

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Prácticas letradas en el hogar y la adquisición de la escritura emergente en niños de 5 años de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA  
EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN  
INICIAL**

**AUTORA:**

Hinostroza Leon, Shirley Vanessa

**ASESORA:**

Sandoval Orihuela, Liz Carol

## RESUMEN

En la presente investigación se estudia el proceso de adquisición de la escritura emergente de los niños desde los enfoques sociocultural y psicogenético. En tal sentido, se reconoce que los niños elaboran conceptualizaciones sobre los principios convencionales del sistema de escritura a partir de la inmersión en experiencias letradas. Al respecto, se identifica a la familia como el primer escenario de prácticas letradas, y en un contexto de educación remota a consecuencia del COVID-19, el único. En esa línea, se establece como objetivo general analizar las prácticas letradas que se realizan en el hogar de niños de 5 años para la adquisición de la escritura emergente, el cual requiere del logro de dos objetivos específicos: (1) Describir las prácticas letradas en el hogar de estos niños, a partir de la percepción de los padres de familia y (2) Describir su proceso de escritura emergente. Ello se realiza bajo un enfoque cualitativo de nivel descriptivo. En cuanto al primer objetivo específico, se han identificado eventos letrados comunes en las seis experiencias estudiadas: la lectura compartida, la interpretación de objetos portadores de marcas y la escritura de notas por parte de los niños. En cuanto al segundo, se han identificado conceptualizaciones de los niños pertenecientes a las etapas de escritura: presilábico, silábico, silábico - alfabético y alfabético. En suma, este es un antecedente para estudios cuantitativos de mayor alcance en relación a la adquisición de la literacidad emergente en el hogar.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas letradas, escritura emergente, literacidad, ambiente alfabetizador.

## ABSTRACT

In this research the process of acquisition of children's emergent writing is studied from the sociocultural and psychogenetic approaches. Therefore, it is recognized that children elaborate conceptualizations about the conventional principles of the writing system from immersion in literacy experiences. In this regard, the family is identified as the first scenario of literacy practices, and in a context of remote education as a result of COVID-19, the only one. Consequently, it is established as a general objective to analyze literacy practices that are carried out in the home of 5-year-old children for the acquisition of emergent writing, which requires the achievement of two specific objectives: (1) Describe the literacy practices in the home of these children, from the perception of the parents and (2) Describe their emergent writing process. This is done under a qualitative and a descriptive-level approach. Regarding the first specific objective, common literary events have been identified in the six experiences studied: shared reading, interpretation of objects bearing marks and writing of notes by children. Regarding the second, conceptualizations of children belonging to the writing stages have been identified: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic and alphabetic. In sum, this is a precedent for more far-reaching quantitative studies in relation to the acquisition of emergent literacy at home.

**KEY WORDS:** Literacy practices, emergent writing, literacy, literacy environment.

Don't just teach your students to read.

Teach them to question what they read, what they study.

Teach them to doubt.

Teach them to think.

Teach them to make mistakes and learn from them.

Teach them how to understand something.

Teach the how to teach others.

- Richard Feynman



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	V
CAPÍTULO 1: EL ENCUENTRO DE LOS NIÑOS CON EL MUNDO LETRADO	7
1.1. Cambios en la definición de alfabetización.....	8
1.2. Definiendo la alfabetización emergente.....	8
1.3. Leer y escribir como prácticas sociales .....	10
1.4. Prácticas letradas en la familia.....	13
CAPÍTULO 2: CONCEPTUALIZACIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA ESCRITURA EMERGENTE	19
2.1. Adquisición de la escritura emergente desde el enfoque psicogenético ....	19
2.2. Periodos de adquisición de la escritura emergente según el enfoque psicogenético .....	21
2.3. Entre la sílaba oral y la palabra escrita.....	28
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	30
3.1. Diseño metodológico.....	30
3.2. Técnicas e instrumentos .....	33
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	36
4.1. Experiencia letrada 1 .....	36
4.2. Experiencia letrada 2 .....	41
4.3. Experiencia letrada 3 .....	46
4.4. Experiencia letrada 4 .....	51
4.5. Experiencia letrada 5 .....	54
4.6. Experiencia letrada 6 .....	57
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	68

## INTRODUCCIÓN

La tasa de alfabetización de una población ha sido considerada un indicador relevante para medir los logros en educación. Plasmada como una preocupación internacional, por ejemplo, en el segundo de los objetivos de desarrollo del milenio en el año 2000 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En ese marco, las instituciones educativas y las familias han puesto esfuerzos para lograr la alfabetización a través de métodos de deletreo y la práctica mecánica de grafemas, desde su concepción como la capacidad de leer y escribir. No obstante, la continua investigación ha permitido una comprensión más amplia y compleja de lo que implica ser una persona alfabetizada. En esa línea, se realizan los nuevos estudios de literacidad, término extraído del inglés *literacy*, referido a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura.

Como punto de partida se considera que leer y escribir no son fines en sí mismos, sino que permiten cumplir con propósitos sociales. En tal sentido, se reconoce que los textos escritos, son parte de la mayoría de escenarios en los que las personas interactúan, son parte del del paisaje urbano. Evidenciado ello, es posible reconocer que los niños están expuestos desde pequeños a experiencias que suceden en una sociedad impregnada de textos. En ese entorno, los niños reconstruyen progresivamente el sistema de escritura, para hacer propios los principios de la lengua escrita. Al respecto, se identifica una secuencia de conceptualizaciones, es decir, ideas, que los niños elaboran durante este proceso, que va desde la distinción entre lo icónico y lo escrito, hasta la escritura convencional.

En suma, se afirma que el proceso de adquisición de la escritura es influenciado por las experiencias de intercambio con los textos escritos. En principio, estas se dan en el contexto del hogar, con los padres como primeros referentes. Además, en el marco de la educación remota a causa del Covid-19, dicho contexto, es el único escenario de experiencias letradas en las que el niño puede participar. En consecuencia, es de interés conocer las situaciones comunicativas familiares en las que el texto escrito está presente (evento letrado), pero, además, cómo estas se desarrollan (práctica letrada). De esa forma, se plantea la siguiente pregunta de investigación que dirige este estudio: ¿Cuáles son las prácticas letradas que se

realizan en el hogar de niños de 5 años para la adquisición de la escritura emergente de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial?

En complemento, se establece como objetivo general: Analizar las prácticas letradas que se realizan en el hogar de niños de 5 años para la adquisición de la escritura emergente de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial. Asimismo, dos objetivos específicos en relación a las variables de estudio: (1) Describir las prácticas letradas en el hogar de niños de 5 años a partir de la percepción de los padres de familia y (2) Describir el proceso de escritura emergente de los niños de 5 años. Además, este estudio se sitúa en la línea de investigación de desarrollo y educación infantil de la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. De igual forma, es importante señalar que la presente investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo de nivel descriptivo.

Este trabajo está organizado en cuatro capítulos. En el primero se exponen los cambios en la definición de alfabetización y los aportes de los nuevos estudios de literacidad, así como la revisión de algunos modelos de estudios sobre el ambiente de alfabetización en el hogar, en el que se suscriben las prácticas letradas. Luego, en el segundo capítulo, se describen las conceptualizaciones infantiles en el proceso de escritura emergente y la relación que se establece entre los logros a nivel oral y escrito. Seguidamente, en el tercer capítulo se resume el diseño metodológico y la información con respecto a las técnicas e instrumentos empleados. De forma posterior, en el cuarto capítulo, se presentan y analizan seis experiencias letradas que se abarcaron en este estudio. Así también, las conclusiones, sugerencias, referencias y anexos.

Finalmente, es importante indicar que la investigación fue limitada por las condiciones de un estudio remoto. En ese sentido, el recojo de información, en específico sobre el proceso de escritura de los niños, estuvo impregnado por la intervención continua de los adultos cuidadores, a diferencia de otros estudios similares en los cuales la interacción primaba entre el niño y el investigador. Además, la observación del proceso de producción de los niños fue restringida a aquello que se enfocaba con la cámara. No obstante, estas son lecciones para estudios posteriores relacionados, puesto que el recojo de información de forma remota supera las restricciones geográficas.

## CAPÍTULO 1: EL ENCUENTRO DE LOS NIÑOS CON EL MUNDO LETRADO

Lo que define a una persona alfabetizada se modifica con los avances tecnológicos y una mejor comprensión del proceso que representa. En tal sentido, en este capítulo se señalan las modificaciones recientes del concepto “alfabetización”, la consecuente incorporación de la alfabetización emergente, su entendimiento desde un enfoque sociocultural y cómo su práctica social se observa en el hogar.

Según the Cambridge University Press (s.f.) *the ability to read and write*<sup>1</sup> es la definición del término inglés *literacy* que se traduce al español como alfabetización, para referirse a la acción de enseñar a alguien a leer y escribir (Real Academia Española, s.f.). Acorde a Purdy (2019), mejorar la alfabetización ha sido una preocupación constante a nivel internacional, pues la UNICEF previó que para principios del siglo XXI alrededor de mil millones de personas en el mundo no habrían desarrollado esta capacidad. Ello representa un problema, puesto que su dominio es necesario para hacer frente a la pobreza, conseguir un mejor empleo y lograr mejores condiciones de vida. Estas son algunas razones por las que los estudios sobre el tema son de interés vigente, como afirman Teale, Whittingham y Hoffman (2020) quienes revisaron las investigaciones sobre alfabetización temprana publicadas en inglés entre el 2006 y el 2015. Al respecto, concluyen que se ha registrado un crecimiento gradual del conocimiento, lo que ha permitido una mejor comprensión de este campo y su implementación para la mejora de los procesos educativos escolares.

---

<sup>1</sup> La habilidad para leer y escribir.

## 1.1. Cambios en la definición de alfabetización

La definición planteada en el párrafo anterior es simplista, y a pesar de que, según Braslavsky (2003) no hay consenso al respecto, los nuevos hallazgos han permitido plantear una visión renovada:

Ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política. (p. 3)

En ese sentido, se reconoce que la alfabetización es un proceso complejo, continuo y contextualizado. Por lo tanto, ya no solo se trata de la habilidad de lectura y escritura, sino también de dominar la lengua escrita para cumplir con las exigencias de la comunidad, lo que corresponde al concepto de alfabetización funcional (Braslavsky, 2003). Al respecto, coincide Cassany (2009, p. 6) y postula que “Todos somos analfabetos con los artefactos y las prácticas que no usamos en nuestro día a día”.

Además, de acuerdo con Braslavsky (2003), esta visión ampliada cuestiona que el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura coincida con el ingreso a la escolaridad primaria y que su adquisición dure entre 3 a 6 años. En relación a ello, Rugerio y Guevara (2005) señalan que dicho periodo corresponde al inicio de la alfabetización convencional, pero para ese momento los niños han adquirido habilidades previas de lecto escritura. En esa línea, los autores señalan que a este proceso se le denomina alfabetización inicial, temprana o emergente, el cual se aborda a continuación.

## 1.2. Definiendo la alfabetización emergente

Emilia Ferreiro (2002) reflexiona sobre el concepto *developmental literacy*<sup>2</sup> usado con frecuencia en las investigaciones de inglés, aunque no tan común en la literatura hispana, ya que el término desarrollo “supone que lo “espontáneo” ocupa tanto o más lugar que lo aprendido” (p. 158 - 159). No obstante, el término aprendizaje ha sido impregnado por una fuerte connotación empirista, es decir, basada en la experiencia. En consecuencia, Ferreiro (2002, p. 159) señala que el término adecuado es adquisición, “ya que no prejuzga sobre los mecanismos de esa adquisición”.

---

<sup>2</sup> Desarrollo de la alfabetización.



Con respecto a la adquisición de la literacidad, describen Teale et al. (2020), que a principios de los años ochenta el marco teórico de la alfabetización temprana (*early literacy*) experimentó un profundo cambio de perspectiva para incorporar el concepto de alfabetización emergente (*emergent literacy*). En esa línea, según Rugerio y Guevara (2005, p. 26) esta perspectiva “plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño”. Al respecto, concuerda Ferreiro (2002, p. 119) y afirma que “Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura”. Por ello, para cuando el niño ingresa a la escuela primaria ya posee concepciones sobre la naturaleza, la función y el valor del lenguaje escrito (Vissani, Scherman y Fantini, 2017).

Asimismo, los investigadores han identificado habilidades y conocimientos que corresponden a esta etapa y que en su mayoría funcionan como predictores para la adquisición de la alfabetización convencional. En ese sentido, Teale et al. (2020) identificaron siete aspectos que han sido incluidos en las investigaciones relacionadas a la alfabetización temprana: fonética, conciencia fonológica, fluidez, vocabulario, comprensión lectora y escritura emergente. Adicionalmente, Rugerio y Guevara (2005) incluyen el dominio de diversas funciones sociales del lenguaje, la descripción de elementos de la realidad, la interpretación de imágenes y símbolos, las habilidades conversacionales y narrativas, así como aspectos convencionales de las acciones de la lecto escritura. De igual forma, estos autores afirman que el “desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece a las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa” (Rugerio y Guevara, 2005, p. 3). Y aunque la adquisición de habilidades de lectura y la escritura involucran etapas diferentes, estos son procesos interdependientes (Ferreiro, 2006).

Además, es importante señalar que, en la comprensión de cómo los niños adquieren las habilidades de lectura y escritura, se plantean interrogantes desde dos enfoques. Por un lado, desde un enfoque sociocultural, se indaga la influencia del entorno en la interacción con la lengua escrita. Y por el otro, desde una perspectiva psicogenética, se busca conocer la evolución de las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura. Mas, estos enfoques no son excluyentes, sino complementarios, pues como afirman Merino y Quichiz (2013, p. 3), se espera que

“tales aspectos cognitivos sean tomados en cuenta en el marco de la práctica, la cultura y las estructuras de poder”. El primer enfoque es motivo del siguiente apartado, mientras que el segundo, se detalla en el capítulo posterior.

### 1.3. Leer y escribir como prácticas sociales

Se reconoce que la adquisición de la alfabetización emergente es posible, en gran medida, por las experiencias que suceden en una sociedad alfabetizada, por ende, se afirma que el entorno ejerce influencia en este proceso, en correspondencia a un enfoque sociocultural. No obstante, la relevancia de este enfoque es relativamente reciente. Al respecto, Paul Gee (1999) explica que a mediados del siglo XX varias disciplinas experimentaron un “giro social”, por lo que el foco del estudio de los comportamientos individuales se trasladó al de las interacciones sociales y culturales. Resultado de este movimiento se desarrollan *the New Literacy Studies*<sup>3</sup> (NLE) los cuales sustentan que “reading and writing only make sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political, and economic) practices of which they are but a part”<sup>4</sup> (Gee, 1999, p. 1). Por lo tanto, no se podría estudiar el uso de la lengua escrita sin considerar el contexto y los propósitos.

Asimismo, Aceves y Mejía (2015), y Adams (2013) señalan que este enfoque tiene como base epistemológica la teoría socio constructivista de Vygotsky, para quien el aprendizaje de un contenido está enmarcado en una función social. En esa línea, Zavala (2009) explica que la lectura y la escritura no son fines en sí mismos, sino que su uso responde a propósitos sociales específicos. Por lo tanto, “uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida” (Zavala, 2009, p. 23) los cuales representan prácticas culturales más amplias, en suma, prácticas sociales. De esta relación, se adopta el término de literacidad, del vocablo inglés *literacy*, para referirse a lo que la gente hace con la lectura y la escritura para lograr un propósito social en un contexto específico (Zavala, 2009).

---

<sup>3</sup> Los nuevos estudios de literacidad.

<sup>4</sup> [...] la lectura y la escritura solo tienen sentido cuando se estudian en el contexto de las prácticas sociales y culturales (y podemos agregar históricos, políticos y económicos) de las que forman parte.

Con respecto a esta naturaleza localizada, Merino y Quichiz (2013, p. 1) exponen que, dependiendo de cada comunidad, cultura o sociedad, se establecen “distintos modos de comprender y practicar la lectura y la escritura”. Estos son resultado de procesos sociales históricos en continuo movimiento que conforman las identidades, valores, motivaciones y objetivos compartidos por un grupo humano. Como sostienen dichos autores, ello implica que la forma de llevarse a cabo cada práctica de literacidad está influenciada por las estructuras de poder de la comunidad de pertenencia, que determinan la jerarquía entre una práctica y otra, y moldean las relaciones entre los individuos que interactúan. A este contexto específico los autores lo denominan comunidad de práctica, y señalan que cada persona desenvuelve su literacidad en diversas comunidades de práctica. Además, estas no se encuentran claramente delimitadas, al contrario, se vinculan de modo que sus prácticas se reescriben de un contexto a otro (Zavala, 2009).

En complemento, la pluralidad de comunidades de práctica permite comprender la existencia de múltiples literacidades, a saber, maneras de leer y escribir en diferentes contextos. Entre ellas, se identifican la literacidad escolar, la literacidad familiar, la literacidad laboral, entre otras. Al respecto, Merino y Quichiz, (2013, p. 5) explican que “Cada literacidad abarca múltiples prácticas letradas (tal como cada práctica letrada abarca más de un evento letrado)”. En efecto, un evento letrado (*literacy event*) es una situación comunicativa en la que un texto está presente como mediador y se lleva a cabo en un contexto específico (Adams, 2013, y Merino y Quichiz, 2013), en suma, una actividad social que involucra a la literacidad (Zavala, 2009). Asimismo, Zavala (2009) sostiene que muchas actividades sociales representan eventos letrados potenciales, por ejemplo:

acostar a un niño, comunicarse con un familiar que está distante, jugar a los naipes como un pasatiempo, buscar información sobre un lugar turístico, armar un juguete electrónico, reflexionar sobre los buenos y malos actos al finalizar el día, etc. (p. 24)

Así, supone un evento letrado cuando el lenguaje escrito cumple un rol importante. Por ejemplo, cuando al momento de acostar al niño se le lee un cuento.

La práctica letrada es un concepto más amplio. Por consiguiente, Merino y Quichiz (2013, p. 4) la definen como la simultaneidad de “eventos letrados concebidos en un marco amplio de comportamientos, conceptualizaciones e interacciones que usualmente se repiten”. Asimismo, en términos de Zavala (2009), es la manera

particular en la que se efectúa el evento letrado. En la línea del ejemplo mencionado, se establecen los siguientes escenarios. Por un lado, uno en que el cuidador interrumpe la lectura con preguntas de respuesta única, vale decir, para verificar la comprensión a un nivel literal. Por otro, uno en que se indaga sobre los gustos y percepciones del niño, su personaje favorito, su actuación en una situación similar o la propuesta de un final diferente. Ambos escenarios suponen el mismo evento letrado, pero realizados de manera diferente, que corresponden a prácticas letradas distintas.

Al respecto, Zavala (2009) explica que dichas prácticas letradas, esas maneras aceptadas y recurrentes de leer y escribir, responden a determinadas construcciones de la realidad. Por lo tanto, la forma en la que el cuidador se aproxima a la lectura del cuento y la acerca al niño está asociada con sus concepciones sobre “la crianza, la socialización del niño, lo letrado, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento” (Zavala, 2009, p. 25). En relación a ello, el autor afirma que la literacidad da sentido a la vida del individuo al ser parte de su identidad, puesto que la emplean para proyectarse de una forma específica a los demás. En ese sentido, la literacidad posiciona a una persona como miembro de un grupo o institución. Sin embargo, la práctica de la literacidad no solo crea lazos de pertenencia, si no también relaciones de exclusión.

