



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Díaz Oyarce, Carmen; Price Herrera, María Francisca
¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?
Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII, núm. 1, 2012, pp. 215-233
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158013>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?

How do children perceive the process of writing in the initial stage?

Como as crianças percebem o processo da escrita na etapa inicial

Carmen Díaz Oyarce¹, María Francisca Price Herrera²

¹Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, ddiazoo@uc.cl

²Magíster en Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica de Chile, mfprice@uc.cl

RESUMEN

Este artículo examinó las creencias y motivaciones de niños Kinder y Primer año de enseñanza básica de nivel socioeconómico bajo, respecto del concepto de escritura y aspectos relacionados como la función e importancia que le asignan al lenguaje escrito, el gusto y experiencias en torno a la escritura, como también el reconocimiento de contextos letrados. Se realizaron entrevistas semiestructuradas grabadas y de aplicación individual. Los resultados muestran que los niños estudiados poseen diferentes niveles de conocimientos ligados al concepto de escritura, los cuales han sido adquiridos en sus primeros años de vida al interior de sus familias y también en la interacción con una cultura alfabetizada antes de ingresar a la educación formal. Este conocimiento hace posible la integración a propuestas desafiantes que promuevan la producción de textos escritos, centrado en un conocimiento del mundo sociocultural de los niños.

Palabras clave: escritura, producción de textos, hipótesis infantiles, educación inicial.

ABSTRACT

This article examines the beliefs and motivations of kindergarten and first year elementary school children from low socioeconomic backgrounds in relation to the concept of writing and related issues, including the role and importance assigned to written language, enjoyment and experiences related to writing, and the recognition of literate contexts. Recorded semi-structured interviews in individual application were conducted. The results show that the analyzed children have different levels of knowledge associated with the concept of writing; these have been acquired in their first years of life through their families and also for the interaction with a literate culture before entering formal education. This knowledge makes it possible to integrate challenging proposals that promote the production of written texts, focused on the knowledge of the social and cultural world of children.

Key words: writing, texts production, children's hypothesis, early childhood education

RESUMO

Analisaram-se motivações das crianças de nível socioeconômico baixo da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental, suas crenças relacionadas ao conceito da escrita e aspectos relacionados à função e à importância que elas dão à linguagem escrita, ao gosto por ela e às experiências em torno dela, além do reconhecimento de contextos letrados. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, gravadas e aplicadas individualmente. Os resultados mostram que as crianças estudadas possuem diferentes níveis de conhecimentos ligados ao conceito da escrita, adquiridos em seus primeiros anos de vida familiar e na interação com uma cultura alfabetizada antes do ingresso na educação formal. Este conhecimento possibilita a integração de propostas desafiadoras e promotoras da produção de textos escritos, centrados no conhecimento de mundo sociocultural das crianças.

Palavras chave: escrita, produção textual, hipóteses infantis, educação inicial.

I. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES CONCEPTUALES

La educación chilena actual encara el desafío de desarrollar en los niños la capacidad de manejar el lenguaje escrito como una habilidad crucial que les permitirá desenvolverse adecuadamente en una sociedad altamente alfabetizada, en la cual el uso de la información escrita es indispensable. No obstante, diferentes investigaciones han demostrado que un porcentaje no despreciable de estudiantes presenta dificultades especialmente para producir textos, es decir, algo pasa en la educación chilena que luego de años de escolarización se logren pobres resultados en las habilidades de escritura (Gómez, 1997; Crespo *et al.*, 2007; Mineduc, 2009).

Desde muy pequeños, los niños tienen experiencias en una sociedad alfabetizada donde van creando hipótesis acerca del mundo que les rodea y también acerca de la escritura, por lo que el jardín infantil y la escuela deberían responder a esos conocimientos previos que muchas veces son más de los que los docentes se imaginan, y desde ahí indagar sus creencias y elaboraciones personales acerca de la escritura para potenciar, modificar y ampliar sus conocimientos. En este sentido, la escritura no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Ferreiro 1999; De la Cruz *et al.*, 2002; Velásquez 1999).

En los últimos veinte años las investigaciones sobre escritura, principalmente en la línea de la psicolingüística, sociolingüística, lingüística textual, han permitido pasar de centrarse de una visión tradicional y conductista de la enseñanza de la escritura con énfasis en la transcripción y copia de modelos, donde se evaluaba casi exclusivamente el producto que entregaban los niños, a situarse en un modelo cognitivo y metacognitivo de composición, y preguntarse por la posibilidad y la necesidad de enseñanza de este proceso (Benítez, 2005; Castelló, 2002; Reina, 2006).

