

AUTORA: Escobar, Ana Victoria

TÍTULO: Alfabetización inicial: el
aprendizaje de la escritura a los cinco años.

AÑO: 2017

CARRERA: Licenciatura en Educación.

RESUMEN

Muy pocas investigaciones ponen luz sobre el tema de la alfabetización inicial. Esta investigación de tipo cualitativa utiliza como referentes la teoría del desarrollo histórico-social de Vigotsky [Castorina et al. (1996)] y el enfoque psicogenético que describe las etapas de conceptualización de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (Ferreiro, 2006), con la intención de describir el proceso de adquisición de la lengua escrita a los cinco años y la posible incidencia de los hermanos mayores como mediadores en ese proceso. El estudio se realiza sobre una población de alumnos del Jardín de Infantes Nuestra Señora de Luján, H.H V.V.

Como técnicas de recolección de datos se emplearon la observación no participante y entrevistas a las familias de los alumnos que conforman la muestra. El análisis del corpus de información está compuesto por categorías de análisis que surgieron de la observación minuciosa del mismo y permitió arribar a las conclusiones.

A partir de los resultados obtenidos, y desde el rol de la Licenciada en Educación, estas conclusiones permitieron proyectar acciones futuras en tres áreas: docencia, capacitación e investigación.

ABSTRACT

There is little research that sheds light on the topic of initial literacy. This qualitative research is based on Vygotsky's socio-cultural development theory [Castorina et al. (1996)] and Emilia Ferreiro's psychogenetic approach which describes the stages of written language conceptualization (Ferreiro, 2006). The purpose of this paper is to describe the process of written language acquisition at the age of five and the possible incidence of older siblings as mediators in that process. The sample of this study consisted of students randomly selected from H.H.V.V. kindergarten, Luján. Data were obtained through non-participant observation and interviews to the families of the students who were part of the sample. Corpus analysis contains categories that emerged from its detailed observation and allowed to reach several conclusions. Based on the results obtained, and from the professional angle of Education, this paper draws conclusions on the implications for future actions in three areas: teaching, teacher training and researching.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

RESUMEN	2
ABSTRACT	2
PALABRAS CLAVE.....	4
INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN	7
ANTECEDENTES	8
OBJETIVO GENERAL.....	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
PRESENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	17
MARCO TEÓRICO.....	19
MARCO METODOLÓGICO.....	31
ANÁLISIS DE DATOS.....	33
Análisis cuantitativo de los datos.....	35
Análisis cualitativo de los datos	41
CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA.....	51
ANEXO I: LEYES VIGENTES. LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26.206 Y NNUEVA LEY DE EDUCACIÓN N°13.688	53
ANEXO II: MODELO DE LA ENTREVISTA. ENTREVISTAS.....	54
ANEXO III: REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	60

PALABRAS CLAVE

Etapas de conceptualización – Zona de Desarrollo Próximo – Alfabetización inicial –
Escritura – Proceso

INTRODUCCIÓN

El objeto de investigación que se plantea en este trabajo es el *aprendizaje inicial de la lengua escrita en niños de cinco años*. El mismo se origina en la preocupación que plantea en términos didácticos la enseñanza de la escritura inicial.

Analizando el trabajo diario en el aula del jardín, se observa un gran desfasaje y descoordinación entre la última sala del jardín de infantes y el primer año de la escuela primaria con respecto a la escritura. Cada nivel responde a su Diseño Curricular, lo que conlleva a vacíos en cuanto a contenidos. El Nivel Inicial propone como contenido para la tercera sección la escritura del nombre propio. Contenido que, considerando la infancia actual, queda ampliamente superado desde muy temprana edad. Mientras que desde los primeros años de la escolaridad primaria se espera que los niños sean escritores expertos de la lengua oral.

En este sentido, se hipotetiza que realizar una indagación de los procesos que se dan en los niños, referidos a la construcción de la escritura, podría contribuir en el futuro al diseño de propuestas didácticas ajustadas a las características que esos procesos adquieren.

Desde el punto de vista teórico, el objeto será abordado a la luz de la integración de las contribuciones teóricas: por un lado, el aspecto socio-histórico del proceso, sustentado en las investigaciones y teorías de Lev Semionovich Vigotsky, desarrolladas por Ricardo Baquero (Baquero, 2009) y, por otro lado, el aspecto madurativo del enfoque psicogenético planteado por Emilia Ferreiro (Ferreiro, 2006).

En efecto, los aportes teóricos seleccionados resultan un marco adecuado para el abordaje del objeto configurado. En el caso de Emilia Ferreiro, plantea y describe las etapas de conceptualización de la lengua escrita en su etapa inicial y, en cuanto a Vigotsky, aporta con su teoría socio-histórica la importancia del contexto, de la mediación de los adultos y de los pares, y el rol central de la vida en sociedad para la construcción de la lengua escrita. Todas estas investigaciones se complementan entre sí.

Desde el punto de vista metodológico, para este tema de investigación se planteará la modalidad denominada “Proyecto de Investigación Aplicada” (PIA) ya que permitirá llevar a cabo una investigación profunda centrada en el conocimiento del aprendizaje de la escritura en el nivel inicial.

El trabajo de investigación es de corte cualitativo. Los instrumentos que permitirán recolectar la información en el campo de conocimiento serán la observación no participante (las notas de campo y los registros de clase en particular) y la entrevista semi-dirigida a un familiar de cada niño de la población seleccionada. A partir de la aplicación de estos instrumentos se realizará un análisis de los datos recogidos y se delinearán criterios que se consideran interesantes para ser tenidos en cuenta por los docentes, con la intención de favorecer en los niños el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Finalmente, en cuanto a la factibilidad de este proyecto, es necesario destacar que el contexto de investigación es el mismo en el cual ocurre el proceso de escritura: la sala de cinco años de un jardín de infantes, lo cual permite la recolección directa de los datos. Pero

al mismo tiempo plantea un gran desafío: conservar las distancias requeridas con el objeto de investigación.

JUSTIFICACIÓN

La siguiente investigación cobra relevancia desde el punto de vista pedagógico, pues mediante ella se pretende conocer como se da el proceso de aprendizaje de la escritura en la sala de cinco años de un jardín de infantes. Con los datos obtenidos se podrán reajustar las diferentes propuestas que el docente le plantea a sus alumnos, como así también podrá ofrecerle ayudas más ajustadas y precisas durante la construcción de su escritura.

Ésta temática es abordada porque entre el Nivel Inicial y la Escuela Primaria no existe una unidad de criterios para abordar la enseñanza de la lengua escrita. En ambos niveles se emplean métodos distintos de enseñanza, los alumnos reciben distintas formaciones. El objetivo es aunar criterios y ofrecerles las mismas herramientas en ambos niveles para que ellos mismos sean los constructores de sus conocimientos.

Una cuestión muy controversiva es si se les enseña mediante el método fonético o mediante el método global; ésta investigación también toma una postura con respecto a cuál método emplear, considerando que el global le permite al alumno una construcción mucho más

amplia de la escritura. También ésta investigación se apoya en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1993, p. 243) entendida como aquella ayuda ajustada a las necesidades del niño en un momento y actividades particulares, por parte de un adulto o de un par capaz de sortear ese obstáculo. En este caso, ésta ayuda vendría dada por los propios compañeros de sala. Se observa que éste concepto permite indagar el rol de los otros (pares y adultos) y también, como docente, plantear actividades como mediadora en el proceso para intentar resolver el problema de la adquisición de la lengua escrita.

Por lo planteado, resultará muy positiva ésta investigación para echar luz sobre el aprendizaje de la escritura en los niños de cinco años, como se da, cuáles son sus etapas, para replantear las prácticas docentes, mejorarlas, renovarlas y para aunar criterios entre niveles.

A continuación se exponen antecedentes de investigaciones empíricas sobre la temática seleccionada.

ANTECEDENTES

Los presentes artículos seleccionados exponen por separado la influencia e importancia de las dos perspectivas teóricas consideradas como marco de este trabajo de investigación.

N° 1

“Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo” por Lida Rincón C. y Christian Hederich M.

En este estudio se ponen a prueba dos métodos de enseñanza de la lengua escrita: el silábico y el global, (Rincón y Hederich, 2008). Se seleccionaron grupos heterogéneos de niños y procedieron a la aplicación de los test.

Se parte de la premisa de que la adquisición de la lengua escrita no es algo que le viene dado al ser humano, sino que debe construirse y poner en juego distintos procesos cognitivos que están atravesados por una génesis que se manifiesta en etapas sucesivas y ascendentes en complejidad.

Realiza una breve caracterización de cada método y es por ello que se lo tomarlo como antecedente; describe el método fonético (sintético) y coincide en que una vez que el niño ha logrado dominar las unidades básicas del lenguaje (fonemas) está en condiciones de comprender las palabras.

Aporta material de estudio sobre la conciencia fonológica.

Tema: se analizan dos metodologías diferentes que sirven para la enseñanza de la escritura (el método global y el método silábico).

Problemática: se plantea que la problemática del método silábico estaría vinculada a que el niño debe conocer previamente las unidades mínimas del sistema de escritura, pues va de las partes al todo. En cambio, el método global involucra ejercicios de escritura, de comparación y de validación colectiva.

Metodología: el estudio se llevó a cabo en una población de 33 estudiantes. Fue de tipo analítico, descriptivo y comparativo para dar cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura. Se utilizaron tres tipos de instrumentos: un test, prueba de determinación del nivel de los niños y un instrumento de producción de textos.

Conclusiones: las conclusiones pudieron ser determinantes; se arribó a considerar que el método silábico tiende a favorecer el aprendizaje de los sujetos más independientes y que el método global tiende a ser más equitativo para todos los sujetos.

Nº2

“La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en niños que ingresan a Primer Año Básico” por Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E.

En este estudio (Bravo, Villalón y Orellana, 2002) se menciona al aprendizaje de la lectura, y aunque no condice con el tema de la investigación que lo incorpora (que es el aprendizaje de la escritura), es tomado en cuenta como un antecedente valioso por dos motivos.

En primer lugar porque toma el concepto de conciencia fonológica lo cual es enriquecedor para ésta investigación porque dicha conciencia es necesaria para avanzar en las sucesivas etapas propuestas por la autora referente, Emilia Ferreiro.

Y en segundo lugar porque menciona el concepto de zona de desarrollo próximo, tomado en esta investigación para explicar el lugar que ocupan los hermanos mayores en el aprendizaje de la escritura de sus hermanos menores.

Tema: el aprendizaje de la lectura y la influencia de la conciencia fonológica sobre ésta.

Problemática: falta de estudios empíricos sobre la importancia de la conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo necesaria para la adquisición de la lectura.

Metodología: se trabajó con los grupos totales de 14 cursos de primer año, de 12 escuelas (400 niños de 6 años y 5 meses en promedio). Los instrumentos fueron un test (que incluía dos sub-test) y dos pruebas.

Conclusiones: los resultados confirman la hipótesis inicial que decía que la mayoría de los niños que ingresan al primer año de la escuela no están en condiciones de afrontar los desafíos del aprendizaje de la lectura, en primer lugar porque ingresan a primer grado sin reconocer todas las letras del abecedario; y en segundo lugar porque habría que revisar la formación recibida por esos niños en el jardín de infantes.

Nº3

“Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos” por De Mier, V., Sánchez Abchi, V. y Borzone, A. M.

Esta investigación (De Mier, Sánchez y Borzone, 2009) se toma como antecedente porque se la considera valiosa en cuanto a que deja al descubierto los dos métodos posibles para el aprendizaje de la escritura: el fonético y el global. Y si bien no hay un método del todo efectivo y válido, poder tomar de cada uno lo más importante y ponerlo al servicio de la educación es el gran desafío.

Tema: comparación de las habilidades de escritura de dos grupos de niños que se diferencian por el método que les fue enseñado: en un caso la propuesta psicogenética de Emilia Ferreiro y por el otro, la teoría socio-cultural y su influencia.

Problemática: la que origina dicha investigación es el debate que ocurre hace un tiempo sobre cuál es el mejor método de enseñanza de la lectura y la escritura.

Metodología: se trabajó con dos grupos de niños de primer grado a los cuales se les aplicó una prueba de escritura de textos que consistió en la re-narración un relato.

Conclusiones: si bien los niños del grupo uno (el cual había aprendido bajo la luz del método psicogenético) comenzó el año más preparado y con mejores resultados, al finalizar el año el grupo dos (empapado de la teoría socio-cultural) llegó más lejos y con mejores proyecciones. Sus producciones fueron más extensas, más completas. No se concluye rotundamente en que un método es mejor que el otro, sino que la variedad de métodos enriquece la enseñanza.

Nº4

“La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición” por Borzone, A. M., Diuk, B. y Sánchez Abchi, V.

Este estudio (Borzone, Diuk y Sánchez Abchi, 2007) es tomado como antecedente porque analiza la escritura temprana de palabras aisladas. Para ello analiza la transcripción de palabras desde distintas habilidades, como por ejemplo: la precisión y fluidez del trazo de las letras, la escritura de palabras en si misma, y la conciencia fonológica (el reconocimiento del sonido de las letras).

Se conoce que la conciencia fonológica no es suficiente para aprender a escribir, pero ayuda y complementa el método propuesto por Emilia Ferreiro y apoya a la teoría socio-histórica de Vigotsky.

Tema: relación entre las habilidades de escritura de palabras aisladas y de textos en niños de primer grado.

Problemática: determinar si las diferencias entre la escritura de palabras aisladas y la producción de textos se vincula con un problema de transcripción o con uno de composición.

Metodología: participaron 23 niños de primer grado de una escuela semi-rural a los cuales se les aplicaron pruebas que permitieron descubrir las habilidades involucradas tanto en los procesos de transcripción como en los de composición.

Conclusiones: ambos procesos (el de transcripción y el de composición) influyen e interfieren en el aprendizaje de la escritura en niños pequeños.

Nº5

“La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas” por Serrano de Moreno, S. y Peña González, J.

El presente trabajo de investigación (Serrano de Moreno y Peña González, 2003) se incorpora porque intenta dar cuenta de si la escritura es llevada a cabo o no como un proceso de construcción de conocimientos; retomando así lo que aporta Vigotsky con su teoría socio-histórica cuando considera a la escritura como un proceso que requiere la conquista de nuevos conocimientos y la ayuda de adultos y/o pares.

También se incorpora porque los procedimientos utilizados para comprobar las hipótesis son similares a los del trabajo que lo contiene: observaciones, análisis de producciones escritas y entrevistas (en este caso a los alumnos porque son niños de ocho años en adelante).

Tema: conocer como se lleva a cabo en el aula el proceso de escritura, cómo, sobre qué y para qué escriben los alumnos. Conocimiento de los aspectos didácticos de su enseñanza.

Problemática: determinar si el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita es igual en los ámbitos públicos y privados;

Metodología: es de corte cualitativo porque su propósito es aportar datos descriptivos del lugar en el cual se realizó la investigación. Se realizó a niños de secundario y terciario de escuelas oficiales y privadas.