En esa línea, Cassany (2009) establece las siguientes diferencias con respecto de la literacidad vernácula y la académica.

Tabla N° 1. Contraste entre la literacidad vernácula y académica

Literacidad vernácula	Literacidad académica
- Autoreguladas	- Reguladas por instituciones
- Elección personal, libre	- Impuestos
- Ámbito privado	- Ámbito social
- Aprendidas informalmente	- Aprendidas formalmente
- Socialmente despreciadas, criticadas	- Socialmente legitimadas, prestigiosas
- Vinculadas con la identidad, la afectividad	- Vinculadas con la institución, la informatividad
- Ejemplos: diario íntimo, diario de viaje, blogs, chats, cartas, fanfic, recetas de cocina	- Ejemplos académicos: apuntes, comentario de texto, exámenes, instancias, periodismo

Tomado de: “Prácticas letradas contemporáneas”, Cassany, 2009, p. 12

Dicho autor, reflexiona que existe una gran brecha entre la literacidad vernácula y la literacidad académica, e incluso, la segunda suele considerarse por padres y docentes más importante que la primera. Se afirma que la principal diferencia radica en las

características de cada contexto que rigen la aproximación a la lengua escrita. Mientras que en la literacidad académica es guiada por una institución, en la literacidad vernácula dicha aproximación responde a las necesidades propias del individuo. Además, se reconoce que las prácticas vernáculas, al ser parte de la cotidianidad y desarrollarse en situaciones auténticas, son significativas y motivadoras para el individuo (Cassany, 2009 y Zavala, 2009). En tal sentido, los autores advierten que ambas son prácticas legítimas, por lo cual, en el presente estudio se considerarán tanto las prácticas motivadas por fines escolares, como las del uso espontáneo de la escritura.

De igual forma, es importante considerar la multimodalidad, a saber, los diversos modos de comunicación, que por mucho tiempo se establecieron a partir de la lengua escrita impresa, pero que ahora integran a los celulares y computadoras (Adams, 2013 y Chakrabarty, 2020). Este aspecto multimodal de la literacidad retoma relevancia con la digitalización y el uso masivo de artefactos electrónicos, puesto que las prácticas letradas se extienden y diversifican (Chakrabarty, 2020). Así también, en la modalidad de educación no presencial, donde gran parte de las interacciones suceden en un entorno digital y suponen el uso de dispositivos electrónicos. Al respecto, Teale et al. (2020) afirman que el concepto *digital literacy*<sup>5</sup> es de interés de las investigaciones actuales sobre literacidad inicial, puesto que las tecnologías digitales son ahora parte del entorno en los hogares de los niños, y modifican los materiales y métodos empleados para el desarrollo de la lectura y escritura.

Luego de la revisión de los aportes de los nuevos estudios de literacidad, se reconoce que la adquisición de habilidades, actitudes y valores de los niños sobre esta, se enmarcan en las prácticas letradas de los adultos de su entorno. Concierna a la presente investigación aquellas que se dan en el contexto del hogar y son movilizadas por sus miembros. En el siguiente apartado se detallan los elementos implicados.

#### **1.4. Prácticas letradas en la familia**

El hogar es el primer espacio de socialización, y son los padres y cuidadores los primeros referentes en la vida del niño, por lo cual, se reconoce que son varios los

---

<sup>5</sup> Alfabetización digital.

factores familiares que intervienen en la adquisición de la literacidad. Al respecto, Carroll, Holliman, Weir y Barody (2019) sintetizan los siguientes hallazgos. Se constató que los logros de literacidad están relacionados a los factores socioeconómicos, así como al nivel de educación de los padres. Asimismo, padres e hijos mantienen una genética compartida, por lo que se han encontrado similitudes entre las habilidades cognitivas de ambos. En complemento, se considera *the home literacy environment*<sup>6</sup> (HLE) como uno de los predictores primordiales de los logros de literacidad y escolares en general.

El ambiente de alfabetización en el hogar es definido como el entorno que brinda la familia para favorecer la adquisición de habilidades de lectura y escritura. En este se consideran tanto las características físicas, en relación a los materiales de acceso al lenguaje escrito, como las actividades de interacción entre padres e hijos (Ergül, Sarica, Akoglu, y Karaman, 2017; Krijnen, Steensel, Meeuwisse, Jongerling y Severiens, 2019). En relación a ello, Ergül et al. (2017) emplearon *The Home Early Literacy Environment Questionnaire (HLQ)*<sup>7</sup> (Anexo 1) para conocer las características del HLE de 350 niños de preescolar en Turquía. Este consta de 23 ítems agrupados en cuatro factores: *Reading, Writing, Phonological and Print Awareness and Shared Book Reading*<sup>8</sup>, los cuales incluyen preguntas como las mostradas en la Tabla N° 2.

Tabla N° 2. Factores del ambiente de alfabetización del hogar

Factor	Ítem
Lectura	¿Cuándo comenzaste a leerle a tu hijo?
	¿Cuántos libros tiene su hijo?
Escritura	¿Con qué frecuencia escribe palabras su hijo?
	¿Con qué frecuencia su hijo le pide que escriba algo para él?
Conciencia fonológica y de escritura	¿Con qué frecuencia le enseña a su hijo las letras del alfabeto?
	¿Con qué frecuencia su hijo le pide ayuda para leer palabras en paquetes de alimentos o señales de tránsito?
Lectura compartida de libros.	¿Con qué frecuencia hace su hijo preguntas sobre los personajes o eventos de la historia?
	¿Con qué frecuencia su hijo simula leer un libro?

Adaptado de: "The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners", Ergül, Sarica, Akoglu, y Karaman, 2017

<sup>6</sup> Ambiente de alfabetización en el hogar.

<sup>7</sup> Cuestionario del ambiente de alfabetización en el hogar.

<sup>8</sup> Lectura, escritura, conciencia fonológica y de escritura, y lectura compartida de libros.

En la misma línea, Swain y Cara (2017, p. 5) agrupan indicadores del HLE en cuatro dimensiones. En la primera, recursos familiares, consideran la edad, el sexo, el grado de instrucción y el acceso a recursos impresos. En la segunda, comportamientos y actitudes de alfabetización de los padres, indagan acerca del interés, frecuencia e importancia de la lectura para los mismos.

Tabla N° 3. Dimensiones del ambiente de alfabetización del hogar

Recursos familiares	Edades del padre y el niño
	Número de hijos menores de 18 años que viven en el hogar
	Sexo del niño y sus padres
	Principal idioma que hablaron los padres con sus hijos
	Grado educativo más alto de los padres
	El padre ha asistido a programas de alfabetización familiar
	La cantidad de libros en el hogar
	La cantidad de libros para niños en el hogar familiar
Comportamientos y actitudes de alfabetización de los padres	NSE de los padres
	Frecuencia con la que los padres leen diversos materiales (libros, revistas, etc.), incluidos textos digitales
	Actitudes personales hacia la lectura para uno mismo
Creencias y el entendimiento de los padres	Actitudes de los padres sobre la importancia de leer con sus hijos
	Cómo califican los padres la importancia de la tarea escolar
	Su nivel de confianza para ayudar a su hijo con la tarea
	Su nivel de comprensión de cómo se enseña la lectura en la escuela
Las actividades y prácticas de alfabetización familiar	Conocimiento sobre fonética
	Quién piensa el padre que tiene la mayor responsabilidad de educar a su hijo en alfabetización (lectura, ortografía, escritura): el padre o la escuela.
	La frecuencia con la que los padres u otros miembros de la familia (por ejemplo, hermanos) leen con el niño.
	La frecuencia con la que los padres u otros miembros de la familia ayudan al niño con la tarea de alfabetización de la escuela
	La hora habitual de cada sesión de lectura (por ejemplo, antes de acostarse)
	Frecuencias de una serie de interacciones específicas con el texto mientras lee, como hacer preguntas o volver a contar la historia
	Frecuencia de los padres que pasan tiempo con sus hijos en una variedad de otras actividades y prácticas más específicas relacionadas con la alfabetización que no sean la lectura, que incluyen cantar canciones juntas, ayudar a deletrear, escribir, escuchar audiolibros y pedir prestada biblioteca libros.

Adaptado de: "Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes", Swain y Cara, 2017

En la tercera, creencias y el entendimiento de los padres, se plantean interrogantes sobre la percepción de su capacidad y responsabilidad como guías en la tarea escolar. Y en la última, actividades y prácticas de alfabetización familiar, inquietan con respecto de las interacciones en el acercamiento con artefactos escritos, como en la lectura compartida.

Con respecto al ambiente de alfabetización en el hogar, Krijnen et al. (2019) sostienen que dicho modelo de estudio se centra en actividades formales y no formales que se realizan únicamente, en torno al material impreso con lenguaje escrito. Sobre las primeras, los autores mencionan que se centran en la interpretación del código escrito, como la enseñanza de los nombres de las letras. Mientras que las segundas se refieren a aquellas en las que se prioriza la interpretación del mensaje plasmado en el código escrito, por ejemplo, cuando se realiza la lectura compartida. No obstante, dichos autores advierten la existencia de una mayor variedad de actividades en las que interactúan padres e hijos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Por consiguiente, elaboran un modelo refinado para clasificar dichas actividades: *the Home Literacy Model*<sup>9</sup>.

De ese modo, Krijnen et al. (2019) agrupan las habilidades de literacidad emergente en dos dominios: *oral language and code skills*<sup>10</sup>, por lo cual se pueden distinguir prácticas letradas que favorecen a una u otra, de forma independiente al empleo de material impreso. Asimismo, diferencian dichas prácticas según el enfoque didáctico, y pueden ser de enseñanza o exposición. Por lo tanto, los autores plantean una clasificación de las prácticas letradas en el hogar en cuatro categorías: de enseñanza de habilidades de código, de enseñanza del lenguaje oral, de exposición al lenguaje oral y de exposición a habilidades de código (Figura N° 1). En complemento, sostienen los autores que es más probable que los padres con un menor grado de estudios propongan actividades desde un enfoque didáctico de enseñanza. En cambio, hay mayor posibilidad de que aquellos con mayor grado de estudios involucren a sus hijos en eventos letrados que corresponden a un enfoque didáctico de exposición. Además, estas últimas representan una oportunidad de interacción entre el adulto y el niño, mientras que las anteriores suponen un aprendizaje pasivo.

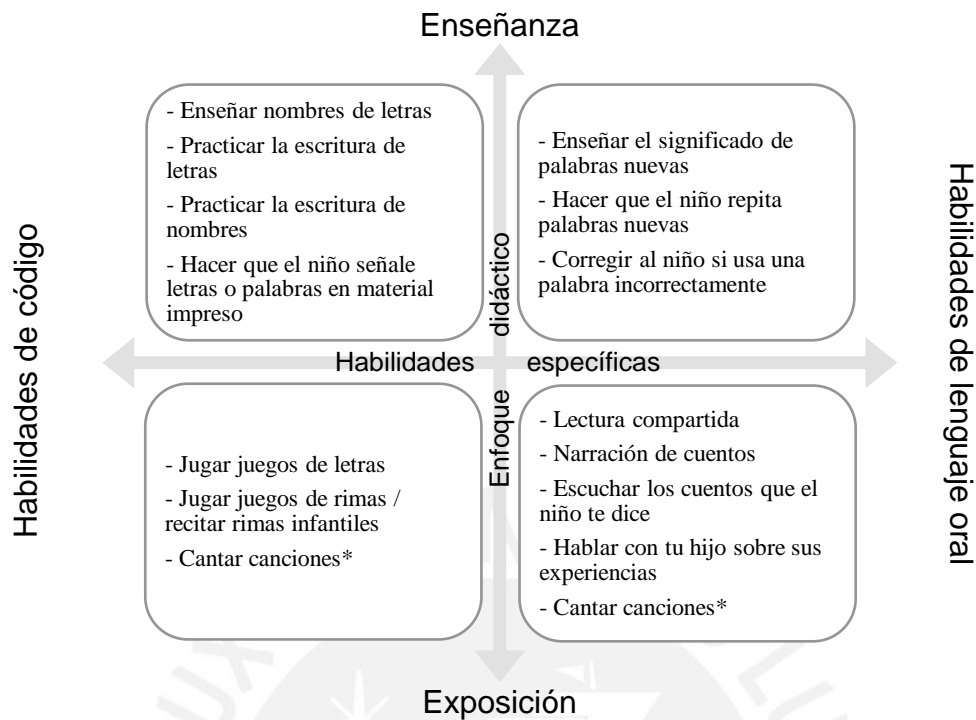
---

<sup>9</sup> El modelo de alfabetización en el hogar

<sup>10</sup> lenguaje oral y habilidades de código



Figura N° 1. Clasificación de las prácticas letradas en el hogar



\*Cantar canciones podría ser una actividad de código, dirigida a la conciencia fonológica similar a las actividades de rima, o podría ser una actividad de lenguaje oral dirigida al vocabulario y al conocimiento narrativo.

Adaptado de: "Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills", Krijnen, Steensel, Meeuwisse, Jongerling y Severiens, 2019

Al respecto de la lectura compartida, que pertenece a las prácticas de exposición al lenguaje oral, Llamazares y Cortés (2016) señalan que se asocia al concepto de lectura en el regazo dentro del ámbito familiar. Esta hace referencia a una experiencia dialógica entre el adulto y el niño, con el uso de un libro ilustrado. Asimismo, agregan los autores que resulta efectiva bajo cuatro factores: ser una práctica frecuente, iniciarse a edad temprana, el empleo de libros con "letras grandes, pocas palabras por página e ilustraciones" (p. 154), y una interacción guiada por la explicación de palabras nuevas y preguntas que trasciendan la comprensión literal.

En adición, Carroll et al. (2019) afirman que el niño tiene un papel activo en los logros de literacidad. Así, concuerdan con Krijnen et al. (2019) al señalar que los padres ajustan la naturaleza y cantidad de las prácticas letradas según las habilidades de los niños, por ejemplo, reforzando aquellas en las que muestran un bajo rendimiento. Asimismo, Carroll et al. (2019) expresan que el interés del niño se refleja en la frecuencia con la que solicita estas actividades e influye en la elección de experiencias de lectura y escritura. Además, estos autores sostienen que una

participación profunda del menor permite que la experiencia sea significativa. Por lo tanto, consideran que la actitud del niño da forma a las experiencias y al entorno de literacidad en el hogar.

Si en definitiva la exposición temprana al lenguaje escrito en los hogares favorece su comprensión ¿cómo acompañar este rol que se despliega a las familias? En la etapa escolar, esta tarea es compartida por la escuela y la familia, pero en contextos como el home schooling y la educación no presencial, los miembros del hogar son el único entorno de potenciales eventos letrados. A consecuencia de la pandemia de Covid -19, en el Perú se suspendió el inicio de clases escolares 2020 y se reemplazó por el programa de educación no presencial Aprendo en Casa. A este se puede acceder por tres medios: radio, televisión y página web. Para el nivel inicial, las actividades se enmarcan en experiencias de aprendizaje que se renuevan cada dos semanas. A través el canal de televisión nacional se transmite media hora de programación dirigida a niños del segundo ciclo de la Educación Básica regular. Mientras que en la página web se puede encontrar el contenido diferenciado por edades, de 2 a 5 años.

Asimismo, se observó que actividades planteadas se contextualizan en el hogar y requieren del acompañamiento de un adulto. Por ello, los aprendizajes están determinados las condiciones e interacciones familiares. En tal sentido, se considera de suma importancia conocer la naturaleza de las prácticas letradas en el hogar, en las que niños y adultos intervienen de forma activa, para comprender la adquisición de la literacidad impregnada con las características de la situación mencionada.

En síntesis, el concepto inicial de alfabetización como saber leer y escribir amplió su contenido al reconocer que no son un fin en sí mismos, sino que se emplean como un medio para lograr propósitos sociales. En ese sentido, se afirma que la literacidad es aprendida en contacto con el entorno y en relación con los otros. Los niños, desde muy pequeños, son expuestos al lenguaje escrito y a las prácticas letradas, y es el hogar el primer escenario de estos aprendizajes en el que intervienen pares y adultos. En este adquieren habilidades emergentes de lectura y escritura, las cuales contribuyen a los logros de literacidad. En el siguiente capítulo se desarrolla el proceso por el cual el niño adquiere el sistema de escritura desde un enfoque psicogenético y, cómo lo oral y lo escrito se vinculan.

## **CAPÍTULO 2: CONCEPTUALIZACIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA ESCRITURA EMERGENTE**

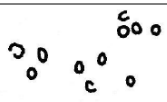
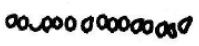
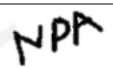


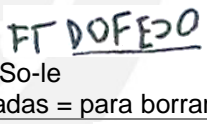



Reafirmando que la adquisición de la literacidad se estudia desde dos enfoques, y luego a haber detallado las implicancias socioculturales, en este segundo capítulo se sintetizan los hallazgos en cuanto al proceso por el cual el niño se apropia del sistema de escritura, detallando la evolución de las ideas que elabora acerca de esta, es decir sus conceptualizaciones. En el marco de la escritura emergente, este proceso consta de tres periodos, en los cuales es posible caracterizar la escritura presilábica, silábica, silábica - alfabética y alfabética. Finalmente, se reflexiona acerca de la relación del lenguaje oral con el escrito, sobre cómo inciden mutuamente en su adquisición.

### **2.1. Adquisición de la escritura emergente desde el enfoque psicogenético**

Durante el siglo pasado la escritura no convencional se valoraba desde una visión negativa, puesto que las “equivocaciones” del niño al escribir se consideraban en términos de lo erróneo, lo menos erróneo y lo correcto. Estas apreciaciones resultaban de la evaluación de los aspectos figurativos de sus producciones, es decir la precisión, la orientación horizontal y vertical de los trazos, así como la inclusión convencional de las letras (Ferreiro, 1991). No obstante, Piaget afirmaba que “Para llegar a comprender un modo de funcionamiento psicológico es necesario reconstruir la génesis” (Ferreiro, 2006, p. 21). Entonces, ¿cómo escribe un niño antes de comprender el funcionamiento del sistema de escritura? Fue a partir de la publicación del libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” en el año 1979, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que se renovó la visión del proceso de adquisición del lenguaje escrito (Aceves y Mejía, 2015).

Las investigaciones de dichas autoras se centraron en la resolución de los problemas que el niño enfrentaba al tratar de comprender lo escrito. Ellas buscaron respuestas a los aspectos constructivos de la lengua escrita y a cómo los niños en sus primeros años lograban crear estas representaciones. Al respecto, explica Ferreiro (1991) que dicha adquisición es un proceso de construcción y reconstrucción, puesto que el niño reconstruye las convenciones de la lengua escrita que se encuentran en el exterior para poder hacerlas propias (Tabla N° 4).