Estudios internacionales y nacionales (Foote *et al.*, 2004; Miller y Smith, 2004; Díaz, 2006; Price, 2008) han puesto en evidencia que existen ciertas contradicciones entre las fundamentaciones teóricas de los docentes y sus prácticas pedagógicas, donde las decisiones que toman están basadas más bien en sus experiencias personales y profesionales, más que en el conocimiento del proceso de aprendizaje y desarrollo que llevan a cabo los niños, especialmente los preescolares. De acuerdo a lo anterior, se plantea que gran parte de las dificultades o problemas que presentan los niños en el aprendizaje del escritura, tendría su base en factores pedagógicos más que en factores propios del sujeto, donde se dan situaciones de transmisión expositiva de contenidos desde un adulto que “sabe” hacia un niño que “no sabe”, por lo que el abordaje de la enseñanza tiene escasa relación con las experiencias de los alumnos. A su vez, la tendencia de desconocer que la escritura es un instrumento capaz de incidir en el conocimiento, ha llevado a que los niños escriban sólo para reproducir modelos a través de copias y dictados, sin considerar al lector potencial de los textos que producen (González y Díaz, 2004; Reina, 2006).

Estudios realizados sobre fracaso escolar han demostrado que niños y niñas provenientes de estrato socioeconómico bajo tanto de zonas urbanas como rurales, presentan serias dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura e ingresan a segundo año básico escribiendo algunas palabras familiares (Cit. en Borzone de Manrique y Diuk, 2003:18). En la década de los años ochenta (Ferreiro, 1983) a través de sus investigaciones,

reconoce la importancia de tomar en cuenta las ideas propias de los niños, ya que intentan encontrar respuestas a problemas muy difíciles y abstractos para comprender el mundo que los rodea, por lo que están construyendo objetos complejos de conocimiento y el sistema de escritura es uno de ellos. Los esquemas mentales que construyen los niños sobre la escritura implican no sólo tomar en cuenta la información dada, sino lo que ellos mismos introducen, sus creencias y sus hipótesis respecto al objeto de conocimiento. Las creencias de los niños respecto a la escritura se refieren a lo que los niños declaran saber acerca de ésta, lo que conlleva indagar no sólo en sus conocimientos previos, sino también las hipótesis infantiles que elaboran al enfrentarse a la enseñanza formal del proceso de la escritura. Los niños generan creencias personales y teorías acerca de la escritura desde antes de involucrarse en su enseñanza formal. La escritura no es una práctica de transcripción de modelos y copia, sino que supone la construcción por parte de los niños acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropián y modifican sus esquemas cognitivos de acuerdo a la enseñanza que reciban y las experiencias que les brinden (Foote *et al.*, 2004; Miller y Smith, 2004).

La escritura hoy es entendida como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas (Díaz, 2003; Álvarez, 2004) y constituye un instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje (Miras, 2000: 67), donde el escritor construye una representación mental de la tarea; así entonces los escritores expertos pueden operar con representaciones mentales de diferentes niveles, por ejemplo, las estructuras textuales y la intención pragmática del texto (Sánchez y Borzone, 2010).

Concebir la escritura como una actividad eminentemente social significa que lo que escribimos, cómo y para quién, son variables que están modeladas por convenciones e interacciones sociales. A su vez, se enfoca la conceptualización de la escritura como una acción intencional, enmarcada dentro de un proceso y vinculada a los referentes históricos, culturales, filosóficos, estéticos, económicos, tecnológicos e institucionales de cada grupo humano (Álvarez, 2004; Díaz, 2006). La escritura, entonces, se centra en el proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños como una práctica social, en cuyo contexto se desarrolla la reflexión y sistematización sobre la lengua, concebido éste aprendizaje como un proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad (Kaufman *et al.*, 2009).

II. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

2.1. SUJETOS

La población del estudio corresponde a escuelas municipales de estrato sociocultural bajo de la Región Metropolitana. La muestra está constituida por 36 niños, distribuidos de la siguiente manera:

- 18 niños de segundo nivel de transición de Educación Parvularia (kínder) (9 niñas y 9 niños), cuyas edades fluctúan entre los 5 años 5 meses y 6 años 9 meses, con un promedio de edad de 5 años 11 meses;
- 18 niños de Primer de enseñanza Básica (9 niñas y 9 niños), de edades entre 6 años 5 meses y 8 años 9 meses, con un promedio de edad de 7 años.

2.2. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información de los niños se diseñó una entrevista semi estructurada de aplicación individual, cuyo propósito fue obtener respuestas a las interrogantes planteadas sobre el tema propuesto. Los niños se entrevistaron de manera individual con un tiempo aproximado de 20 minutos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, lo que permitió trabajar con el discurso original para su posterior análisis.

La pauta consta de un total de 20 actividades, agrupadas en las siguientes categorías: conocimiento acerca de la escritura, función e importancia de la escritura, contextos letrados, gusto y experiencias en torno a la escritura.

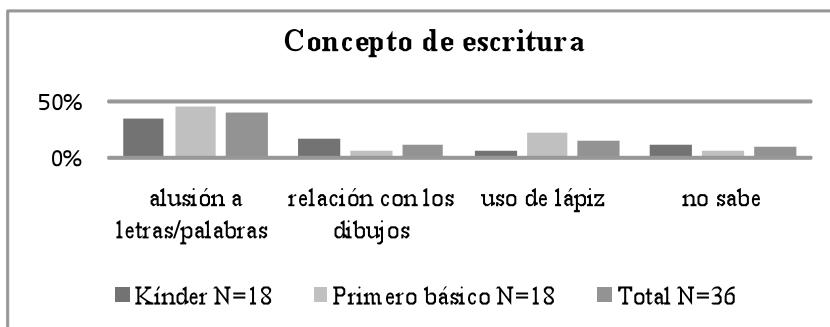
III. RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos de las entrevistas realizadas al grupo de niños estudiado. Se realizó un análisis por categoría de todas las transcripciones correspondiente a 36 niños entrevistados, con un total de 720 minutos de grabación. Es relevante aclarar que en algunas preguntas, los niños y niñas incluyen más de una respuesta que se considera como creencias infantiles, por ello, en esas situaciones el porcentaje total de las respuestas no suma el 100%, ya que no se plantea que cada niño pueda responder sólo una justificación por pregunta, sino que se exponen todas sus respuestas.