Conclusiones: la escritura llevada a cabo por los estudiantes es poco reflexiva y no involucra nuevos desafíos ni conquistas de conocimientos. Escriben porque la escuela se los pide.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los adultos y/o pares que rodean al niño conforman una Zona de Desarrollo Próximo que lo andamia ante nuevos conocimientos, entonces:

- ¿Cómo incide la presencia de hermanos mayores, si los hubiera, en la adquisición de la lengua escrita?
- Y ¿cómo es que durante la adquisición de la lengua escrita se suceden cada una de las etapas de conceptualización de la lengua?

Siguiendo a Vassilachis de Gialdino (2006) estos interrogantes han sido elaborados considerando el análisis de los posibles vacíos de conocimiento que presenta la bibliografía pertinente, las propias experiencias en intervenciones áulicas, las discusiones con colegas y la necesidad de resolver problemas didácticos. Estas preguntas constituyen un aspecto

esencial de este diseño pues indican que es lo que se pretende comprender y, en consecuencia, que dirección tomará el estudio.

OBJETIVO GENERAL

- Conocer cómo construye la lengua escrita un niño de cinco años considerando la presencia de hermanos mayores como Zona de Desarrollo Próximo y las etapas de conceptualización de la lengua escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar como se adquiere la lengua escrita desde la conciencia fonológica y las sucesivas etapas de conceptualización de la misma en niños de cinco años del Jardín Hermanas Vicentinas.
- Verificar que en los niños de cinco años del Jardín Hermanas Vicentinas durante el proceso de adquisición de la lengua escrita se suceden las tres etapas de conceptualización del sistema de escritura.
- Explorar si la presencia de hermanos mayores actúa como Zona de Desarrollo Próximo para el proceso de adquisición de la lengua escrita en niños de cinco años del jardín de Hermanas Vicentinas.

- Indagar en los niños de cinco años del Jardín Hermanas Vicentinas cómo se da el proceso de conceptualización del sistema de escritura, considerando las etapas planteadas por la perspectiva psicogenética.

PRESENTACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El jardín está ubicado sobre la calle Rivadavia N° 939, entre San Martín y Lavalle.

Es un edificio nuevo construido en un primer piso. En la planta baja se encuentra el patio de juegos (que posee un baño) y la puerta de entrada.

La zona es céntrica. Está rodeado por departamentos, casas de familia y comercios: tiendas, zapaterías, confiterías, ferreterías, Bancos. No hay fábricas ni industrias. Su vereda es angosta, lo que dificulta los momentos de entrada y salida de los alumnos.

La ruta N° 7 se encuentra a siete cuadras del jardín y por ella pasan todas las líneas de colectivos. A pocas cuadras se encuentra también la Terminal de Ómnibus. El Ferrocarril Sarmiento está alejado. Al lado de nuestro colegio (sobre la calle Lavalle) está ubicada la Escuela N° 1. A tres cuadras se encuentra la Basílica Nacional Nuestra Señora de Luján, la Plaza Belgrano, el Cabildo y el Museo Enrique Udaondo. A tres cuadras está la Plaza Colón, la Municipalidad y el Correo.

El Jardín pertenece a una unidad académica que posee todos los niveles educativos: Inicial, Primaria, Secundaria y Terciario. Es de gestión privada. Sus representantes legales son dos: una hermana de la Congregación Hermanas Vicentinas y un laico.

El Jardín posee turno mañana y tarde. La matrícula es de 30 alumnos por sección, cada una con una docente a cargo y una preceptora por turno. La directora tiene horarios rotativos. Hay profesores de Música y Educación Física. Se imparten encuentros semanales de Catecismo por ser una institución confesionaria.

La institución participa de las “Jornadas Nacionales de Lectura”. En ellas, los niños del nivel inicial se dirigen a las instalaciones de la escuela primaria, eligen un cuento (dentro de las opciones disponibles) y lo escuchan, siendo el mismo relatado por los alumnos de cuarto, quinto o sexto año.

La mayor parte del alumnado no posee carencias materiales. Se perciben como niños sanos, cuidados, bien alimentados. Las familias se hacen presentes cuando se les solicita. Por lo general acuden todos los hermanos de la familia desde el jardín hasta el secundario, lo que hace que por años las familias estén presentes en la institución.

Retomando la Institución en la cual se llevó a cabo el trabajo de campo, se observa que todos los años las docentes del Nivel Inicial y las docentes de Primer Grado de la Escuela Primaria confeccionan en conjunto un Proyecto de Articulación para facilitar la transición entre ambos niveles. Por lo general, el área predominante del proyecto son las Prácticas del Lenguaje, ya que se observa que en jardín los niños aprenden a escribir de un modo muy distinto al que le enseñan luego en la escuela primaria. Para trabajar con las diferencias, las docentes acuerdan encuentros mensuales entre alumnos, Jornadas de Lectura, Café Literario, recomendaciones escritas de textos leídos, escritura compartida de textos.

Por su parte las docentes son capacitadas en el mes de febrero por profesores del equipo de Prácticas del Lenguaje del Profesorado en Educación Inicial que posee la institución. Con esta capacitación se busca aunar criterios y reducir las diferencias entre niveles. Estas acciones buscan que los niños no fracasen al pasar de un nivel a otro, sino que puedan seguir complejizando su proceso de escritura.

MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, se consideran los siguientes conceptos construidos como corolario de investigaciones didácticas, aportando saberes que servirán de base y fundamento para el desarrollo de este proyecto de investigación aplicada.

El presente trabajo de investigación se centra en niños de jardín de infantes, por lo tanto pertenecen a una etapa del desarrollo biológico llamada infancia, que es “el espacio que comienza con el nacimiento y está separado de la edad adulta” (Unicef, 2005). Durante esta etapa los niños se adaptan al medio que los circunda, internalizan las reglas de la cultura a la que pertenecen, desarrollan la lengua materna, aprenden a relacionarse con su entorno,

reciben la socialización primaria de manos de su familia y cuando ésta ya no es suficiente, ingresan al sistema escolar en donde reciben la socialización secundaria y comienzan allí a incorporar los conocimientos válidos culturalmente para desenvolverse en la vida adulta.

Los niños desarrollan su psiquismo desde el momento del nacimiento y continúan haciéndolo hasta la edad adulta, siempre en busca del equilibrio entre el interior y el exterior. En esto consiste básicamente el desarrollo, en la búsqueda constante del equilibrio.

El bebé comenzará a descubrir el mundo que lo rodea mediante la interacción sobre los objetos (interacción sujeto-objeto). Irá asimilando estructuras exteriores a las ya internalizadas, haciéndolas cada vez más complejas. Se podrán entonces distinguir cuatro etapas o períodos del desarrollo (Piaget, 1991); se tomará en profundidad la segunda etapa dado que se corresponde con los años transcurridos en el jardín de infantes. Primera etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, de las tendencias instintivas y de las primeras emociones. Abarca los dos primeros años de vida, en donde el bebé explora el mundo de los objetos que lo rodean, lo que trae aparejado la aparición de habilidades sensorio motrices, como por ejemplo la coordinación óculo-manual para cuando desea llevarse una parte de su cuerpo o algún objeto a la boca. Segunda etapa, el período pre-operacional. Abarca desde los dos hasta los siete años. Su conquista más importante es la de la lengua hablada y todos los avances que ello supone. Tercera etapa de las operaciones mentales concretas que se extiende desde los siete hasta los doce años aproximadamente. El niño utiliza las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos porque no se basa en la apariencia de las cosas, puede ir más allá de ellas; establece comparaciones, seriaciones (ordena según un criterio los objetos), clasificaciones (según algún criterio), utiliza el principio de conservación (consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de que sufra cambios superficiales en su forma o aspecto físico). Cuarta etapa de las operaciones mentales abstractas. Esta etapa comienza alrededor de los doce años, cuando se considera que el niño está ingresando en la adolescencia. Aparece la lógica formal, comprende conceptos matemáticos (como los de las operaciones de sustracción o suma), piensa en términos simbólicos (es decir abstractamente). Dejan de pensar en lo real y pasan a considerar lo posible. El buen desarrollo cognoscitivo de esta etapa no ocurre en todos los individuos; en los que si ocurre, le asegura una buena comprensión de conceptos

filosóficos, matemáticos y de ciencias, como así también de muchos otros conceptos enseñados en el nivel universitario. (Piaget, 1991).

Se expondrán a continuación las características de la segunda etapa.

Su imaginación y su capacidad de retener imágenes en la memoria van aumentando, por lo que no se hace tan necesaria la experiencia concreta. Algunas situaciones puede recordarlas o imaginarlas. Éste avance se traduce en una ajustada resolución de problemas ya que relaciona la situación actual con los esquemas ya presentes. Es de destacar que en esta etapa surge y se afianza la lengua oral. Mediante ella podrá evocar objetos (que pueden o no estar presentes), personas, emociones, estados de ánimo. Pese a estos avances, no hay que olvidar que su conducta es sumamente egocéntrica, es decir no logran descentrarse de sí mismos. El mundo gira a su alrededor y el mundo es como ellos lo ven. El hecho central de esta etapa es la aparición del lenguaje, con el cual sus conductas se modifican profundamente tanto en su aspecto afectivo como intelectual, como por ejemplo, evocar acciones pasadas o anticipar acciones futuras. De esto se desprenden tres cuestiones importantes: podrá realizar intercambios orales con otros individuos; la aparición de la palabra que implica interiorizar el sistema de signos y el lenguaje propiamente dicho e interiorizar la acción y plasmarla en imágenes mentales. Con la aparición de la palabra el niño se enfrenta no solo al universo de físico (de los objetos), sino también al mundo social y de las representaciones interiores. Durante la adquisición del lenguaje se conoce que ésta comienza con la imitación de los sonidos que están asociados a determinadas acciones con la siguiente secuencia de aparición: palabras-frase primero, sustantivos y verbos luego y finalmente frases propiamente dichas. Éste lenguaje, nuevo para el niño, le muestra una nueva faceta de los adultos que lo rodean (los vuelve seres con pensamiento y voluntades); le permite intercambios con otros niños o adultos aunque al niño no le interesa quién está enfrente, porque sus conversaciones no estarán dirigidas a una persona en particular, sino que son soliloquios. Está aprendiendo a comunicar su pensamiento, por eso esta conducta individualista, no solo le habla a los demás, sino que también se habla a sí mismo (mientras juega y se mueve). (Piaget, 1991).

Los sucesos de esta segunda etapa son importantes para este trabajo de investigación porque en ella se ubica la aparición del lenguaje. El lenguaje es una capacidad humana que

se desarrolla naturalmente. Una vez desarrollado, el niño estará en condiciones de incorporar la lengua materna o primera lengua y luego la lengua hablada en su comunidad (que en la mayoría de los casos coincide con la lengua materna). A posteriori, la lengua hablada será plasmada en un papel, dando paso al proceso de aprendizaje de la lengua escrita, para lo cual es necesario que el niño esté maduro en sus aspectos biológicos y mentales. Entran aquí dos definiciones claves en el trabajo, la de “desarrollo” y la de “aprendizaje” necesarias para el entendimiento del aprendizaje de la lengua escrita.

Tanto Piaget como Vigotsky hablan del desarrollo y del aprendizaje (Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D., 1996), pero desde veredas enfrentadas. Son versiones opuestas aunque con algunos puntos en común como ser:

- El enfoque genético para las funciones psicológicas en Vigotsky y los sistemas de conocimiento en Piaget.
- Ambos centran la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento.

Retomando los puntos opuestos de ambos autores, se dirá que el desarrollo cognoscitivo para Piaget es producto de la experiencia con el medio ambiente. [Castorina et al. (1996)]. Mientras que para Vigotsky el desarrollo cognoscitivo es producto de la interacción social y el instrumento lingüístico, o sea, la lengua hablada. [Castorina et al. (1996)]. El aprendizaje sumado al desarrollo da lugar a la apertura de las zonas de desarrollo próximo en las cuales la interacción social y el contexto socio-cultural son centrales.

La teoría del desarrollo de Piaget [Castorina et al. (1996)] es individualista, pues para lograr el desarrollo cognoscitivo se deben construir estructuras lógicas (cada vez más complejas y con elementos configurativos de las predecesoras), para lo cual la intervención social externa puede resultar o bien facilitadora o bien obstaculizadora. El sujeto es un sujeto abstracto que pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento de manera solitaria, mediante mecanismos de interacción sobre los objetos. El niño buscará inconscientemente el equilibrio frente a ese objeto mediante la asimilación (que es la integración de elementos exteriores a estructuras ya existentes) y la acomodación (que es la modificación que se produce en las estructuras que ya poseemos cuando se incorpora un nuevo conocimiento). Entonces, frente a una experiencia nueva, para que pueda ser

utilizada y conocida, se debe asimilar y acomodar a los sistemas de conocimiento ya existentes. El interés de Piaget [Castorina et al. (1996)] estará puesto en como un sujeto que antes no lograba realizar una actividad, pasado un tiempo si lo logra; para explicarlo se basará en la “psicogénesis de los procesos”. Todos estos procesos y mecanismos que se ponen en juego en el sujeto tienen como fin el “conocimiento” que no es más que una actividad estructurante sobre dichos objetos. Volviendo a Vigotsky [Castorina et al. (1996)], su teoría del desarrollo es histórica-social. Existe un sujeto interactivo y social en el cual las funciones psíquicas superiores son internalizaciones de la cultura en la cual está inmerso. Esta cultura en conjunto con los mecanismos biológicos y la evolución filogenética, van a intervenir en la constitución de la subjetividad humana, destacando así que el origen del psiquismo no es un hecho natural y solitario, sino un producto social. [Castorina et al. (1996)].

El tema del desarrollo es un tema central para Vigotsky [Castorina et al. (1996)]. Se preocupa por la génesis (origen) de los procesos psicológicos, los cuales involucran los niveles filogenético (desarrollo de la especie humana), socio genético, ontogenético y micro genético. Desde el comienzo de la vida, el aprendizaje está vinculado con el desarrollo. El desarrollo del ser humano está definido por la propia maduración del individuo, pero también hay que considerar que es el aprendizaje el que pone en marcha los mecanismos del desarrollo con la ayuda de una vida en sociedad. El aprendizaje siempre incluye relaciones entre seres humanos y no sucede aisladamente, sucede dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (en el cual se vinculan el sujeto que enseña y el sujeto que aprende). [Castorina et al. (1996)].

Vigotsky [Castorina et al. (1996)] emplea dentro de su teoría socio histórica una serie de términos ampliamente difundidos y de suma importancia para el futuro análisis de las entrevistas realizadas a las familias de los alumnos que conforman la población de estudio del presente trabajo.