Tabla N° 4. Conceptualizaciones infantiles sobre la escritura

Periodo	Etapa	Conceptualización	Ejemplo
Primer periodo		Escritura sin orientación privilegiada	 Silvia 4.1
		Linealidad	 Silvia 4.8
		Arbitrariedad	
		Cantidad mínima	
		Variedad interna	
		Diferenciación objetiva	 Camión Yolanda 5.11
Segundo periodo	Pre silábico	Un elemento - una grafía	 Silvia 5.1
		Relación totalidad - partes	 Silvia 5.1
		Un elemento - muchas grafías	 Eduardo 6.3
		Correspondencia término a término	 Federico 6.0
Tercer periodo	Silábico	Valor silábico Posicional	 Jorge 6.0
		Valor silábico convencional	 Francisco 6.0
		Silábico alfabético	 Victoria 7.0
	Alfabético		

Adaptado de: "La construcción de la escritura en el niño", Ferreiro, 1991; y "La escritura antes de la letra", Ferreiro, 2006

Asimismo, la autora afirma que esas conceptualizaciones infantiles se han identificado en niños hispanohablantes de Latinoamérica, así como en niños norteamericanos, franceses e italianos, por lo que posible su generalización. A su vez, que estas ideas de los niños sobre la escritura están presentes en una secuencia regular en los

contextos socioculturales mencionados, por lo que Ferreiro sostiene que los conflictos que una conceptualización genera permiten engendrar la siguiente.

## **2.2. Periodos de adquisición de la escritura emergente según el enfoque psicogenético**

Ferreiro (2006) plantea que la adquisición de la escritura emergente está constituida por tres periodos, desde que el niño distingue la escritura del dibujo hasta que escribe de forma alfabética.

**2.2.1. Primer periodo.** Este primer periodo inicia con la distinción entre lo icónico, la reproducción de las formas de los objetos; y lo no icónico, el resultado de realizar marcas gráficas, es decir, escribir. En tal sentido, los niños distinguen el dibujo de la escritura porque esta última es “un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente” (Ferreiro, 1991, p. 5), los cuales representan las primeras conceptualizaciones de los niños sobre la escritura. Además, es preciso señalar que los niños perciben que esta no tiene existencia propia en la realidad, sino que es portada por objetos. Así, inmersos en un ambiente alfabetizado, los niños se esfuerzan por interpretar la relación entre dichas marcas y su objeto portador. En ese sentido, pueden distinguir entre objetos cuya principal función es transportar estas marcas, es decir los textos escritos, y aquellas marcas que definen el nombre del objeto que las porta, como las etiquetas.

De forma similar sucede con la presencia de un objeto dibujado, el cual brinda el contexto del que depende el significado del texto. De ese modo, el niño establece una relación de pertenencia entre la imagen y el escrito que se encuentra próximo a esta. Así, las marcas que ellos encuentren o pueden realizar representan el nombre de la figura. En esa línea, Ferreiro (2006) señala que los niños emplean expresiones como: letras para, letras de o el nombre de, para referirse a dichas marcas. Además, la autora advirtió que cuando los niños se refieren a la imagen usan artículos indefinidos (un o una), mientras que expresan sin artículos al referirse a lo escrito.

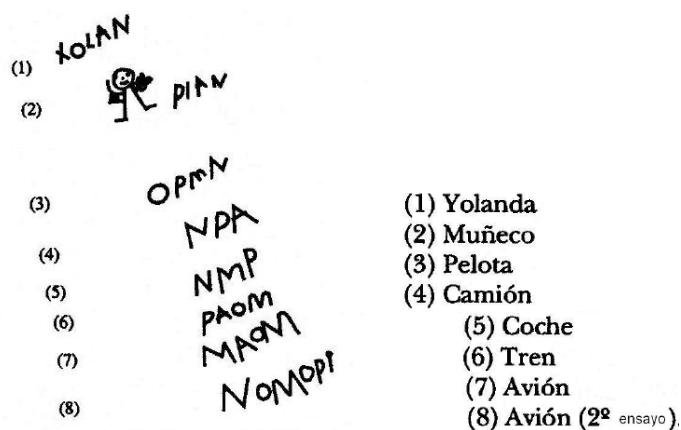
**2.2.2. Segundo periodo.** El inicio de este periodo está marcado por dos nuevas conceptualizaciones que responden a condiciones de interpretabilidad, a saber, el que una serie de caracteres pueda ser leída. Por un lado, la condición cualitativa exige una variedad intra figural o interna, es decir que una palabra este compuesta por distintos caracteres. Y, por otro lado, la cuantitativa determina la cantidad mínima y máxima de

caracteres que hace posible la interpretación de un escrito. Ambas condiciones dividen los textos en tres grupos. Aquellos que no son interpretables, puesto que no cumplen con estas exigencias. Los que tienen el potencial de ser interpretables, al cumplir con ambas. Y aquellos que se pueden interpretar de forma inmediata por los datos contextuales, es decir, una imagen próxima o un objeto portador.

Establecida la condición de variedad interna, los niños rechazan la posibilidad de leer series de cuatros caracteres iguales, expresando por ejemplo “no sirve para leer” [...] son “muchas de las mismas” (Ferreiro, 2006, p. 11). Inclusive, la autora indica que para algunos niños una palabra en la que se repite una letra tampoco puede ser interpretable, por ejemplo “lolo” u el término francés “non”. Con respecto a la condición cuantitativa se constató que la mayoría de niños acepta tres grafías, diferentes entre sí, como cantidad mínima para poder interpretar una secuencia, y siete como máxima. Y, aunque puedan nombrar las letras por separado, ello no significa que puedan interpretar la secuencia sin los datos contextuales señalados en el párrafo anterior.

En un siguiente momento de esta etapa los niños establecen una exigencia de diferenciación objetiva, por lo cual dos palabras diferentes no pueden ser representadas con la misma secuencia de caracteres (Ferreiro, 1991 y Ferreiro, 2006). En esa línea, la autora observó que, al permanecer las exigencias de cantidad y variedad interna, y no conocer una basta cantidad de grafías, los niños deciden variar el orden lineal de las letras para representar los nombres de objetos diferentes. Por un lado, desde un eje cuantitativo, los niños intentan variar la cantidad de grafías, cuidando que oscilen entre tres y siete, manteniendo la condición de variedad interna (Figura N° 2). Así, Yolanda escribe ocho palabras diferentes combinando nueve caracteres (X, O, L, A, N, P, I, M, m), con secuencias de entre cuatro a seis grafías.

Figura N° 2. Escritura de Yolanda de 5 años y 11 meses de edad



Tomado de: "La escritura antes de la letra", Ferreiro, 2006, p. 15

Además, la autora señala que dicha condición de cantidad puede significar para los niños que a objetos más grandes; en términos de tamaño, grosor, peso o cantidad; les corresponde una secuencia de grafías más extensa. Lo que evidencia una correspondencia entre los aspectos cuantificables del objeto y los aspectos cuantitativos de la escritura, como ilustra Ferreiro (2006, p. 17) en el siguiente ejemplo.

Presentamos a Mariana (4;3) la palabra escrita GALLO y le preguntamos si es necesario poner igual número de letras, más o menos letras para escribir gallina. Mariana responde que se necesitan menos letras "porque la gallina es más pequeña" y entonces escribe GALL. Cuando le pedimos que escriba pollito Mariana dice: "con las mismas, pero menos", y escribe GAL.

De esta forma, se puede advertir que Mariana intenta plasmar las similitudes de los animales en la representación escrita de sus nombres. No obstante, cabe señalar que otros aspectos del objeto, como la forma, no son transferidos a la escritura.

Avanzando en la evolución de la lógica que subyace al sistema de escritura, Ferreiro (2006) sostiene que los niños se enfrentan a dos problemas lógicos: la relación entre la totalidad y las partes, y la correspondencia término a término. Con respecto al primero, la autora explica que cuando una palabra ha sido escrita en su totalidad, la propiedad de significado de esta es atribuida a sus partes, las cuales pierden dicha propiedad al encontrarse fuera. En consecuencia, "las partes son solidarias de la totalidad a tal punto que pueden recibir la misma interpretación, o bien las partes aparecen como otras totalidades a las cuales se les puede atribuir la significación de un nombre completo" (Ferreiro, 2006, p. 23). Verbigracia, cada fragmento de un nombre propio puede interpretarse como el nombre completo, o como el nombre y los apellidos del niño.

En la misma línea de la problematización todo - partes, los niños pueden representar un sustantivo en plural de dos formas. Por un lado, cuando el niño escribe primero el plural, la cantidad de elementos de un conjunto le permite decidir cuántos caracteres utilizará, por ejemplo, cinco grafías para escribir cinco “carros”. No obstante, enfatiza Ferreiro (2006, p. 24) que “Esta solución es satisfactoria pero no es generalizable ni estable”, puesto que el conjunto debe estar constituido por al menos tres elementos para no contradecir al requisito de cantidad mínima. Por otro lado, cuando el niño escribe primero el sustantivo en singular, repite esta misma secuencia por cada uno de los elementos del conjunto. De este modo, marca “OiA” para gatito y “OAI OAI OAI” para escribir tres “gatitos” (Ferreiro, 2006, p. 24).

Asimismo, se advierte otra aplicación de la problematización todo - partes en las concepciones de completitud de una palabra. Es el caso de Víctor de cinco años y dos meses, quien solicita que escriban barco a los investigadores y estos expresan lo siguiente: “Escribimos una letra, preguntando si está bien. Víctor responde que no, porque “nomás dice ‘ba’”. Ponemos otra letra y la respuesta de Víctor es idéntica: “nomás dice ‘ba’”. Con 3 letras está satisfecho porque dice barco” (Ferreiro, 2006, p. 25). En esta situación se evidencia la concepción de incompletitud con una o dos letras y completitud con tres, pero, además, la idea de que a un segmento de palabra emitida le pertenece un segmento de escritura. Por consiguiente, la reorganización de la coordinación del todo con las partes propicia la conceptualización de la correspondencia término a término.

La construcción de dicha idea se evidencia en los intentos de correlación de las sílabas de la palabra hablada con cada una de las grafías de la palabra escrita. En esta etapa, al iniciar con el proceso de producción de una palabra, el niño no anticipa la cantidad de letras, pero realiza su comprobación con la lectura silábica, una grafía por cada sílaba. Al respecto, Ferreiro (2006) señala que el niño se siente cómodo escribiendo aquellas palabras de tres o cuatro sílabas. Sin embargo, manteniendo las exigencias de cantidad mínima, suceden conflictos con los monosílabos y bisílabos. Ello se ilustra con el ejemplo de Federico de 6 años, quien marca tres grafías para escribir “rey” y al realizar la lectura de comprobación advierte que solo necesitaba una letra, por lo que “Muy perplejo y molesto, comenta: [...] Leo y me paro muy pronto” (Ferreiro, 2006, p. 34).



Asimismo, la autora señala que, si bien los niños conocen el nombre de algunas letras de forma estable, al incluirlas en una palabra toman diferentes valores silábicos de acuerdo a su posición. Retomando las escrituras de Federico, se registró que marcó “RTE” para tavolo<sup>11</sup>, “EFL” para bambino<sup>12</sup> y “FEFI” para cagnolino<sup>13</sup>. De estas, se observa que la letra E toma diferentes valores silábicos en cada una de las palabras anteriores: “lo”, “bam” y “no”. Al respecto, Ferreiro (2006) plantea que este razonamiento es similar al empleado con los números ordinales. Así, de forma independiente a la naturaleza del elemento se les nombra primero, segundo o tercero de acuerdo a la posición que ocupan. Finalmente, se afirma que en la línea de la correspondencia término a término, el niño toma consciencia acerca de la posibilidad de descomponer lo hablado y se gesta la hipótesis silábica en la que a cada sílaba hablada le corresponde una letra escrita.

**2.2.3. Tercer periodo.** Afirma Ferreiro (2006) que el inicio de la escritura silábica representa el comienzo de la fonetización de la escritura, es decir la correspondencia de los segmentos de los sonidos con los segmentos de la palabra escrita. En un primer momento de la construcción de la escritura silábica, cuando al interpretar una palabra escrita el niño advierte más letras que sílabas, trata a esta como la “obra de alguien que no puede ser modificada” (Ferreiro, 2006, p. 31), aun siendo suya. Por lo tanto, se observa con frecuencia que, al intentar realizar la lectura silábica de su producto, repite las sílabas, junta las letras del final u omite algunas. Incluso, aquel desconcierto lo lleva a lectura de la palabra completa, como en el periodo anterior, asegurándose de iniciar la emisión indicando la primera letra y finalizar en la última.

Consecutivamente, el niño evita de forma provisional la exigencia de cantidad mínima para establecer una estricta correspondencia sílaba oral - letra escrita (Figura Nº 3), pero se mantiene la condición de variedad interna. Al respecto de la escritura de Jorge, se observa que al igual que en la correspondencia término a término, las letras toman diferentes valores silábicos de acuerdo a su posición. Pero, además, que una fortalecida hipótesis silábica le permite anticipar la cantidad de grafías que empleará en cada palabra, regulándolas así durante la producción. No obstante, para

---

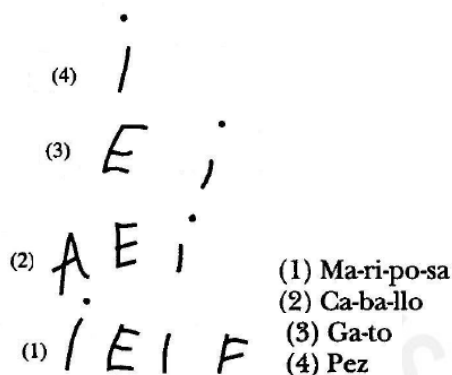
<sup>11</sup> mesa

<sup>12</sup> niño

<sup>13</sup> perro

la mayoría de niños la conceptualización silábica entra en conflicto con la condición de cantidad mínima, por lo que no admiten la interpretabilidad de escrituras con una o dos grafías. En consecuencia, optan por escribir el diminutivo o extender la palabra para elaborar un bisílabo, es decir so-ol en reemplazo de sol (Ferreiro, 2006).

Figura N° 3. Escritura silábica de Jorge de 6 años de edad



Tomado de: "La escritura antes de la letra", Ferreiro, 2006, p. 30

Posteriormente, en la línea de la consolidación de la escritura silábica, el niño selecciona las grafías de acuerdo a su valor silábico, esto es, una vocal o consonante que corresponde a la sílaba oral. Al respecto, Ferreiro (2006) sostiene que, con mayor frecuencia, los niños de habla hispana emplean las vocales a este nivel de escritura, no excluyendo a quienes realizan construcciones en base a consonantes. Ello se evidencia en las producciones de Martín y Esther (Figura N° 4).

Figura N° 4. Escritura con grafías de valor silábico



Adaptado de: "La escritura antes de la letra", Ferreiro, 2006

Asimismo, la autora señala que, ante el conflicto con los monosílabos, los niños elaboran bisílabos como en la etapa anterior, marcando "ee" para pez. Además, los principios de variedad intra figural y de diferencia objetiva también suponen dificultades. Así, se constató por ejemplo que Martín, luego de escribir "aa" e interpretarlo como papa-ya, marcó "aA" para papá y "cua" para ca-la-baza (Ferreiro, 2006).

Sin embargo, la estricta correspondencia sílaba - grafía es puesta en duda por la escritura convencional de palabras como el nombre propio. Por consiguiente, y con un repertorio más amplio de letras, el niño intenta representar cada sílaba con dos letras. Al respecto, Ferreiro (2006) establece que dicha escritura corresponde a un periodo silábico - alfabético, en el que el niño reconstruye la hipótesis silábica para acercarse a una escritura convencional, es decir, alfabética. A modo de ejemplo, la autora recogió las producciones de Victoria y Salvador, ambos de 7 años (Figura N° 5). Por un lado, al analizar las marcas de Victoria se constata que realiza una escritura alfabética para la sílaba inicial y final (ma y sa). Mientras que, mantiene la conceptualización de escritura silábica, una grafía por cada segmento oral, en las sílabas de en medio (ri y po). Por otro lado, Salvador ha escrito el primer segmento oral de forma silábica y los dos siguientes de forma alfabética, considerando que “io” es una escritura alternativa de “llo” (Ferreiro, 2006).

Figura N° 5. Escritura a nivel silábico - alfabético



Adaptado de: “La escritura antes de la letra”, Ferreiro, 2006

El inicio de una escritura alfabética concierne a la última etapa de este tercer periodo, en la que el niño concluye que a sonidos semejantes les corresponden las mismas marcas. Así, se afirma que, para este momento, ha comprendido los principios básicos del sistema de escritura alfabético. Asimismo, explica Ferreiro (2006) que, tras el dominio de dichos principios, el niño es capaz de plantearse y resolver los conflictos que suponen las reglas de ortografía: “La separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras” (Ferreiro, 1991, p. 6). En ese sentido, está posibilitado para apropiarse de los aspectos no alfabéticos del sistema de escritura.

En suma, se sostiene que el niño reconstruye para sí el sistema de escritura presente en los escenarios en los que interactúa con otros individuos alfabetizados. Es posible definir a este como un proceso de evolución de las conceptualizaciones que elabora mientras se apropia de los principios de la lengua escrita. A lo largo de

tres periodos, el niño abstrae las condiciones convencionales de este sistema. Atribuye linealidad y arbitrariedad en un primer periodo, para luego en un segundo, añadir requisitos de interpretabilidad a sus producciones: cantidad mínima, variedad interna y diferenciación objetiva. El reconocimiento de fragmentos a nivel oral y escrito lo conducen a sopesar la relación entre el todo y sus partes, y a posteriores intentos de una correspondencia término a término.

Así, se gesta la hipótesis silábica que marca el inicio del tercer periodo. En un primer momento, las grafías son empleadas como marcas de la sílaba a nivel oral, hasta que es descubierto su valor silábico. Reconociendo con frecuencia el exceso de letras en las escrituras convencionales, intenta plasmar dos grafías por sílaba, estando más cerca de una escritura alfabética. Finalmente, se reconoce que, en este proceso, la comprensión de la lengua oral y escrita ha evolucionado, por ello se reflexiona a continuación sobre cómo incide la una en la otra.

### **2.3. Entre la sílaba oral y la palabra escrita**

En el proceso de evolución pre alfabética de la escritura de la palabra se observa que los niños usan la sílaba como referente. De este devienen las exigencias de cantidad mínima y variedad intra figural, que explican la operacionalización de las sílabas para la construcción y validación de palabras. Al respecto, Ferreiro (2013) presenta los resultados de investigar qué concepciones ejercen primacía, si las nociones de la lengua oral aplican a la escritura o viceversa. Ello se evaluó al solicitar que los niños cuenten la cantidad de palabras de una frase, que escuchaban o leían, que luego escribían y repetían de forma oral. Del cual se conoció que de forma independiente a si la presentación inicial de la frase era oral o escrita, al menos la mitad de ellos contó más palabras cuando las mencionó que cuando las escribió, aun cuando los niños se encontraban en un nivel de escritura alfabético.

Así, se constató que en la adquisición de la escritura emergente los niños tienen dificultades para homologar la cantidad de palabras que representan a nivel escrito y manifiestan a nivel oral. En esa línea Ferreiro (2013, p. 150) atribuye una primera causa a dificultades en la conceptualización de “palabra”, afirmando que para el niño “no tiene el mismo referente cuando se aplica a lo oral o cuando se aplica a lo escrito”. Mientras que a nivel oral muchos de ellos mantenían el silabeo para identificar la cantidad de “palabras”, a nivel escrito priorizaban las palabras de contenido semántico

pleno, como los sustantivos, y dudaban de aquellas que por contraste eran cortas. Evidenciando en esto último la exigencia de cantidad mínima.

Una segunda causa se relaciona con las implicancias del conteo, ya que para contar dos elementos estos deben ser equivalentes, como postula Piaget, a quien Ferreiro (2013) hace referencia. Por lo tanto, la tendencia al silabeo en la búsqueda de unidades a nivel oral, se explica con el intento de los niños de equiparar monosílabos con polisílabos, generando segmentaciones en estos últimos. Sin embargo, los niños no aceptan como correcta una escritura descompuesta en sílabas, ya que son muy cortas. En consecuencia, Ferreiro (2013, p. 157) afirma que “La escritura fija la unidad palabra, dándole un cuerpo gráfico que nos permite pensar en ella como independiente y diferenciada del flujo del habla”. De esta forma, el análisis de la lengua escrita es más acertado que el de la lengua oral.