3.1. CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA ESCRITURA

Para descubrir el concepto de escritura que manifiestan los niños de kínder y primero básico, se les preguntó cuál sería la respuesta que le darían a un niño menor que ellos, si éste les preguntara *¿qué es escribir?*, la frecuencia de las respuestas se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Respuestas de los niños acerca del concepto de escritura



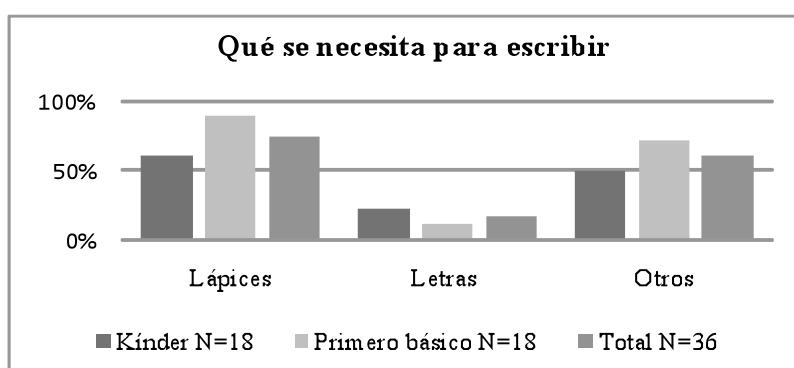
Como se observa en el gráfico, el 33,3 % de los niños de kínder afirman que el concepto de escritura se relaciona con las letras o palabras (“que escribir es escribir palabras para hacer tareas”, E-Ña6-K-1; “escribir, ¡son letras!”, E-Ño5-K-1). En ellos el concepto de escritura aparece ligado al dibujo representativo de lo que está escrito indicando que “la tía tendría que ayudarme a dibujar, porque si yo no sabría dibujar, no sabría escribir (...) quedan dos diferencias y si uno escribe y uno no dibuja no puedes escribir” (E-Ña4-K-58,60). Estos niños, además, relacionan la escritura con los nombres propios (“colocar el nombre”, E-Ño7-K-5).

En general, los niños manifiestan la creencia que el concepto de escritura se relaciona directamente con la presencia o uso de las letras para formar palabras (“así como cuando uno aprende una letra, después la tienes que juntar con otra letra”, E-Ña2-1º-2; “para aprender a escribir hay que primero aprender las letras y después juntarlas”, E-Ña8-1º-2; “escribir es formar palabras”, E-Ño3-1º-1; “yo le diría que escribir es haciendo letras (...) que también puedes hacer palabras con las letras”, E-Ño8-1º-1,2).

De acuerdo a lo anterior, hay una mayoría importante tanto de kínder como en primero básico que demuestran tener conocimientos sobre la escritura de su nombre propio (E-Ña2-K-3; “mi nombre sé escribir, sé escribir mi nombre a 'monescrita' [manuscrita]”, E-Ño7-K-8; “me lo sé con las dos letras”, E-Ño5-1º-6), e incluso las letras son apropiadas como signos propios o personales (“esa [letra] es con la que empiezo”, E-Ño6-K-118). En cuanto a escribir su apellido, un 33,3% en kínder indica de forma espontánea que sabe escribir su apellido además de su nombre (principalmente paternos).

En cuanto a los elementos necesarios para escribir según los niños y niñas al preguntarles a los niños *¿qué necesitan para escribir?*, las respuestas se organizan de acuerdo al siguiente gráfico.

Gráfico 2. Respuestas de los niños acerca de qué se necesita para escribir



De acuerdo al gráfico, se observa que la mayoría de niños, tanto de kínder como de primer año básico, responden que para escribir necesitan lápices (61,1% y 88,8%) respectivamente, como se evidencia en las respuestas de los niños de ambos cursos: “lápiz, lápiz de mina” (E-Ña9-K-13); “un lápiz” (E-Ño5-K-11), “lápiz de mina o lapisera como la que ‘tenf’ [tienes] tú” (E-Ña7-1º-9), “necesitas sólo un lápiz” (E-Ño7-1º-15).

