

Aproximación al conocimiento de la escritura de las niñas y los niños de cinco años



PERÚ

Ministerio
de Educación

Secretaría de
Planificación Estratégica

Oficina de Planificación
Estratégica y Medición
de la Calidad Educativa

Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

© Ministerio de Educación del Perú, 2013
Calle El Comercio 193
San Borja, Lima 41 – Perú
Teléfono: 615-5840
<http://www.minedu.gob.pe/>
medicion@minedu.gob.pe
Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Ministra de Educación

Patricia Salas O'Brien

Secretaría de Planificación Estratégica

María Elena Vattuone Ramírez

**Jefa (e) de la Oficina de Planificación Estratégica y
Medición de la Calidad Educativa**

María Elena Vattuone Ramírez

**Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad
Educativa**

Liliana Miranda Molina

Análisis de resultados y redacción del informe

Rosario Gildemeister Flores

Micaela Wetzell Espinoza

Procesamiento de la información

Luis Mejía Campos

Los especialistas de la UMC:

Tania Pacheco Valenzuela, Fernando Llanos Masciotti,
Alfredo Altamirano Izquierdo, Jéssica Simon Valcárcel,
Patricia Vergara Bao, Vanessa Sánchez Jiménez y
Yolanda Rojo Chávez, participaron y colaboraron en la
elaboración y revisión del informe.

Estilo gráfico

Fábrica de Ideas S.A.C.

Diseño y maquetación

David Crispín Cuadros

Corrección de estilo

Oscar Hidalgo Wuest



PERÚ

Ministerio
de Educación

Secretaría de
Planificación Estratégica

Oficina de Planificación
Estratégica y Medición
de la Calidad Educativa

Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

CONTENIDO

Introducción	5
1. Breve marco conceptual	6
2. Preguntas y objetivos del estudio	10
3. Metodología	11
3.1 Variables	11
3.2 Diseño de investigación	12
3.3 Participantes	12
3.4 Instrumentos	12
3.5 Procedimiento de recojo de la información	12
3.6 Procedimiento de asignación de códigos	12
4. Resultados	13
5. Ejemplos de las producciones realizadas por las niñas y los niños	19
6. Conclusiones generales	23
7. Discusión y recomendaciones	24
Referencias	26
Anexo	27

Índice de cuadros

Cuadro 1: Matriz de indicadores referidos a la variable “Conocimiento sobre la escritura”	11
Cuadro 2: Resultados de las niñas y los niños que ubican palabras en las láminas de un aula y un mercado	13
Cuadro 3: Resultados de los indicadores de la lámina del aula según modalidad de atención, área geográfica y sexo	14
Cuadro 4: Resultados de los indicadores de la lámina del mercado según modalidad de atención, área geográfica y sexo	14
Cuadro 5: Resultados generales de la actividad “La tarjeta especial”	15
Cuadro 6: Resultados de los indicadores de “La tarjeta especial” según modalidad de atención, área geográfica y sexo	16
Cuadro 7: Resultados de las niñas y los niños que escriben grafismos, letras sueltas, sílabas, palabras y oraciones.....	17
Cuadro 8: Resultados de las niñas y los niños que escriben letras sueltas.	18

Aproximación al conocimiento de la escritura de las niñas y los niños de cinco años

Introducción

En los últimos años, la Educación Inicial ha enfatizado el desarrollo de las habilidades de uso intensivo del lenguaje oral y escrito, debido a que se consideran la base para la alfabetización y el aprendizaje funcional de la lengua en las niñas y los niños a lo largo de su educación básica (Weigel, Martín & Bennet, 2005). Sin embargo, al parecer, ha prevalecido el uso de actividades de lápiz y papel (principalmente planas) en el aula, ocupando un lugar importante en la enseñanza de la escritura (Ferreiro, 1997), en desmedro de actividades que impliquen la producción de textos.

Las docentes y promotoras tienen la posibilidad de acercar a las niñas y a los niños a la escritura tomando en cuenta sus saberes previos acerca de la misma y el contexto sociocultural del que provienen. Por ello, resulta relevante conocer cuáles son los conocimientos que tienen las niñas y los niños de cinco años acerca de la escritura, con el fin de brindar algunas recomendaciones a las docentes y promotoras de Educación Inicial. Así, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación del Perú planteó realizar el estudio “Aproximación al conocimiento de la escritura de las niñas y los niños de cinco años”. Para este estudio, se utilizaron algunos materiales elaborados para el “Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad”¹, realizado por la UMC. Por un lado, las láminas de un aula y de un mercado empleadas para el análisis de la variable “Comprensión de textos oralizados y gráficos” y, por otro lado, las producciones gráficas de “La tarjeta especial”.

Cabe señalar que —a diferencia del análisis de los resultados de Comunicación, Matemática y Personal Social en el Estudio de Educación Inicial, en los cuales se toma como referencia los organizadores planteados en el DCN— este estudio pretende analizar el conocimiento de los niños sobre la escritura.

Este reporte contiene siete partes. En la primera parte, se muestra una breve revisión de la literatura existente sobre el tema; en la segunda, se plantean las preguntas y los objetivos del estudio; en la tercera, se detalla la metodología empleada; en la cuarta, se ofrecen los resultados; en la quinta, se brindan ejemplos de las producciones realizadas por los niños; en la sexta, se presentan las conclusiones; y, en la séptima, se exponen la discusión y las recomendaciones.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa

1. El “Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad” es una investigación que realizó la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú. Dicho estudio tuvo como objetivo identificar los desempeños en Matemática, Comunicación y Personal Social en niñas y niños de cinco años al finalizar la Educación Inicial. Para mayor información visite el sitio web de la UMC: <http://umc.minedu.gob.pe>

1. Breve marco conceptual

En esta primera parte del estudio se presenta una breve revisión de la literatura acerca del conocimiento de la escritura en las niñas y los niños de cinco años. Los temas que se exponen en este marco conceptual permiten comprender la variable de la investigación, así como situar el análisis de los resultados y la discusión de los mismos. Los temas que se abordan en esta sección son tres: la concepción de escritura que se ha asumido en este estudio, el proceso de adquisición de la escritura y el rol de la Educación Inicial en la enseñanza de la escritura.

PARA FERREIRO Y TEBEROSKY (2005), LA ESCRITURA ES UN OBJETO SIMBÓLICO, ES DECIR, UN SUSTITUTO O SIGNIFICANTE QUE REPRESENTA A LOS OBJETOS O ACONTECIMIENTOS. ASIMISMO, LA ESCRITURA TIENE RELACIONES MUY ESTRECHAS CON EL DIBUJO, PERO NO DERIVA DE ESTE.

Vale decir que esta investigación se ha centrado en el enfoque evolutivo de la escritura planteado por Ferreiro y Teberosky (2005); dicho enfoque plantea que la adquisición y el aprendizaje de la escritura es un proceso paulatino y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Se ha considerado esta perspectiva porque tiene relación con el enfoque comunicativo planteado por el DCN. El enfoque evolutivo señala que la producción de textos es un proceso de construcción paulatino que se inicia desde los primeros garabatos y dibujos realizados en situaciones espontáneas, aspecto que debe ser considerado por las maestras y promotoras de Educación Inicial.

¿Cómo se concibe la escritura en este estudio?

Para Ferreiro y Teberosky (2005), la escritura es un objeto simbólico, es decir, un sustituto o significante

que representa a los objetos o acontecimientos. Asimismo, la escritura tiene relaciones muy estrechas con el dibujo, pero no deriva de este. Si bien ambos son objetos sustitutos, la escritura tiene un sistema con reglas propias y el dibujo no. Además, la escritura no mantiene una relación de semejanza con los objetos u acontecimientos a los cuales se refiere como el dibujo. De esta forma, tanto la naturaleza como el contenido de la escritura y el dibujo son diferentes.