No obstante, el logro de una escritura convencional no se convierte en un modelo para la estructura de lo oral de forma inmediata, puesto que el niño requiere reorganizar la noción pre alfabética de palabra a los principios de una escritura alfabética. Ferreiro (2013) constató ello al conocer que gran parte de los niños, a pesar de acertar en el conteo a nivel escrito, no eran capaces de emplearla para reajustar la cantidad de unidades que contaron a nivel oral. En complemento, la autora explica que luego de un periodo de ajuste, cuando los niños pueden transferir las segmentaciones de lo escrito a lo oral, son capaces de distinguir las pausas aún en una emisión continua. A partir de ese momento les es posible analizar la lengua oral de forma convencional, a saber, en palabras al igual que en la lengua escrita.

En suma, se afirma que los principios que rigen la lengua oral y la escrita son distintos, pero que al entrar en conflicto permiten reorganizar las nociones que guiaron la adquisición de la escritura emergente para ajustarse a los de una escritura convencional. Asimismo, se recalca que, en primera instancia la palabra se define con los principios de la lengua escrita, que posteriormente son transferidos a nivel oral como se evidenció en la evolución de las conceptualizaciones del niño con respecto del sistema de escritura. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos que, desde los enfoques sociocultural y psicogenético, dirigen la investigación sobre las prácticas letradas que realizan las familias participantes para la adquisición de la escritura emergente de niños de 5 años.

## CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Diseño metodológico

**3.1.1. Enfoque y tipo de investigación.** La presente investigación se realiza bajo un enfoque metodológico cualitativo, que de acuerdo a Bonilla y Rodríguez (2000, citado en Bernal, 2010, p. 60):

se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada.

Así, se afirma que la investigación cualitativa valora la realidad, sin manipularla o estimularla (Corbetta, 2003, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, explican los autores mencionados que este enfoque se fundamenta en la interpretación y el entendimiento de las acciones de las personas y sus instituciones. En ese sentido, con la presente investigación se describe y analiza dos aspectos vinculados al desarrollo del niño en el contexto familiar, que constituyen las categorías de estudio: prácticas letradas del hogar y proceso de escritura emergente de los niños; situando este estudio en la línea de desarrollo y educación infantil.

Asimismo, la presente es de nivel descriptivo que, en términos de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 92)

consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Al respecto, son objetivos de esta investigación describir las dos categorías de estudio señaladas en el párrafo anterior. Por un lado, conocer cuáles son las practicas letradas que cada familia participante realiza para facilitar la adquisición de la escritura

emergente de sus hijos y cómo realizan estas. Por otro lado, describir el proceso de escritura emergente de los niños. Además, con referencia a dichos autores, esta investigación es de tipo transversal o transeccional, puesto que la recolección de datos se da en un solo momento.

**3.1.2. Planteamiento y problema de la investigación.** A partir de lo desarrollado en el marco teórico, se reafirma que la adquisición de la escritura emergente se da en los más variados contextos y antes de llegar a la escuela (Cassany, 2009 y Ferreiro, 2002). Además, el último año en el que el niño asiste al jardín de educación inicial, los padres muestran gran preocupación porque este aprenda a escribir e incrementan las actividades destinadas a dicho fin. Al mismo tiempo, en un contexto de educación no presencial, el hogar representa un espacio privilegiado de experiencias letradas que involucran al niño. Por lo tanto, resulta de interés conocer las prácticas letradas que se realizan en los hogares de los niños de 5 años de edad para la adquisición de la escritura emergente. En suma, se establece la siguiente matriz de coherencia interna de la investigación (Tabla N° 5).

Tabla N° 5. Matriz de coherencia interna

Pregunta de investigación	¿Cuáles son las prácticas letradas que se realizan en el hogar de niños de 5 años para la adquisición de la escritura emergente de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial?	
Objetivo general	Analizar las prácticas letradas que se realizan en el hogar de niños de 5 años para la adquisición de la escritura emergente de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial.	
Objetivos específicos	Describir las prácticas letradas en el hogar de niños de 5 años a partir de la percepción de los padres de familia de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial	Describir el proceso de escritura emergente de niños de 5 años de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial
Categoría de estudio	Prácticas letradas de la familia	Proceso de escritura emergente del niño
Sub categorías	<ul style="list-style-type: none"> <li>. De exposición al lenguaje oral</li> <li>. De enseñanza del lenguaje oral</li> <li>. De exposición al código escrito</li> <li>. De enseñanza del código escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Presilábico</li> <li>. Silábico</li> <li>. Silábico - alfabético</li> <li>. Alfabético</li> </ul>
Técnicas e instrumentos	Entrevista semi estructurada - Guía de entrevista	Análisis de contenido - Guía de análisis de contenido
Informantes	Padre / madre de familia	Niños o niñas

Elaboración propia

Al respecto, se define que una práctica letrada es la forma particular en cómo se realiza una situación comunicativa, en la que un texto está presente como mediador para lograr un propósito específico (Adams, 2013; Merino y Quichiz, 2013 y Zavala, 2009). Para el presente estudio se considerarán aquellas que se dan en el marco de las interacciones familiares. Además, con respecto de la escritura emergente, se afirma que es un proceso que abarca desde los primeros años hasta antes del dominio de los principios del sistema de escritura (Ferreiro, 2006 y, Rugerio y Guevara, 2005). En este se establecen periodos que enmarcan la evolución de las conceptualizaciones del niño, resultado de la exposición a un ambiente letrado y su participación en prácticas letradas.

**3.1.3. Informantes de la investigación.** Las unidades de análisis, padres de familia y estudiantes, pertenecen a una institución educativa pública del nivel inicial, ubicada en el distrito de Magdalena del Mar en Lima, Perú. Por un lado, seis adultos cuidadores son los informantes de las prácticas letradas y se establece como criterio de exclusión a quienes no comunican las evidencias de aprendizaje de los niños. Asimismo, se incluye a quienes se interesan y preocupan por el aprendizaje de la lectoescritura de sus niños, evidenciado en las actividades adicionales donde los involucran.

Tabla N° 6. Caracterización de los informantes

N°	Padre de familia				Niño o niña			
	Experiencia	Cod	Sexo	Edad	Grado de Instrucción	Cod	Sexo	Edad
1	PF1	Mujer	34	Supero técnico incompleto	NN1	Varón	5 años 7 meses	2/2
2	PF2	Mujer	25	Universidad en curso	NN2	Mujer	5 años 11 meses	1/1
3	PF3	Mujer	44	Superior técnico completo	NN3	Mujer	6 años 4 meses	3/3
4	PF4	Mujer	39	Superior técnico completo	NN4	Varón	5 años 11 meses	1/1
5	PF5	Mujer	32	Universidad completa	NN5	Mujer	6 años 5 meses	1/1
6	PF6	Mujer	48	Universidad completa	NN6	Mujer	6 años 5 meses	1/2

Elaboración propia

Por otro lado, los niños de 5 años, son los informantes del proceso de escritura emergente. Del total de 24 niños se incluyen a seis de ellos, de cuyos padres se obtuvo



el consentimiento informado de participación en esta investigación. Además, se excluyen a los niños de quienes no se reciben evidencias de aprendizaje de forma permanente. En adelante, se hace referencia a los informantes con los códigos presentados en la siguiente tabla.

### **3.2. Técnicas e instrumentos**

De acuerdo a las técnicas de recojo de información que sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2014) para los estudios cualitativos - descriptivos, se escogieron la entrevista semi estructurada y el análisis de contenido. Por un lado, se emplea el instrumento de la guía de entrevista semiestructurada (Anexo 2) para conocer las prácticas letradas que comparten los padres con sus hijos. Ello considerando que esta permitirá “introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403). Por otro lado, se aplica el instrumento de la guía de análisis de contenido (Anexo 3) para recabar información acerca del proceso de escritura emergente de los niños a través de la recolección de evidencia visual sobre la producción escrita de una lista de palabras. Al respecto, los autores mencionados sostienen que este instrumento es el adecuado para estudiar el lenguaje escrito y gráfico que se obtiene de la aplicación de dicho instrumento.

En primer lugar, en la guía de entrevista, que corresponde a la categoría de prácticas letradas de la familia, se establecen subcategorías en base a the Home Literacy Model elaborado por Krijnen et al. (2019). Así, se agrupan las actividades que favorecen la adquisición de la escritura emergente en cuatro subcategorías: de exposición al lenguaje oral, de enseñanza del lenguaje oral, de exposición al código escrito y de enseñanza del código escrito. En base a estas se distribuyen los elementos de las dimensiones de the Home Literacy *Environment* planteadas por Swain y Cara (2017) y las preguntas de the Home Early Literacy Environment Questionnaire propuestas por Ergül et al. (2017). A partir de los aportes de estos autores se elabora una guía de preguntas semiestructurada que permite identificar las prácticas letradas en las que son involucrados los niños participantes en esta investigación.

En segundo lugar, la guía de análisis de contenido, que corresponde a la categoría de proceso de la escritura emergente, se constituye en base a los cuatro

periodos de adquisición de la escritura emergente investigados ampliamente por Emilia Ferreiro desde un enfoque psicogenético: pre silábico, silábico, silábico - alfabético y alfabético. En estos se enlistan las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que los niños elaboran secuencialmente en la interacción con los textos escritos, de modo que se establecen indicadores por cada nivel que permiten identificar las características del proceso de producción de los niños. Asimismo, dichos indicadores se plantearon considerando que es necesario analizar los siguientes aspectos de las producciones escritas infantiles: las condiciones, la intencionalidad, el proceso de producción, el producto y la interpretación de lo producido por el niño (Ferreiro, 1991).

Con respecto a la validación de los instrumentos, se considera de confiabilidad inicial, ya que han sido elaborados en base a otros instrumentos y los aportes teóricos de investigaciones similares. Además, luego de la retroalimentación de la asesora, se han aplicado pruebas piloto de dos versiones de los instrumentos con sujetos semejantes al perfil de los informantes. Posteriormente, se realizó la validación de expertos con una magister especialista en desarrollo de la comunicación, quien realizó observaciones a las preguntas e indicadores de los instrumentos. Por consiguiente, se afirma que los instrumentos son confiables y válidos.

Con los instrumentos validados se procedió a su aplicación a través de la plataforma Zoom, ya que esta permite realizar un registro digital, lo que facilita una transcripción fidedigna de la información. Por un lado, con respecto a las respuestas obtenidas de las entrevistas no estructuradas, se transcribieron en un registro individual de acuerdo a la organización de las preguntas propuestas, las cuales fueron posteriormente trasladadas a una matriz grupal de recojo de información. En complemento, Bonilla y López (2016) explican que con la información transcrita y ordenada se procede a segmentarla e identificar los hallazgos relevantes. En ese sentido se procedió a elaborar una matriz grupal de hallazgos. Además, de acuerdo a Fernández (2006) los datos obtenidos son de carácter cualitativo de texto libre con potencial de codificación, que coincide con lo propuesto en la primera fase de la teoría fundamentada para analizar la información: una codificación abierta (Creswell, 2007); por lo tanto, se asignaron códigos a dichos hallazgos, es decir etiquetas.

Por otro lado, para recoger información sobre la segunda categoría, se grabaron sesiones con los niños, empezando con la narración de una historia corta que tenía por objetivo contextualizar el dictado de las siguientes palabras: un monosílabo (sol), un bisílabo en singular (pato), un trisílabo en plural (patitos), un trisílabo que contenía una fonema con alternativa gráfica (gallina) y una palabra de cuatro sílabas que contiene el grafema m, de familiaridad esperada por la palabra mamá (mariposa). Asimismo, el dictado del título del cuento para observar la estructuración de una frase: el misterio de los huevos; que además, contiene artículos y la última palabra, un fonema con alternativas gráficas. Dicha información fue transcrita y organizada en matrices individuales. Luego, se empleó la guía de análisis de contenido para identificar las conceptualizaciones sobre la escritura y las etapas a las que pertenecen. Con la información organizada, se procede a su análisis e interpretación en el siguiente capítulo.

Finalmente, para asegurar la ética en la presente investigación consideran los principios establecidos en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú:

- Respeto por las personas: Los participantes en la investigación disponen de la información adecuada y participan de forma voluntaria. Asimismo, se solicitó el consentimiento informado a los padres y el asentimiento de los niños.
- Beneficencia y no maleficencia: La investigadora se esfuerza por maximizar los beneficios de la investigación.
- Justicia: El trato a los participantes es equitativo. Se informa a los participantes de los resultados de la investigación. Y se mantiene en confidencialidad la información personal de los participantes.
- Integridad científica: Se mantiene una acción honesta y veraz en la obtención, uso y conservación de los datos que sirven de base para la investigación.
- Responsabilidad: La investigadora es consciente de su responsabilidad científica y profesional ante la sociedad.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se analiza la información recogida relacionada a la percepción de los familiares sobre las prácticas letradas que realizan en sus hogares y el proceso de escritura emergente de los niños. Para la primera categoría, prácticas letradas de la familia, el análisis se organiza de acuerdo a las cuatro subcategorías de estudio: de exposición al lenguaje oral, de enseñanza del lenguaje oral, de exposición al código escrito y de enseñanza del código escrito. Seguidamente, se presentan las conceptualizaciones de escritura del niño de acuerdo a las etapas de escritura emergente: pre silábico, silábico, silábico - alfabético y alfabético.

### 4.1. Experiencia letrada 1

Lo que refiere PF1 brinda información sobre las prácticas familiares, ella es madre de NN1, tiene 34 años de edad y su grado de instrucción es superior técnico incompleto. NN1 es el menor de dos hermanos, a la fecha de la aplicación de los instrumentos tiene 5 años y 7 meses; y su hermano mayor se encuentra cursando la escolaridad primaria. Un primer grupo de prácticas letradas engloba a las **de exposición al lenguaje oral**, como lo es la lectura compartida. Al respecto, la madre menciona que, a la edad de 3 años, NN1 buscaba imágenes en cualquier libro, por ello, le proporcionó un cuento pequeño de los “Tres chanchitos” que le pertenecía a su hermano mayor. Actualmente, NN1 tiene a su disposición revistas, fábulas, cuentos cortos, y algunos de estos, impresos en casa.

Cuentan con “dos libros de fábulas de Esopo”, género literario que usualmente es protagonizado por animales y finalizan con moralejas. Además, de los cuentos que NN1 tiene para sí, la madre afirma que son cortos y que algunos de ellos, los adquirió

a un sol. Los favoritos de NN1 incluyen uno de la casa de Mickey Mouse y otro de Dumbo. Con respecto al primero, se puede comentar que este se desprende de una serie comercial dirigida a niños, mientras que sobre el segundo se sabe que pertenece a las historias infantiles tradicionales. Asimismo, PF1 menciona que ha impreso algunos cuentos que las maestras de NN1 han envidado como parte de las actividades escolares.

Por su parte, PF1 comenta que lee poco y cuando lo hace, prefiere los formatos digitales antes que los impresos. En dichos momentos NN1 no suele acercarse, porque “está jugando”. A veces, el niño se dirige a la ver la tarea impresa de su hermano, y hace como que lee las indicaciones. En otras ocasiones, toma el catálogo de griferías donde trabaja su papá, “como que está leyendo y lo deja, solo [lo observa] un ratito”. Por lo cual puede inferirse que NN1 se interesa poco por los textos escritos. Además, se pudo conocer que, PF1 considera que por la tarde es un mejor momento para la lectura del Plan Lector propuesto por la IE, puesto que en ese horario NN1 puede “apreciar el cuento”. PF1 ha escuchado la recomendación de leerles a los niños por la noche, incluso su hijo le ha pedido que le lea antes de dormir, a lo que PF1 ha contestado que si se queda dormido ya no va a entender el cuento, y el propósito de leerlo es que NN1 pueda escucharlo y entenderlo. En dicho evento letrado, cuando NN1 interviene bastante, PF1 le indica: “termino de leer para que me entiendas”, dando a entender que se privilegia la comprensión literal de la historia.

Al indagar sobre la importancia de la lectura y escritura, PF1 indica que “saber leer ayuda a escribir, para no cometer errores”; infiriendo que las primeras son un fin en sí mismas. Dicha idea contrasta con lo propuesto por Zavala (2009), quien expone que las personas aprenden a leer y escribir para responder a propósitos sociales. Puede que dicha concepción de PF1 sea resultado de la experiencia, pues PF1 comenta que su hijo mayor, “tenía muchos errores ortográficos a raíz de que no leía”. Señala también PF1 que, “es necesario aprender a leer para que uno pueda interpretar un documento”. Por consiguiente, se infiere que, en esta primera experiencia, la lectura compartida de cuentos está vinculada a las reglas de la institución escolar, es decir a una literacidad académica que, además, es mencionada como prioridad (Cassany, 2009).

Un segundo grupo de prácticas letradas corresponden a las **de enseñanza del lenguaje oral**, que se visibiliza, por ejemplo, en la enseñanza del significado de palabras nuevas (Krijnen et al., 2019). Al respecto, PF1 indica que le es difícil explicarle palabras nuevas a su hijo, porque a veces no le entiende bien o pareciera que “se aburre rápido y se va”. En un tercer grupo se consideran las prácticas de **exposición al código escrito** como el juego con letras de material concreto (Krijnen et al., 2019). En relación a ello, PF1 menciona que cuentan con letras móviles que desglosaron del libro que el ministerio de educación proporcionó este año. Además, ella comenta: “Con esas hemos estado armando algunas palabritas, pero hay momentos en que él ya se aburre y ya lo deja”. PF1 también mencionó que su hijo mayor había utilizado letras de material concreto, pero que no ha podido adquirirlas para NN1 por las medidas de emergencia sanitaria. Al respecto de ambas categorías se infiere que el aburrimiento de NN1 es una muestra de poco interés y puede que, por ello, PF1 reduzca las veces en las que proponga dichas actividades (Carroll et al., 2019).

En adición, Ferreiro (2002) y Cassany (2009) sostienen que el contacto con objetos portadores de marcas en el paisaje urbano también representa una oportunidad para realizar prácticas de exposición al código escrito. Referente a ello PF1 señala que a inicios del año salían a comprar al supermercado y ella buscaba los productos que llamaran la atención de NN1 para interpretar las etiquetas, que por lo general eran dulces. En cambio, ahora utilizan algunos productos que compran y llevan a casa. Entonces NN1 pregunta “¿qué dice acá?”, refiriéndose a las marcas de los productos, como galletas, o a los octógonos en los empaques, que fue un tema abordado en las clases escolares.





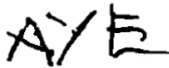

En la cuarta subcategoría se agrupan las prácticas de **enseñanza del código escrito** como la enseñanza de los nombres de las letras, la práctica de su escritura, así como de nombres (Krijnen et al., 2019). Al respecto PF1 expone que su hijo conoce las vocales y, las consonantes que “más le suenan” son las de su nombre. Le enseña estas, pronunciando los fonemas, por ejemplo, indicando que el sonido de M es “mmmm”. No obstante, NN1 aún no puede reconocer el grafema al interior de una palabra. Además, PF1 comenta que, en los primeros meses del año, NN1 le preguntaba, por ejemplo, “cómo se escribe mamá yo te amo, mamá esto es para tí” queriendo plasmarlo en las notas que le preparaba. Entonces la mamá lo escribía

aparte y NN1 lo copiaba. Para ello, NN1 cuenta con “colores, plumones, lápices, lapiceros”. No obstante, al observar que NN1 “se aburre rápido”, la madre optó por abordarlo cuando este usa la computadora, ahí le indica las grafías que corresponden a algunas letras.