En el caso de los niños de kínder, el segundo elemento necesario que consideran importante para poder escribir, corresponde al bloque de “otros”, con un 50% de las respuestas, donde plantean diferentes objetos, como regla (“las cosas que dicen para ir marcándolas”, E-Ña1-K-32), hojas o cuadernos (“un lápiz y un cuaderno”, E-Ño8-K-34), goma de borrar (“es necesario tener una goma por si se equivoca”, E-Ña8-K-27), y acciones, como dibujar (“y hay que dibujar unos monitos si quieras escribir cualquier cosa” (E-Ña4-K-11), y estudiar (“ser más grande, estudiar (...) ir a lenguaje”, E-Ño6-K-25,26), entre otros.

El concepto de escritura en los niños está ligado al uso del lápiz, como una herramienta concreta que es necesaria para llevar a cabo la escritura (“...escribir es que tiene que tomar un lápiz para poder escribir una carta a su mamá y su papá”, E-Ña3-1º-3; “le tendría que decir que se escribe con lápices o con lapiceras”, E-Ña7-1º-1). En kínder sólo un niño del total de los entrevistados hace mención al concepto de escritura ligado al uso del lápiz, al decir que “¿él ya sabe que se agarra [el lápiz] con ésta mano?” (E-Ño4-K-2). Para el resto de los niños escribir se relaciona con lo que dice o hace la educadora, (“...tiene que copiar lo que escribe la tía...”, E-Ño4-K-4). Solo una niña de kínder relaciona la escritura con la lectura (“escribir significa que tienes que leer”, E-Ña4-K-2), y también una niña de ese curso plantea que la escritura se relaciona con la dificultad que conlleva (“le diría que escribir no es nada fácil (...) porque tienes que tener mucha paciencia, tienes que aprender a no equivocarse, y tiene que estar muy atento”, E-Ña8-K-1,2).

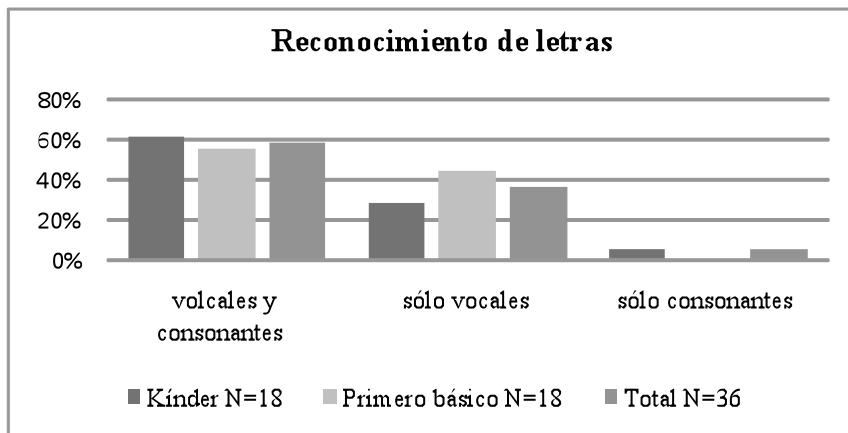
El 72,2% de los niños de primero básico ubica dentro de la categoría de “otros” aquellos elementos necesarios para poder escribir. Del porcentaje anterior, el 84,6% de ellos (once niños) indican que para escribir se debe tener una goma de borrar en caso de que equivocarse escribiendo (“cuando uno se equivoca [usa] una goma”, E-Ña9-1º-12); el 46,2% (seis niños), plantea que se debe tener un saca punta cuando se escribe (“...cuando se le sale la punta [al lápiz] necesita saca punta, E-Ña2-1º-12); el 38,5% (cinco niños), indica que es necesario contar con lápices de colores al momento de escribir, donde la mayoría de los niños justifica su respuesta planteando que en algunas ocasiones se debe pintar el dibujo o hacer un dibujo relacionado con lo que se está escribiendo (“porque tengo que dibujar y sino la tía me dice, 'y el dibujo?'”, E-Ña8-1º-12; “a veces hay que dibujar como 'huaso' [campesino chileno] y después tenemos que escribir la oración”, E-Ña9-1º-20).

En cuanto al reconocimiento y función que le atribuyen los niños y niñas a las letras y palabras una síntesis de las respuestas obtenidas se presenta en el gráfico 3.

La mayoría de los niños de kínder plantean que las letras son para escribir, aunque también se observa que hay niños que atribuyen a otras acciones la función de las letras como para aprender (11,1%) (“para aprender (...) que lo que comienza”, E-Ño3-K-27,28; “para que cuando seamos mayores aprendamos todo...”, E-Ño7-K-30); para estudiar (E-Ño9-K-23); para dibujar (E-Ño2-K-30); o que no sirven para nada (E-Ña3-K-22). A su vez, una niña de primero básico también hace referencia a la función de las letras ligadas al estudio (“las letras para estudiar las cosas que dice la tía”, E-Ña8-1º-18). Tres de los seis niños que plantea que las letras sirven para ser leídas, agregan también que su función es para escribirlas.