La escritura puede ser concebida de dos maneras distintas: como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras y como una representación. En el primer caso, las unidades de sonido se convierten en entidades gráficas y, por ello, adquiere relevancia la discriminación visual y auditiva. Las actividades de lectura y escritura basadas en este enfoque se centran en lo que la niña o el niño puede ejercitar con dichas discriminaciones aisladas y sin sentido, sin preguntarse por la naturaleza del sistema de signos, es decir, por las estructuras que se relacionan entre sí (Ferreiro, 1991). Por ejemplo, se repiten los sonidos de manera aislada y se los escribe como letras sueltas. En cambio, para el enfoque de la escritura como una representación, leer y escribir no solo significa conocer el sistema alfabético de escritura o saber hacer las letras, sino que implica el uso adecuado del lenguaje escrito en diferentes contextos o situaciones comunicativas como, por ejemplo, escribir una nota para la madre, el padre, la maestra o un amigo (Molinari, 2000). De la misma forma, de acuerdo con este enfoque, se ponen en juego los saberes previos al momento de enfrentar la tarea de escribir para comunicar algo a los demás (por ejemplo, invitar por el día del cumpleaños, escribir lo que más le gustó de una actividad, etc.).

Para Ferreiro y Teberosky (2005) el aprendizaje infantil de la escritura implica crear hipótesis o elaboraciones mentales acerca de la escritura. Estos conocimientos se adquieren mediante el contacto con materiales impresos. En el siguiente punto se presenta el proceso de adquisición de la escritura.

El proceso de adquisición de la escritura

La escritura, al igual que la lectura, son importantes para la comunicación integral de las niñas y los niños, así como para su desarrollo cognitivo y social (Casas, 2009). Puede ser adquirida desde antes de ingresar o durante la Educación Inicial, dependiendo de las oportunidades para observar o participar en actividades cotidianas como la elaboración de cartas, listas de compras, notas (Goodman, 1992, 2007; Ferreiro, 1993) y de otros materiales escritos como cuentos, historietas o carteles.

Ferreiro (citada en Molinari, 2000) distingue tres grandes niveles en el proceso de construcción de la escritura. En el primero, las niñas y los niños diferencian dibujo de escritura; en el segundo, se realizan diferencias intra e interfigurales; y, en el tercero, fonetizan la escritura. En este sentido, en el primer nivel, las niñas y los niños distinguen las representaciones icónicas (dibujos) y las no icónicas (las que surgen de una convención social), lo cual les permite percatarse de palabras escritas en un texto gráfico y el descubrimiento de que una palabra tiene una imagen representada (Arnaiz & Ruiz, 2001). Las niñas y los niños logran diferenciar la escritura de otros sistemas de representación gráficos y establecen en la escritura ciertas condiciones internas como, por ejemplo, la longitud de la palabra (cantidad de letras) con relación a la representación del objeto, es decir, la niña o el niño escribe el nombre del profesor con letras más grandes o utiliza mayor cantidad de letras porque ella/él cree que el profesor es más grande.

Además, Ferreiro señala que en el segundo nivel, las niñas y los niños establecen variaciones en la escritura con la intención de producir diferencias de significado, tales como la diferenciación intra e interfigural. En la primera se identifica la diferencia entre las letras de una palabra y en la segunda se identifican las diferencias entre las palabras. Dentro de las diferencias intrafigurales, las niñas y los niños empiezan a exigir la cantidad, debido a que creen que en una

palabra debe haber por lo menos tres letras para que se pueda leer y la calidad, ya que si todas las letras son iguales, no dice nada. En cuanto a las diferencias interfigurales, las niñas y los niños piensan que si dos palabras son diferentes, deben escribirse de manera diferente. Así, varían el repertorio de las letras o su posición en la palabra. Por ejemplo, para escribir “ensalada” ponen “raimora” y para escribir “almuerzo” ponen “oaramin”.

La escritura puede interpretarse si se conoce la intención del escritor. Esto se demuestra en el hecho de que los niños y niñas pueden interpretar sus propias escrituras, pero no la de otros. La intencionalidad de comunicar a través del sistema escrito lleva a los niños a formular hipótesis presilábicas. Es decir, reproducen los rasgos típicos del tipo de escritura que identifican como la forma básica de escritura. Al principio, hacen líneas onduladas o quebradas, en zigzag o una serie de líneas verticales o círculos repetidos. Existe un progreso gráfico: la forma de los grafismos es más definida y más próxima a la de las letras. Además, empieza a haber una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida; sin embargo, aún no se relaciona con la cantidad de grafías, palabras o sílabas. Por ejemplo: una niña escribe “mimit” y para ella es “pato” (Ferreiro y Teberosky, 2005).

PARA FERREIRO Y TEBEROSKY (2005) EL APRENDIZAJE INFANTIL DE LA ESCRITURA IMPLICA CREAR HIPÓTESIS O ELABORACIONES MENTALES ACERCA DE LA ESCRITURA. ESTOS CONOCIMIENTOS SE ADQUIEREN MEDIANTE EL CONTACTO CON MATERIALES IMPRESOS.

En el tercer nivel, las niñas y los niños establecen relaciones entre la escritura y la pauta sonora del habla (etapa fonética). En este nivel se encuentran involucradas las hipótesis silábica y la alfabética. La niña y el niño que tienen la hipótesis silábica intentan dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura. Se corresponden las partes del texto (cada letra) y las partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre). Por ejemplo, un niño escribe “ao” y para él es “sapo”. Las niñas y los niños que llegan a la escritura alfabética hacen la correspondencia entre grafema y fonema. Así, comprenden que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros y realizan un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que van a escribir. Por ejemplo: la niña o el niño escribe “sapo”, “palo”, “mapa”, “tren”.

SEGÚN FERREIRO Y TEBEROSKY (2005), LA ESCRITURA NO DEPENDE DE UNA MAYOR O MENOR DESTREZA GRÁFICA, DE UNA MAYOR O MENOR POSIBILIDAD DE DIBUJAR LAS LETRAS, SINO DEL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA ESCRITURA, ES DECIR, DE LAS HIPÓTESIS QUE SE ESTABLEZCAN PARA COMPRENDERLA.

Cabe señalar que la aproximación a la escritura puede variar dependiendo de la diversidad de contextos en los que las niñas y los niños se desarrollen (Weigel, Martín & Bennet, 2005). Las niñas y los niños que viven en un entorno urbano tienen, de alguna manera, un mayor acceso a materiales escritos que los que se desarrollan en zonas rurales. Además, la vida urbana requiere continuamente el uso de la escritura y lectura. Por ejemplo, desde temprana edad se reconocen algunas letras y números, se sabe que un libro tiene páginas, comienzos y finales, ilustraciones y símbolos, entre otros. En cambio, en las zonas rurales, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano porque no necesariamente existe una suficiente cantidad de estímulos escritos (Ferreiro, 1997; Zavala, 1998). Por estas razones, es importante que las docentes o promotoras de Educación Inicial propicien el contacto con la escritura a partir de un ambiente letrado (con carteles, rótulos, entre otros) y rescaten el uso del lenguaje escrito de la comunidad de la que provienen las niñas y los niños.

De acuerdo con lo expuesto, se observa la importancia de aproximar a las niñas y los niños de cinco años a la escritura desde que ingresan a la educación formal, puesto que estos traen conocimientos previos acerca del código escrito considerando el entorno donde se desarrollan. Así, a medida que las niñas y los niños toman conciencia del código escrito y de su utilidad, aprenden a participar en las diferentes funciones del lenguaje en distintos ámbitos de la sociedad. Por ello, surge la pregunta sobre cuál es el rol de la Educación Inicial respecto del desarrollo de la escritura. En el siguiente punto se intenta responder a esta pregunta.