A veces, NN1 juega con su hermano mayor en la computadora y él le indica qué letras tiene que marcar para escribir las palabras que se necesitan en el juego. “Por ejemplo, la vez anterior me dijo algo de madera o de mesa, pero cuando yo le vuelvo a preguntar, como que se olvida rápido”, narra PF1. Además, la madre comenta que este año no ha impreso material para que NN1 practique la escritura de letras, porque “él nada más la pinta y después me deja la hoja” (PF1). Y, a pesar de conocer que con el material de escritura “Coquito” NN1 podría practicar, se ha olvidado de comprarle, “se le ha pasado en todo este año”. En adición, se identifica que, aunque la madre le atribuye a leer y escribir la importancia de permitirle a NN1 “comunicarse mejor”, ya no realizan la práctica social de escribir notas. En cambio, parece que jugar en la computadora es un potencial evento letrado que la familia podría reforzar, al asegurar que el texto escrito sea un mediador relevante en dicho entorno virtual (Adams, 2013, y Merino y Quichiz, 2013)

En cuanto a la segunda variable, el proceso de escritura emergente de NN1, se obtuvo el siguiente producto del dictado de cinco palabras y el título de la historia.

Figura N° 6. Escritura de un niño de 5 años 7 meses

	(1) GALLINA
	(2) MARIPOSA
	(3) SOL
	(4) PATO
	(5) PATITOS
	(6) EL MISTERIO DE LOS HUEVOS

En el Figura N° 6 es posible observar que NN1 marca letras convencionales en forma de línea recta horizontal, lo que indica que el niño distingue la escritura del dibujo (Ferreiro, 1991). Escribe EAMB para mariposa, permitiendo deducir que ni las vocales ni las consonantes corresponden a su valor silábico convencional (Ferreiro 2006). Además, se advierte que el niño fragmenta oralmente las sílabas antes y durante su producción, por ejemplo, cuando menciona “Ga lli, i... ga lli na, ga i iii”; aunque pareciera que ello no le ayuda a controlar la cantidad de grafías, ya que marca cuatro para gallina, una palabra de tres sílabas. Para sol, un monosílabo, inicia marcando Y, pero se corrige diciendo: “no, era O, era O”, y la borra. Entonces marca O e intenta fragmentar la palabra: so, so, sooo ol. Al preguntarle si faltan más letras, sigue escribiendo y se detiene al haber puesto cuatro: OSMA. Hasta ese punto, habiendo escrito tres palabras, parece considerar que, una palabra debe tener al menos cuatro grafías para poder interpretarla y cumplir con la exigencia de cantidad mínima.

En el proceso de escribir pato pregunta: “pa ¿es con una E? [...] TO tototo mmm ¿hago una O?” y considera haber terminado al marcar AO. Ha escrito dos grafías para un bisílabo, obviando la exigencia de cantidad mínima; pero, además, ha escrito la vocal que corresponde a cada sílaba (Ferreiro, 2006). A pesar de ello, no se puede afirmar que es una escritura silábica, ya que el niño menciona que a la sílaba pa le puede corresponder la letra E, quedando la posibilidad de que haya elegido la letra A de forma arbitraria. Ello no queda claro al observar que, en las palabras anteriores, A toma un valor silábico posicional. En cambio, en el caso de la O pareciera mantener un valor silábico convencional, tanto en pato como en sol (Ferreiro, 2006). Luego, mantiene la segmentación oral en el proceso de producción “pa... pa [...] ti to, ti to [...] pa ti to, to” y el resultado es AYE. Ha marcado una grafía por cada sílaba y solo A tiene un valor silábico convencional.

Al respecto de los aspectos cualitativos de las cinco producciones, se observa que cumplen con la condición de variedad interna, puesto que: no emplea la misma grafía en una palabra, ni de forma contigua. Así también, se verifica la exigencia de diferenciación objetiva, ya que ha marcado una secuencia diferente por cada una. Posteriormente escribe la frase que corresponde al título del cuento sin incluir espacios: ESYAEAOFEA. Por último, se pudo constatar que todos los escritos han resultado de la combinación de ocho letras, de las cuales cinco pertenecen a su



nombre. Por consiguiente, se intuye que, por lo general, NN1 guía su escritura de acuerdo a las conceptualizaciones del segundo periodo que establece Ferreiro, pero en ocasiones las descarta para seguir las primeras ideas sobre la escritura de una etapa silábica, la cual corresponde al tercer periodo.

#### 4.2. Experiencia letrada 2

En una experiencia diferente, PF2 brinda información sobre las prácticas familiares. Ella es madre de NN2, tiene 25 años de edad y actualmente cursa la universidad. NN1 es hija única y a la fecha de la aplicación de los instrumentos tiene 5 años y 11 meses. Un primer grupo de prácticas letradas a presentar corresponde a la lectura compartida, clasificada como de **exposición al lenguaje oral**. Al respecto, PF2 menciona que en casa tienen para el uso de todos, recetarios, mas no periódicos. Así también, libros de leyes para sus estudios universitarios para el uso personal de PF2. Además, la madre indica que NN2 “Quiere que le lea todo lo que yo estoy leyendo, es decir que le explique de qué es”. Al no encontrar dibujos, PF2 le aclara que es un libro de leyes, a lo que NN2 pregunta: ¿qué son leyes?; y la madre le explica. Este es un potencial evento letrado para enseñarle el significado de nuevas palabras a NN2, en lo que concierne a **prácticas de enseñanza del lenguaje oral** (Krijnen et al., 2019). NN2 también tiene textos para sí misma. Tiene “un libro pequeño de cuentitos” y otro que también es de historias infantiles con un “poco de fantasía”, con animales como personajes o hadas, pero que, además, trae preguntas de comprensión lectora.

Conjuntamente, NN2 tiene una biblia para niñas, que “incluye dibujos y las palabras son súper sencillas para leerle, para que ella pueda entender [...] le encanta. Todas las noches lo revisa”, explica PF2. La madre comenta que NN2 siempre le pide que le lea cuentos, pero ha descuidado esa actividad porque su trabajo es agotador. Ante ello, PF2 consideró necesario compartir dicha responsabilidad con el papá y le insta a su hija: “un día papá, un día mamá”. Entonces, ambos padres se turnan para leerle por las noches, “después de que cena, a las 8:30 a 9 máximo, a esa hora antes de dormir” (PF2). Y en la última semana han incluido a dicha rutina, los cuentos que las maestras envían al grupo de Plan Lector por medio de WhatsApp. Al respecto, se puede traducir la solicitud de NN2 para que le lean como una manifestación de interés

por lo escrito. Y pareciera que ello ha motivado a sus padres a que, a pesar de la carga laboral, puedan incluir dicha actividad en sus rutinas (Carroll et al. 2019)

Comenta también PF2 que cuando le lee, su hija interviene bastante. Luego de contarle tres o cuatro líneas, NN2 menciona: “espérate, a ver déjame pensar que he entendido y yo te vuelvo a explicar”. Y a pesar de que la madre le sugiere terminar de leer todo el cuento, NN2 insiste: “No, no, es que me voy a olvidar”, sin dejarle “llegar hasta el final” (PF2). Además, PF2 ha observado que, a pesar de que su hija aún no sabe leer convencionalmente las palabras, realiza una lectura de imágenes, por ejemplo, con la biblia para niñas: “Ve las imágenes y ella dice: ah esto pasó acá, esto; y comienza a narrarlo; solita en su imaginación” (PF2). Asimismo, en algunas ocasiones, NN2 ha intentado leerles a sus papás, por lo general, cuando encuentra algo interesante que capta su atención, dice: “ven te voy a contar, mamá. [...] Y pasó esto, y mamá sucedió esto” (PF2). No obstante, la madre indica que, por lo general, NN2 revisa los textos sola, “se lee ella misma” (PF2).

A su vez, se identifican prácticas de **exposición al código escrito**, por ejemplo, cuando NN2 se acerca a su madre, quien está leyendo para sí, y al no encontrar imágenes que le permitan interpretar el contenido, identifica algunas letras y las nombra: “esa es la A, esa es la E”. Además, PF2 señala que su hija siente curiosidad por las etiquetas cuando tienen letras grandes, como: “Coca Cola, Inka Cola o galletas en caja”.

De igual forma, se reconocen prácticas de **enseñanza del código escrito**, por ejemplo, cuando PF2 menciona que han pegado una lámina grande del alfabeto en el cuarto de NN2. Asimismo, PF2 añade que su hija conoce las letras del abecedario y las escribe por separado, pero en dictado de palabras, todavía no. Por ejemplo, para escribir la letra S, le recuerda como la S de Sapo, al igual que para escribir mesa, PF2 le dirige diciéndole la M de mamá. También, tienen cartillas, así como hojas que imprimen con frecuencia, que contienen imágenes cuya letra inicial corresponde a la secuencia del alfabeto. Y forma palabras con letras móviles, mencionando, por ejemplo, que esa es la “N de niño”. Por lo tanto, se infiere que NN2 establece relación entre el grafema que quiere escribir con el que inicia una palabra ya conocida por ella.

Asimismo, PF2 mencionó que su hija practica la escritura de letras en un libro “donde está todo el abecedario” e incluye la letra en mayúscula en una hoja y en




minúscula en la siguiente. Además, la madre fotocopia las hojas para que NN2 “lo vuelva hacer, y lo vuelva a hacer”. De igual forma, NN2 está utilizando un libro Coquito para practicar la escritura. En complemento, PF2 indica que a veces “como papá joven no sabe si la presiona o le está dando el tiempo suficiente para que aprenda una letra”. Por ello, junto al papá de la niña han decidido que, “así se demore aprendiendo ahora, tiene todo el verano para que con una profesora le enseñe”. En complemento, PF2 señaló que su hija usa diferentes materiales para practicar los grafemas, por ejemplo, plastilina. A la niña “le encantan sus témperas”, los plumones y las crayolas. Con respecto a los colores, la madre observó que a su hija “le fastidia pintar con colores”, pero los colores acuarelas “le llaman más la atención. Entonces, NN2 “escribe como si fuese normal, como un lápiz y luego con su pincel, lo moja y forma las letras”.

En adición, PF2 comenta que su hija le ha pedido que escriba palabras “que no distingue mucho”, como aquellas que comienzan con la Y o la Z. Entonces, la madre escribe en un cuaderno de borrador que tienen y NN2 copia. Además, PF2 menciona que cuando NN2 quiere buscar un video en YouTube le pregunta cómo se escribe, y la mamá le dicta cada letra. No obstante, a veces NN2 “se aburre de buscar letra por letra” y usa el dictado por voz de la aplicación. A su vez, cuando NN2 juega a la doctora, copia las letras de las cajas de remedio para crear sus recetas. Mientras que, al preparar notas, PF2 manifiesta que su hija “escribe bien” la letra con la que comienza el nombre del destinatario y prefiere emplear “dibujos, corazones y florcitas” para expresar sus sentimientos. Al respecto de estas dos últimas, se las reconoce como prácticas letradas puesto que, de acuerdo a Zavala (2009), responden a propósitos sociales específicos: medicar a un paciente y comunicarse con un destinatario, respectivamente. Además, en cuanto a este propósito comunicativo, coincide PF2 al indicar que es importante saber leer y escribir para “socializar” e “intercambiar pensamientos con otras personas”.

En cuanto a la segunda variable, el proceso de escritura emergente de NN2, se obtuvo el siguiente producto del dictado de cinco palabras. En el Figura N° 7, se advierte que, cuando NN2 empieza a escribir, se soporta de la segmentación oral en sílabas. Al preguntarle cómo escribiría gallina, pronuncia GA y marca la A. Seguidamente, dice “GA LLI, la l” y luego, “GA LLI NA ¿la A?”. A diferencia de cuando escribe las dos primeras letras, pregunta en esta tercera si la A corresponde a NA. Ya la escribió al inicio ¿puede repetir la letra en una misma palabra? Al respecto, indica

Ferreiro (2006) que, en el segundo periodo de escritura, en una etapa pre silábica, la interpretabilidad de la palabra está condicionada por la variedad interna, es decir, no pueden repetirse letras al interior de una palabra. Pareciera que esta conceptualización entra en conflicto con la escritura de grafías de acuerdo a su valor silábico, a saber, la vocal que corresponde a la sílaba oral; una conceptualización propia de una etapa de escritura silábica.

Figura N° 7. Escritura de una niña de 5 años y 11 meses

	(1) GALLINA
	(2) SOL
	(2) MARIPOSA
	(4) PATITOS
	(5) MAMÁ PATA

Tomado de NN2, 2020

Luego de la confirmación del entrevistador, NN2 ha marcado AIA, pero regresa a la segmentación oral observando su escritura, “GA LLI NA... GA...”. Al preguntarle si faltan letras, ella afirma que faltan y dirige la mirada a su mamá, como si buscara ayuda. La mamá inicia el silabeo oral GA, la G; le indica. ¿De gato?, responde la niña y marca la G al final. Obtiene AIAG y menciona que ahora sí está bien. Ha escrito las tres primeras grafías de forma silábica, pero en cuanto a esta última grafía, se advierte la injerencia de la condición de cantidad mínima, otro criterio de interpretabilidad de la etapa pre silábica (Ferreiro, 2006). Por consiguiente, se deduce que NN2 ha establecido cuatro grafías como la cantidad mínima para poder interpretar una secuencia, al menos en esta palabra.

A continuación, se le pide escribir sol, un monosílabo. Mantiene la pronunciación oral y empieza escribiendo O. Al preguntarle si está completa, NN2 indica que faltan letras. Pregunta si continuaría ele, y al no recibir respuesta, insiste: ¿ele? Tras la confirmación del entrevistador, marca L en su hoja, pero indica que “falta una letra más” (NN2). La niña propone la O, pero su madre le indica que ya puso la

O. Luego pregunta si la I. Cuando recibe la confirmación de parte del entrevistador que puede escribir la letra que ella quiera, marca la I, obteniendo OSI. Al preguntarle si con tres letras la palabra está completa, duda, pero luego de un momento responde que sí. Al igual que en la producción de la palabra anterior, se identifica que la escritura silábica de sol conflictúa con la exigencia de cantidad mínima. Aunque esta vez, NN2 ha aceptado tres grafías como el mínimo requerido para la garantizar la interpretabilidad de la secuencia.

Posteriormente, NN2 escribe silábicamente mariposa, pues obtiene AIOA. Como en las palabras anteriores, al escribir las tres primeras grafías, menciona cada vocal de forma inmediata a la pronunciación de la sílaba. Se detiene en la última sílaba, SA. “¿La A?”, pregunta, y la escribe luego de la confirmación del entrevistador. Para verificar que está completa, su mamá indica cada letra escrita y NN2 las interpreta como sílabas, “MA RI PO SA” y asiente con la cabeza. Seguidamente, pasa a escribir patitos. Pronuncia la vocal que corresponde a cada sílaba mientras escribe y obtiene AIO. Ha escrito esta cuarta palabra de forma silábica. Consecutivamente, se le muestra la quinta silueta y NN2 menciona: “mamá pata”. Al proceder a verbalizar las sílabas de forma segmentada indica “MA, la A”; y la marca en su hoja. Luego dice: “pata, PA ¿la A? ¿mami la A?”. A lo que su mamá responde afirmativamente. El resultado es AA y la niña manifiesta que con dos grafías lo escrito está completo.

Al finalizar la producción de las cinco palabras, se le pidió interpretarlas. “Gallina”, dice para la primera, sin observar su hoja. Al darle pase para la lectura de la segunda, en la que escribió OLI para sol, responde con duda “¿mariposa?”. En consecuencia, se le pregunta si puede identificar alguna letra en la segunda palabra que escribió, a lo que ella las lee según su valor silábico convencional de cada letra: /o/ /l/ /i/. De la misma forma empieza a interpretar la tercera palabra: “/a/ /i/ /o/ eh hh mariposa”; acierta. En la cuarta palabra, observando su hoja menciona: “pa... patitos”. Finalmente, verbaliza “mamá pata” para la quinta palabra, sin observar su hoja.

Respecto de este proceso de interpretación, se puede deducir que, hacia el final del dictado, NN2 olvidó el valor silábico posicional que le dio a cada vocal, y al regresar a ellas opta por leerlas de acuerdo a su valor convencional. En términos de Ferreiro (2006), poder nombrar las letras por separado, no implica que el niño pueda interpretar la secuencia completa. No obstante, se observa que NN2 logra identificar

las secuencias que correspondían a mariposa y patitos, que, además, son las dos palabras que escribió de forma silábica. Además, se infiere que con las palabras que mencionó sin observar lo que había escrito, recurrió a la memoria para poder interpretarlas.

### 4.3. Experiencia letrada 3

Con respecto a los testimonios brindados por PF3 sobre las prácticas familiares, ella es madre de NN3, tiene 44 años de edad, su grado de instrucción es superior técnico y labora como técnica en enfermería. NN3 es la menor de tres hermanas y a la fecha de la aplicación de los instrumentos tiene 6 años y 4 meses. Un primer grupo de prácticas letradas a presentar corresponden la lectura compartida, en el marco de las actividades de **exposición al lenguaje oral**. En relación a ello, PF3 señala que desde hace un año compró cuentos para leerle a su hija, a solicitud de la maestra del jardín infantil, por ejemplo, libros sobre los dinosaurios o las abejas. Aparte de ello, este año le han comprado otros cuentos, como el de Dumbo y El patito feo. Así también, “su papá le ha comprado algunas parábolas de Diosito cómo para contarle” y cuentos cortos ilustrados como el de Héroes de la biblia: Josué. Ambos tratan de comprarle libros “para su edad”, pues NN3 aún es “pequeñita”.

Además, indica PF3 que ella y su esposo le leen a su hija para que “se distraiga un poquito”, ya que no siempre es posible salir al parque por la situación de emergencia sanitaria. Así, NN3 aprende la secuencia de la historia. Añade la madre que NN3 “quiere que la escuchen” cuando lee. La niña les dice “te cuento el cuento” y el adulto que la acompaña se sienta a su lado. Con el cuento en manos, NN3 pasa las hojas y les cuenta, por lo general a sus papás, ya que sus hermanas tienen deberes escolares de la educación virtual. Añade PF3 que cuando sus hijas mayores están escribiendo en el celular, NN3 observa y comenta “ah sí, qué estarán escribiendo”. Y su mamá le dice: “por eso, aprende a leer para que tú me digas qué están haciendo”.

En complemento, se identifica que realizan **prácticas de enseñanza del lenguaje oral** en torno a la segmentación oral de las palabras. Al respecto, la madre comenta que a partir de mediados de año ha empezado a enseñarle a silabear, por ello le ha comprado varios materiales impresos sobre las sílabas. Por ejemplo, han puesto a disposición de NN3 un material titulado “Mi primer silabario”, en el cual cada

sílaba, las cinco combinaciones posibles por cada consonante, es acompañada de un dibujo como referente. Así, NN3 al ver la imagen de un queso, dice: “ahí dice QUE”. Comenta también PF3 que su hija ha aprendido las combinaciones de algunas sílabas, y dice, por ejemplo: “M con A, MA”. Con respecto a estos materiales, el interés de NN3 es variable. A veces practican juntas, otras la mamá le deja “una tareita” y en algunas ocasiones NN3 “quiere hacerlo todo en un día”. La madre no le exige tanto.