Al igual que con las letras, los niños de ambos cursos demuestran tener un alto conocimiento respecto a la palabra como unidad lingüística, donde se observa que un 83,3% de cada cursos, es decir 15 por nivel, son capaces de reconocer y discriminar cuándo se trata de una palabra, expresando diferentes argumentos para justificar sus respuestas, como en el caso de los niños de preescolar, plantean se dan cuenta que son palabras

Gráfico 3. Reconocimiento de letras por parte de los niños



“porque usan las letras” (E-Ña2-K-26), “por ejemplo estas letras, si las juntai es una palabra” (E-Ña6-K-19). Por su parte, algunos niños de primero básico indican que “las palabras me doy cuenta porque tiene las letras juntas” (E-Ña8-1°-16), “es que la palabras lleva letras” (E-Ño2-1°-22); “porque las palabras tienen hertas letras” (E-Ño3-1°-19).

A su vez, el 50% de los niños de primero básico (9), indican que las palabras sirven para leer (“para leerlas”, E-Ño8-1°-44). Se incluye dentro de estas respuestas a uno de los niños que plantea que las palabras son “para que sepan lo que estás escribiendo” (E-Ño5-1°-33), pues se infiere que alude al hecho de que cuando hay palabras en un texto, al leerlas puedes conocer el contenido de dicho texto.

El 33,3% de los niños de primero básico (6), indican que las palabras son para escribirlos (“para poder escribir los nombres y aprender esos nombres y las letras que tienen esos nombres”, E-Ño7-1°-22); se incluyen tanto las respuestas que hacen referencia a la escritura ya sea de forma directa o indirecta, es decir, dentro de este porcentaje están las respuestas de algunos niños que no verbalizan específicamente la acción de escribir, pero dejan entrever que se aproximan a la función de las palabras como forma de escritura, ya sea de nombres (“para poner nombres (...) como ‘Claudio’” (E-Ño6-1°-42,43) u oraciones (“para hacer oraciones” (E-Ña9-1°-23).

De los 9 niños de primero básico que dicen que las palabras son para leerlas, y de los 6 que plantean que son para escribir, se observa que hay dos niños que en sus respuestas incluyen ambas acciones, tanto leer como escribir (“las palabras son para poder leer, aunque también se pueden escribir, em, con las letras” (E-Ña7-1°-16).

Un niño plantea que sirven como forma de evaluación (“para mostrarles a los profesores que hicieron bien la tarea”, E-Ño6-K-53). Finalmente, el último niño afirma que las palabras sirven para trabajar (“son para cuando alguien trabaja”, E-Ña5-K-18).

3.2. FUNCIÓN E IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA

Para conocer las creencias de los niños y niñas respecto a la funcionalidad que le atribuyen a la escritura, se indagó en torno a *por qué y para qué escriben las personas*,

de modo de conocer las percepciones que tienen sobre para qué las personas pueden usar la escritura.

Las respuestas fueron variadas y diversas en ambos cursos, donde el mayor porcentaje de niños de kínder (33,3%, relacionan la función que cumple la escritura con que las personas aprendan, crezcan o sean grandes (“porque lo que tienen que aprender para que trabajen en algo, por si tienen problemas”, E-Ña2-K-41; “para saber cuando grande y le lean a sus hijos”, E-Ña5-K-27; “para que sean más grandes”, E-Ño4-K-40). Este tipo de respuesta se observa en tres niños de primero básico (16,6%), sin profundizar en mayor medida sus respuestas, como “para saber (...) para aprender” (E-Ño5-1º-42,43); “porque, para, para saber las palabras” (E-Ña1-1º-23).

Los niños de primero básico (33,3%) indican que las personas escriben para trabajar –en el caso de los adultos- y pasar de curso o estudiar -en el caso de los escolares y universitarios-, como lo exponen algunos niños: “entonces cuando grande tienes que hacer hertas cosas con escribir, como escribir hojas, como el director [que]trabaja en el colegio también tiene que escribir hertas cosas” (E-Ña2-1º-38); “mi papá también escribe porque saca cuentas (...) y mi hermano como va en la universidad le hacen escribir hertas cosas” (E-Ña9-1º-39,40); “para que les vaya bien en los estudios” (E-Ño4-1º-44); “para pasar de curso” (E-Ño9-1º-53).

El 22,2% de los niños de primero básico indican que la escritura es usada por las personas para recordar o como extensión de la memoria (“porque escriben recados para cuando llaman y no están le digan cosas para que no se olvide”, E-Ña3-1º-27; “para anotar cuando va a al supermercado”, E-Ña6-1º-40; “mi mamá escribe sólo para hacer anotaciones cuando le piden cosas, como empanadas”, E-Ña9-1º-38).

En el caso de los niños de kínder, el 11,1% (2 niños) se refiere a la escritura como extensión de la memoria, planteando que “mi mamá si no lo escribe no se acuerda”, (E-Ña4-K-33); y “...cuando la tía está conversando y no se acuerda y las escribe” (E-Ño2-K-53).