Se comenzará por desarrollar algunos puntos centrales de su teoría porque de ella se desprenden los conceptos en cuestión. Vigotsky [Castorina et al. (1996)] le otorga suma importancia a la interacción que realiza el niño con el ambiente, con el entorno, tal es así que para comprender su desarrollo cognoscitivo es preciso conocer los procesos sociales,

históricos y políticos que lo rodean. En medio de esta interacción con el ambiente, aparecen también otros seres humanos que le ayudan al niño, mediante un proceso colaborativo, a adquirir nuevos conocimientos integrando la forma de pensar con la forma de comportarse socialmente. En la conquista de esos nuevos conocimientos serán importantes la búsqueda, la exploración, la resolución de problemas y las actividades de manera compartida con alguien. En esa resolución de problemas y actividades compartidas es que se hacen presentes los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje.

Se dirá primeramente que los Procesos Psicológicos Superiores (en adelante PPS) son importantes para el futuro aprendizaje de la lengua escrita. Éstos surgen de la vida en sociedad, del compartir actividades con otros; son específicamente humanos y requieren de la existencia previa de otros procesos más elementales. A su vez, los PPS pueden diferenciarse en Rudimentarios (como por ejemplo la lengua oral) y Avanzados (la lengua escrita, puesto que requiere la decodificación de un sistema de signos, un manejo más independiente de la lengua y la adecuación al contexto de escrita).

La noción de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP) adquiere relevancia en el ámbito escolar y fue propuesta por Vigotsky para comprender y orientar los aprendizajes escolares. Se la define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (cf. Vigotsky, 1988:133). De esta definición se desprende que lo que hoy se realiza con la asistencia de una persona más experta, en el futuro se realizará con autonomía; y que para lograr tal autonomía es necesaria la asistencia, estableciendo una relación entre aprendizaje y desarrollo (Baquero, 2009). Pero no toda vinculación entre sujetos genera una ZDP. Es decir que aprendizaje y ZDP están íntimamente vinculados, pero para que haya aprendizaje es necesario crear esta zona de ayuda, éste espacio dinámico en el cual lo que el niño no puede hacer sin la ayuda de otro, luego sí podrá hacerlo. Así la conquista de un nuevo conocimiento estará precedida por un aprendizaje.

Hablar de ZDP no es hacer referencia a una capacidad o característica del individuo, sino a las características de un sistema de interacción socialmente definido. Ya no se puede

atribuir un factor exclusivamente biológico al aprendizaje porque está este sistema de interacción social que juega un papel determinante. Tal es así, que ayudados por un adulto o por un par más capacitado los niños pueden participar de actividades que no comprenden totalmente y que solos no podrían resolverlas; que el hecho de que ante un problema no haya soluciones ni roles predeterminados, hace que todos sean igualmente valiosos y necesarios; que los nuevos conocimientos que al niño le faltan provienen de un ambiente organizado socialmente. Es decir que las ZDP sirven también como andamios, como retos para que los niños avancen en sus aprendizajes.

Ahora bien, para que se genere la ZDP deben darse una serie de situaciones, como ser: que el niño se sienta motivado por la tarea a realizar, que encuentre espacios de participación, que se establezca un buen vínculo entre el niño y el adulto/par, un vínculo de confianza, de ayuda honesta y de seguridad, que se establezcan relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos. Bajo estas condiciones el niño se sentirá lo suficientemente confiado como para dejarse ayudar y guiar.

Como ya se señaló, los PPS avanzados son necesarios para el aprendizaje de la lengua escrita; son procesos psicológicos nacidos en escenarios sociales particulares que requirieron previamente la existencia de PPS rudimentarios. La lengua escrita se enmarca dentro de los PPS avanzados porque por su naturaleza demanda, en relación al lenguaje oral, un trabajo intelectual más elaborado. Es necesaria una descontextualización de sus elementos sonoros y del interlocutor (que a diferencia de la lengua hablada, aquí está ausente). La escritura es un sistema abstracto y es esta abstracción la que demanda un mayor trabajo cognitivo y la que genera las dificultades para adquirirla. (Baquero, 2009). Porque escribir no se limita solo a una madurez motriz de la mano para coordinar sus movimientos y lograr los grafemas, escribir implica decodificar un sistema de escritura, incorporar sus signos, aprender a utilizarlos correctamente. Y para que el niño lo logre debe haber una planificación didáctica y un docente capaces de seducirlo en esta nueva conquista, capaces de despertarle un gran interés y la necesidad de adquirir la lengua escrita.

Desde los trabajos de Vigotsky y su discípulo Luria, se define a la escritura como: “un sistema simbólico que cumple un papel mediador entre la relación entre sujeto y objeto del

conocimiento; artefacto cultural” (Castorina et al. 1996: 56). No es simplemente un código que transcribe lo que se habla, sino que es una manera de representar la realidad. Por eso Luria retomando los trabajos de Vigotsky propone una secuencia en el aprendizaje de la lengua escrita [Castorina et al. (1996)]:

1. Al principio el niño imita el uso que otros hacen de la escritura, realiza garabatos que imitan la escritura del adulto y mientras lo hace narra lo que está escribiendo.
2. Luego comienza a usar marcas topográficas (registros gráficos) que esparce por la hoja y cuya ubicación se relaciona con el significado de lo allí escrito.
3. Más tarde su escritura comienza a estar relacionada con su habla; entran en juego nociones de tamaño, cantidad y forma. Un trazo grande puede representar un elefante y uno pequeño una hormiga.
4. Por último el niño ya está en condiciones de usar representaciones pictográficas, es decir los signos convencionales del alfabeto.

Así cada etapa toma elementos de la anterior que luego descarta para reemplazarlos por los nuevos.

Bien, hasta aquí se expusieron los conceptos base del marco teórico correspondientes a Piaget y a Vigotsky; ahora se desarrollarán los aportes de Emilia Ferreiro como última etapa de estos fundamentos teóricos. Pero previo a ello se expondrá qué es la escritura, cuáles fueron sus orígenes, cómo está formado este sistema.

La escritura es un sistema, eso es de público conocimiento. Objeto de estudios de múltiples disciplinas: historiadores, arqueólogos, epigrafistas, lingüistas, filólogos, entre otros. Pero la escritura (tal como se la conoce hoy en día) ha recorrido un extenso camino, de años y años de avances y retrocesos, que llega hasta la actualidad.

En sus orígenes estuvo conformada por indicios y huellas en donde algunos objetos desempeñaban la función comunicativa, por ejemplo las cenizas que quedaban de un fuego indicaban que allí había habido gente reunida; fue una preparación hacia la escritura. Más adelante aparecen los mitogramas o pictografía, que es la representación de los objetos por medio del dibujo contando una historia o transmitiendo un mensaje. Por ejemplo los quipus (nudos que se usaban para anotar los pagos de los impuestos que

debían los pobladores; a cada contribuyente le correspondía un color); no son considerados aún como escrituras sino como medios de comunicación. Como evolución al pictograma llega el jeroglífico, en donde se pasa a la representación esquemática de solo algunos detalles del objeto representado. Hay formas reconocibles, cada una de las cuales corresponde a una unidad semántica (frase, concepto, enunciado hablado). Marcan el límite que divide la historia de la sociedad humana en pre-escrita y escrita. Contienen la noción de signo y significado.

Después de los jeroglíficos la escritura silábica se hace presente. Aquí se observa que la escritura aparece en centros urbanos organizados, en donde escribir otorgaba poder. Es la escritura que representa las sílabas de la lengua hablada. Es un sistema completo de escritura que se corresponde término a término con la lengua hablada en tres niveles: de los enunciados (saludos, poemas, instructivos), de las palabras y de las unidades menores de la palabra.

El último escalón que asciende la escritura es el de la escritura alfabética, la de la actualidad. Fue creada por los griegos. Utiliza vocales a las cuales combina con consonantes. El significante gráfico de las palabras se corresponde uno a uno con los fonemas y viceversa, es una correspondencia biunívoca. Contiene unidades menores a la palabra que son las sílabas, y unidades menores a las sílabas que son los fonemas (indivisibles).

Con este breve recorrido por la historia de la escritura se llega a la actualidad. Se sabe que la escritura es un sistema de signos y que ha evolucionado a lo largo de los años partiendo de símbolos concretos hasta llegar a formas abstractas.

Ahora bien, según Emilia Ferreiro (2007) la escritura no es simplemente un conjunto de formas gráficas. Esas formas se combinan entre sí a través de reglas precisas, se disponen en la superficie de manera determinada. Existen reglas de composición, de orden, de sucesión.

La escritura es un sistema de marcas socialmente y culturalmente constituido, no una técnica de transcripción de un código. La escritura está en movimiento, es apropiada por los niños pero no de manera simplista, no como una mera progresión de lo simple

(fonemas o sílabas) a lo complejo (oraciones o textos), de lo concreto (el dibujo) a lo abstracto (las letras). Al comienzo las verán como a un conjunto de marcas no figurativas, organizadas en líneas, sobre renglones, separadas por espacios en blanco. Luego se enfrentarán a la reflexión, a la comprensión de que esas marcas que están realizando sobre una superficie contienen un alto valor social, que pueden despertar ciertas acciones y reacciones emocionales en los demás. (Coll, 1983)

Durante el aprendizaje de la lengua escrita no solo basta con establecer una secuencia cronológica con los avances en los niños, sino también una progresión psicogenética que evidencia una gran convergencia en el orden de aparición de los problemas que se les suscitan a los niños y en las soluciones que éstos intentan.

Uno de los primeros problemas a los que se enfrentan los niños es la necesidad de diferenciar dos tipos de representaciones gráficas: el dibujo (o la imagen) y la escritura (o el texto escrito). Cuando comienzan a hacer los primeros trazos, verbalmente pueden diferenciarlos, pero en el papel aparecen mezclados o confundidos. Sus primeras escrituras son inadvertidas por el adulto porque muchas veces las confunden con garabatos. (Coll, 1983)

El paso siguiente consiste en establecer una relación directa entre el texto y la imagen: en el texto “dice” lo que está dibujado. Tan estrecha es esta relación que las primeras propiedades tenidas en cuenta del texto son las cuantitativas, es decir la cantidad de líneas, de segmentos en una misma línea, la cantidad de letras del segmento. Si hay varias imágenes y varias palabras, el niño instintivamente otorgará a cada imagen una palabra. (Coll, 1983)

A medida que avanzan en su aprendizaje de la lengua escrita los niños incorporan dos nociones importantes: que una palabra debe poseer una cantidad mínima de letras para que exprese un significado y que esas letras deben ser diferentes entre sí. No todos los niños, en el mismo tiempo biológico, son capaces de considerar tales suposiciones.

Otro problema al que se enfrentan los niños es el hecho de no considerar que todo lo hablado está escrito; es decir, ante la frase “papá patea la pelota”, ellos suponen que

solo están escritas las palabras “papá” y “pelota”. Entonces se podrán preguntar: ¿Por qué hay tantas palabras escritas? Les sobra texto.

Anteriormente se mencionó acerca de la suposición que tienen los niños de la presencia de una cantidad mínima de letras para que “diga algo”. Éste es un principio organizador de la escritura, que suelen aplicar con frecuencia al igual que el de la variedad de letras. Entonces, al escribir dos palabras, los niños incorporarán letras “porque sí” para poder diferenciarlas. Así también, por ejemplo, “elefante” debe contener más letras que “hormiga” porque es más pesado. A este nivel de escritura pueden llegar los niños en dos situaciones diferentes: algunos con un amplio repertorio de letras a su disposición y otros con un repertorio más restringido. En cualquiera de los dos casos, se vale del medio que lo rodea para extraer de él la información necesaria. Los primeros al pasar de una escritura a otra mantienen una cantidad fija de letras y cambian una o varias. En cambio los segundos descubren que usando las mismas letras, pero cambiándolas de lugar, se obtienen palabras distintas. (Coll, 1983)

Cuando el niño escribe, y a cada parte de la palabra hablada le hace corresponder una parte de la palabra escrita ingresa en una nueva etapa en la cual cada letra pertenece a una sílaba de la palabra.

Todo este recorrido que evidencia la evolución del sistema de escritura, muestra también que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita requiere una reconstrucción individual de cada niño. A continuación se detallan las etapas por las que atraviesan los niños y sus principales características.

La primera etapa se caracteriza por la búsqueda de diferencias entre las marcas figurativas y las marcas no figurativas. La diferenciación entre dibujo o número y letra, aunque no hable de números, dibujos o letras. Puede llamar a todos por igual. Lo importante no es como las nombre, lo importante es el esfuerzo que realiza por diferenciarlas. Una pista que siguen los niños de esta etapa es que donde aparece un texto hay algo escrito, algo dice allí. (Ferreiro, 2006).

Para cuando ingresan en la segunda etapa los niños saben que hay dos requisitos que debe cumplir un escrito: no presentar la misma letra repetida y tener una cantidad

mínima de letras para asegurar las condiciones de “legibilidad”, es decir, para que allí “diga algo”. Uno es el criterio de variedad interna y es tan importante que se cumpla para el niño, que si se enfrenta a una palabra con una letra repetida es probable que la rechace. El otro criterio de cantidad mínima les hace suponer que cuando aparece una sola letra allí “no dice nada”.

La tercera etapa corresponde a la fonetización de la escritura. y se subdivide en tres niveles:

- Hipótesis Silábica: cuando el niño escribe lo hace guiado por los criterios de legibilidad de la etapa anterior. Al leer en voz alta lo que produjo hace corresponder a cada sílaba una letra escrita. Cuando se da cuenta de que le sobran letras, no las borra, sino que comienza con análisis más profundos del texto escrito.
- Silábico-alfabético: aún algunas letras ocupan el lugar de las sílabas, pero hay avances y otras ya ocupan el lugar del fonema al que corresponden.
- Alfabético: los niños de este nivel han logrado comprender e incorporar el alfabeto completamente, aunque no pueden aún manejar las reglas ortográficas (tales como signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas, espacios en blanco). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras y que cuando hay diferencias sonoras es porque corresponden letras distintas.

El marco normativo y legal que les da sustento a las prácticas escolares de alfabetización se desprende de leyes y programas nacionales y provinciales que a su vez se sustentan en varios de los autores tomados como referentes en este trabajo de investigación.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 establece como objetivo respecto de la alfabetización inicial: *“fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”*.

Continuando a nivel nacional, también hay vigente un “Plan Nacional de Lectura y Escritura” que se aplica en todos los niveles del sistema educativo y que apunta a mejorar los niveles de lectura y escritura tanto dentro como fuera de la escuela. Desde el marco

teórico de éste plan, la escritura es concebida como una producción de diversos textos, no como una copia o actividad mecánica, evitando así reducirla al reconocimiento de las letras y de las reglas ortográficas.

La publicación en el año 2009 del Diseño Curricular para la Educación Inicial mediante la Resolución N° 4060/08 permite la inclusión del capítulo de Prácticas del Lenguaje desde un enfoque que coincide con el de este trabajo de investigación, pues está basado en investigaciones psicogenéticas que explican, desde Piaget, como hace el niño para pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento. También destaca las interacciones sociales como parte del proceso, aportes que provienen de Emilia Ferreiro entre otros.