Rol de la Educación Inicial con respecto a la enseñanza de la escritura

Según Ferreiro y Teberosky (2005), la escritura no depende de una mayor o menor destreza gráfica, de una mayor o menor posibilidad de dibujar las letras, sino del nivel de conceptualización sobre la escritura, es decir, de las hipótesis que se establezcan para comprenderla. En este sentido, cuando a las niñas y a los niños se les pide que solo transcriban las grafías que escuchan —en otras palabras, repetir el trazado de las letras (por ejemplo, las planas)—, se podría estar obstaculizando su acercamiento a la escritura.

Asimismo, es posible que muchas maestras dediquen un espacio importante a la escritura del nombre para que las niñas y los niños se identifiquen. Esto sería lo más adecuado si es que se trabaja desde la propia motivación del niño y desde sus hipótesis con relación a la escritura. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (2005) señalan que la escritura del nombre puede ser considerada como un primer modelo de escritura para las niñas y los niños.

La Educación Inicial debe asumir un compromiso alfabetizador; no obstante, este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética que se trabaja en la educación primaria. Por tanto, estipular niveles de logro por aulas o edades, o apresurar la adquisición de la escritura alfabética al término de la Educación Inicial podría ir en desmedro de los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños (Alida & Martín, 2006).

Aunque exigir que las niñas y los niños lean y escriban en Educación Inicial sea cuestionable —ya que existe consenso en que a esta edad aún no tienen la madurez o no están preparados— actualmente muchas instituciones y programas lo tratan de hacer.

Según Ferreiro (1991; 1997), las maestras y promotoras deben considerar los saberes previos y las hipótesis sobre la escritura que traen las niñas y los niños. Para esto, se debe distinguir el proceso de construcción de la escritura en que se encuentra cada niña y niño y proponer actividades relevantes que desafíen sus potencialidades. Estas actividades pueden consistir, por ejemplo, en explorar materiales impresos variados, descubrir las diferencias entre los dibujos y los textos, identificar las partes de un libro, ayudarlos a comprender las reglas de construcción de los textos que copian, así como contrastar sus propias hipótesis sobre la escritura.

Según Ferreiro (1997), algunas niñas y niños no necesariamente empiezan a adquirir el lenguaje escrito durante la Educación Inicial, sino que, de alguna manera, poseen ciertas nociones o aproximaciones al

mismo. Por ello, de acuerdo con Teberosky (citada en Ferreiro, 1997), las docentes o promotoras tendrían que tener en cuenta que las niñas y los niños de cinco años tienen conocimientos previos sobre la escritura, debido a que han tenido contacto —de alguna forma— con libros u otros materiales escritos en su entorno inmediato. Es importante considerar que para aprender a leer y a escribir es necesario poner en práctica la lectura y escritura.

Como se observa, el acercamiento a la lectura y escritura tienen un rol importante en la Educación Inicial. De esta manera, las docentes o promotoras tienen la tarea de facilitar la aproximación al conocimiento de la escritura en el aula considerando los saberes previos y el entorno en el cual se desarrollan las niñas y los niños.

LA EDUCACIÓN INICIAL DEBE ASUMIR UN COMPROMISO ALFABETIZADOR.

NO OBSTANTE, ESTE COMPROMISO NO DEBE CONFUNDIRSE CON LA
PRODUCCIÓN ALFABÉTICA QUE SE TRABAJA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

2. Preguntas y objetivos del estudio

Considerando la necesidad de describir el conocimiento de la escritura de las niñas y los niños, se definió la pregunta central del estudio: ¿qué conocimiento tienen las niñas y los niños de cinco años sobre la escritura? Las preguntas específicas derivadas de la pregunta central fueron las siguientes: ¿las niñas y los niños de cinco años diferencian dibujo de escritura?, ¿qué producciones escritas realizan las niñas y los niños del estudio?, ¿existen diferencias en los resultados según modalidad de atención, área geográfica y sexo?

A fin de responder a las preguntas del estudio, se planteó un objetivo general y cuatro objetivos específicos:

Objetivo general

Identificar el conocimiento que, sobre la escritura, tienen las niñas y los niños de cinco años que participaron en el Estudio de Educación Inicial.

Objetivos específicos

1. **Determinar si las niñas y los niños** de cinco años que participaron en el Estudio de Educación Inicial diferencian dibujo de escritura.
2. **Conocer las producciones escritas** (grafismos, letras sueltas, sílabas, palabras y oraciones) y la escritura del nombre de las niñas y los niños.
3. **Comparar el porcentaje** de las niñas y los niños que diferencian dibujo de escritura según modalidad de atención, área geográfica y sexo.
4. **Comparar el porcentaje** de las niñas y los niños que dibujan, han elaborado escritos o que han escrito su nombre según modalidad de atención, área geográfica y sexo.

3. Metodología

3.1. Variables

La variable “Conocimiento sobre la escritura” se entiende como la capacidad para identificar las características de la escritura mediante la distinción entre el dibujo y la escritura. Asimismo, implica la capacidad para producir diferentes escritos que tengan la intención de comunicar como letras, sílabas, palabras, oraciones y grafismos, y para escribir el nombre (véanse los ejemplos de las producciones realizadas por los niños en la parte 5).

Para acercarse a esta variable, se consideraron dos actividades que formaron parte del Estudio de

Educación Inicial. En la primera actividad, se utilizaron láminas que contienen dibujos y palabras y que representan un aula y un mercado; el propósito de la actividad fue reconocer las palabras escritas en este material. Esta actividad fue utilizada para recoger información sobre la variable “Comprensión de textos oralizados y gráficos” del área de Comunicación del Estudio de Educación Inicial. La segunda actividad, llamada “La tarjeta especial”, tuvo como finalidad producir textos escritos y dibujar; esta actividad también se utilizó para recoger información para el área de Comunicación. A continuación, se presenta la matriz con la variable y los indicadores considerados en este estudio:

Cuadro 1: Matriz de indicadores referidos a la variable “Conocimiento sobre la escritura”

Variables	Indicadores
Conocimiento sobre la escritura	Indicador de las láminas de un aula y de un mercado 1. La niña o el niño diferencia palabras de los dibujos y reconoce palabras escritas en dos láminas que comunican situaciones propias de un aula y un mercado.
	Indicadores de “La tarjeta especial” 1. Dibuja, realiza escritos pero no escribe su nombre: La niña o el niño elabora una representación gráfica acerca de las experiencias vividas durante las actividades del estudio y escribe diversos tipos de escritos como oraciones (verbo conjugado), palabras (sustantivos), sílabas (combinaciones de letras), letras sueltas (cualquier letra del abecedario) y grafismos (escritos no convencionales en los que no es posible descifrar palabras o reponer el sentido de lo escrito). Para este indicador no se consideró la escritura del nombre en la tarjeta.
	2. Dibuja, realiza escritos y escribe su nombre: La niña o el niño elabora una representación gráfica acerca de las experiencias vividas durante las actividades del estudio, escribe diversos tipos de escritos mencionados en el indicador anterior y escribe su nombre en las tarjetas.
	3. Dibuja y solo escribe su nombre: La niña o el niño elabora una representación gráfica acerca de las experiencias vividas durante las actividades del estudio y solo escribe su nombre.
	4. La niña o el niño solo dibuja en la tarjeta especial: La niña o el niño elabora una representación gráfica acerca de las experiencias vividas durante las actividades del estudio, pero no elabora escritos ni escribe su nombre. 5. La niña o el niño no dibuja ni escribe en la tarjeta especial (deja la hoja en blanco): La niña o el niño no realiza ninguna representación gráfica, ni realiza escritos ni escribe su nombre.