En relación a las **prácticas de exposición al código escrito**, PF3 comenta que han usado las letras móviles del libro que el ministerio de educación proporcionó este año. Ella también elaboró letras móviles imprimiendo y forrándolas con cinta de embalaje. NN3 las usaba formando algunas palabras, por ejemplo, el nombre de su papá. Al respecto, PF3 indica que ella quisiera que su hija forme más palabras con ese material, pero luego de un rato, se aburre y dice: “no mamá, hay que hacer otra cosa”.

Asimismo, la mamá le ha comprado un material impreso con sopas de letras, que NN3 desarrolla sola. “No sabe leer, pero mira que sea igualita la palabra”. Comenta además PF3, que su hija interpreta algunas etiquetas de comida, por ejemplo, indica: “aquí dice leche”, frente a un tarro de ese producto. La mamá considera que es porque ella ya sabe o se “guía por las figuritas”. Así, al ver la imagen del sol, atribuye que el texto próximo dice sol, agrega la PF3. En términos de Ferreiro (2006), dichas imágenes son datos contextuales que la niña usa para interpretar lo escrito de forma inmediata.

Acerca de las **prácticas de enseñanza del código escrito**, PF3 manifiesta que compró una lámina grande del abecedario para que su hija “aprenda las letras”. Además, PF3 comenta que desde el año pasado le ha comprado material de práctica de trazos, para que “pase el lápiz” y “redondee su letrita”, por ejemplo, haciendo triángulos. También, ha adquirido un material de caligrafía en el que repasa letras como la L y otros en los que puede transcribir palabras. A veces, NN3 escribe algunas de esas palabras en su cuaderno. En complemento, indica PF3 que le ha comprado un libro Coquito, pero que después de realizar la primera hoja, lo ha guardado porque “coquito está un poquito más avanzado”. La madre considera que NN3 “tiene que familiarizarse con las letras”, no puede pedirle que le enseñe a NN3 que escriba antes

de ello, por eso ha optado por materiales “más simples” como los mencionados líneas arriba.

De igual forma, explica PF3 que “este año es muy diferente”, refiriéndose a la situación de emergencia sanitaria y que su hija debe aprender la escritura “poco a poco”. Por ello le ha comprado varios materiales de práctica para que NN3 “tenga un poco de gustito” por escribir. Así también, usan plastilina en tiras delgadas para hacer letras y formar palabras sobre la mesa, “como jugando”. PF3 también ha visto escribir a su hija en la ventana cuando se acumula vapor en invierno. Ahí, NN3 escribía, por ejemplo, su nombre, papá o mamá. Además, comenta PF3 que para ingresar a la computadora se requiere digitar la contraseña, y a pesar de que NN3 sabe cuál es, no puede escribirla. Entonces su mamá le dice: “aprende bien las letras para que aprendas a escribir, para que tu misma [escribas y] ya no digas ponme la contraseña”. Ello se relaciona con la consideración de la madre de que saber leer y escribir le permitiría a su hija ser “un poquito más independiente”.

Asimismo, se identificaron claros propósitos sociales en las siguientes dos prácticas letradas. Comenta la madre que NN3 “es un poquito detallista” así que el día anterior a la llegada de su papá, decide escribirle una carta. Luego de dibujar, le pide a su mamá que escriba en la hoja, por ejemplo, “papi te quiero mucho, te extraño, mañana vienes y me das el abrazo de oso”, me despiertas saludándome con un besito (PF3). Y va a dejar esa nota al cajón de su papá para que cuando llegue, lo lea. Así también, NN3 prepara notitas para otros, un familiar o una amistad, por ejemplo, para fechas de cumpleaños o por la llegada del bebé de la amiga de la mamá. NN3 “quiere hacerle un dibujo” y que la mamá “escriba lo que ella dicta”. Agrega PF3 que los “dibujos de ella [la niña] son como un regalito que ella entrega”.

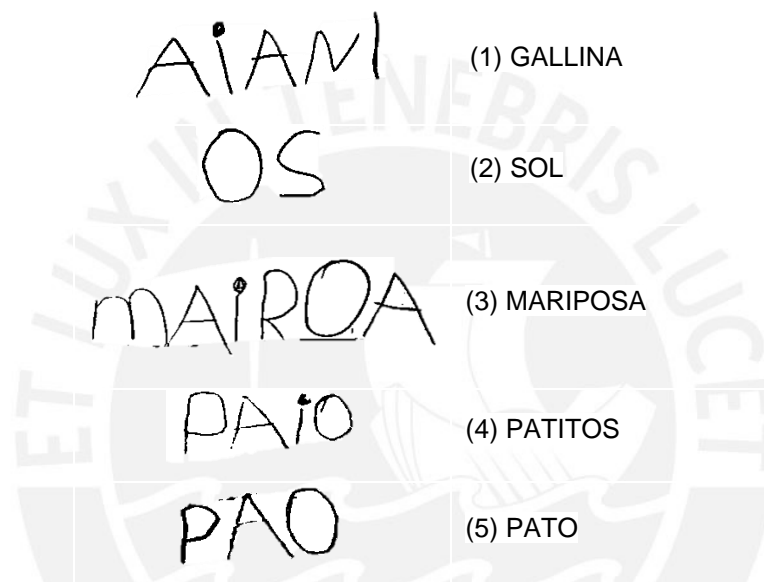
En otra ocasión, estaban preparando una encomienda para el abuelo que vive en provincia, porque era su cumpleaños. Así que NN3 le hizo un dibujo y su mamá la animó a escribir “Feliz cumpleaños”. NN3 no sabía cómo escribir ello, cuando PF3 le preguntó qué quería poner, la niña respondió ponle feliz cumpleaños, “ahí te mando un dibujito”, y luego lo transcribió. Por consiguiente, cuando NN3 le pide que le escriba, la madre insiste en que sea la niña quien transcriba. En cambio, cuando PF3 quiere dictarle una lista de palabras, su hija comenta: “No, eso no me gusta”. Además, PF3, no la ha puesto en situaciones de escribir una carta de forma convencional y pauteada,



porque el destinatario “va a decir: ah, ella no lo escribió”, refiriéndose a NN3. Con relación a estas prácticas, se deduce que responden a propósitos sociales, ya que implican enviar un mensaje a un destinatario (Zavala, 2009). En la misma línea, PF3 comenta que es importante saber leer y escribir para “poder comunicarnos”, así NN3 podría producir e interpretar, por ejemplo, cartas.

En cuanto a la segunda variable, el proceso de escritura emergente de NN3, se obtuvo el siguiente producto del dictado de cinco palabras.

Figura N° 8. Escritura de una niña de 6 años y 4 meses



Tomado de NN3, 2020

Al preguntarle a NN3 cómo escribiría gallina, afirma que le suena a una vocal, “¿la A?”, pregunta. Por indicación de la madre, empieza a segmentar oralmente la palabra: “GA I... ¿la í?”, vuelve a responder a modo de pregunta. Seguidamente, su mamá silabea “GA LLI NA” y al preguntale qué letra falta, ¿La NA?, añade la niña. “¿Pero qué letras son en la NA?”, inquiera la madre. “¿la A? y la... y la amm... y la...” comenta la niña cuando su mamá señala la N en la secuencia que NN3 marcó para su nombre. El resultado es AIANL. Al respecto, se puede deducir que ha escrito las dos primeras vocales de acuerdo a su valor silábico posicional. Para la tercera sílaba, NA, ha marcado AN, las cuales corresponden a la sílaba. Finalmente ha marcado L, con la posibilidad de referirse a la segunda sílaba, pero no hay certeza de ello, ya que la escribió sin hacer comentarios.

A continuación, se le solicita escribir la segunda palabra, sol. Al preguntarle qué letras pondría, se queda en silencio unos segundos, luego comenta “con la O”. Tras escribirla, se le pregunta si con esa grafía es suficiente, a lo que la niña niega con la cabeza y dice: “tiene que ser completo el nombre”. Entonces escribe S, e indica que “le faltaría para que esté todavía completa”, vocaliza la palabra un par de veces e indica que no se acuerda qué letra añadir. El resultado es OS, dos letras que corresponden a la palabra, pero que a consideración de NN3, no son suficientes para ser interpretables. Por consiguiente, es posible deducir que esta percepción deviene de la exigencia de cantidad mínima (Ferreiro, 2006).

La siguiente palabra a escribir es mariposa. “Tú sabes escribir MA, te acuerdas, de MAMÁ”, comenta PF3 y por consiguiente NN3 marca MA. Para la segunda sílaba, la niña comenta, RI... “se escribe con la I y con una letra”. Marca la I e indica: “Ya hice la i, y me falta la letra...”, y marca la R. Cuando PF3 le pregunta si “¿Ahí dice MARI?”, la niña asiente con la cabeza. Luego, el entrevistador le pregunta si faltarían más letras, a lo que NN3 comenta PO, marca la O y luego la A. El resultado es MAIROA. Al respecto, se observa que ha escrito alfabéticamente MA, pero con ayuda de PF3. Seguidamente, ha marcado las dos letras de la segunda sílaba, pero en orden invertido. Finalmente, se aprecia que ha escrito la tercera y la cuarta sílaba de forma silábica, con vocales que les corresponden de forma convencional (Ferreiro, 2006).

Seguidamente, escribe patitos. PF3 comenta: “PA, tú sabes copiar papá ¿cierto? de papá”. Entonces, la niña marca PA. “PA TI ¿TI?”, verbaliza NN3 y escribe I. Al preguntarle si faltarían letras, menciona: “Sí, la O” y marca la O, y con cuatro grafías indica que la palabra está completa. De esa forma obtiene PAIO. Al igual que en la palabra anterior, ha escrito la primera sílaba de forma alfabética con ayuda de mamá y las dos siguientes de forma silábica. Finalmente, se le pide escribir pato. A lo que la mamá indica: “Ahora copia pato pue. Aquí dice patitos, dices tú. Ahora copia PA TO. Solamente dos sílabas, PA TO”. “PA TO”, segmenta oralmente la niña y escribe PA. Al preguntarle por la completitud, la niña comenta que no, que falta la O, y la marca en su hoja. Obtiene PAO y asiente con la cabeza indicando que ahora sí está completo.

Tras finalizar con la producción, se le pide poder interpretarlas. Con respecto de la primera palabra, indica que dice GALLO, y su madre la corrige GA, LLINA,

completa la niña. Con la siguiente, la niña menciona “ma...” y a pesar de dirigir su mirada hacia lo que ha escrito, no logra leer sol. En cambio, sí lo hace con las tres últimas palabras, observando sus escritos y verbalizándolas.

#### 4.4. Experiencia letrada 4

En lo referido a la experiencia de PF4 sobre las prácticas letradas en el hogar, ella es madre de NN4, tiene 39 años de edad, su grado de instrucción es superior técnico y actualmente se desempeña como enfermera técnica. NN4 es hijo único y a la fecha de la aplicación de los instrumentos tiene 5 años con 11 meses. Un primer grupo de prácticas letradas a presentar corresponde a la lectura compartida en el marco de las actividades de **exposición al lenguaje oral**, sobre las cuales comenta PF4 que le ha comparo a su hijo algunos cuentos “para que estudie”. Por ejemplo, tienen un libro con varios cuentos y otra colección que incluye el de “Nenita, una perrita con suerte”. Asimismo, PF4 comenta que a veces, le indica a NN4 que lea y que después le cuente lo que ha entendido.

En otras ocasiones, cuando regresa del trabajo y tiene tiempo, le indica a su hijo: “anda coge tu libro, yo te acompaño para que leas”. Cuando la madre se sienta al lado del niño, NN4 sí lee, porque “no le gusta leer, hay que insistirle, le da pereza”. Más que leer, NN4 prefiere observar las ilustraciones de los cuentos, “se concentra bastante en los dibujos”, añade la madre. A ello, PF4 acompaña con preguntas literales, como “quién fue el primer personaje”. En complemento, la madre considera que este aprendizaje es necesario porque “aquello que se le presente [a NN4], puede deducirlo rápidamente leyendo”. Además, PF4 comenta que, desde el año pasado, NN4 compartía la lectura con su prima menor, cuando la madre le indicaba: “léele el cuento para que ella te escuche, enséñale a leer”. Entonces NN4 decía: “yo te voy a leer prima”. Este año, han regresado a su provincia de origen, donde a su vez, NN4 comparte con su primo menor: “No mucho, pequeñas líneas nada más, pero sí lee” explica la madre.

En el diálogo con PF4, no se identificaron prácticas de **enseñanza del lenguaje oral**. En cambio, sobre las de **exposición al código escrito**, explica PF4 que a NN4 le gusta leer lo que está escrito en las etiquetas y “cualquier letra que encuentra”. Por ejemplo, cuando van a la tienda, NN4 identifica: “leche Gloria”.

En relación a las prácticas de **enseñanza del código escrito**, PF4 expone que su “prioridad fue que él [su hijo] aprenda a leer; va a prender a leer y luego va a aprender a escribir porque va a conocer las letras”. Por consiguiente, primero le compró el abecedario, a inicios del año pasado. Fue a partir de medio año que comenzó “a estudiarlo y aprenderlo”. Cuando NN4 logró conocer todas las letras, empezó a escribirlas; indica la madre. Así, hacia el final del año pasado logró leer palabras cortas, “mamá, papá, pepe, pepito”, por ejemplo. Entonces, le compró el libro Coquito, para que practicara la lectura. Afirma la madre que con “ese coquito [...] aprendió a leer”. En complemento, para practicar la escritura, usan cuadernos de caligrafía, donde PF4 le enseña “que no se pase de la línea, por ejemplo”. Añade la madre, que el primer cuaderno de caligrafía de NN4 ya está “viejo”, lo que indicaría que es una práctica frecuente que la realizan con anterioridad.

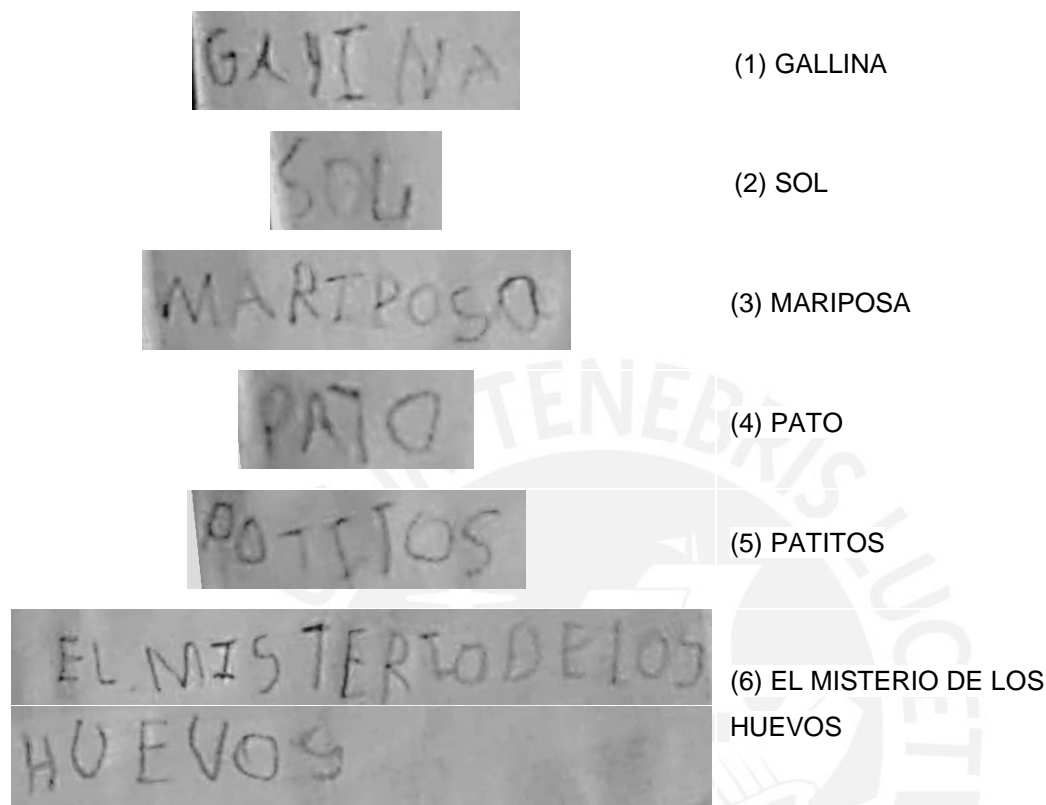
De igual forma, PF4 comenta que cuando ella lo acompaña, NN4 escribe las palabras que le dicta. Ella agrega: “solo no quiere, pero cuidándole, sentándome a su lado ahí sí hace”. Por ejemplo, le pide que escriba los nombres de quienes viven con él, y sí las escribe enumerándolas. Explica PF4 que el niño escribe con letras mayúsculas, pero escribir “pegado, se le dificulta un poco, no quiere, reniega”, a saber, oraciones o frases.

En cuanto a la segunda variable, del proceso de escritura emergente de NN4, se obtuvo un producto mostrado en la Figura N° 9, resultado del dictado de cinco palabras y el título del cuento. En este se puede observar que ha dispuesto horizontalmente grafías que corresponden a letras convencionales. En el proceso, verbaliza la segmentación de las sílabas antes y durante la escritura. Indica: “GA LLI”, y marca GAI. PF4 comenta: “Mi amor, Ga lli, lli”. Al preguntarle por la letra que faltaría, responde “la //”, y convierte la l en Y. Regresa a la segmentación oral: “GA LLI, LLI NA, NA”. De esa forma obtiene GAYINA.

En la segunda palabra menciona: “SOOO SO, SOL, SOL” y marca sol. De la misma manera escribe mariposa y pato, todas de forma alfabética. Cuando llega a la quinta palabra, al ver la imagen, dice “tres patitos” y marca en su hoja en número “3” y al lado marca “RATI”. Al darse cuenta, la mamá interviene señalando: “Esa es la /r/ [...] ¿con la /r/ puedes decir PA? En seguida, NN4 observa su escrito e indica: “rate,

ratitos” y se ríe. Usando de nuevo la segmentación oral, escribe debajo, aunque no es posible distinguir si la vocal que sucede a la P es A u O.

Figura N° 9. Escritura de un niño de 5 años con 11 meses



Tomado de NN4, 2020

A continuación, se le pide que interprete y NN4 indica con el dedo cada sílaba a medida que lee, y dice: ga lli na, sol, ma ri po sa, pa to, pa ti tos. Después, se le indica que escriba el título del cuento. NN4 marca EL y la madre interviene: “lejitos, lejitos, MIS”. Ella vocaliza la segmentación, antecediendo a la del niño. Después de que él ha escrito EL MISTERIO DE, ella vuelve a hacer referencia a los espacios entre las palabras: “LOS ... lejitos hijo, separado ya de la E, LOS...”. Tras escribir la preposición y el artículo, la madre la pregunta: “¿cómo se escribe huevos?”, U, responde él, y escribe la vocal. “La /h/ detrás”, acota la madre, y el niño agrega la H antes de la U. Termina de marcar las demás letras y el resultado es HUEVOS. Entonces vuelve a leer la lista de palabras, con mayor velocidad y agregando artículos a cada una: “la gallina, el sol, la mariposa, el pato, los patitos” y, por último, lee el título del cuento; indicando la secuencia graficada a medida que vocaliza.