A nivel provincial, la Nueva Ley de Educación Provincial N° 13688 en su capítulo tercero, sobre el Nivel Inicial, asegura: “*disponer las condiciones para el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita y de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación*”.

MARCO METODOLÓGICO

El encuadre que va a permitir recabar información para dar respuesta al problema de conocimiento y acercarse al logro de los objetivos, será la metodología cualitativa.

Variables (V)

- presencia de hermanos mayores en el aprendizaje de la lengua escrita inicial (para esta variable su indicador será la edad de los hermanos de los niños de la muestra).
- etapas de apropiación de la lengua escrita (sus indicadores serán: el nivel fonológico del niño (pre silábico, silábico o alfabético), y su estadio psicomotriz (senso-motor, de la función simbólica).

Indicadores (I): edad de los hermanos mayores, nivel fonológico del niño y estadio psicomotriz del niño.

Tipo de investigación: Explicativa. Pues va a permitir explicar en qué condiciones ocurre el aprendizaje de la escritura a los cinco años y si hay vínculos entre las variables propuestas. Permite comprender el fenómeno estudiado.

Metodología: cualitativa.

Técnicas de investigación: observación no participante de los veintinueve alumnos y entrevista semi-dirigida a la familia de cada uno de ellos.

Instrumentos: registros de la actividad de los alumnos y guía de entrevista. La observación se realizará a lo largo de medio año y permitirá la creación de un corpus de información sobre las etapas del proceso de adquisición de la lengua escrita de cada alumno y del avance en esas mismas etapas.

Población (unidad de análisis): alumnos de la sala de 5 años del Jardín Nuestra Señora de Luján, H.H V.V.

Criterio muestral: veintisiete alumnos de sala de cinco años del Jardín Nuestra Señora de Luján, H.H V.V y una entrevista a cada familia. La muestra es heterogénea, pues utiliza la mayor cantidad posible de elementos vinculados con el objeto que se está investigando. Todos los niños son parte de la población de estudio, porque en este proyecto se estudia un recorte particular del universo posible de niños de cinco años en la tercera sección del jardín.

ANÁLISIS DE DATOS

Las herramientas utilizadas para analizar los datos serán las “categorías de análisis”. Dichas categorías no fueron pre-establecidas, sino que surgieron luego de la observación del corpus de información obtenida en el trabajo de campo (en éste caso, luego de observar las producciones de los niños). Mediante éstas categorías se podrá analizar la información contenida en las producciones de los niños, compararla entre sí y establecer relaciones con el marco teórico.

Para dicha categorización se trabajó con la “Teoría fundamentada en los datos” de Glaser y Strauss. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Categorías de análisis para las producciones de escritura por sí solos de los niños:

- 1) Signos gráficos
 - a) Convencionales
 - b) No convencionales
- 2) Variedad de letras que componen la escritura
 - a) letras de su nombre propio
 - b) letras variadas y en cantidad
 - c) letras que representan sílabas
 - d) una letra por sílaba
 - e) palabras completas

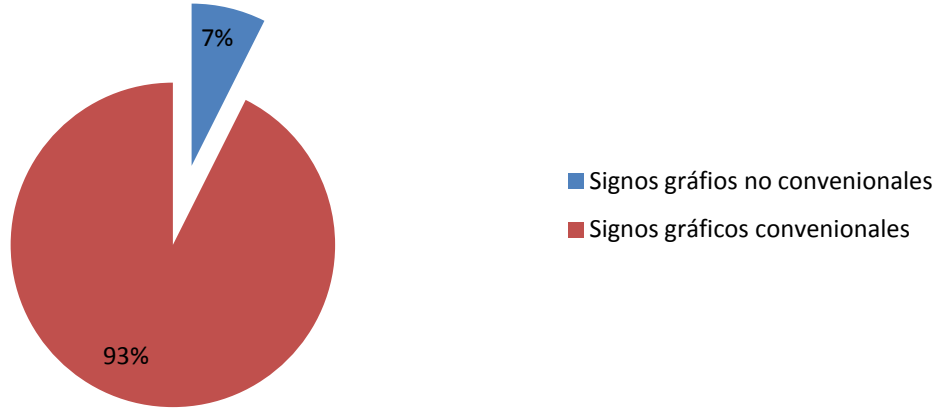
Categorías de análisis para las entrevistas a las familias

- 1) Presencia de hermanos mayores
 - a) con hermanos mayores
 - b) sin hermanos mayores
- 2) Interés por la lecto-escritura
 - a) realiza actividades de lecto-escritura solo
 - b) realiza actividades de lecto-escritura acompañado
 - c) no realiza actividades de lecto-escritura

Análisis cuantitativo de los datos

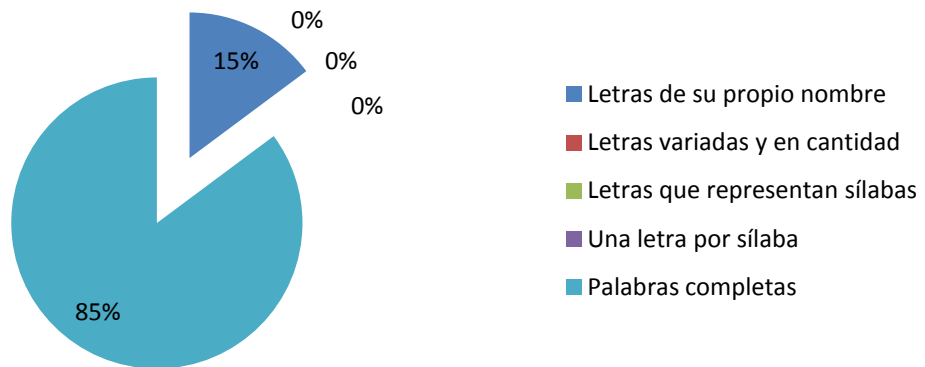
Los gráficos se sistematizaron a través de un análisis cuantitativo de las informaciones obtenidas de las producciones escritas. Sobre un total de 27 producciones que conforman el corpus (100%), y luego de la categorización, se obtuvieron los porcentajes parciales correspondientes a cada categoría de análisis.

Escritura por si solos del nombre propio (signos gráficos)



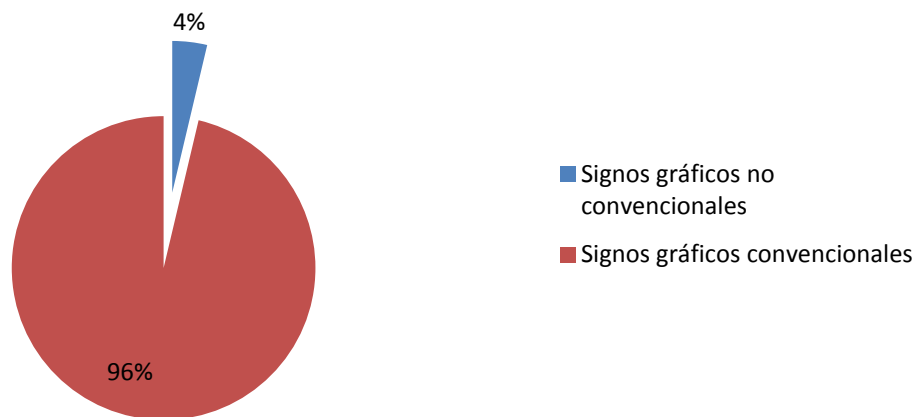
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos del nombre propio (variedad de letras)



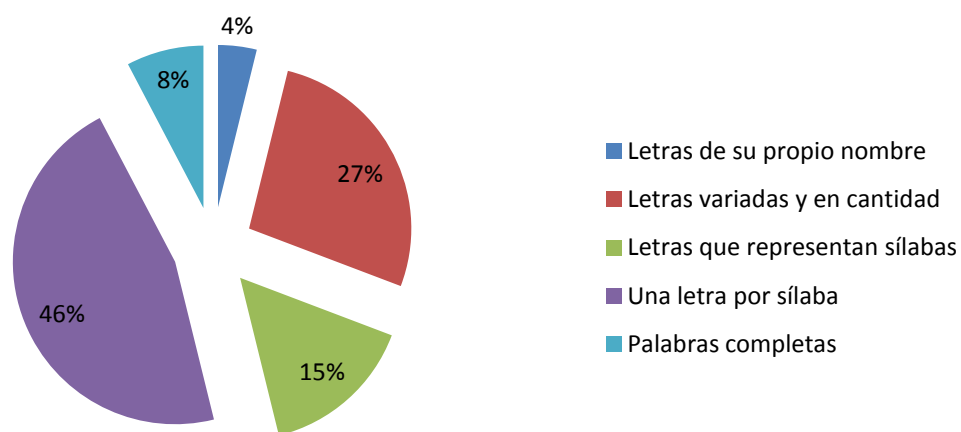
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos de palabras a partir de una imagen (signos gráficos)



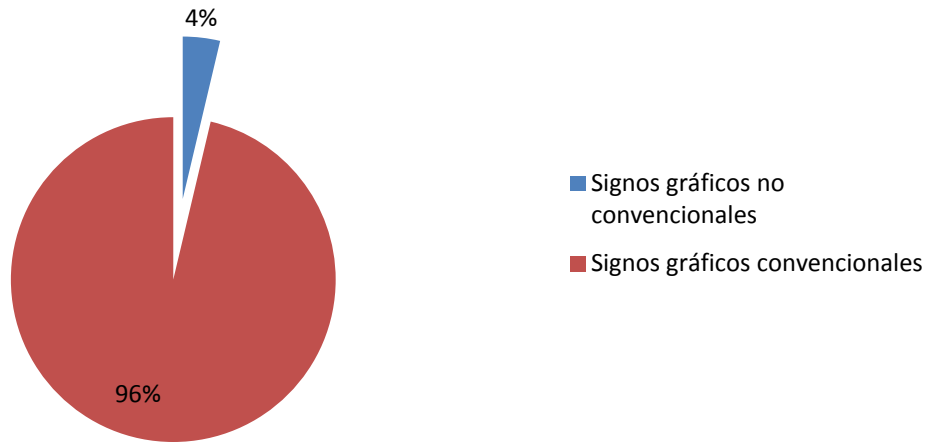
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos de palabras a partir de una imagen (variedad de letras)



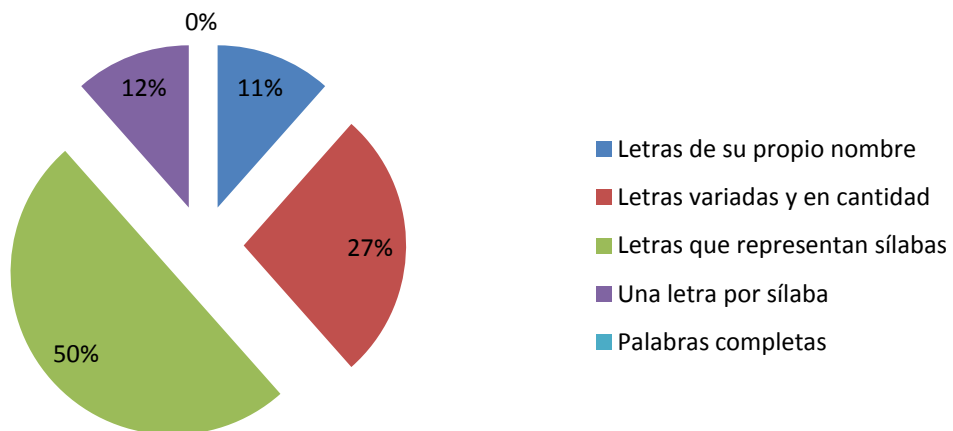
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos de: sector de la sala, mes del cumpleaños (signos gráficos)



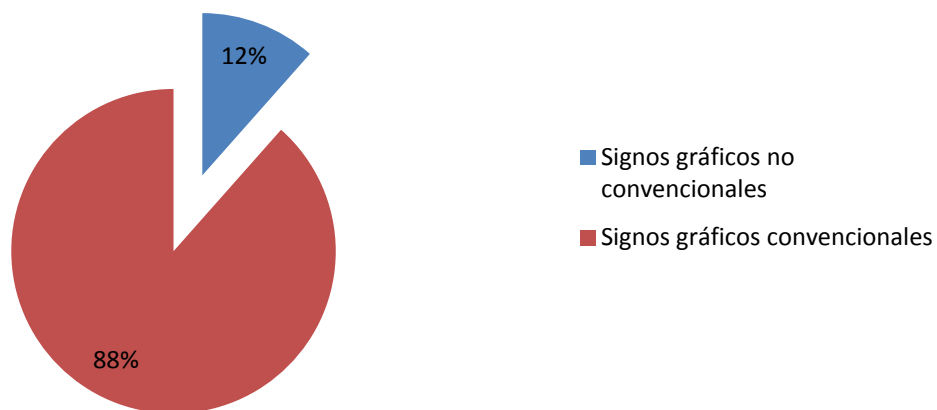
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos de: sector de la sala, mes del cumpleaños (variedad de letras)



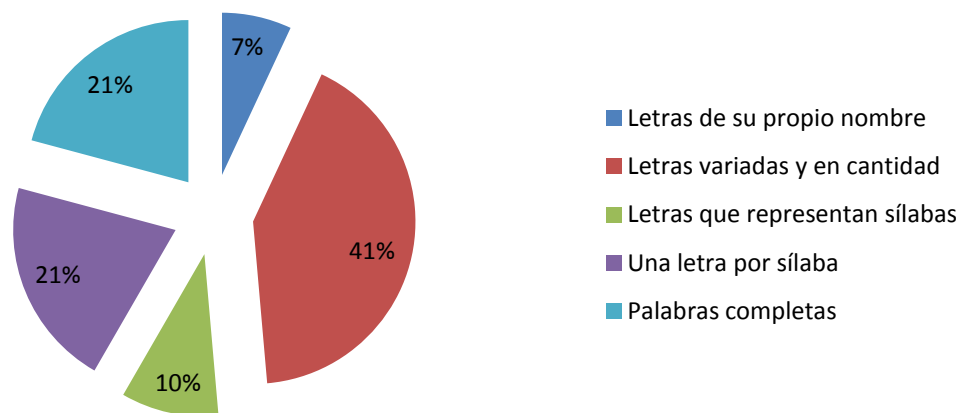
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos a partir de una imagen (signos gráficos)



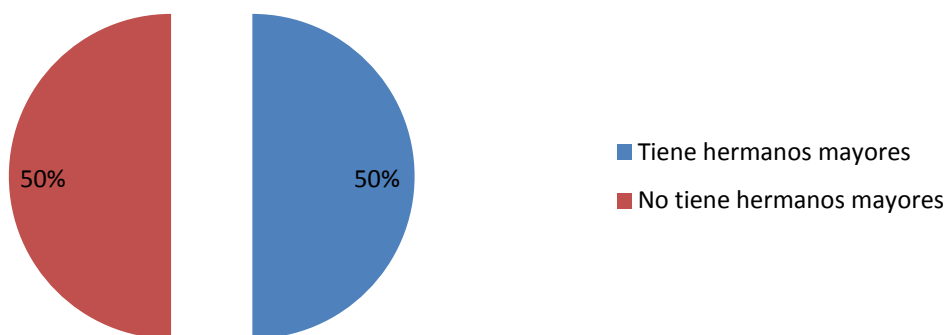
Fuente: Elaboración Propia.