3.2. Diseño de investigación

El presente estudio es descriptivo comparativo; en él, se describe la variable “Conocimiento sobre la escritura” y se compara por modalidad de gestión, área geográfica y sexo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

3.3. Participantes

La muestra de este estudio fue de 2, 321 niñas y niños; estos niños participaron en la actividad de identificación de escritura en las láminas de un aula y de un mercado y en la elaboración de la tarjeta especial del área de Comunicación del Estudio de Educación Inicial². Con dicha muestra se procedió a realizar el análisis descriptivo y comparativo de la variable estudiada.

3.4. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron fueron dos láminas que representan un aula y un mercado y un cuadernillo que contiene un protocolo con indicaciones para elaborar una tarjeta.

3.5. Procedimiento de recojo de la información

Para la actividad de lectura de las láminas, la aplicadora presentó a las niñas y a los niños una lámina de un aula y de un mercado, y les formuló un conjunto de preguntas asociadas a identificar las palabras escritas en estas. Las respuestas de las niñas y los niños fueron trasladadas por la aplicadora al cuadernillo de registro de la variable “Comprensión de textos oralizados y gráficos”³; estas respuestas fueron codificadas después de la aplicación.

Para el caso de la actividad “La tarjeta especial”, la aplicadora pidió a las niñas y a los niños que dibujen y escriban acerca de lo que más les había gustado hacer durante las actividades del estudio. Se esperó que cada niña y niño produzca un dibujo y un escrito en una cartulina. La consigna fue la siguiente: “Vamos a hacer una tarjeta para llevarla a otros niños y niñas que quieren saber lo que ustedes han hecho estos días. En esta tarjeta vas a dibujar y escribir lo que más te ha gustado hacer estos días”. Luego, la aplicadora preguntó a cada niña y a cada niño: “¿Qué has escrito?”. Las respuestas de las niñas y los niños acerca de lo que habían dibujado y escrito fueron transcritas detrás de la producción de cada uno para luego ser codificadas.

3.6. Procedimiento de asignación de códigos

Una vez recogida la información, un equipo de codificadores previamente capacitados procedió a la asignación de códigos que facilitaron la interpretación de las respuestas de las niñas y los niños. A cada tipo de respuesta se le asignó un código.

Para el caso de las láminas, se codificaron las respuestas de las niñas y los niños. Así, si el niño identificaba palabras escritas en las láminas se contabilizaba dicha cantidad⁴ y se registraba un código de acuerdo con un manual de codificación.

Para la actividad “La tarjeta especial” se elaboró una matriz de codificación⁵. En dicha matriz se consideraron todos los indicadores que orientaron la investigación y, a partir de ello, las posibles respuestas de las niñas y los niños. En esta codificación fue importante considerar las diferentes manifestaciones de escritura de la niña y el niño, y la verbalización de la intención de su escritura.

2. La muestra original de niñas y niños que participaron en el Estudio de Educación Inicial fue de 3520. Hubo una disminución de la muestra a 2321 para este estudio porque no todas las niñas y los niños de la muestra original participaron en las dos actividades requeridas: en las láminas del mercado y del aula, y en la tarjeta Especial.

3. Para mayor información, véase el apartado de metodología del marco de trabajo del Estudio de Educación Inicial.

4. Para tener mayor información sobre la codificación, véase el manual de codificación de Comunicación Integral en el marco de trabajo del Estudio de Educación Inicial.

5. Véase la matriz de codificación al final de este documento.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el estudio. Dichos resultados están organizados según porcentaje de las niñas y los niños que respondieron a las actividades referidas a las láminas “El aula” y “El mercado” y a la actividad “La tarjeta especial”. Además, los resultados se compararon según modalidad de atención, área geográfica y sexo.

4.1. Resultados de las actividades “Lámina del aula” y “Lámina del mercado”

Cuadro 2: Resultados de las niñas y los niños que ubican palabras en las láminas de un aula y un mercado

Categorías de respuesta	Lámina del aula	Lámina del mercado
	%	%
Señala una o más palabras escritas en la lámina.	91,5	94,3
Señala indistintamente dibujo y escritura.	5,9	0,0
Otras respuestas (responde que no sabe o habla de sí mismo).	0,1	4,5
No responde	2,5	1,2
Total	100,0	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

En el cuadro 2 se observa que la mayoría de las niñas y los niños del estudio identifican las palabras escritas tanto en la lámina del aula como en la lámina del mercado (91,5% y 94,3% respectivamente). Estos resultados se pueden deber a que las niñas y los niños, desde antes de ingresar y/o durante la Educación Inicial, han tenido algún contacto con el lenguaje escrito de su entorno.

Los resultados del Estudio de Educación Inicial señalan que la mayoría de los hogares cuenta como máximo con cinco libros. Así, de alguna manera, se incorpora algún tipo de material escrito en los hogares. Asimismo, los hallazgos del Estudio indican que el 31,3% de las niñas y los niños empezaron a asistir a

alguna institución o programa de Educación Inicial entre los tres y cuatro años de edad, y el 33,9% desde los cuatro años. Probablemente, la mayoría de las niñas y los niños que participaron en el estudio ha tenido algún contacto con el material escrito desde que ingresaron a Educación Inicial.

Como se observa, los hallazgos indican que las niñas y los niños han tenido contacto, de alguna forma, tanto en el hogar como en la Educación Inicial, con el lenguaje escrito en materiales tales como libros, láminas, cuentos, revistas, álbumes, enciclopedias, etc. De esta manera, diferenciar dibujo de escritura en las láminas propuestas puede haber sido una tarea sencilla debido al contacto previo con este tipo de materiales.

Resultados por modalidad de atención, área geográfica y sexo de las actividades “Lámina del aula” y “Lámina del mercado”

Cuadro 3: Resultados de los indicadores de la lámina del aula según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Categoría	IEI	PRONOEI	Urbano	Rural	Niña	Niño
	%	%	%	%	%	%
Señala una o más palabras escritas en la lámina.	91,9*	86,3	91,6	91,3	92,1	91,1
Señala indistintamente dibujo y escritura.	5,6	10,7*	5,7	6,5	4,9	6,9
Otras respuestas (responde que no sabe, etc.)	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1
No responde.	2,4	3,0	2,6	2,2	3,0	1,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%.
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

Como se observa, las niñas y los niños que señalan una o más palabras escritas en una lámina presentan porcentajes altos y similares tanto en las IEI como en los PRONOEI. Pese a la similitud de los hallazgos, existen diferencias significativas entre ambas modalidades de

atención a favor de las IEI. Asimismo, existe un mayor porcentaje de las niñas y los niños que asisten a los PRONOEI que señala indistintamente dibujo y escritura con relación a los que asisten a las IEI.

Cuadro 4: Resultados de los indicadores de la lámina del mercado según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Categoría	IEI	PRONOEI	Urbano	Rural	Niña	Niño
	%	%	%	%	%	%
Señala una o más palabras escritas en la lámina.	94,8*	87,2	94,6	93,7	94,9	93,8
Señala indistintamente dibujo y escritura.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Otras respuestas (responde que no sabe, etc.)	4,1	10,2*	4,3	4,9	4,1	4,9
No responde.	1,1	2,6*	1,1	1,4	1,0	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%.
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

De la misma manera que en el cuadro anterior, el cuadro 4 señala que existen diferencias significativas según la modalidad de atención. En las IEI, a diferencia de las niñas y los niños de PRONOEI, existe un mayor porcentaje que señala una o más palabras escritas en una lámina. Igualmente, existe un mayor porcentaje de las niñas y los niños de los PRONOEI que menciona otras respuestas.

Los resultados presentados en los cuadros 3 y 4 indican que las niñas y los niños que asisten a las IEI tienen cierta ventaja sobre los de PRONOEI con respecto al reconocimiento de la diferencia entre dibujo y escritura. Sin embargo, esta diferencia no es muy notoria.

4.2. Resultados de la actividad “La tarjeta especial”

Para la presentación de los resultados de la actividad “La tarjeta especial”, se han considerado categorías de análisis relacionadas con el dibujo, la producción de escritos tales como grafismos, letras

sueltas, sílabas, palabras, oraciones y la escritura del nombre. Asimismo, se presenta la comparación de los resultados según modalidad de atención, área geográfica y sexo.