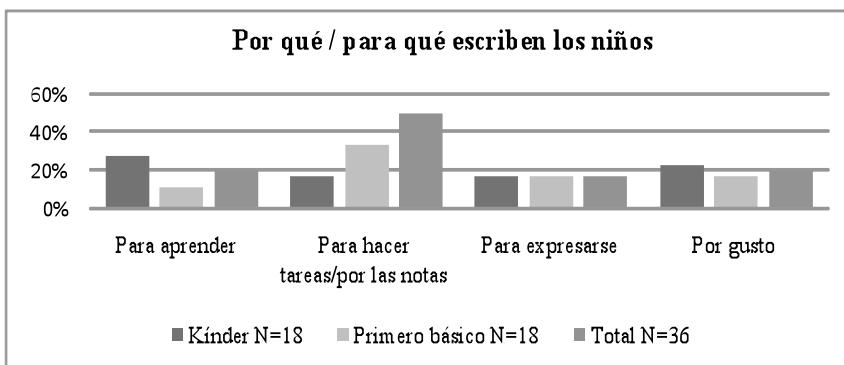
El 22,2% de los niños de primero básico verbalizan que las personas escriben para poder expresarse (“porque son mayores de edad, entonces los mayores de edad tienen que escribirles cartas a sus pololos [enamorados], pero si no tienen pololos, entonces les escriben cartas a sus amigos o a sus mamás”, E-Ña7-1º-23; “para que puedan escribir cartas a los que están enamorados”, E-Ña8-1º-35). En el caso de los niños de kínder, el 11,1% -dos niñas- aluden a que la escritura cumple una función de expresión, principalmente de sentimientos (“de repente escriben cosas como que se quieren”, E-Ña1-K-59; “para a veces, cuando mandan cartas”, E-Ña6-K-33).

En primero básico se observan que hay cuatro niños (22,2%) que caen en la categoría de “otras funciones de la escritura” que pueden usar las personas, como: “que algunas veces cuando uno se casa, tiene que firmar algo” (E-Ña2-1º-37), “también escriben para el diario, para que sepan las cosas que van a suceder” (E-Ña8-1º-37).

Tres niños de kínder (16,6%) entran en la categoría de “otras funciones”, donde uno de ellos plantea que las personas escriben “para mover la mano” (E-Ño3-K-39); una niña indica que es “para las marcas de las cosas (...) esa caja [indicando una caja en un rincón de la sala] le escribieron la marca de un computador o una tele que venía” (E-Ña6-K-35). Finalmente, una tercera niña plantea que las personas pueden escribir “para retirar a alguien del colegio, porque tiene que escribir la mamá si es que quiere sacar a un niño” (E-Ña3-K-30).

Por último, el 16,6%, es decir, (3 niños) de kínder apela a que las personas escriben por *gusto o deseo* (“porque les gusta”, E-Ña3-K-28; “porque quieren”, E-Ño2-K-42), lo cual corresponde al 11,1% (2 niños) de primero básico que indican en sus respuestas a esa misma razón (“porque... porque les gusta”, E-Ño4-1°-45).

Gráfico 4. Por qué /para qué escriben los niños



Como se observa en el gráfico, al preguntarle a los niños respecto a la razón de por qué escriben ellos, las respuestas son variadas, donde el mayor porcentaje de niños de kínder (27,7%) responden que escriben para aprender (“aprender, eh, aprender las letras, las, las vocales”, E-Ña8-K-52; “aprender unas cosas (...) escribir 'elefante'. 'jirafa', 'estudio', 'escuela'”, E-Ño7-K-47,48).

En el caso de los niños de primero básico, el 11,1% de ellos hace referencia al aprendizaje como razón de su escritura (“porque así puedo aprender nuevas palabras”, E-Ña1-1°-25).

El 22,2% de los niños de kínder –cuatro niños de los entrevistados-, plantea que la razón por la que escriben es porque les gusta o por gusto (“porque me encanta”, E-Ña1-K-60; “porque me gusta”, E-Ño9-K-41), lo cual corresponde al 16,6% (3 niños) en el caso de primero básico (“porque me gusta mucho, mucho escribir”, E-Ña8-1°-40; “porque me gusta escribir a mí”, E-Ño5-1°-45).

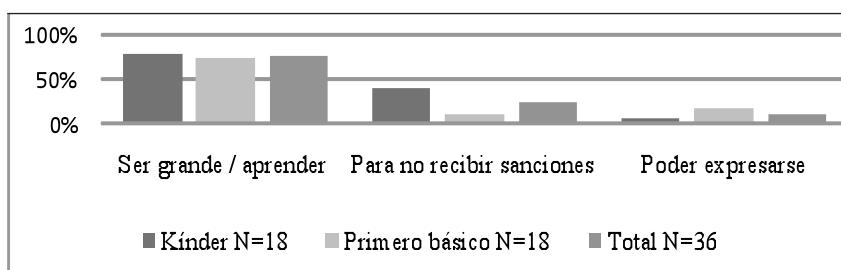
Por su parte, el mayor porcentaje de niños de primero básico (33,3%) corresponde a aquellas respuestas que indican que escriben por motivos escolares, ya sea por las calificaciones o para realizar las tareas académicas: “siempre escribo para hacer tareas” (E-Ña3-1°-29); “para hacer bien las tareas” (E-Ño4-1°-48); “porque sino me saca mala nota” (E-Ña9-1°-41); “para sacar buenas notas” (E-Ño8-1°-53). Por su parte, ninguno de los niños de kínder alude en sus respuestas a que escriben para tener un buen rendimiento escolar, aunque el (16,6%) escribe para hacer tareas escolares (“además porque tengo que hacer tareas”, E-Ña3-K-32; “para hacer tarea”, E-Ño5-K-42).