Escritura por si solos a partir de una imagen (variedad de letras)



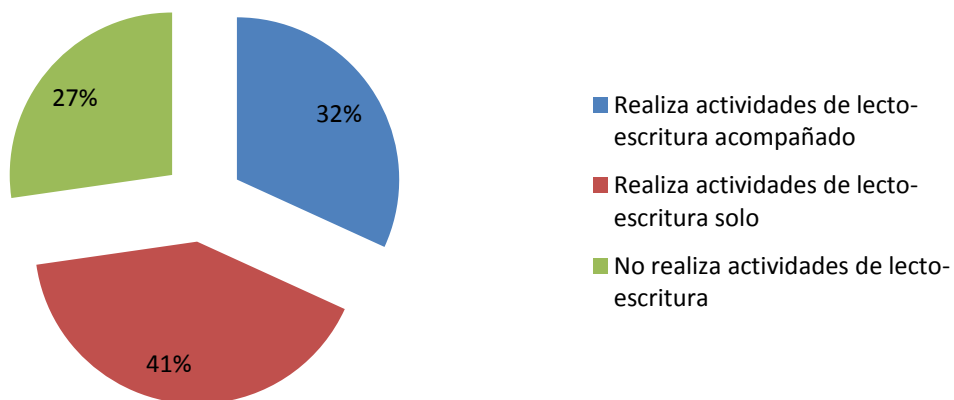
Fuente: Elaboración Propia.

Entrevistas a las familias (hermanos mayores)



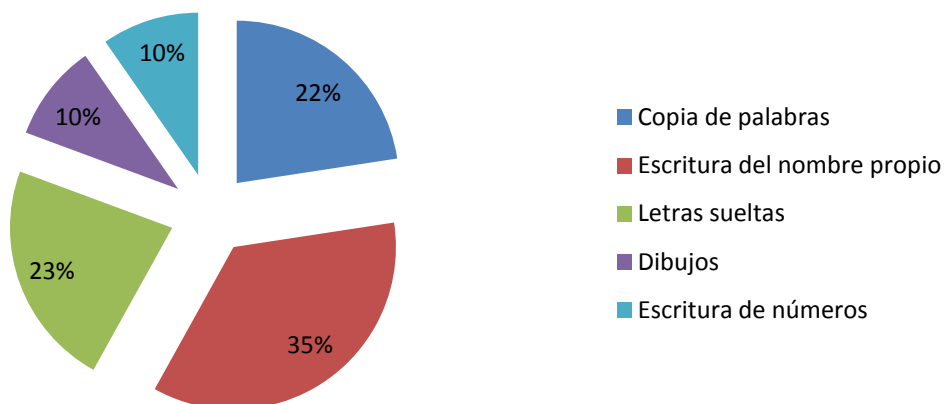
Fuente: Elaboración Propia.

Entrevista a las familias (interés por la lecto-escritura)



Fuente: Elaboración Propia.

Entrevista a las familias (tipo de actividades de lecto-escritura que realiza)



Fuente: Elaboración Propia.

Análisis cualitativo de los datos

Se presenta a continuación la descripción del análisis del corpus de producciones de los niños, basada sobre la categorización realizada a partir del estudio de esas producciones. Las categorías de análisis que dirigieron dicho análisis son, por un lado las relacionadas a la escritura por sí solos, de donde se desprenden: Signos gráficos convencionales y no convencionales y Variedad de letras que componen la escritura (letras de su propio nombre, letras variadas y en cantidad, letras que representan sílabas, una letra por sílaba y palabras completas). Y las relacionadas con las entrevistas, de donde se toma la presencia o no de hermanos mayores y el interés por la lecto-escritura (si realiza actividades solo, acompañado o no realiza).

Así, en las producciones de **escritura por si solos del nombre propio** se observa que la mayoría de los nombres está conformado por signos gráficos convencionales, mientras que solo unos pocos están constituidos por marcas gráficas que no representan letras.

Asimismo, la mayoría de los escritos representan el nombre completo, con todas sus letras, respetando la direccionalidad de la escritura.

Para la producción de **escritura por si solos de palabras a partir de una imagen** (1), se observa un predominio de signos gráficos convencionales por sobre marcas gráficas que no representan letras. Aparecen palabras escritas que contienen una, dos o más letras, con las cuales el niño ha intentado reproducir el nombre del objeto que estaba observando. Aquí se presenta una gran variedad en cuanto a las letras escogidas por los niños: algunos optan por escribir variadas letras; otros, por escribir aquellas que conocen.

En la producción de **escritura por si solos de: sectores de juego de la sala, meses del calendario, fechas de cumpleaños**, se percibe nuevamente la prevalencia de signos gráficos convencionales. En ésta oportunidad, los niños optaron por escribir letras variadas y en cantidad, por escoger una letra que represente una sílaba, por escoger letras presentes en su nombre propio para mencionar la palabra deseada.

Por último aparece la **escritura por si solos a partir de una imagen** (2), en donde siguen prevaleciendo los signos gráficos convencionales. También se observan producciones escritas con letras presentes en sus nombres propios, manteniendo siempre la diversidad y la cantidad de las mismas. Para ésta última producción escrita se percibe un incremento del uso de todas las letras que componen la palabra en cuestión, dando como resultado escrituras mucho más completas.

Luego de observar minuciosamente cada producción, de compararlas entre sí, de proyectarlas durante los meses que duró el trabajo de campo, y considerando el material teórico incluido en éste trabajo de investigación, se procede al análisis de los datos.

Se comenzó la recolección de las muestras (producciones escritas de los niños) en el mes de marzo. Los niños provenían de una sala de cuatro años en la cual habían trabajado con la escritura del nombre propio desde mediados de año, con lo cual, la escritura de su nombre no representaba para ellos un desafío nuevo. Pudieron escribirlo convencionalmente en la mayoría de los casos utilizando las letras correctas, respetando la direccionalidad de la escritura. Este paso fue de vital importancia para las futuras producciones escritas porque

les permitió conocer y manipular un caudal de letras que les servirían para la escritura de nuevas palabras, ampliando así su universo escrito. Si nos remitimos a los planteos de Emilia Ferreiro, vamos a coincidir en que el nombre propio es la primera fuente de información que el niño posee para comenzar a escribir. A partir del conocimiento de sus letras, podrá comenzar a combinarlas, incorporar otras nuevas y formar nuevas palabras.

Sin embargo, y a pesar del trabajo previo realizado, algunos niños no lograron escribir su nombre con signos gráficos convencionales, pues ellos aún veían a las letras como un conjunto de marcas, separadas por espacios, escritas sobre renglones. Si bien podían diferenciar un número de una letra, no podían escribirlas convencionalmente ni reproducir su nombre propio. Si nos remitimos a las etapas que expone Emilia Ferreiro, podríamos ubicar éstas producciones en la primera etapa, en la cual bajo la consigna de escribir su nombre, el niño responde realizando marcas y logrando diferenciar las letras de los números.

En cambio, en el resto de las producciones de los otros niños, y referidas a la escritura por sí solos del nombre propio, sí pueden observarse signos gráficos convencionales; las letras que aparecen escritas en espejo con mayor frecuencia son la “N” y la “S”. Es notorio un nivel de conceptualización de la lengua escrita en el cual pareciera que están alfabetizados completamente. Sucede que en producciones posteriores, en donde la escritura se refería a sectores de la sala, diversas imágenes (animales, juguetes), meses de cumpleaños, las escrituras demostraron el nivel real del niño. Con esto se quiere reforzar la idea de que la escritura del nombre propio fue un contenido trabajado durante mucho tiempo que no marcaba el real nivel de escritura del niño.

En un camino intermedio entre ambas producciones, se encuentran aquellas que poseen signos gráficos convencionales, que pertenecen a la palabra escrita de su nombre, pero que se halla incompleto. O bien aparecen letras repetidas o bien hay algunas ausencias. Éstos niños parecieran hallarse en la segunda etapa de conceptualización de la lengua escrita, en donde los principios de variedad y de cantidad se hacen presentes.

Si se cruzan los datos obtenidos en la escritura del nombre propio con la presencia de hermanos mayores, se observa que coincide que aquellos que se encuentran en la primera y

segunda etapa no poseen hermanos mayores o son ellos los hermanos mayores de la familia.

Para la segunda producción escrita de los niños (que se realizó en el mes de abril) se les presentó una hoja en la cual había imágenes conocidas por ellos. Luego de un intercambio oral grupal acerca de que es lo que veían, se les propuso escribir los nombres de los objetos representados de manera individual y sin guía del docente.

Al observar dichas producciones escritas se percibe que la presencia de signos gráficos no convencionales ha disminuido respecto del registro del mes de marzo.

En ésta nueva producción de los niños se evidencia un mayor manejo de letras, aparecen nuevas incorporaciones, lo que denota un mayor conocimiento de la sonoridad y apariencia de las mismas. La información brindada por el nombre propio les permite avanzar en su proceso de alfabetización. Los niños no se enfrentan a una actividad en la cual no saben qué hacer; son conscientes de que deben escribir letras, deben buscar aquellas que corresponden a la imagen representada. Se observa que comienza a hacerse presente la noción de sílaba, pues hay varias producciones que contienen muchas letras para representarlas. De todos modos, la presencia de una letra por sílaba supera al porcentaje de producciones con más de una letra por sílaba.

Se observa también un predominio de letras vocales que parece inferir un acercamiento a la hipótesis silábica propuesta por Emilia Ferreiro. En ella, el niño toma conciencia de las sílabas que componen una palabra y le otorga a cada una, una letra; que por su familiaridad y conocimiento suelen ser vocales.

Por otro lado, las consonantes incorporadas con mayor asiduidad suelen ser la “M”, “N” y “S”; en tanto que la “L” y la “R” son las más tardías en escribir, quizás por su dificultad para percibir las dentro de la sílaba.

La cantidad de producciones con palabras completas es baja, faltan una o dos consonantes en las palabras, por lo que no llegan a estar completas.

Si cruzamos ésta segunda producción escrita con las entrevistas realizadas a las familias, nos encontramos con que los niños que lograron escribir las palabras con mayor acierto de letras, son aquellos que no poseen hermanos mayores, que son hijos únicos o que son ellos los hermanos mayores de la familia. Y coincidentemente, manifiestan un gran interés por las actividades de lecto-escritura.

En esta tercera producción escrita (que se realizó a fines del mes de Abril) se mantiene constante el porcentaje de signos gráficos no convencionales.

Con respecto a las producciones en las que aparecen variadas letras y en cantidad, se hace presente la aparición de letras del nombre propio. Para realizar ésta actividad los niños no tenían a la vista ninguna imagen. Fueron palabras conocidas por ellos las que debían escribir. El hecho de tener una imagen a la vista, es probable que los ordene en la escritura y ello explique la variedad de letras que aparecen.

Los niños que escribían letras que representaban sílabas, parecen haberlo hecho sin considerar la sonoridad de las mismas. Aparecen letras respetando la direccionalidad de la escritura, pero que no se corresponden con la sílaba que intentan representar. Un número importante de escrituras se incluye en esta categoría de análisis.

En otras producciones parece haber un mejor ordenamiento de la escritura, pues a cada sílaba le corresponde una letra.

En ésta oportunidad también, un factor a considerar es la cantidad de letras de las palabras que debían escribir. Eran palabras más largas y complejas (como por ejemplo el sector de dramatizaciones o los meses del año). Se infiere en que quizás éste factor intervino en la escritura haciendo que se observe un retroceso en cuanto a la segunda producción escrita (con imágenes y palabras más cortas). No se observa la incorporación de nuevas consonantes (con respecto a la escritura anterior). Los niños que lograron asignar a cada sílaba una o más letras, son hijos únicos, interesados por las actividades de lecto-escritura.

El último registro de escritura se llevó a cabo a mediados del mes de Mayo. Los niños volvieron a tener una imagen presente a la cual tenían que escribir. La cantidad de signos

gráficos no convencionales aumentó en esta producción. La cantidad de letras de su propio nombre disminuyó con respecto a producciones anteriores.

En cuanto a la categoría de variedad y cantidad, que se hizo poco presente en las producciones anteriores, ahora se puede observar un incremento en la misma. Vale hacer una salvedad de que si bien las letras escogidas son variadas, ya las cantidades comienzan a ajustarse a la palabra representada. Con esto se quiere decir que los niños están avanzando en su nivel de conceptualización de la lengua escrita, lo que les permite realizar escrituras cada vez más certeras y completas.

El porcentaje de letras que representan sílabas es muy bajo, ésta categoría es un camino intermedio entre la variedad y cantidad y las escrituras más ajustadas y cercanas a palabras completas. Se observó la incorporación de nuevas consonantes como “Ñ”, “K”, “L”, “R”. El tamaño de las letras es ahora más parejo. En la primera producción, coincide que los nombres más pequeños corresponden a niños de tamaño pequeño.

Al remitirnos a las entrevistas, se observa a lo largo de todas las producciones que los niños interesados por actividades de lecto-escritura han avanzado más rápidamente en su escritura, (incluso siendo hijos únicos) que aquellos con hermanos mayores. También se observa que la mayor cantidad de actividades de lecto-escritura que realizan solos tiene que ver con la escritura del nombre propio, confirmando una vez más que es esa palabra la primera fuente de información para el niño. Se observa además que sí pueden escribir solas letras (sueltas), pero que a la hora de escribir palabras, lo hacen copiándolas.

Realizando un análisis de cada categoría en el transcurso de los meses se observa que las producciones se han ido enriqueciendo en cuanto a variedad de letras y precisión de las escrituras, aunque cabe destacar que los signos gráficos no convencionales se han mantenido estables a lo largo del proceso de observación; los niños que los realizaban mostraron siempre poco interés por las actividades escritas y coincidentemente son los mismos que a la hora de escribir su nombre sin apoyo del cartel no lo han logrado hacer de manera convencional.

Las letras de su nombre propio fueron el disparador inicial de las escrituras. El conocimiento de ellas les permite combinarlas y crear nuevas palabras. A medida que avanzaba el tiempo, las escrituras iban resultando cada vez más homogéneas, producto de los distintos niveles de maduración y motivación de los niños.

Se observó que muchos niños al momento de escribir repetían la palabra en voz baja, lo que les permitía asignarle algunas letras a cada sílaba que escuchaban; más adelante lograron asignarle solo una letra a la sílaba (en la mayoría de los casos las letras asignadas son las vocales), para finalmente (y en muy pocos casos) escribir la palabra completa.

En líneas generales, se puede observar que para la categoría de la presencia de signos gráficos convencionales, la mayoría de las producciones los poseen. Los niños comenzaron ésta investigación escribiendo letras convencionalmente.