Cuadro 5: Resultados generales de la actividad “La tarjeta especial”

Categorías	%
Dibuja, realiza escritos pero no escribe su nombre.	15,5
Dibuja, realiza escritos y escribe su nombre.	16,2
Dibuja y solo escribe su nombre.	46,8
Solo dibuja	21,0
No dibuja ni escribe su nombre.	0,5
Total	100,0

*Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.*

En el cuadro 5 se observa que existe un grupo de las niñas y los niños (16,2%) que dibujó, realizó escritos y escribió su nombre. Asimismo, el 15,5% de las niñas y los niños dibujó y elaboró escritos (grafismos, letras sueltas, palabras, oraciones), pero no escribió su nombre. Cerca de la mitad de las niñas y los niños (46,8%) dibujó y solo escribió su nombre aunque se les pidió que escribieran acerca del dibujo que habían realizado. Finalmente, el 21% de las niñas y los niños solo dibujó, pese a que la consigna fue dibujar y escribir y el 0,5% no dibujó ni escribió.

Con relación a los resultados referidos a la elaboración de dibujos y escritos que prescinden del nombre, al parecer las niñas y los niños de este grupo pueden establecer relaciones entre la escritura y la pauta sonora del habla, es decir, se encuentran en proceso de acceder no solo al conocimiento del código sino a su uso en situaciones comunicativas.

Asimismo, llama la atención que la mayoría de las niñas y los niños dibuje y escriba solo su nombre en la tarjeta especial. Esto se puede deber a que este grupo de las niñas y los niños solo sepa escribir su nombre y no otros escritos porque, al parecer, la escritura del nombre es una práctica común para identificar los trabajos de los niños. La escritura del nombre en cada producto parece ser un ejercicio rutinario que no se utiliza como una estrategia para acercar a los niños a la escritura. Esta práctica sería adecuada si se liga con el acompañamiento por parte de la maestra para reforzar las diferentes hipótesis que tienen las niñas y los niños acerca de sus escritos y ayudar a los niños en cuanto a la adquisición de la escritura.

Resultados por modalidad de atención, área geográfica y sexo de la actividad “La tarjeta especial”

Cuadro 6: Resultados de los indicadores de “La tarjeta especial”, según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Categoría	IEI	PRONOEI	Urbano	Rural	Niña	Niño
	%	%	%	%	%	%
Dibuja, realiza escritos pero no escribe su nombre.	15,2	21,0*	12,1	23,0*	16,5	14,6
Dibuja, realiza escritos y escribe su nombre.	16,6*	9,8	17,9	12,4	16,7	15,7
Dibuja y solo escribe su nombre.	47,4*	37,0	49,8*	40,3	45,4	48,0
Solo dibuja.	20,3	32,2*	19,5	24,3	21,0	21,1
No dibuja ni escribe su nombre.	0,5	0,0	0,7	0,0	0,4	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Existen diferencias significativas

Fuente: Base de datos Estudio de Educación Inicial.

Elaboración: MED-UMC.

De acuerdo con los resultados mostrados en el cuadro 6, existen diferencias significativas según modalidad de atención y área geográfica. En las IEI, a diferencia de los PRONOEI, existe un mayor porcentaje de las niñas y los niños que se encuentran en la categoría “Dibuja, realiza escritos y escribe su nombre”, así como en la categoría “Dibuja y solo escribe su nombre” en la tarjeta. Probablemente, la diferencia está marcada por la escritura del nombre.

Es interesante notar que los PRONOEI tienen un mayor porcentaje de niñas y niños que dibujan, realizan escritos, pero no escriben su nombre. Estos resultados podrían sugerir que este grupo de niñas y niños escribe de manera alfabética; sin embargo, es necesario indicar que el mayor porcentaje de escritos corresponde a la escritura de letras sueltas y grafismos. Ello indica que dichas niñas y niños se encuentran en un nivel presilábico con relación a la escritura. Asimismo, existe un mayor porcentaje de niñas y niños de PRONOEI que solamente dibujan, pese a que se les pidió que escriban.

Respecto a las diferencias según área geográfica, hay un mayor porcentaje de niñas y niños de IEI/PRONOEI de zonas urbanas que dibuja y solo escribe su nombre, con respecto a los niños de zonas rurales. Posiblemente, en las zonas urbanas, se enfatice en la

escritura del nombre acompañando al dibujo cuando se tiene que elaborar un producto como una tarjeta. Esto ocurre de manera similar en las IEI. A diferencia de lo anterior, en los IEI/PRONOEI de zonas rurales existe un mayor porcentaje de niñas y niños que dibujan, realizan escritos, pero no escriben su nombre.

Resultados de la producción de grafismos, letras sueltas, palabras y oraciones

Para una mejor precisión, se presentan los resultados de manera desagregada considerando las hipótesis y los niveles planteados por Ferreiro y Teberosky (2005); estos niveles incorporan el desarrollo de la escritura desde la construcción de grafismos hasta la escritura de oraciones. Así, se organiza la presentación de la información en función de dichas hipótesis.

A continuación, se presentan los resultados de las niñas y los niños de las categorías “Dibuja, realiza escritos pero no escribe su nombre”, y “Dibuja, realiza escritos y escribe su nombre”. La intención de presentar los resultados de esta manera es indagar por la diversidad de escritos (grafismos⁶, letras sueltas, palabras, oraciones) que realizan las niñas y los niños independientemente de la escritura del nombre. Para estos resultados no se presentan diferencias por estratos, debido a que no fueron significativas.

6. Cabe recordar que los grafismos son escritos no convencionales en los que no es posible descifrar palabras o reponer el sentido de lo escrito.

Cuadro 7: Resultados de las niñas y los niños que escriben grafismos, letras sueltas, sílabas, palabras y oraciones

Escritos	n	%
Escribe grafismos.	164	22,6
Escribe letras sueltas.	389	53,7
Escribe sílabas.	53	7,3
Escribe palabras.	105	14,5
Escribe oraciones.	14	1,9
Total	725	100,0

*Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.*

Como se observa en el cuadro 7, el 53,7% de niñas y niños ha escrito letras sueltas y el 22,6% ha elaborado grafismos. Nótese que un porcentaje bajo de niñas y niños ha escrito palabras (14,5%), sílabas (7,3%) y oraciones (1,9%).

De acuerdo con los hallazgos presentados, las niñas y los niños se encuentran en diferentes momentos del proceso de construcción de la escritura (niveles presilábico, silábico y alfabético), debido a que se ha encontrado una diversidad de escritos desde grafismos hasta oraciones.

Cabe señalar que los diversos escritos podían no tener un sentido claro para la interpretación del adulto. Sin embargo, tuvieron sentido para la niña y el niño, ya que cuando las aplicadoras les preguntaron qué fue lo que escribieron, la mayoría respondió aludiendo al contenido de sus escritos. De esta manera, se identificaron las hipótesis a partir de la verbalización de la intención de su escritura. En los siguientes párrafos se presenta el análisis de cómo se verbaliza la intención de la escritura en los diversos tipos de escritos presentados. Es importante mencionar que se reporta información solo para el caso de la intención de escritura de grafismos

y de las letras sueltas porque se cuenta con porcentajes relevantes que permiten hacer algunas afirmaciones sobre el proceso de la escritura.

En el caso de las niñas y los niños que escriben grafismos (22,6%), cerca de la mitad refieren haber escrito palabras (49,4%), el 40,2% indica haber escrito oraciones y el 1,2% letras sueltas. Es interesante resaltar que este grupo de niñas y niños dieron evidencias de haber escrito sus primeras producciones con una intención comunicativa, lo cual es relevante puesto que la construcción de la escritura depende de las hipótesis de las niñas y los niños.