Tres niños de kínder (16,6%) y uno de primero básico (5,5%), plantean que ellos escriben porque la educadora o el profesor les dicen que deben hacerlo, expresando que escriben “porque la tía me dice”, (E-Ño1-K-24) y “eh, para la tía” (E-Ño2-1°-29). Una de las niñas de kínder, aunque alude en su respuesta a la educadora, no indica

específicamente que es porque le dice, sino más bien para agradarle, al decir que ella escribe “para que las maestras se coloquen tan feliz” (E-Ña9-K-38).

En cuanto a la importancia que le atribuyen los niños y niñas a la escritura, es interesante considerar las creencias que tienen los niños respecto a la importancia que tiene para ellos aprender a escribir, es decir, se intenta indagar sobre las razones que los niños atribuyen a la relevancia de que en la escuela se les enseñe a escribir, haciéndoles cuestionarse también sobre qué pasaría si es que nunca aprenden a escribir. Las respuestas de ambas preguntas pueden organizarse en torno al concepto de *importancia de la escritura para los niños*, pues muchas de sus respuestas son muy similares en ambas preguntas.

Gráfico 5. Respuestas de los niños acerca de la importancia de aprender a escribir



Las entrevistas de los niños, tanto de kínder como de primero básico, fueron –al igual que en todo el presente análisis- clasificadas según la frecuencia de sus respuestas. Según lo anterior, diez niños de primero básico, indican que es importante escribir para no repetir de curso y/o sacarse malas notas, lo cual puede caer en dos categorías: por un lado, la de justificar la importancia de aprender a escribir para adquirir ciertos conocimientos y lograr determinados aprendizajes (aprender/ser grande), o en la categoría de 'sanciones', ya que la repetencia escolar y las malas calificaciones académicas son una forma de sancionar el bajo rendimiento o la ausencia de ciertos aprendizajes.

El 72,2% de los niños de primero básico (13 de los 18 entrevistados), aluden en sus respuestas a que la importancia de aprender a escribir se atribuye a lograr aprendizajes y para ser usado cuando las personas son grandes, como lo expresan algunos niños: “si no aprendo a escribir voy a repetir de curso” (E-Ña8-1º-43); “no pasaría de curso y no podría aprender o quedaría repitiendo” (E-Ño5-1º-57); “después cuando grande no podría casarme, porque cuando vaya a hacer al trabajo no puede trabajar” (E-Ña2-1º-46); “... para cuidarlos [a sus hijos] no necesito escribir, pero enseñarles sí” (E-Ña3-1º-38).

La mayoría de los niños de kínder (77,7%) indican que es importante que las personas escriban y que ellos aprendan a escribir, relacionándolo con lo que pasaría cuando sean grandes, así como que les imposibilita pasar de curso y hacer bien las tareas escolares: “porque después cuando grande no voy a aprender a escribir, si no aprendo ahora, cuando grande no voy a saber nada” (E-Ña3-K-33); “para que uno, para que cuando uno cuando sea grande se sepa las letras” (E-Ña8-K-53); “cuando sea grande no voy a saber nada” (E-Ño6-K-60). Para el (38,8%) de los niños de kínder plantean que es importante saber o aprender a escribir para que no recibir sanciones, ya sea por medio de retos o expulsiones

(“me retarían si no hago bien la tarea, me llevarían a la inspectoría [sic]”, E-Ño3-K-42; “me van a echar de la sala”, E-Ña7-K-64; “me echan del estudio”, E-Ño7-K-51). De acuerdo a la aclaración inicial de este punto, se incluyen dos niños de primero básico (11,1%) que indican en sus respuestas que es importante aprender a escribir para que no los sanciones, quienes aluden a sanciones más bien sociales, como burlas: “porque sino me van a decir guaguítia” (E-Ña6-1º-38), y “me van a andar molestando” (E-Ño4-1º-50).

El resto de las respuestas de los niños se incluyen dentro de la categoría de “otras razones” por las cuales ellos creen que es importante aprender a escribir. En esta línea, el 11,1% de los niños de kínder (2) indican que la importancia del aprendizaje de la escritura radica en la posibilidad de tener más autonomía, tanto al decir que al aprender a escribir ya no necesitarán un modelo gráfico para copiar, como que por medio de la escritura se abren posibilidades de tener nuevos aprendizajes, como ellas mismas lo expresan: “y así ya no necesitai [sic] que escriban la palabra para copiarla (...) [si no aprendiera a escribir] no podría hacer palabras” (E-Ña4-K-38,45), y “para que pueda aprender cosas que no sé” (E-Ña5-K-31). En el caso de los niños de primero básico, dentro de esta categoría (5,5%) plantea que si no aprende a escribir tampoco podría leer, relacionando ambas actividades.