Para la categoría de las letras de su propio nombre, comienza siendo bajo su uso. Luego aumenta, para finalizar bajo nuevamente. Se apoyaron en la información de su nombre hasta que avanzaron en el conocimiento de nuevas letras.

La categoría de de letras variadas y en cantidad, en las dos primeras producciones se mantuvo constante. En la tercera producción es notorio su aumento. Los niños usaron letras que no correspondían a sonoridades de las letras. Parecían desorganizados en la escritura. Hay sucesión de letras que no guardan relación entre sí.

Para la categoría de letras que representan sílabas, se puede leer que cuando tuvieron que escribir palabras largas (sectores de juego de la sala y meses de cumpleaños), hubo un incremento en los porcentajes. Al ser palabras extensas, le asignaban más de una letra a cada sílaba. En ocasiones completando la sílaba correctamente.

En la categoría de una letra por sílaba se observa que cuanto más cortas eran las palabras más acertadas eran las escrituras. Por ello, en la primera producción el porcentaje de palabras que están compuestas por una letra por sílaba es muy alto.

Considerando la altura del año en la que fueron tomadas las muestras, es lógico observar que la escritura de palabras completas es muy baja.

CONCLUSIONES

Este estudio se inició con la intención de obtener conocimiento sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita en niños de cinco años atendiendo al concepto de Zona de Desarrollo Próximo y las sucesivas etapas de conceptualización de la lengua escrita.

Fundados en la necesidad de aportar a ese conocimiento se retoman aquí los objetivos específicos que han servido de guía en esta investigación. Respecto de identificar como se adquiere la lengua escrita desde la conciencia fonológica y las sucesivas etapas de conceptualización de la misma se logró observar que al momento de realizar escrituras por si solos se apoyan en el entorno que los rodea, en las informaciones que tienen disponibles (por ejemplo el nombre propio) para realizarlas. Repetían una y otra vez la palabra buscando la correspondencia entre la letra escrita y la letra pronunciada. Éste camino les

permitió reconocer la sonoridad de las letras y avanzar en la etapa de adquisición que estaban transitando al escribir.

Se concluye en que en los inicios de la alfabetización las escrituras son rudimentarias y poco ajustadas a la realidad. El niño escribe letras (que intenta no repetir) en cantidad, considerando que allí queda plasmada la palabra deseada. Es por ello que en el corpus recolectado se observan altos índices en el uso de letras pertenecientes a su propio nombre, de letras variadas y que no se corresponden con la palabra escrita. A medida que el tiempo cronológico avanzó y las propuestas e intervenciones didácticas diseñadas fueron proponiendo actividades que atendían específicamente a la construcción de la lecto-escritura inicial, las escrituras se fueron perfeccionando, aunque cuando las palabras eran extensas, los niños parecían perder el rumbo del escrito y terminaban colocando letras por que sí.

Es de considerar también, que debido a la edad y a la altura del año en la que se llevó a cabo la recolección de datos haya muy pocas palabras escritas completas. Los niveles de maduración así como también los de conceptualización de la lengua eran precarios.

Al buscar verificar que en los niños durante el proceso de adquisición de la lengua escrita se suceden las tres etapas de conceptualización que plantea Emilia Ferreiro e intentar indagar en cómo ocurre dicha adquisición, se percibe que cada niño, a su tiempo (biológico y madurativo) va conquistando cada una de ellas. . El corpus de información recolectado durante un semestre permitió corroborar cómo avanzan de una etapa menos compleja a otra más compleja. Las primeras producciones escritas evidenciaban en algunos casos la ausencia de signos gráficos convencionales (letras). A medida que avanzaba el tiempo las letras convencionales dominaban las escrituras. Solo unos pocos alumnos lograron realizar escrituras de palabras completas. La mayor cantidad de niños se hallaba en la etapa de la hipótesis silábica, en la cual a cada sílaba le asignaban una letra (se pudo demostrar que por lo general las letras asignadas eran las vocales).

Explorando si la presencia de hermanos mayores actuaba como Zona de Desarrollo Próximo para el proceso de adquisición de la lengua escrita, se determinó que no. Los niños que tenían hermanos mayores no representaron una cantidad significativa como para

vincularlos estrechamente al proceso. Por el contrario se concluyó en que los niños requieren si de un adulto o par que los estimule e incentive en las actividades de lecto-escritura. Aquellos niños con andamiajes en sus aprendizajes, con adultos que les proponían actividades ajustadas a sus capacidades demostraron mayor vínculo con la lengua escrita así como también una conquista más rápida de la alfabetización.

Considerando los trabajos que fundamentan esta investigación, se puede establecer que cada niño desde su entorno social, apoyado en los adultos y pares que lo rodean va construyendo la lengua escrita. Esta construcción no es un hecho que pueda darse en soledad, requiere de la vida en sociedad. El niño desde su madurez biológica e intelectual se hará usuario experto de la lengua escrita. Para ello, en su camino, necesitará de la motivación del adulto, de su andamiaje. Situaciones éstas que le brindarán confianza para relacionar los nuevos conocimientos con los ya presentes. De la mano de estas ayudas externas, el niño desarrollará su potencial e irá avanzando en cada una de las etapas de conceptualización de la lengua escrita; desde las marcas o signos que intentarán representar letras hasta las palabras completas, apoyándose en una fuente de información fundamental: el nombre propio.

Los resultados de este trabajo aportan un punto de partida valioso para repensar en las prácticas docentes y en cómo llevarlas a cabo, considerando la incidencia que tiene la mediación en los procesos de construcción de la lectoescritura

A partir de los resultados obtenidos surgió la idea de plantear situaciones didácticas de escritura por si solos variadas y sostenidas que se repitan a lo largo de todo el ciclo lectivo, de modo de ofrecer oportunidades de escribir en reiteradas oportunidades las mismas palabras, que dispongan de esas producciones para compararlas y analizarlas con el fin de profundizar sus conocimientos.

Para terminar, resulta necesario señalar que la culminación de este trabajo de investigación abre las puertas para seguir profundizando y contribuyendo al campo de la lengua escrita, ya que otros interrogantes surgen de las conclusiones alcanzadas, que, por lo tanto revisten carácter provisorio

Cabe destacar que como futura Licenciada en Educación, y en función de este trabajo y su continuidad, estimo que podré intervenir en tres planos: por un lado en docencia - asesoramiento a docentes del nivel conformando grupos de estudio y/o jornadas de capacitación- , por otro lado, diseñando materiales - como módulos bibliográficos o fichas didácticas - que permitan a los docentes seguir perfeccionándose y, por último, en el plano investigativo en el cual esta investigación sirva como antesala de nuevos proyectos, surgidos, por ejemplo, de problemáticas didácticas configuradas en el marco de la capacitación a los docentes del nivel.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2009) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Cuarta Edición. Tercera Reimpresión.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana* 27(2), 263-280.
- Bello, Adriana. (2010). *La Alfabetización en el Nivel Inicial. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Inicial.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). *La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en niños que ingresan a Primer Año Básico*. *Revista Psyke*, 11 (1), 175-182.

- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M. y Lerner, D. (1996). *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- De Mier, V., Sánchez Abchi, V., y Borzone, A. M. (2009). *Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura: Una experiencia de comparación de métodos*. Cuadernos de Psicopedagogía, 7(12), Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16761049200800010006&lng=pt&tlng=es.
- Ferreiro, E. (2006) *La escritura antes de la letra*. Revista de Investigación Educativa, Julio-Diciembre, 13-64.
- Ferreiro, E. (2007) *Las inscripciones de la escritura*. La Plata: EDULP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana Editores S. A.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Nueva Ley de Educación Provincial N° 13688.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor S. A. 1991.
- Rincón C., L, y Hederich M., C. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*, (28), 51-63. Retrieved October 10, 2015, recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000200005&lng=en&tlng=es.
- Sánchez Abchi, V., Borzone, A. M. y Diuk, B. (2007). *La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición*. Universitas Psychologica, 6(3), 559-570. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300008&lng=en&tlng=es.

- Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003). *La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas*. Revista Educere Investigación, 6 (20), 397- 408.
- Unicef. (2005) Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: gedisa Editorial.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. de la version inglesa, *Mind in Society: The development of higher psychological proceses*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vicgotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor.

ANEXO I: LEYES VIGENTES. LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN N° 26.206 Y NNUEVA LEY DE EDUCACIÓN N°13.688

Ley Nacional de Educación N° 26.206

www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Nueva Ley de Educación N° 13.688

www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007

ANEXO II: MODELO DE LA ENTREVISTA. ENTREVISTAS.

Se presenta en este apartado el diseño de la entrevista realizada a las familias y las entrevistas realizadas a las familias.

Diseño de la entrevista

La presente entrevista tiene como finalidad conocer si los niños de cinco años participan de las actividades escolares de sus hermanos mayores y como son influenciados por éstos en actividades de lecto-escritura.

¿Cuántos hijos tiene? ¿Cuáles son sus edades?

¿En qué nivel del sistema educativo está cada uno de sus hijos?

¿Cuándo sus hijos mayores hacen la tarea escolar, su hijo menor está presente?

¿Observa a sus hermanos o no se interesa por las actividades que están desarrollando?

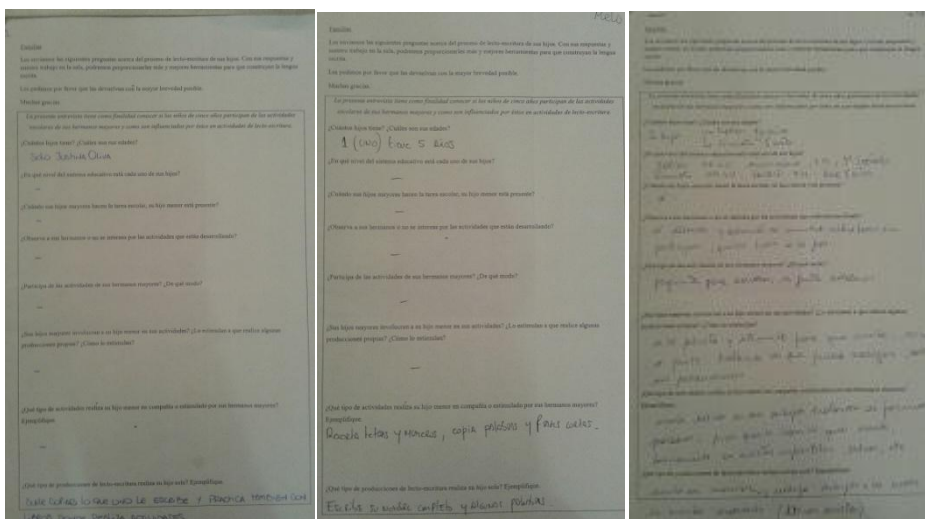
¿Participa de las actividades de su hermano mayor? ¿Cómo?

¿Sus hijos mayores involucran a su hijo menor en sus actividades, lo estimulan a que realice algunas producciones propias?

¿Cuándo su hijo menor presencia la tarea de sus hermanos mayores, utiliza sus propios útiles?

¿Qué tipo de actividades realiza su hijo menor en compañía o estimulado por sus hermanos mayores? Ejemplifique.

Entrevistas realizadas a las familias



1. $2x^2 + 3x + 1 = 0$
 $x = \frac{-3 \pm \sqrt{9 - 4 \cdot 2 \cdot 1}}{2 \cdot 2}$
 $x = \frac{-3 \pm \sqrt{1}}{4}$
 $x_1 = \frac{-3 + 1}{4} = \frac{-2}{4} = -\frac{1}{2}$
 $x_2 = \frac{-3 - 1}{4} = \frac{-4}{4} = -1$

2. $x^2 - 5x + 6 = 0$
 $x = \frac{5 \pm \sqrt{25 - 4 \cdot 1 \cdot 6}}{2 \cdot 1}$
 $x = \frac{5 \pm \sqrt{1}}{2}$
 $x_1 = \frac{5 + 1}{2} = 3$
 $x_2 = \frac{5 - 1}{2} = 2$

3. $x^2 + 4x + 4 = 0$
 $x = \frac{-4 \pm \sqrt{16 - 4 \cdot 1 \cdot 4}}{2 \cdot 1}$
 $x = \frac{-4 \pm \sqrt{0}}{2}$
 $x_1 = x_2 = \frac{-4}{2} = -2$

4. $x^2 - 7x + 12 = 0$
 $x = \frac{7 \pm \sqrt{49 - 4 \cdot 1 \cdot 12}}{2 \cdot 1}$
 $x = \frac{7 \pm \sqrt{1}}{2}$
 $x_1 = \frac{7 + 1}{2} = 4$
 $x_2 = \frac{7 - 1}{2} = 3$

5. $x^2 + 9x + 14 = 0$
 $x = \frac{-9 \pm \sqrt{81 - 4 \cdot 1 \cdot 14}}{2 \cdot 1}$
 $x = \frac{-9 \pm \sqrt{25}}{2}$
 $x_1 = \frac{-9 + 5}{2} = -2$
 $x_2 = \frac{-9 - 5}{2} = -7$

6. $x^2 - 10x + 21 = 0$
 $x = \frac{10 \pm \sqrt{100 - 4 \cdot 1 \cdot 21}}{2 \cdot 1}$
 $x = \frac{10 \pm \sqrt{16}}{2}$
 $x_1 = \frac{10 + 4}{2} = 7$
 $x_2 = \frac{10 - 4}{2} = 3$

Para cada número real x se define su inverso aditivo como el número real y tal que $x + y = 0$.
 Se demuestra que el inverso aditivo de x es $-x$.

Sean x y y números reales tales que $x + y = 0$.
 Se quiere demostrar que $y = -x$.

Se sabe que $x + (-x) = 0$.
 Por tanto, $-x$ es el inverso aditivo de x .
 Como el inverso aditivo de x es único, se concluye que $y = -x$.

Sean x y y números reales tales que $x + y = 0$.
 Se quiere demostrar que $x = -y$.

Se sabe que $(-y) + y = 0$.
 Por tanto, $-y$ es el inverso aditivo de y .
 Como el inverso aditivo de y es único, se concluye que $x = -y$.

Para cada número real x se define su inverso multiplicativo como el número real y tal que $xy = 1$.
 Se demuestra que el inverso multiplicativo de x es x^{-1} .

Sean x y y números reales tales que $xy = 1$.
 Se quiere demostrar que $y = x^{-1}$.

Se sabe que $x \cdot x^{-1} = 1$.
 Por tanto, x^{-1} es el inverso multiplicativo de x .
 Como el inverso multiplicativo de x es único, se concluye que $y = x^{-1}$.

Sean x y y números reales tales que $xy = 1$.
 Se quiere demostrar que $x = y^{-1}$.

Se sabe que $(y^{-1}) \cdot y = 1$.
 Por tanto, y^{-1} es el inverso multiplicativo de y .
 Como el inverso multiplicativo de y es único, se concluye que $x = y^{-1}$.

Para cada número real x se define su inverso aditivo como el número real y tal que $x + y = 0$.
 Se demuestra que el inverso aditivo de x es $-x$.