Con relación a las niñas y los niños que han escrito letras sueltas (53,7%), los resultados indican que más de la mitad (58,6%) de ellos mencionan haber escrito palabras y el 36,5% reportan haber escrito oraciones en lugar de letras sueltas (véase el cuadro 8). Esto podría indicar que las niñas y los niños que han producido letras sueltas tienen distintas hipótesis con respecto a la escritura. Como se señaló en la revisión teórica, al parecer, este grupo de niñas y niños reconoce las diferencias entre el dibujo y la escritura, lo cual constituye el primer paso para la construcción de la escritura (véase ejemplo 2).

Cuadro 8: Resultados de las niñas y los niños que escriben letras sueltas

Categorías	n	%
Escribe letras sueltas, pero dice que ha escrito una palabra.	228	58,6
Escribe letras sueltas, pero dice que ha escrito un texto ⁷ .	142	36,5
Escribe letras sueltas que son iguales a las que dice.	12	3,1
Escribe letras sueltas, pero dice que ha escrito letras diferentes.	6	1,5
Escribe letras sueltas, pero dice que ha escrito sílabas.	1	0,3
Total	389	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial.
Elaboración: MED-UMC.

5. Ejemplos de las producciones realizadas por las niñas y los niños

A fin de comprender mejor los resultados, se presentan algunos ejemplos de las producciones realizadas por las niñas y los niños de la muestra. Es importante resaltar que solo se consideraron los escritos de las niñas y los niños —tales como grafismos, letras sueltas, sílabas, palabras, oraciones y la escritura del nombre—.

Ejemplo 1: Grafismo



La niña dictó: Chanchó, columpio me gusta.

Sexo: Femenino
Modalidad de atención: IEI
Área geográfica: Rural-Junín
Fuente: MED-UMC

Como puede apreciarse, en este ejemplo el niño dibuja a dos niños mirando hacia una pelota. Es posible que haya representado gráficamente la actividad del Estudio de Educación Inicial denominada "Tiro al blanco"⁸. Nótese que, al costado del dibujo, el niño ha realizado un escrito presilábico en el que no se reconocen palabras sino la intención de enlazar una letra con otra. Debajo de la escritura del niño, la aplicadora escribió lo que este le dictó: **chanchó, columpio me gusta**. En este caso los grafismos que utiliza no tienen relación con lo que dice que ha escrito. Sin embargo, es importante señalar que el niño tiene una hipótesis acerca de la escritura. Hay una simulación de la escritura, se sigue la linealidad de la escritura y hay una imitación de la escritura de los adultos o de sus compañeros que se observa en el uso de líneas onduladas.

Ejemplo 2: Escritura de letras sueltas



La niña dictó: Jugar, correr, saltar y escuchar.

Sexo: Femenino
Modalidad de atención: IEI
Área geográfica: Rural-Huancavelica
Fuente: MED-UMC

En este ejemplo, el niño dibuja dos actividades propuestas en el Estudio de Educación Inicial (juego de las escondidas y tiro al blanco). Al costado del dibujo, el niño ha escrito letras que se encuentran juntas. En este caso, no es posible reconocer palabras sino solo algunas letras sueltas. Nótese cómo, a diferencia del dibujo anterior, aquí se observa la presencia de mayor cantidad de vocales y consonantes. El niño dice que ha escrito: "Jugar, correr, saltar y escuchar". En este caso, el niño también tiene una hipótesis acerca de la escritura. Hay una idea de palabra (letras unidas) y se sigue la linealidad de la escritura.

8. La actividad "Tiro al blanco" consistió en lanzar tres pelotas de trapo hacia un punto fijo en la pared a una distancia y altura determinados.

Ejemplo 3: Escritura de sílabas



En este ejemplo se observa un dibujo de dos niños, dos pelotas suspendidas y el símbolo "X" (marca que indicaba el lugar en el que tenían que lanzar las pelotas). Lo que hace suponer que se trata del juego de tiro al blanco. Debajo del dibujo, el niño ha escrito su texto y su nombre. En este caso no se reconocen palabras sino solo algunas letras que están ligeramente separadas. Es interesante notar que en este caso el niño "fonetiza" la escritura, es decir, establece relaciones entre la escritura y la pauta sonora del habla. El niño ha intentado darle un valor sonoro a cada una de las letras que compone la escritura. Como se observa, el niño dice que ha escrito para "O I O": Rocío, "E O A": pelota y "I O": niño. Como se observa hay una correspondencia entre las partes del texto (cada letra) y las partes de la expresión (las sílabas del nombre). En este caso, el niño también tiene una hipótesis acerca de la escritura. Hay una correspondencia entre los caracteres de la escritura y los valores sonoros.

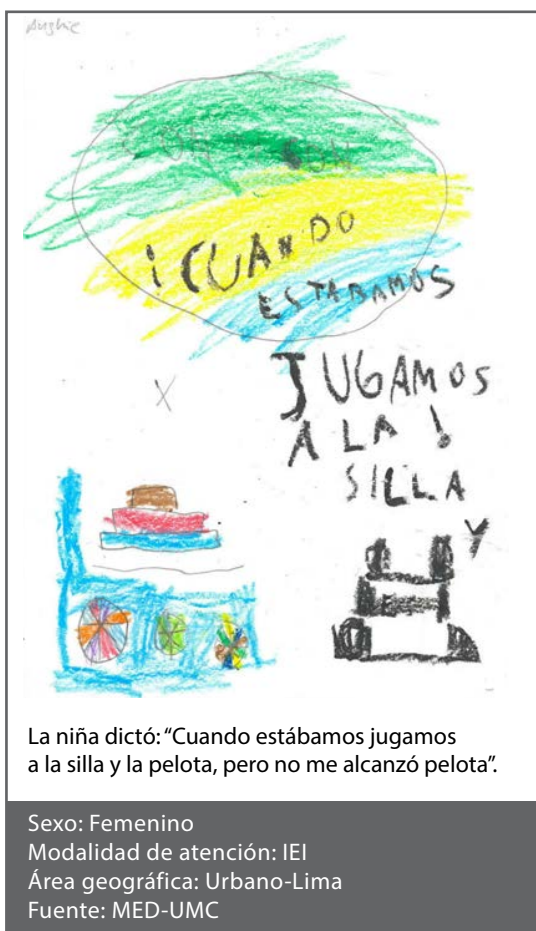
Ejemplo 4: Escritura de palabras



En este ejemplo se observa que, al parecer, el niño ha representado en su dibujo las actividades motoras del Estudio de Educación Inicial "Pasamos por el camino"⁹ y "Tiro al blanco". Debajo del dibujo, el niño ha escrito dos palabras: pelota y mesa. En este caso se reconocen claramente las dos palabras; es decir, existe una correspondencia entre la escritura y el valor sonoro. Es interesante notar que en este caso el niño dice las mismas palabras que ha escrito y se aprecia una relación más convencional entre fonema y grafema que en el ejemplo 3.

9. La actividad "Pasamos por el camino" consistió en que los niños se desplazaran libremente por un camino formado por sogas sostenidos por silla o mesas a diferente altura.

Ejemplo 5: Escritura de oraciones



En este ejemplo se observa un dibujo que contiene sillas y pelotas. Es posible que la niña haya representado en su dibujo las actividades motoras del Estudio de Educación Inicial: "Pasamos por el camino" y "Tiro al blanco". En la parte superior del dibujo, la niña ha escrito: "¿Cuando estabamos jugamos a la silla y...!". Es interesante notar que en este caso, la niña escribe en el sistema alfabético y dice la misma oración que ha escrito. Así, el niño reconoce palabras articuladas que forman una oración.

Ejemplo 6: Escritura solo del nombre



En este ejemplo se observa que la niña dibuja y escribe solo su nombre. Como se ha observado en los resultados, un gran porcentaje de los participantes escribe solo su nombre.