Al respecto de la producción de NN4, se observa que marca todas las grafías que corresponden a las sílabas de la palabra, en correspondencia a las características

de una etapa alfabética, del final del tercer periodo. Asimismo, de las intervenciones de la madre en la escritura de NN4 y con el comentario de que al niño no le gusta “escribir pegado”, se infiere que NN4 está en el proceso de apropiación de los aspectos no alfabéticos de la escritura, como los espacios entre palabras. Así también, de las reglas de ortografía, como el uso de mayúsculas y minúsculas, y “alternativas gráficas para semejanzas sonoras” (Ferreiro, 1991, p. 6) evidenciado en el uso de la Y en gallina y la omisión de la H en huevos.

#### 4.5. Experiencia letrada 5

En esta experiencia, PF5 brinda información sobre las prácticas familiares, ella es madre de NN5, tiene 32 años de edad, ha concluido la universidad y se desempeña como medica radióloga. NN5 es hija única y a la fecha de la aplicación de los instrumentos tiene 6 años y 5 meses. A continuación, se describen las prácticas que corresponden a las de **exposición al lenguaje oral**. Sobre ello, PF5 comenta que ella “lee lo necesario” y “de todo un poco”, refiriéndose a los formatos impresos y digitales. Por ejemplo, temas relacionados a su trabajo, como una “enfermedad que le ayude a diagnosticar mejor”. Añade que NN5 “siempre está a su lado, pregunta todo, hasta lo mínimo, no se aburre”. Desde cómo la mamá examina una placa o una ecografía, hasta quién llama al celular.

PF5 también comenta que a su hija no le gusta algún cuento en particular, aunque han tratado de “ver cuentos en la tele”. En las oportunidades que desde el centro educativo se han enviado cuentos, ha “tratado de que [la niña] los escuche para hacer la tarea”, pero que “no son mucho de cuentos” o de revistas. Asimismo, PF3 menciona que a su hija le gusta “ver cosas en la tablet o la laptop”. Al respecto, Teale et al. (2020) señala que la inmersión de las tecnologías digitales modifica los materiales y métodos empleados para el desarrollo de la lectura y escritura. Así, a partir de la información mencionada por la madre, se advierte que tienen más acceso a cuantos digitales que impresos, lo que verifica que extienden y diversifican los modos de acceder a lo escrito (Chakrabarty, 2020).

Del mismo modo, se identifican prácticas **de enseñanza del lenguaje oral**. En esa línea explica PF5 que cuando quiere enseñarle, por ejemplo, sobre una verdura que no NN5 no conoce bien, le muestra videos. Al terminar de verlos, la mamá le pregunta qué entendió y complementa con un resumen, indicando por qué es bueno

comer dicha verdura. En adición, sobre las prácticas de **exposición al código escrito**, PF5 comenta que su hija es observadora, pues presta atención a las marcas en los objetos. Por ejemplo, si la niña encuentra una palabra que capta su atención en el mercado y luego otra en el colegio, al llegar a casa, las junta. “Hace unas oraciones de todo lo que ha visto en el transcurso de la caminata”, menciona la madre.

En otras ocasiones, toma textos cuyos colores le llaman la atención y “se pone a deletrear”. Entonces, NN5 se sienta al escritorio “y está deletreando”, pero en algunas ocasiones llama a su mamá para que la escuche. A consideración de la madre, fue de esa forma que NN5 aprendió a leer, puesto que, si bien la mamá le ha enseñado las letras del abecedario, no la ha enseñado a leer “de corrido. Así se esforzaba y aprendió a leer”. Agrega la madre que, aunque NN5 no lo hace bien, sí logra interpretar las palabras escritas. Por ejemplo, la niña logra leer de quién es la llamada entrante al celular.

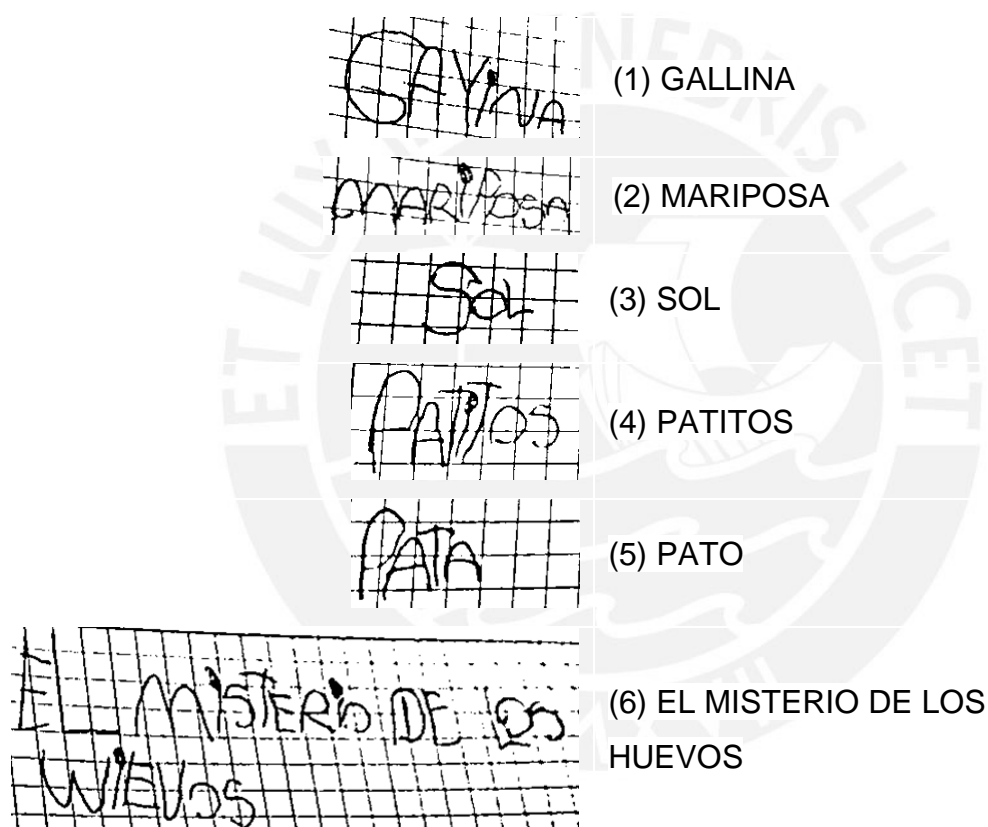
En cuanto a las prácticas de **enseñanza del código escrito**, PF5 señala que, desde hace un año, en vez de leerle se ha enfocado en que su hija conozca las letras del abecedario, por ejemplo, usando una lámina que hay en la pared del espacio de estudio de NN5. Además, la niña practica la escritura de palabras mediante el dictado, que la mamá dirige. Asimismo, en ocasiones, la madre escribe frases en hojas de colores, como “Con mucho amor y respeto”, que leen juntas y luego NN5 transcribe en su cuaderno. En dicho espacio, también cuentan con una pizarra acrílica, que usan, entre otras cosas, para que la mamá le enseñe cómo se escriben palabras que NN5 aún no conoce o que no escribe convencionalmente. Entonces, la niña le dice: “mamá, escríbelo tú, yo lo voy a ver y después lo voy a hacer”.

En adición, PF5 comenta que su hija practica frecuentemente la escritura. NN5 prepara notas para su amiga, elabora un dibujo y le añade textos cortos de cuatro o cinco palabras, que luego se lo envía por WhatsApp. También ha escrito en dos ocasiones para un vecino que se mudó a otra provincia. En dicha nota incluyó un mensaje del tipo: “te extrañamos mucho”. Añade la madre que trata de proponer actividades para que NN5 siempre esté “ocupada en sus cosas”. En complemento, indica PF5 que saber leer y escribir es importante para comunicarse, para “conversar”, se deduce, en entornos virtuales. Además, habilita a la persona “para aprender

muchas cosas” y para guiar a “hijos, familia o sobrinos”, enseñarles por ejemplo “lo que es el respeto”.

En cuanto a la segunda variable, el proceso de escritura emergente de NN5, se obtuvo el siguiente producto del dictado de cinco palabras y el título del cuento (Figura N° 10). Desde una primera impresión, la escritura de NN5 es bastante cercana a la convencional. Así, se observa que ha dispuesto las grafías en forma de línea recta horizontal y que ha escrito de forma alfabética mariposa, sol, patitos, pata y el título a excepción de la palabra “WIEVOS”.

Figura N° 10. Escritura de una niña de 6 años y 5 meses



Tomado de NN4, 2020

Además, se identifica que los criterios de interpretabilidad, como la cantidad mínima, la variedad interna o la diferenciación objetiva no dirigen su producción, como en la etapa pre silábica. Además, no se observa la correspondencia sílaba – grafía como en una etapa silábica. Al contrario, NN5 marca todas las grafías de dichas palabras, lo que corresponde a una etapa alfabética, la última del tercer periodo. Asimismo, se observa que, tras escribir el primer artículo, su mamá le recuerda: “Pon misterio, separadito”, por única vez. Luego, NN5 logra separar las palabras de forma

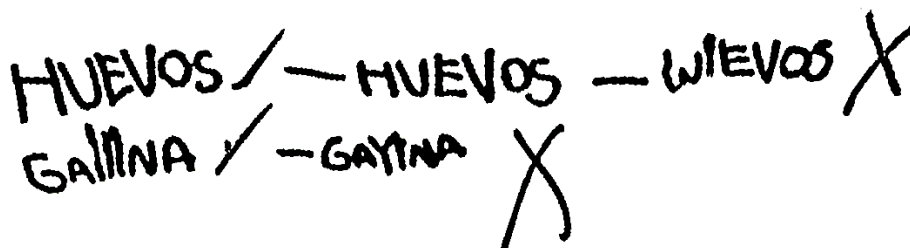


convencional al escribir la frase, evidenciando la interiorización de dicho aspecto no alfabético de la escritura (Ferreiro, 1991).

En dicha etapa el niño considera que a sonidos semejantes le corresponden las mismas marcas (Ferreiro, 2006). En tal sentido, se visualiza que NN5 marca GAYINA, en cuyo proceso de producción no se detuvo o preguntó si Y “está bien” o si es la que corresponde. Por el contrario, antes de escribir huevos, comenta: “Yo creo que es con la uve doble (W), mamá, los huevos”. En respuesta su mamá señala: “¿HUEVOS? [rie] escríbelo así, ya después te vamos a corregir. Escríbelo como tú escuchas, dice la miss”. Para dicha palabra, NN5 marca WIEVOS. En esa línea, expone Ferreiro (1991) que luego del dominio de los principios básicos de la escritura, los niños son capaces de plantearse y resolver los conflictos que suponen las reglas de ortografía. Para ambas palabras, NN5 está en proceso de adquirir los aspectos no alfabéticos de la escritura, referidos a “las alternativas gráficas para semejanzas sonoras” (p. 6). Es decir, distinguir cuándo usar LL y cuando Y, o cuándo usar H o W.

Además, en correspondencia a lo que comentó PF5 en la entrevista, al finalizar con la videollamada usaron la pizarra para “corregir” las dos últimas palabras descritas como se observa a continuación:

Figura N° 11. Re escritura convencional de palabras



HUEVOS ✓ — HUEVOS — WIEVOS X  
GAYINA ✓ — GAYNA X

Tomado de NN5, 2020

#### 4.6. Experiencia letrada 6

De PF6 se recoge también información sobre las prácticas familiares, pero en este caso ella es una informante con un perfil diferente. PF6 es abuela de NN6, tiene 48 años de edad e indica que su grado de instrucción es superior universitario completa de la carrera de educación especial. NN6 es la mayor de dos hermanos y a la fecha de la aplicación de los instrumentos tiene 6 años y 5 meses. Un primer grupo de prácticas letradas a presentar corresponde a la lectura compartida en el marco de

las actividades de **exposición al lenguaje oral**, sobre lo cual, PF6 comenta: “casi todas las tardes, nos sentamos un rato a hacer una lectura”. Ella añade que han trabajado con el libro Coquito de lectura, pero NN6 le ha dicho que “se sabe el libro” y ya no quiere leerlo. Aparte de ello tienen otro libro de lectura que siempre usan para que NN6 “haga una lectura”. Los preferidos por NN6 son el de Rapunzel y el de Moana, acota PF6 que la niña “quiere saber todo lo que es referente a las princesas”.

También usan cuentos digitales, indica PF6 que “siempre se los lee y de allí es que a ella le encanta la lectura”, refiriéndose a su nieta. Dichos materiales son “sobre todo textos suaves, sencillos, porque la idea es que ella entienda la lectura”. Además, PF6 explica que cuando le lee a la niña, esta “pregunta, hace muchas preguntas. Ella quiere saberlo todo”. Asimismo, en ocasiones, NN6 lee por sí misma, historias como “la de los cerditos”. Al acercarse la abuela y comentar que no le escuchó leer, NN6 responde: “Abuela es que estaba leyendo bajito”. De dicha respuesta, PF6 interpreta que su nieta lee en silencio “para interpretar mejor la lectura”. En adición, no se han identificado **prácticas de enseñanza del lenguaje oral**, sin inferir que por ello no se realizan.

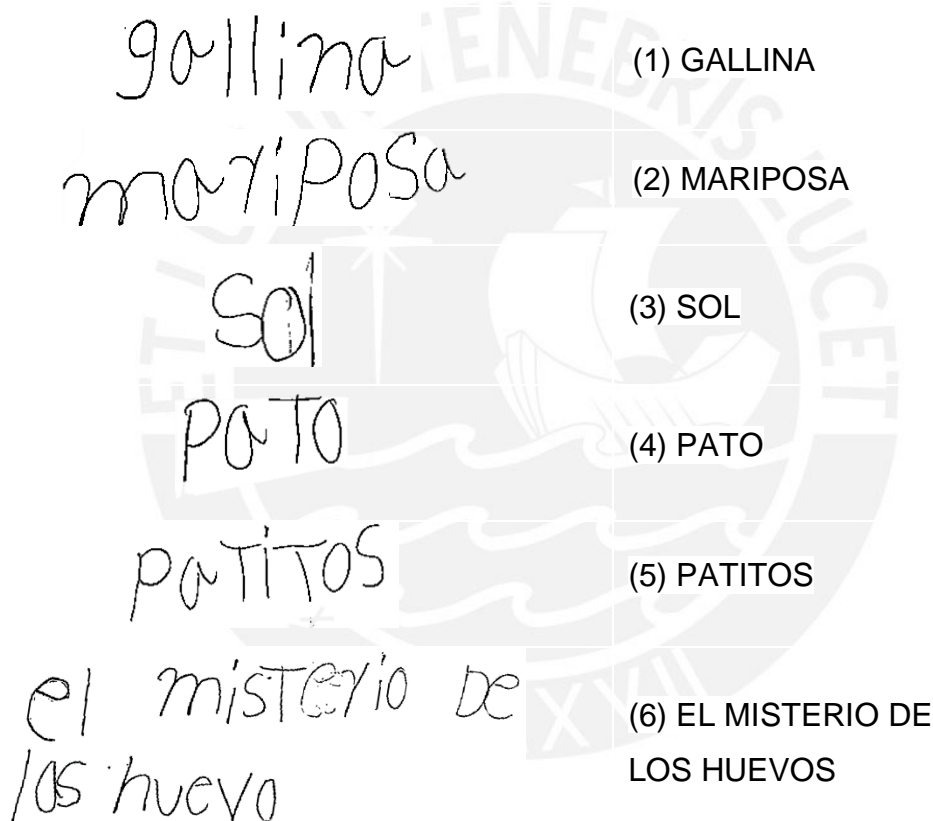
Sobre las **prácticas de exposición al código escrito**, PF6 comenta que cuando salen a la calle, los anuncios captan la atención de la niña, quien los lee y pregunta con entusiasmo “para qué sirve eso, qué dice, por qué colocan eso allí”. De igual forma, ponen a disposición de NN6 las sopas de letras de los periódicos. Asimismo, se identifican **prácticas de enseñanza del código escrito**. Con respecto a ello, PF6 comenta que hacían juegos “de quién decía más rápido” las letras del abecedario, como estrategia para que NN6 “tuviera motivación de aprenderse las letras”. De ese modo, la niña aprendió el abecedario “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba”. Además, le enseñó el fonema de estas, es decir, su sonido; para que NN6 “aprendiera a formar palabras”. En otras ocasiones, le colocan actividades en un cuaderno para que NN6 escriba.

De igual forma, PF6 comenta que todavía hay palabras que NN6 “no sabe” y pregunta por cómo se escriben, entonces la abuela “con gusto y con amor” le explica. Además, PF6 ha decidido promover la práctica de la escritura de palabras mediante dictados, para que NN6 “se haga de la idea de escribir sola”. En complemento, la abuela indica que NN6 “le escribe notas” a sus padres, donde coloca, por ejemplo,

“papá te amo, mamá te amo”, aunque estas no son cartas “como tal”. Para estas actividades, NN6 cuenta con su cuaderno, hojas recicladas, lápices, crayones, “lo que se consiga a la mano”. Añade PF6: “estoy logrando lo que yo me propuse, que era que ella [su nieta] aprendiera a leer”. Se infiere, que PF6 se ha establecido dicho propósito porque “Nunca dejamos de aprender algo nuevo, por eso es que muy importante saber leer y escribir”, comentó en la entrevista.

En cuanto a la segunda variable, el proceso de escritura emergente de NN6, se obtuvo el siguiente producto del dictado de cinco palabras y el título del cuento.

Figura N° 12. Escritura de una niña de 6 años y 5 meses



Tomado de NN4, 2020

Al preguntarle a NN6 cómo escribiría gallina, ella empieza a deletrear: “/g/ /a/”, a lo que PF6 le indica que escriba en la hoja. Después de ello, escribe las cinco palabras individuales en silencio, y en algunas, la abuela interviene. En cuanto a la tercera palabra, NN6 marca SL, cuando su abuela lo nota menciona: “no”; y la niña de forma inmediata borra L y escribe OL, obteniendo SOL. Así también, al empezar a escribir la frase, NN6 marca “e” y PF6 indica: “siempre [empieza] en mayúscula, mami”. Entonces, NN6 borra la letra, pero el entrevistador acota que está bien, por lo

que NN6 vuelve a marcar “e”. Al respecto de la escritura de penúltima palabra del título, el artículo LOS, se observa que NN6 marca LAS, ya que la vocal tiene una terminación al lado derecho similar a cuando marcó A en las otras palabras, y no la terminación en el medio superior como marcó para la letra O.

Cuando finaliza de escribir el título, se le pregunta por el total de palabras que ha escrito, NN6 se acerca a la hoja, se mantiene contando en la primera línea y PF6 comenta “mami, palabras, palabras”. Ante ello, NN6 indica 4 y luego 6. Al respecto, Ferreiro (2013) explica que, en el proceso de adquisición de la literacidad, la conceptualización de “palabra” puede variar a nivel oral y escrito, de lo cual se infiere que para NN6 puede entenderse como sílabas o letras. Posteriormente, se le pide que pueda interpretarlas y NN6 señala: “maaa mariposa, el sol, pa to pato, los patitos, el misterio de los... huevos”. Con relación a ello, se identifica que añade artículos a la lectura de sol y patitos. Además, que a pesar de haber escrito LAS UEVO, lee “los huevos”. Finalmente, PF6 añade: “huevo con H ¿viste?” y NN6 la agrega al inicio de la palabra.