Sean x y y números reales tales que $x + y = 0$.
 Se quiere demostrar que $y = -x$.

Se sabe que $x + (-x) = 0$.
 Por tanto, $-x$ es el inverso aditivo de x .
 Como el inverso aditivo de x es único, se concluye que $y = -x$.

Sean x y y números reales tales que $x + y = 0$.
 Se quiere demostrar que $x = -y$.

Se sabe que $(-y) + y = 0$.
 Por tanto, $-y$ es el inverso aditivo de y .
 Como el inverso aditivo de y es único, se concluye que $x = -y$.

Para cada número real x se define su inverso multiplicativo como el número real y tal que $xy = 1$.
 Se demuestra que el inverso multiplicativo de x es x^{-1} .

Sean x y y números reales tales que $xy = 1$.
 Se quiere demostrar que $y = x^{-1}$.

Se sabe que $x \cdot x^{-1} = 1$.
 Por tanto, x^{-1} es el inverso multiplicativo de x .
 Como el inverso multiplicativo de x es único, se concluye que $y = x^{-1}$.

Sean x y y números reales tales que $xy = 1$.
 Se quiere demostrar que $x = y^{-1}$.

Se sabe que $(y^{-1}) \cdot y = 1$.
 Por tanto, y^{-1} es el inverso multiplicativo de y .
 Como el inverso multiplicativo de y es único, se concluye que $x = y^{-1}$.

ANEXO III: REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.

Se presentan en esta sección los registros de las situaciones de observación no participante.

Situaciones de observación no participante:

- escritura por si solos del nombre propio (sin apoyo del cartel).
- escritura por si solos de palabras a partir de una imagen.
- escritura por si solos de: sectores de juego de la sala, meses del calendario, fechas de cumpleaños.
- escritura por si solos de palabras conocidas por ellos: nombres de los integrantes de la familia, juguetes.

Escritura por si solos del nombre propio (sin apoyo del cartel)

JEREMIN VALENTINA

BEUAM VALENTINO

MAHMO JUANFRANCISCO

ANNA ASOOT+9

SANTIAGO JOAQUIN

AUGUSTIN

MIA

SNANATPI

BREINDA

NIMOSIA

OLIVIA

JUSTINA

BENVAINI

ROEATI

LUCIA
MELO

BIANCA

10 m A D / 0

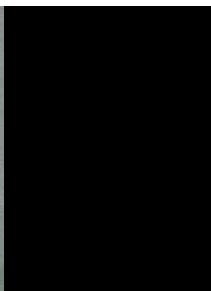
VIA M

GLAN A
vraie

NICOLAZ

BEUTIA
ALF O D S O

ZIMON

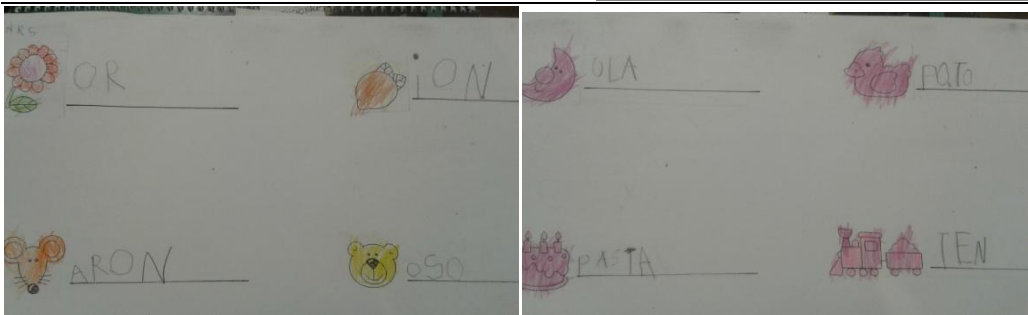
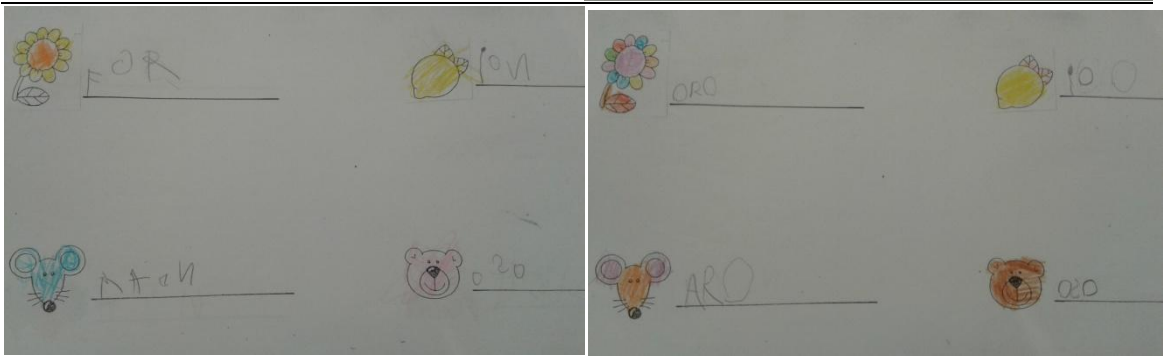
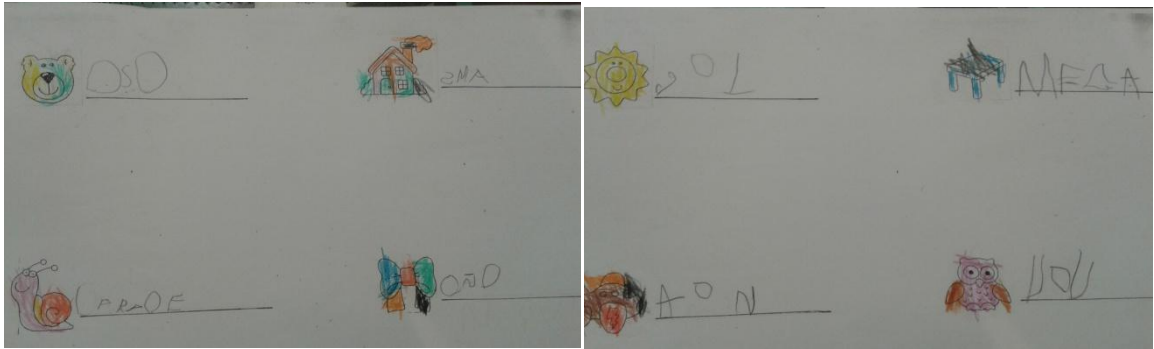
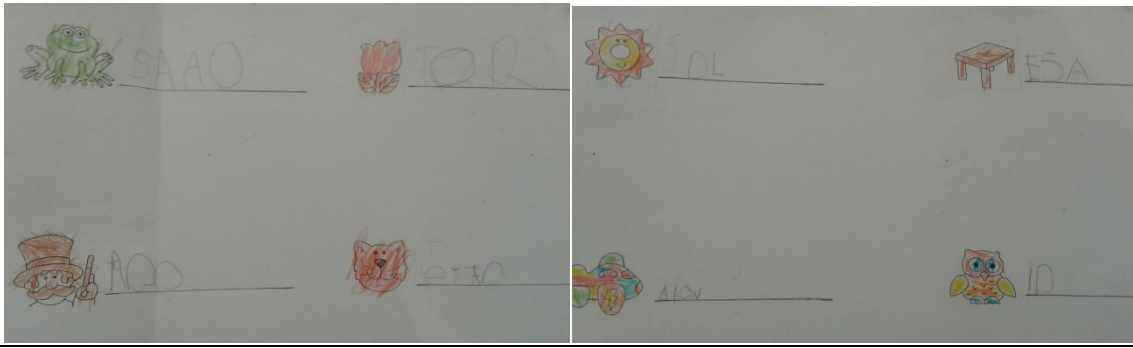


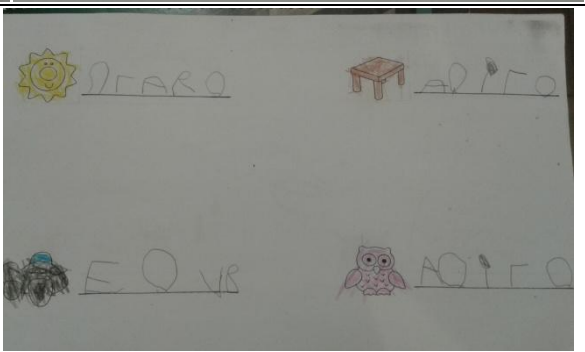
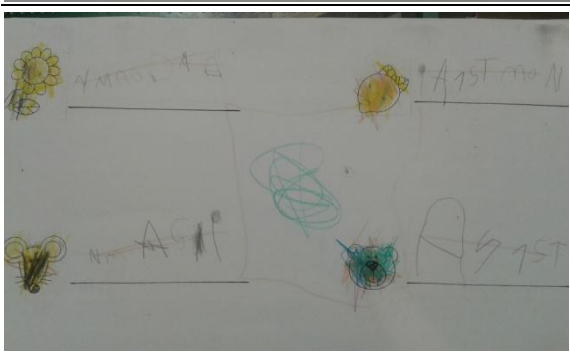
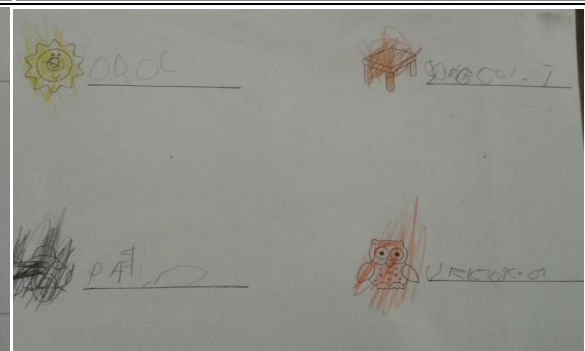
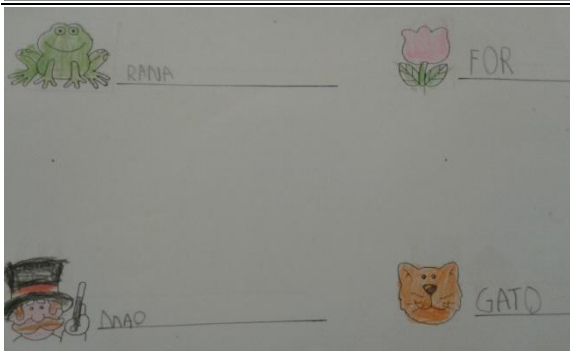
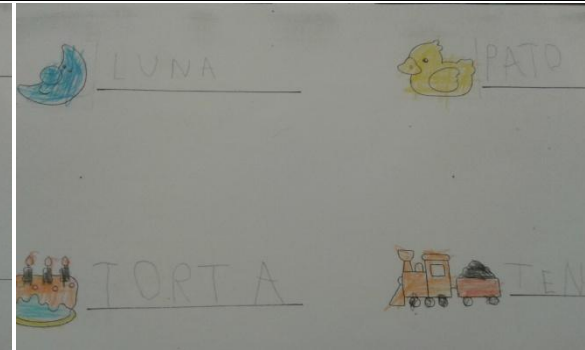
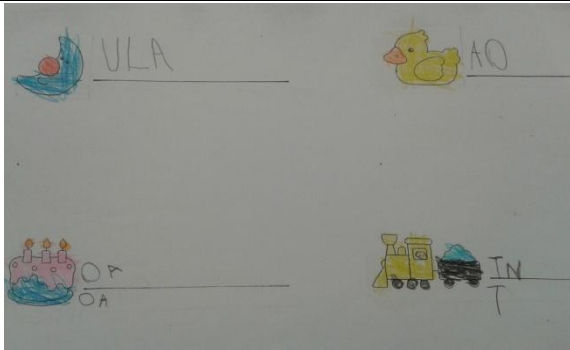
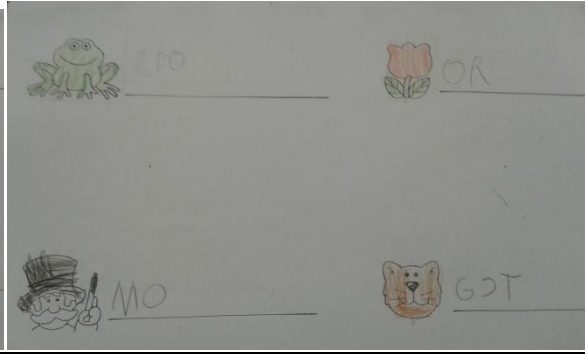
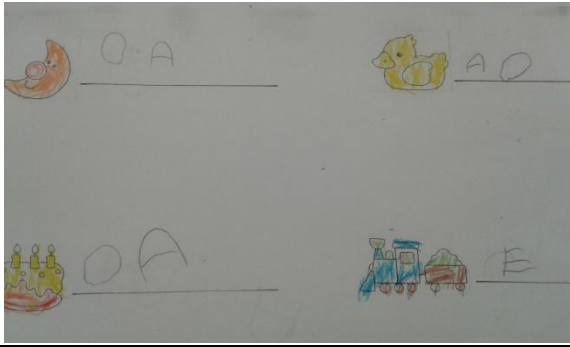
M L L