Ejemplo 7: Escritura de sílabas y del nombre



En este ejemplo se observa que el niño dibuja, escribe sílabas y su nombre. Es interesante notar que, en este caso, el niño escribe sílabas y dice palabras que corresponden al dibujo y a las letras. Asimismo, se observa que ha escrito su nombre, al parecer, para identificarse.

6. Conclusiones generales

1. **De acuerdo con los hallazgos del estudio, más del 90% diferencia dibujo de escritura en las láminas de un aula y de un mercado y el 78,5% de las niñas y los niños dibujan, producen escritos (grafismos, letras sueltas, sílabas, palabras, oraciones) o escriben su nombre en la tarjeta especial.** En conclusión, la mayoría de las niñas y los niños de la muestra tienen conocimiento sobre la escritura y la utilizan con una intención comunicativa. Esto corrobora la investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (2005).
2. **La mayoría de las niñas y los niños del estudio identifican algo escrito tanto en la lámina de un aula como en la de un mercado.** Probablemente, las niñas y los niños han tenido algún contacto, tanto en el hogar como en las instituciones y programas de Educación Inicial (desde los tres o cuatro años), con materiales escritos (como láminas, libros, revistas, periódicos, etc.).
3. **El 46,8% de las niñas y los niños dibuja y solo escribe su nombre y el 16,2% dibuja, elabora escritos y escribe su nombre.** Esto podría indicar que se está dando un espacio importante para la enseñanza del nombre como parte de las actividades para la identificación personal y como parte de la enseñanza de la escritura en Educación Inicial.
4. **Un alto porcentaje de niñas y niños que dibuja, elabora escritos y produce letras sueltas (entre los que se incluyen a quienes además escribieron su nombre) dice escribir palabras.** Ello puede indicar que las niñas y los niños tienen hipótesis presilábicas. Este es un aspecto importante del proceso de la construcción de la escritura que debe ser promovido por las docentes y promotoras.
5. **Si bien los resultados son altos y similares, existen diferencias significativas según la modalidad de atención (tanto en los resultados de la actividad de las láminas como en el caso de actividad “La tarjeta especial”).** En las láminas, existe un mayor porcentaje de las niñas y los niños de IEI que señalan una o más palabras escritas. Igualmente, en la actividad “La tarjeta especial”, existe un mayor porcentaje de niñas y niños de IEI que dibujan, realizan escritos y escriben su nombre en comparación con las niñas y los niños de PRONOEI —lo mismo ocurre con el caso de niñas y niños que dibujan y solo escriben su nombre—. Llama la atención que los PRONOEI tengan un mayor porcentaje de niñas y niños que dibujen, realicen escritos, pero no escriban su nombre. Esto puede vincularse a que probablemente en las IEI se enfatice más la escritura del nombre que en los PRONOEI.
6. **Según área geográfica, existe un mayor porcentaje de niñas y niños que dibuja y solo escribe su nombre en las IEI y los PRONOEI de zona urbana en relación con los de la zona rural.** En estos últimos, existe un mayor porcentaje de niñas y niños que dibujan, realizan escritos, pero no escriben su nombre. Es posible que este fenómeno se deba a que en la zona urbana el interés se esté centrando en actividades como la escritura del nombre que acompaña al dibujo.

7. Discusión y recomendaciones

De acuerdo con los resultados, la mayoría de las niñas y los niños que han participado del estudio han podido establecer la diferencia entre dibujo y escritura. Es decir, han sido capaces de distinguir las representaciones icónicas de las no icónicas (las que surgen de una convención social), lo que les permite percatarse de palabras escritas en un texto gráfico y el descubrimiento de que una palabra tiene una imagen representada. Asimismo, estos niños, posiblemente, han tenido acceso, en el hogar y en las IEI y los PRONOEI, a materiales escritos desde los tres o cuatro años.

Las niñas y los niños diferencian la escritura de otros sistemas de representación gráficos y establecen en ella ciertas condiciones internas con relación a la representación del objeto (longitud de las palabras y su relación con el objeto representado, cantidad mínima de letras para adjudicar un significado a la palabra y otras hipótesis que surgen para comprender lo escrito).

ES RESPONSABILIDAD DE LA MAESTRA ACERCAR A LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS A LA ESCRITURA PROPONIENDO SITUACIONES COMUNICATIVAS INTERESANTES PARA QUE ELLOS PRODUZCAN; LA MAESTRA, ADEMÁS, DEBE ACOMPAÑAR LAS PRODUCCIONES DE LAS NIÑAS Y NIÑOS VERIFICANDO O REFORMULANDO SUS DIFERENTES HIPÓTESIS.

Ferreiro (2007) plantea que establecer esta distinción es el primer paso en el proceso de construcción de la escritura. Así, se puede afirmar que en el estudio se ha evidenciado el logro de este primer paso. Sin embargo, no todas las niñas y los niños que diferencian el dibujo de la escritura, producen textos. Una hipótesis ligada a esta evidencia estaría

vinculada con el hecho de que la escritura aún no se haya incorporado ni en el hogar ni en las IEI ni en los PRONOEI como una necesidad para comunicarse en diferentes situaciones comunicativas (escribir una breve nota para la madre, el padre, la maestra o un amigo, una tarjeta de invitación, etc.). Esta información es relevante porque, a partir de esta, se puede reflexionar en torno a las condiciones que se necesitarían asegurar para acompañar a las niñas y los niños en su proceso de escritura.

Los hallazgos del estudio indican que las niñas y los niños se encuentran en diferentes momentos del proceso de la escritura. Desde las hipótesis presilábicas hasta los primeros escritos. Esta diversidad de producciones da cuenta de las diferentes maneras que han tenido las niñas y los niños de aproximarse al código escrito (imitar la escritura de los adultos, observar diferentes estímulos escritos, participar de la escritura de diferentes tipos de textos) y de los distintos ritmos de aprendizaje (por ejemplo, algunos niños están esbozando sus primeros grafismos; otros escriben palabras, etc.). Por ello, las maestras deberían respetar y conocer los diversos ritmos de aprendizaje, así como las distintas experiencias y conocimientos que tienen las niñas y los niños sobre la escritura.

Asimismo, es responsabilidad de la maestra acercar a las niñas y los niños a la escritura proponiendo situaciones comunicativas interesantes para que ellos produzcan; la maestra, además, debe acompañar las producciones de las niñas y niños verificando o reformulando sus diferentes hipótesis. De acuerdo con el planteamiento de Ferreiro (2007), para las niñas y los niños de cinco años de edad, la escritura no solamente es un trazo o una marca, sino que es un objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal.

Es necesario reflexionar sobre este tema, ya que tiene implicancias, sobre todo en el desarrollo de la competencia escrita en aquellas niñas y niños que provienen de entornos en los que la lengua escrita

cumple funciones limitadas a determinados ámbitos o personas. En los medios alfabetizados, las niñas y los niños tienen mayores oportunidades de observar y participar en actividades de lectura y escritura. En estos medios, el aprendizaje de la lengua oral se produce casi de manera paralela a la adquisición de experiencias previas que les permiten formular diversas hipótesis sobre la lectura y la escritura. Por ello, estas niñas y niños se encuentran probablemente mejor preparados para aprender a leer y escribir cuando inician su educación formal que los niños de entornos poco letrados.

Igualmente, es interesante observar que más de la mitad de las niñas y los niños escriben su nombre en el dibujo. En ese sentido, es posible que la Educación Inicial esté reforzando el aprendizaje de la escritura del nombre en las niñas y los niños pequeños como una de las actividades del área de Comunicación o para identificar sus producciones. En esta etapa, el nombre cobra mayor relevancia para las niñas y los niños porque los vincula con su propia identidad. Por ello, las maestras y las promotoras deberían usar la escritura del nombre como un recurso pedagógico que, además, favorezca la formulación de hipótesis sobre la escritura. Por ejemplo, se pueden realizar diferentes actividades como la escritura del nombre en tarjetas de niñas y niños, emparejar los nombres con los cargos y responsabilidades de los niños en el aula, adivinar de quién es la tarjeta, componer el nombre con letras móviles del periódico, etc.