Al respecto de la producción de NN6, se advierte que ha omitido la letra O al escribir sol, y la letra S al escribir huevos. No obstante, ha escrito de forma alfabética la mayoría de palabras. Además, a pesar de la omisión de la letra H, se puede inferir que NN6 ha comprendido los principios básicos del sistema de escritura, y algunos aspectos no alfabéticos, como el uso convencional de espacios entre palabras. Al respecto, explica Ferreiro (2006) que, posterior al logro de dichos principios, el niño es capaz de plantearse y resolver los conflictos que suponen las reglas de ortografía, por ejemplo, “las alternativas gráficas para semejanzas sonoras” (p. 6) para la aplicación ortográfica de la letra H.

## CONCLUSIONES

Los resultados de la tesis muestran que las prácticas letradas que realizan los niños de 5 años en el hogar para la adquisición de la escritura emergente son variadas y dependen de múltiples factores. Se han identificado eventos letrados comunes en los testimonios de nuestros informantes: la lectura compartida, la interpretación de objetos portadores de marcas en el hogar y la escritura de notas.

- Con respecto a la lectura compartida de textos, se conoce que tres familias optan por leerles a sus niños por las noches, después de cenar y antes de la hora de dormir, puesto que es el momento que los padres regresan del trabajo. Mientras que dos familias, realizan esta práctica por las tardes, ya que consideran importante que sus hijos entiendan el cuento y ese resulta un momento adecuado.
- Con respecto a los materiales de lectura empleados, son en su mayoría cuentos para niños. Se conoce la posesión de cuentos comerciales como Mickey Mouse y las princesas de Disney; cuentos tradicionales como los tres cerditos y Dumbo, y cuentos de contenido religioso como La Biblia para niñas o de parábolas.
- Algunos niños manifiestan la iniciativa de contarles las historias leídas a sus padres. También hay la posibilidad de que le cuenten a familiares menores, o que lean ellos solos.
- Con respecto a la interpretación de objetos portadores de marcas, hay niños que muestran interés preguntando qué está escrito en las etiquetas, otros interpretan con ayuda de los datos contextuales y hay quienes los usan para practicar la lectura convencional.
- Con respecto a la escritura de palabras y textos, se concluye que los seis niños participantes, han elaborado notas para sus padres, y en algunos casos han copiado los textos que sus padres escribieron para ellos. Algunos niños también escribieron para amigos, familiares de otras provincias, vecinos y amigos de los padres. Estas pudieron ser en un día cotidiano, a razón del cumpleaños, del nacimiento de un bebé o como saludo.

Además, se observaron aspectos comunes en los procesos de escritura de los niños:

- Cuatro de los niños participantes verbalizan la segmentación silábica antes y durante el proceso de producción.
- Los niños quienes producen bajo conceptualizaciones presilábicas y silábicas, admiten como cantidad mínima tres o cuatro grafías para garantizar la interpretabilidad de la secuencia. Ello se evidencia con claridad en la escritura de la palabra monosílaba.
- A los niños que escribieron otorgándole a las grafías un valor silábico posicional, se les dificultó interpretar algunas palabras al terminar el dictado.
- Los niños quienes producen bajo conceptualizaciones alfabéticas del final del tercer periodo no verbalizan la segmentación de sílabas, es decir, escriben en silencio.

De modo general:

- La situación de emergencia sanitaria a causa del covid-19, según lo referido por las informantes, significó una limitante de experiencias en el entorno letrado exterior al hogar, como el contacto con las etiquetas de productos en el supermercado. Así también, en otra experiencia, la familia optó por la lectura compartida como actividad recreativa que reemplaza las salidas fuera del hogar.
- Con respecto a los materiales usados para la enseñanza de la lectura y la escritura, cinco de las familias coinciden en el uso de libros Coquito y de láminas grandes del alfabeto. Al respecto, cabe la interrogante si los padres usaron este tipo de materiales para sí mismos al adquirir la literacidad, gestando la hipótesis de que algunas prácticas letradas se heredan generacionalmente.
- Se verifica que el interés del niño regula la frecuencia y naturaleza de las prácticas letradas que proporcionan los padres, siendo una actitud de desinterés o rechazo un factor para reducir la cantidad y frecuencia de estas. No obstante, en las últimas tres experiencias mostradas en los resultados, se identificó que los familiares cuidadores tenían como objetivo que los niños aprendiesen a leer y escribir de manera convencional (alfabéticamente), y en

consecuencia, ellos realizaron prácticas de enseñanza directa de la lectoescritura, lo que no es el caso de los tres primeros informantes.

- La inmersión de artefactos tecnológicos en los hogares puede ampliar el acceso a textos, como en el caso de cuentos digitales. A su vez, puede representar un método de práctica de escritura, ya que posee un teclado alfabético; así como facilitar el envío de textos a personas externas al hogar, por ejemplo, mediante las redes sociales como WhatsApp.



## RECOMENDACIONES

- Para estudios sobre el proceso de producción de los niños se recomienda emplear una narración corta con la que los niños no estén familiarizados, puesto que el uso de una historia tradicional o muy conocida amplía la duración de la sesión con los niños.
- En la misma línea, se recomienda realizar una investigación transversal, puesto que la aplicación de los instrumentos en una sola sesión no permite conocer con certeza las conceptualizaciones y el proceso de adquisición de los niños sobre la escritura.
- Pese a no ser el foco de esta investigación, se reconoce que el uso de dispositivos tecnológicos en los hogares modifica las prácticas letradas, por lo que puede ser considerada como una variable relevante en los estudios de literacidad emergente.
- Este estudio invita a la realización de una investigación cuantitativa de mayor alcance que permita conocer la relación entre las prácticas letradas en el hogar con los logros de alfabetización de los niños, puesto que los hallazgos permitirían actuar sobre los primeros para la adquisición de la literacidad.
- De acuerdo a la literatura revisada, la lectura compartida es una de las actividades más beneficiosas para los logros de literacidad. Al respecto, este estudio permitió evidenciar que las familias acceden a cuentos ilustrados digitales, como los de la sección de Leemos Juntos de la plataforma web de Aprendo en casa. En consecuencia, se recomienda fortalecer dicha sección con la finalidad de ofrecer una mayor variedad de recursos para ampliar las oportunidades de realizar esta práctica letrada en los hogares de las familias peruanas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. *Repositorio Institucional del ITESO*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/3026>
- Adams, J. (2013). An Introduction to the New Literacy Studies. *Shinshu University*, 7, 25-30. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/148781239.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación (3ra ed.)*. Colombia: Pearson.
- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2016000300006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006)
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 1-17. Recuperado de [https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/material-bibliografico-de-interes-para-docentes-que-se-desempenen-en-el-nivel-superior/upload/Braslavsky1.\\_QUE\\_SE\\_ENTIENDE\\_POR\\_ALFABETIZACION.pdf](https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/material-bibliografico-de-interes-para-docentes-que-se-desempenen-en-el-nivel-superior/upload/Braslavsky1._QUE_SE_ENTIENDE_POR_ALFABETIZACION.pdf)
- Cambridge University Press. (s.f.). Literacy. En *Cambridge dictionary*. Recuperado en julio de 2020, de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>
- Carroll, J., Holliman, A., Weir, F. & Baroody, A. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. doi: 10.1111/1467-9817.12255
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf)
- Chakrabarty, D. (2020). Theories of the New Literacy Studies (NLS). *Research Journal of English Language and Literature*, 8(1). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/339003435\\_Theories\\_of\\_the\\_New\\_Literacy\\_Studies\\_NLS](https://www.researchgate.net/publication/339003435_Theories_of_the_New_Literacy_Studies_NLS)
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd ed.)*. USA: Sage publications.
- Ergül, C., Sarica, A., Akoglu, G., & Karaman, G. (2017). The Home Literacy Environments of Turkish Kindergarteners: Does SES Make a Difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202. doi: 10.12973/iji.2017.10112a
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1-13.

- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica* (5ta ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Gee, J. (1999). The New Literacy Studies: From "Socially Situated" to the Work of the Social. *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*, 1-29. Recuperado de <http://jamespaulgee.com/pdfs/The%20New%20Literacy%20Studies%20and%20the%20Social%20Turn.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw-Hill / Interamericana Editores S.A.
- Krijnen, E., Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J & Severiens, S. (2019). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and writing*, 33, 207-238. doi: 10.1007/s11145-019-09957-4
- Llamazares, M. y Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 71, 151-172. Recuperado de [http://cidtff.web.ua.pt/cidtff\\_flashnews/wp-content/uploads/2016/06/rie\\_71.pdf#page=149](http://cidtff.web.ua.pt/cidtff_flashnews/wp-content/uploads/2016/06/rie_71.pdf#page=149)
- Merino, R. y Quichiz, G. (2013). Perspectiva de la literacidad como práctica social. *Blog de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEDEC*, 4(14), 25-45.
- Pucp. (s.f.). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Purdy, E. (2019). Literacy. *Salem Press Encyclopedia*. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=87323188&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Real Academia Española. (s.f.). Alfabetización. En *Diccionario de la lengua española* (23ra ed.). Recuperado en julio de 2020, de <https://dle.rae.es/alfabetizaci%C3%B3n>

- Ruggerio, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. doi: 10.18239/ocnos\_2015.13.02
- Swain, J & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431-458. doi: 10.1177/1468798417745118
- Teale, W., Whittingham, C., & Hoffman, E. (2020). Early literacy research, 2006-2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 169-222. doi: 10.1177/1468798418754939
- Vissani, L., Scherman, P. y Fantini, N. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D., *Para ser letrados*, 23 - 35. Barcelona: Paidós.





Anexo 1. Cuestionario del ambiente de alfabetización en el hogar.

Escala del ambiente de alfabetización en el hogar

Marque la opción que corresponda a las actividades de alfabetización en su hogar.

**A. Lectura**

1. ¿Cuántos libros tiene su hijo?

0-2  3-10  11-20  20-40  más de 40

2. ¿Cuántos libros tienen en casa?

0-2  3-10  11-20  20-40  más de 40

3. ¿Con qué frecuencia le lees algo a tu hijo?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

4. ¿A qué edad comenzó a leerle algo su hijo?

0-6 meses  7-12 meses  13 meses - 2 años  2-4 años  Después de 4 años  
 No he empezado todavía

5. ¿Con qué frecuencia quiere su hijo le pide que le lea algo?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

6. ¿Con qué frecuencia su hijo lo ve leyendo en una semana?

Casi nunca  1-2 veces  3-4 veces  5-6 veces  Todos los días

7. ¿Cuánto te gusta leer?

Nada  Un poco  Mucho

8. ¿Cuánto tiempo al día su hijo mira la televisión?

0-15 minutos  16-30 minutos  31-60 minutos  1-2 horas  Más de 2 horas

**B. Escritura**

9. ¿Con qué frecuencia su hijo escribe palabras?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

10. ¿Con qué frecuencia su hijo le pide que escriba para él?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

11. ¿Con qué frecuencia su hijo escribe cartas?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

12. ¿Con qué frecuencia su hijo le pregunta cómo se escriben las palabras?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

3. ¿Con qué frecuencia su hijo dibuja algo?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

### **C. Conciencia fonológica y de escritura**

14. ¿Con qué frecuencia su hijo intenta o realiza juegos de palabras con rimas con usted u otras personas?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

5. ¿Con qué frecuencia realizas juegos de palabras con rimas con tu hijo?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

16. ¿Con qué frecuencia le muestra a su hijo los nombres de las palabras y letreros, como nombres de restaurantes o letreros de calles? (por ejemplo, el nombre de Burger King, el signo "Stop", etc.)

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

17. ¿Con qué frecuencia su hijo lee palabras de los paquetes de alimentos o de los letreros de las calles? ¿Quiere tu ayuda para leer?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

18. ¿Con qué frecuencia su hijo canta rimas?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

19. Cuando le está leyendo un libro a su hijo, ¿con qué frecuencia trata de enseñarle los nombres de las letras?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

### **D. Leyendo compartida de libros**

20. Cuando le lee un libro a su hijo, ¿con qué frecuencia le muestra las imágenes por sí mismo o habla de ellas?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

21. Cuando le lee un libro a su hijo, ¿con qué frecuencia su hijo le habla sobre personajes o eventos? ¿hace preguntas?

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

22. Cuando le lee un libro a su hijo, ¿con qué frecuencia su hijo tiene palabras o líneas en el cuento? ¿Completa? (cuando lee un libro que su hijo conoce muy bien, pasa a la siguiente línea o dice la palabra antes de leerla)

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día

23. ¿Con qué frecuencia su hijo finge estar leyendo un libro? (sentado con el libro, la verdad en el libro diciendo palabras similares a la historia)

Nunca  Ocasionalmente  Una vez a la semana  Una vez al día  Varias veces al día



## GUÍA DE ENTREVISTA PARA CONOCER LAS PRÁCTICAS LETRADAS

### I. Objetivo de la entrevista:

Identificar las prácticas letradas en el hogar de niños de 5 años a partir de la percepción de los padres de familia de una IE pública de Magdalena del Mar en el contexto de la educación no presencial.

### II. Datos generales

- Entrevista No \_\_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_
- Nombre del hijo: \_\_\_\_\_ (solo para fines del análisis)
- Grado instructivo: \_\_\_\_\_
- Ocupación: \_\_\_\_\_
- Horas laborables por día / semana \_\_\_\_\_
- Cantidad de hijos: \_\_\_\_\_
- En relación al niño de 5 años: No hermanos menores \_\_\_\_\_ / mayores \_\_\_\_\_

No	Pregunta de apertura	Pregunta de especificidad
1	¿Qué tipo de materiales de lectura impresos tienen ustedes en casa?	¿Cómo lo usan los miembros de la familia?
2	¿Usted lee con mayor frecuencia textos impresos o digitales?	¿Cuáles son los contenidos de su preferencia? Ejem: noticias, páginas para padres ¿Qué sucede cuando su hijo lo ve leyendo en casa? ¿Qué actitudes muestra?
3	¿Por qué crees que es importante saber leer y escribir en la vida cotidiana?	
4	¿Cuáles son los materiales de lectura (de la casa) por los que su hijo tiene interés o preferencia?	¿Qué materiales de lectura tiene su hijo para sí mismo?
5	¿Cuáles fueron los primeros materiales de lectura que usted acercó a su hijo?	¿Podría contarme más detalles de ese momento? ¿Qué texto fue? ¿Qué edad tenía su hijo?
6	¿En qué momentos le <u>lee</u> a su hijo?	¿Cómo son estos momentos? ¿En qué espacios realizan la lectura? ¿Qué tipo de textos leen? ¿Quién escoge el libro?
7	¿Su hijo interviene mientras usted le lee?	¿Sobre qué comenta? ¿Por qué cree que su hijo hace estas interrupciones?
8	¿Cuál es el libro favorito de su hijo?	¿Cómo es cuando leen este libro?
9	¿Ha visto a su hijo usar un texto como si lo estuviera leyendo?	¿Cómo es dicha situación?



10	¿Lo has visto intentado leerle a otras personas?	¿Cómo es dicha situación?
11	¿Qué otros escritos que no sean cuentos le pide su hijo que le lea? Ejem: catálogos de productos	
12	Cuando comparten tiempo juntos ¿Qué canciones canta con su hijo?	
13	¿Cuál es el programa o canal favorito de canciones de su hijo?	¿En qué momentos las canta su hijo?
14	¿Cómo le enseña a su hijo el significado de nuevas palabras?	¿Por lo general en qué situaciones se da?
15	¿Qué hace cuando su hijo le pregunta por el significado de palabras nuevas?	
16	¿Cuentan con letras móviles en casa? Ejemplo: letras impresas en tarjetas, letras de plástico imantadas, letras en corrospum, entre otros.	¿Cómo las usa su hijo?
17	En casa ¿qué rimas, adivinanzas o juegos de palabras usted practica con su hijo?	¿Recuerda algún ejemplo?
18	¿Su hijo tiene curiosidad por lo que está escrito en los objetos? Ejem. paquetes de alimentos, de los letreros de las calles, catálogos de centros comerciales o en los dispositivos electrónicos	¿Qué palabras escritas en los objetos reconoce con frecuencia? ¿En qué situaciones realiza este reconocimiento? ¿De qué manera manifiesta su interés por leer?
19	¿Cómo le enseña los nombres de las letras a su hijo?	¿Con qué material de apoyo cuenta para enseñarle las letras?
20	¿Cómo practica la escritura de las letras su hijo?	¿Con qué material de apoyo cuenta para practicar la escritura de las letras?
21	¿En qué situaciones escribe palabras su hijo?	Aparte de su nombre ¿Qué otras palabras sabe escribir su hijo?
22	¿En qué momentos su hijo le ha pedido que le escriba algo o le ayude a escribir algo?	¿Cómo le ha respondido usted?
23	¿Qué otros textos ha escrito su hijo? Ejem: cartas, notas de encargo o listas.	¿Qué lo motivó a escribir?
24	¿Cómo es el espacio en casa que su tiene para escribir o hacer sus tareas en general?	¿Con qué materiales cuentan?
25	En casa ¿Qué otras actividades realizan para su hijo aprenda a leer y escribir?	
26	¿De todas las actividades que me ha mencionado? ¿Cuáles cree que son las más efectivas para que su hijo aprenda a leer y escribir?	

### Anexo 3. Guía de análisis de contenido

## GUÍA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO PARA CONOCER EL PROCESO DE ESCRITURA EMERGENTE

### I. Objetivo del análisis de contenido:

Identificar las características del proceso de escritura emergente de niños de 5 años de una IE pública de Magdalena del Mar durante una sesión de Zoom (modalidad no presencial).

### II. Datos generales

- Sesión No \_\_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_
- Nombre: \_\_\_\_\_ (solo para fines del análisis)

### III. Lista de palabras para el dictado

- Gallina
- Sol
- Mariposa
- Pato
- Patitos
- El misterio de los huevos

No	Indicador	Si/No	Descripción
<b>Nivel de escritura pre silábico</b>			
1	La disposición de las grafías forma una línea recta		
2	Las grafías realizadas por el niño no corresponden a letras convencionales		
3	Emplea más de tres grafías para un monosílabo		
4	Emplea más de tres grafías para un bisílabo		
5	No emplea la misma grafía en una palabra		
6	No emplea la misma grafía de forma contigua		
7	Marca diferentes secuencias para palabras diferentes		
8	Marca una grafía por cada elemento del conjunto (Plural -> singular)		
9	Repite la misma secuencia de grafías para el plural (Singular -> plural)		

10	Identifica una grafía por cada sílaba en la verificación, quedando letras para borrar
<b>Nivel de escritura silábico</b>	
11	Anticipa oralmente la cantidad de grafías antes de escribirlas
12	Regula la cantidad de grafías mientras las escribe y las verbaliza
13	Marca una grafía por cada sílaba para palabras con tres sílabas o más
14	Marca dos grafías para bisílabos
15	Marca una grafía para monosílabos
16	Emplea grafías de forma aleatoria
17	Escribe la vocal que corresponde a cada sílaba
18	Escribe la consonante que corresponde a cada sílaba
19	Escribe la vocal o la consonante que corresponde a cada sílaba
<b>Nivel de escritura silábico - alfabético</b>	
20	Marca dos grafías correctas para algunas sílabas
21	Marca dos grafías correctas para todas las sílabas
<b>Nivel de escritura alfabético</b>	
22	Marca todas las grafías de la palabra
23	Marca todas las grafías de la palabra de forma convencional (h, g, j, qu, c, b, v, y, ll)
24	Emplea espacios para separar las palabras