ORIANA

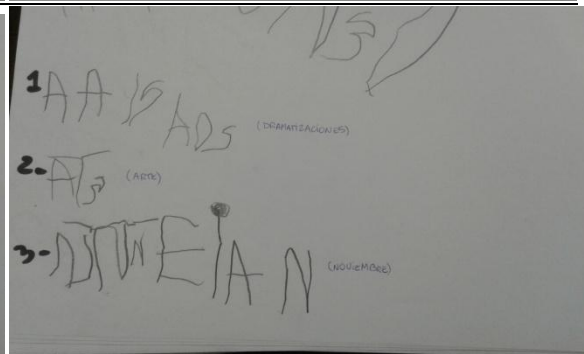
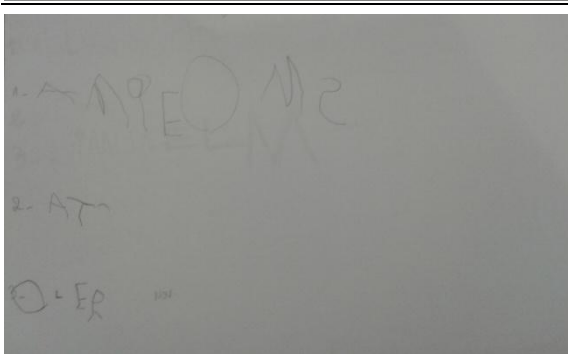
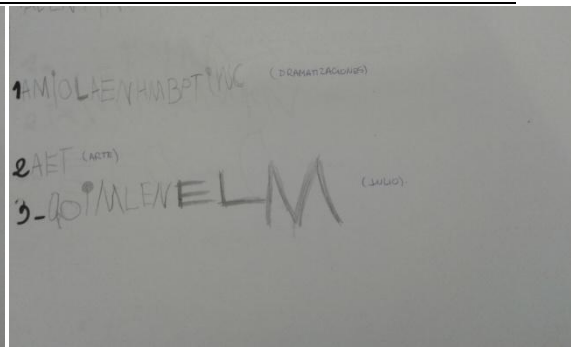
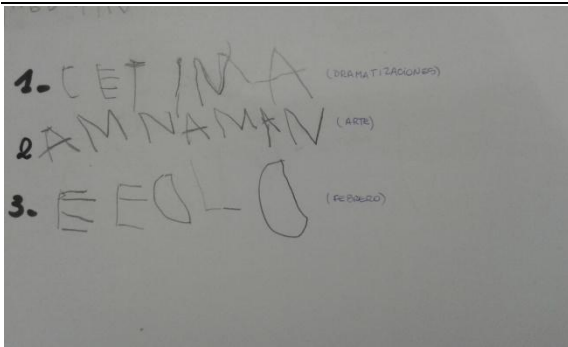
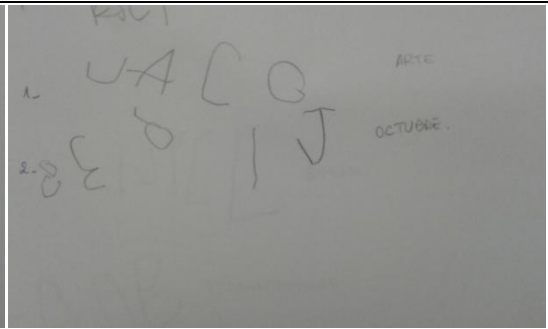
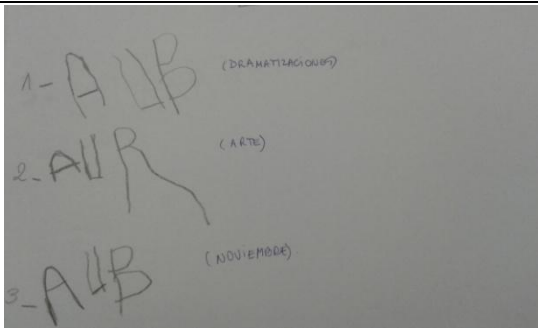
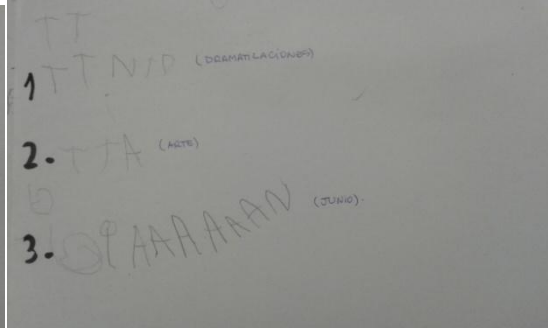
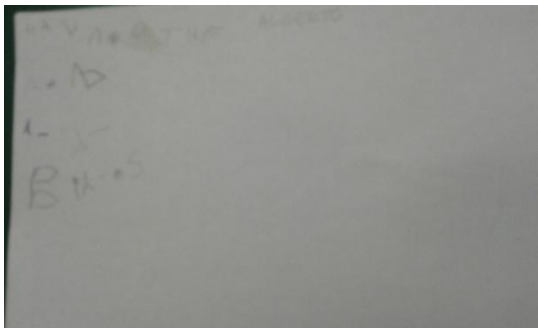
Escritura por si solos de palabras a partir de una imagen







Escritura por si solos de: sectores de juego de la sala, meses del calendario, fechas de cumpleaños.



1. EN MATZTTTTMMNNAOM
 (DRAMATIZACIONES)

2. O=MAMMMNTZ++M
 (ARTE)

3. O+M PZM NTIHTTTT
 (ARTE)

1. OASMOA
 2. AS
 3. OA

JULIO

1. AMOLEN... (DRAMATIZACIONES)

2. ANE OCTAB... (ARTE)

3. ME... (ARTE)

ELINAGE

1. SCIO

2. AT

3. MI MAYO

1. () (DRAMATIZACIONES)

2. O (ARTE)

3. OCIAS (AGOSTO)

1. AIE (DRAMATIZACIONES)

2. A (ARTE)

3. EPE (ENERO)

1. ADP ARTE

2. RAE FEBRERO

3. AER DRAMATIZ

1- CAR ARTE
2- MAR MARZO

1- BABA
2- AT
3- BE

1- A (DRAMATIZACIONES)
2- R T E (ARTE)
3- U (JULIO)

1- DOTIDA (DRAMATIZACIONES)
2- A T E (ARTE)
3- O O D E (OCTUBRE)

1- AT
2- DLMTONS
3- SLO

1- E A I S I O N S
2- A S T
3- S T

1- A DRAMAT.
2- R T E

CENIZA (DRAMATIZACIONES)
1-
2- A R E T (ARTE)
3- U B I O (JULIO)

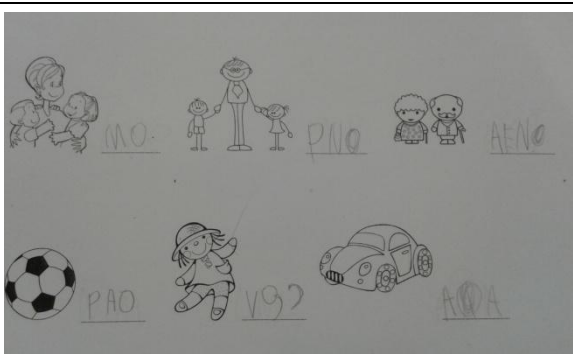
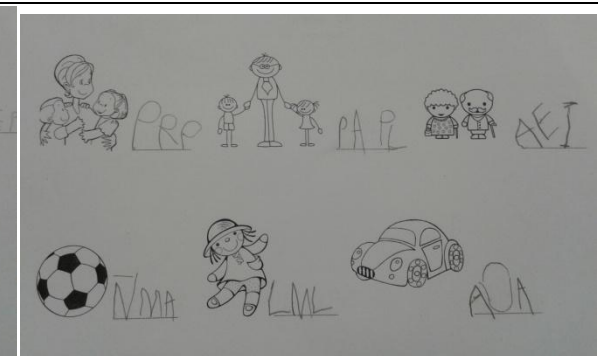
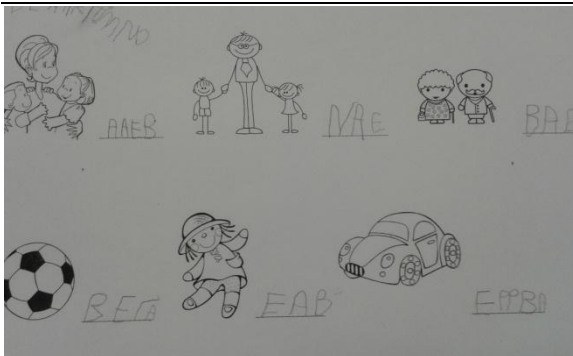
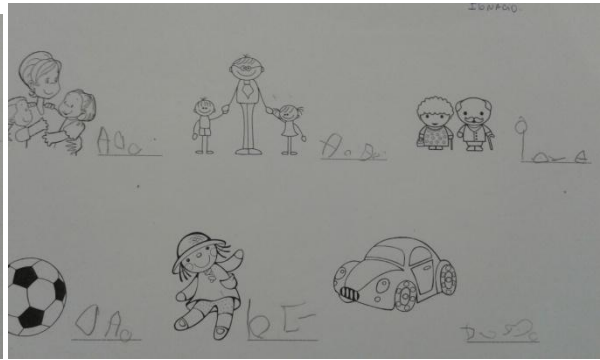
1- NDOH
2- SPFH
3- ERAM

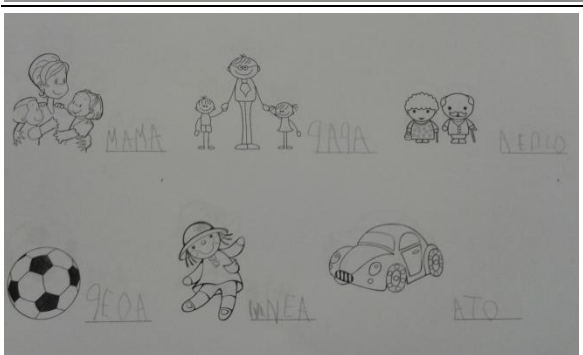
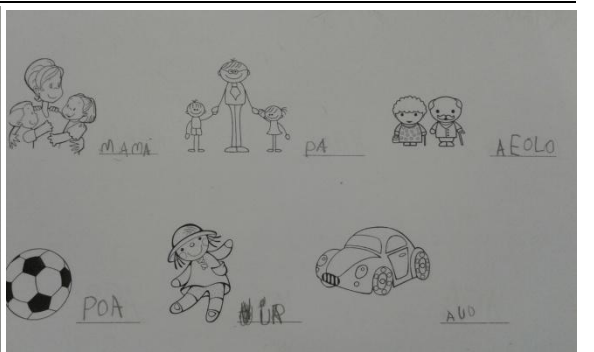
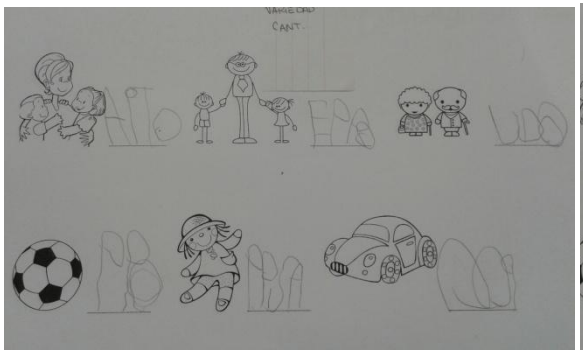
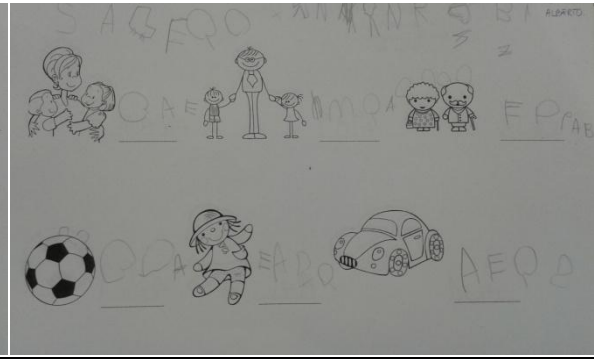
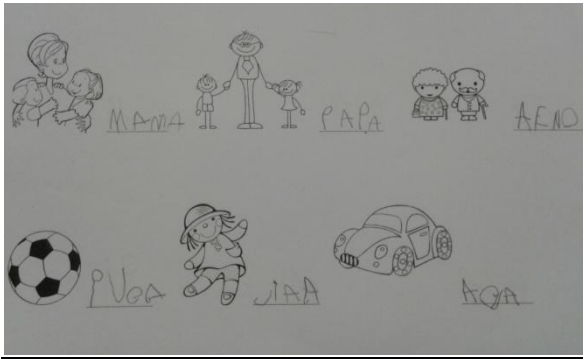
1- MISONO
2- ART
3- DUE

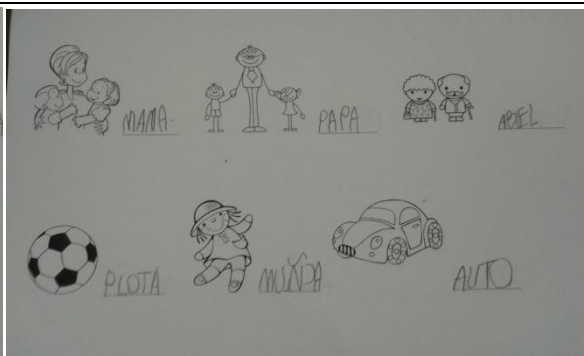
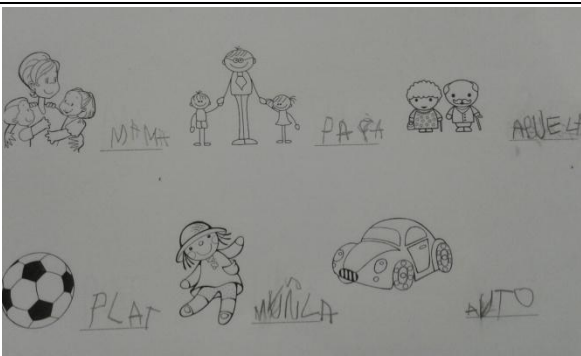
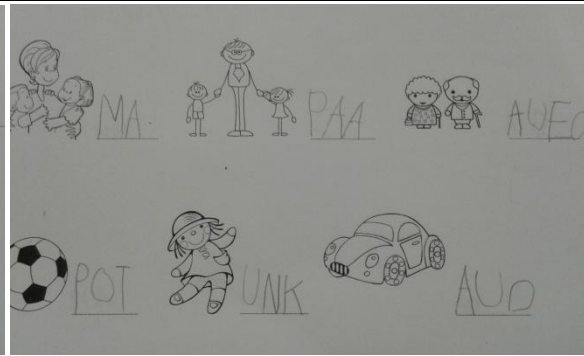
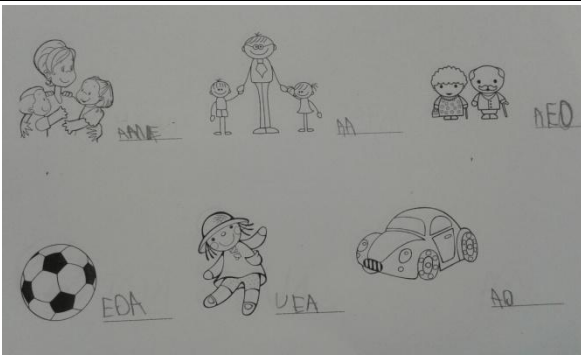
1. AAI (DRAMATIZACION)
AAI/AOZ
2. ARTZ (ARTE)
3. UMO (SUIO)

2. AET
3. *O
MICHENH
ART

Escritura por si solos de palabras conocidas por ellos: nombres de los integrantes de la familia, juguetes.







ANEXO E – FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACION



AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR Y DIFUNDIR TESIS DE POSGRADO O GRADO A LA UNIVERSIDAD SIGLO 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	ESCOBAR, ANA VICTORIA
DNI <i>(del autor-tesista)</i>	32.850.196
Título y subtítulo <i>(completos de la Tesis)</i>	TÍTULO: ALFABETIZACIÓN INICIAL: EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA A LOS CINCO AÑOS.
Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i>	escobar.victoria@hotmail.com
Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21
Datos de edición: <i>Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de Propiedad Intelectual y autorización de la Editorial (en el caso que corresponda).</i>	Lugar: Luján, Buenos Aires. Editor: Escobar, Ana Victoria. Fecha: Junio 2017.

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis <i>(Marcar SI/NO)^[1]</i>	SI
Publicación parcial <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar Fecha: LUJÁN, 13 DE JUNIO DE 2017

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta Secretaría/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:
_____ certifica que la tesis
adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaría/Departamento de Posgrado

^[1] Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63. Se recomienda la NO publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.