De acuerdo con los hallazgos es posible formular algunas hipótesis de lo que puede estar ocurriendo con la enseñanza de la escritura en las niñas y los niños de 5 años. Al parecer, las prácticas de escritura vinculadas a las actividades de cortado, pegado y pintado de dibujos elaborados por los adultos, escritura de planas y escritura del nombre probablemente son más frecuentes en las IEI e IEI/PRONOEI de zonas urbanas. Esto podría deberse a la demanda de algunas IEI urbanas de exigir la escritura alfabética como un logro de la Educación Inicial para el ingreso a la educación primaria.

En este sentido, sería importante reforzar en las maestras y promotoras la necesidad de reconocer que las niñas y los niños de cinco años se encuentran en proceso de desarrollo de sus capacidades y que, con relación a la escritura, cuentan con diversas hipótesis. Así, no debería esperarse como logro la escritura alfabética (textos alfabéticos con ideas cohesionadas en torno a un tema en común) al finalizar la Educación Inicial.

Si se toma en cuenta la importancia de los procesos de construcción de la escritura, se podrán desarrollar programas de capacitación y acompañamiento a las maestras y promotoras sobre el manejo del enfoque de producción de textos tomado como referente en este estudio.

ES IMPORTANTE REFORZAR EN LAS MAESTRAS Y PROMOTORAS LA NECESIDAD DE RECONOCER QUE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS SE ENCUENTRAN EN PROCESO DE DESARROLLO DE SUS CAPACIDADES Y QUE, CON RELACIÓN A LA ESCRITURA, CUENTAN CON DIVERSAS HIPÓTESIS. ASÍ, NO DEBERÍA ESPERARSE COMO LOGRO LA ESCRITURA ALFABÉTICA (TEXTOS ALFABÉTICOS CON IDEAS COHESIONADAS EN TORNO A UN TEMA EN COMÚN) AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN INICIAL.

Cabe resaltar que este estudio es una primera aproximación al conocimiento de las niñas y los niños de cinco años sobre la escritura. En ese sentido, sería relevante realizar otras investigaciones vinculadas a los procesos pedagógicos, concretamente, al tipo de acompañamiento que brindan las maestras y promotoras al proceso de aprendizaje de la escritura, a la escritura del nombre como medio para favorecer la producción escrita, a las concepciones sobre la producción escrita y a cómo se promueve la expresión escrita en diferentes situaciones comunicativas.

Referencias

- Alida, C. & Martín, M. (2006).** El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *Sapiens. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 7 (1), 69-79.
- Ames, P. (2006).** La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres. En P. Ames (Ed.). *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 257-281). Lima: IEP.
- Arnaiz, P. & Ruiz, M. (2001).** La lectoescritura en la educación infantil. *Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Casas, G. (2009).** El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, 24, 41-55.
- Ferreiro, E. (2007).** Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1997).** Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1993).** Alfabetización de los niños en América Latina. En UNESCO (Ed.). *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ferreiro, E. (1991).** Literacy acquisition and the representation of language. En C. Kamii, M. Manning & G. Manning (Eds.). *Early literacy: A constructivist foundation for whole language*. Washington D. C.: National Education Association.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005).** Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Goodman, Y. (1992).** Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Goodman, Y. (2007).** El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006).** Metodología de la investigación. México D. F.: McGraw-Hill.
- Molinari, M. (2000).** Leer y escribir en el jardín de infantes. En A. Kaufman (Ed.). *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Rodríguez, Z. (1994).** Lectoescritura con niños del nivel inicial. *Autoeducación*, 14 (42), 18-21.
- Sindair, H. (2007).** El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas. En Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Weigel, D. Martín, S. & Bennet, K. (2005).** Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 204-230.
- Zavala, V. (1998).** Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad). Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Anexo

Matriz de codificación de las producciones escritas de las niñas y los niños

Correlativo MED N°		Cuadernillo N°	
Nombre de la IEI		Nombre del niño/niña	
Código del niño/niña		Sexo del niño/niña	

El objetivo de este análisis es recoger información sobre las producciones escritas de las niñas y los niños a partir de la elaboración de una tarjeta realizada durante el último día del estudio en el área de Comunicación.

La adquisición de la escritura de las niñas y los niños se codificará de la siguiente manera:

1. Se revisarán las tarjetas de todas las niñas y los niños. Tómese en cuenta que cada tarjeta contiene un dibujo y un escrito.
2. Se tomarán en cuenta para la codificación las oraciones y palabras escritas por los niños, así como la transcripción de lo que el niño le dijo a la aplicadora que escribió.
3. No se tomarán en cuenta la escritura de los nombres ni apellidos de las niñas y los niños puesto que ya se han codificado.
4. Se completará la información de la siguiente grilla con los códigos asignados.
5. Además, se registrarán descripciones relevantes de los escritos de las niñas y los niños.

Indicadores	Código
1: Escribe oraciones	1: El niño escribe una oración, pero le dice a la aplicadora que ha escrito un texto distinto. No interesa si es total o parcialmente diferente de lo que dice el niño. 2: El niño escribe dos o más oraciones que son parcialmente diferentes de lo que el niño le dice que ha escrito a la aplicadora. 3: El niño escribe dos o más oraciones que son totalmente diferentes de lo que el niño le dice que ha escrito a la aplicadora. 4: El niño escribe una oración y le dice a la aplicadora la misma oración que está escrita. 5: El niño escribe dos o más oraciones y le dice a la aplicadora las mismas oraciones que están escritas.
2: Escribe palabras	1: El niño escribe una palabra, pero le dice a la aplicadora que ha escrito una palabra distinta. 2: El niño escribe una palabra y le dice a la aplicadora que ha escrito un texto. 3: El niño escribe una palabra y le dice a la aplicadora la misma palabra que está escrita. 4: El niño escribe dos o más palabras que son iguales a lo que el niño le dice que ha escrito a la aplicadora. 5: El niño escribe dos o más palabras que son parcialmente diferentes a lo que el niño le dice que ha escrito a la aplicadora (basta que una sea distinta a lo que dice el niño). 6: El niño escribe dos o más palabras que son totalmente diferentes de lo que el niño le dice que ha escrito a la aplicadora. 7: El niño escribe dos o más palabras y le dice a la aplicadora que ha escrito un texto.

Indicadores	Código
3: Escribe sílabas	1: El niño escribe sílabas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora que ha escrito un texto. 2: El niño escribe sílabas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora que ha escrito palabras. 3: El niño escribe sílabas, pero le dice a la aplicadora que ha escrito una sílaba distinta. 4: El niño escribe sílabas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora las mismas sílabas escritas por el niño.
4: Escribe letras sueltas	1: El niño escribe letras sueltas, pero le dice a la aplicadora que ha escrito letras distintas. 2: El niño escribe letras sueltas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora que ha escrito un texto. 3: El niño escribe letras sueltas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora que ha escrito una palabra. 4: El niño escribe letras sueltas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora que ha escrito una sílaba. 5: El niño escribe letras sueltas que no constituyen palabras y le dice a la aplicadora las mismas letras que ha escrito.
5: Grafismos	1: El niño escribe grafismos y le dice a la aplicadora que ha escrito oraciones. 2: El niño escribe grafismos y le dice a la aplicadora que ha escrito palabras. 3: El niño escribe grafismos y le dice a la aplicadora que ha escrito letras. 4: El niño escribe grafismos y le dice a la aplicadora que ha escrito sílabas.
6: Escribe su nombre	1: El niño solo escribe su nombre.