3.3. CONTEXTOS EN LOS QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS IDENTIFICAN MATERIAL ESCRITO

En cuanto a los contextos en los que los niños y niñas han observado materiales u objetos textuales, se hace referencia principalmente a tres: escuela, calle y casa, pidiéndoles que nombren *cosas escritas* que han visto en esos lugares, de modo de indagar respecto a la identificación que pueden hacer los niños de la presencia de la escritura en diferentes contextos, ya sea de acuerdo a los materiales a los que han estado expuestos, como a la capacidad de identificar ciertos objetos, como letreros, rótulos, libros, entre otros, como materiales letrados y textuales.

En el caso de la escuela, el mayor porcentaje de niños de kínder (72,2%) que plantean que han visto materiales textuales en el aula, haciendo alusión en sus respuestas, tanto a las reglas o normas del curso (“dice ‘si los niñitos corren en la sala, se van a la oficina’”, E-Ña1-K-69; “no hacer desorden, estudiar bien, hacer caso”, E-Ño6-K-71), útiles escolares (“como en la sala hay unos cuadernos rojos que escribimos y dibujamos todas las palabras”, E-Ña4-K-40), y otros materiales, como “los distintivos (...) que están los nombres” (E-Ña2-K-50,51).

Dentro del porcentaje de niños de kínder indicado en el párrafo anterior, el (46,2%) hacen referencia específicamente a letras o abecedarios en sus salas de clases (“vocales para que le dice a los niñitos para que ellos aprendan”, E-Ña9-K-44; “como en el abecedario está, los nombres de los animalitos o de los artículos” (E-Ña6-K-52).

En el caso de los niños de primero básico, el (61,1%) de los niños indican que han visto materiales textuales en el aula, cuyas respuestas son diversas, como: “hay varias palabras en la pared (...) donde sale el uno está escrito el uno” (E-Ña9-1º-49,51); “hay unas cosas que tienen calendarios” (E-Ño1-1º-31); “en los libros de las tías” (E-Ño2-1º-37); “...en las mesas también están los nombres” (E-Ño9-1º-61).

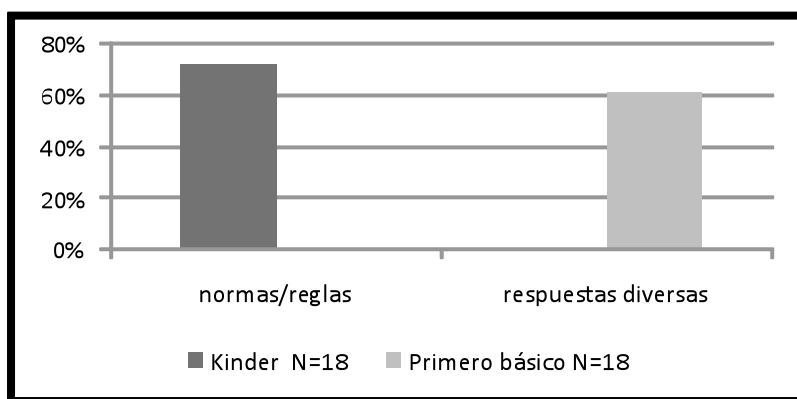
Del porcentaje de niños de primer año básico en el párrafo anterior, el 18,2% hacen referencia específicamente a letras o abecedarios que han observado en sus salas de clases, como:

“en la sala hay unos cuadraditos para que lo lean por si se te olvidan las cosas, que tienen unas letras” (E-Ña8-1º-45); y “palabras y sílabas (...) en el abecedario” (E-Ño5-1º-49,50).

Cuatro niños y niñas (dos de kínder y dos de primero básico, 11,1% total), indican que han visto “cosas escritas” en el quiosco del colegio, como “en el quiosco de mi mamá hay letras (...) son de esas bebidas azules [PEPSI]” (E-Ño5-K-51,52); “en el bazar [indicando el quiosco], hay una marca que le escribieron ‘PEPSI’ (E-Ña6-K-36); “como en el negocio de allá (...) [está escrito] Bilz y Pap [bebida gaseosa chilena]” (E-Ño8-1º-56,57).

Dos niños de kínder (11,1%) hacen referencia en sus respuestas a otros textos escritos que han observado en el colegio. Uno de ellos alude a las señaléticas de vía de evacuación en caso de incendio (“hay unas cosas escritas que dice que ir para otro lado, que tiene que ir, porque puede haber un incendio”, E-Ño2-K-55), y el segundo indica las normas o reglas que existen en el comedor de la escuela (“en el almuerzo hay una cosa que se dice ‘no corran’ que pueden chocar con una persona y pueden botar los vidrios y pegarle a una profesora”, E-Ño7-K-52).

Gráfico 6. Contextos letrados: Escuela



En caso de los niños de primero básico, el (16,6%) indican haber visto escrito en otras partes del colegio, ya sea en el baño (“en el baño del colegio de las niñas, también escriben garabatos”, E-Ña8-1º-47), señales de extintor (“que si prenden fuego es una cuestión para poner agua”, E-Ña4-1º-50), y uno de los niños indica un papel pegado en la ventanilla del comedor –donde se está realizando la entrevista- que tiene escrito el nombre de las personas autorizadas a pasar a la cocina, solo tres niños –uno de kínder y dos de primero básico- (8,3%) dicen que no ha visto nada escrito en el colegio o que no sabe si es que hay cosas escritas en ese lugar.

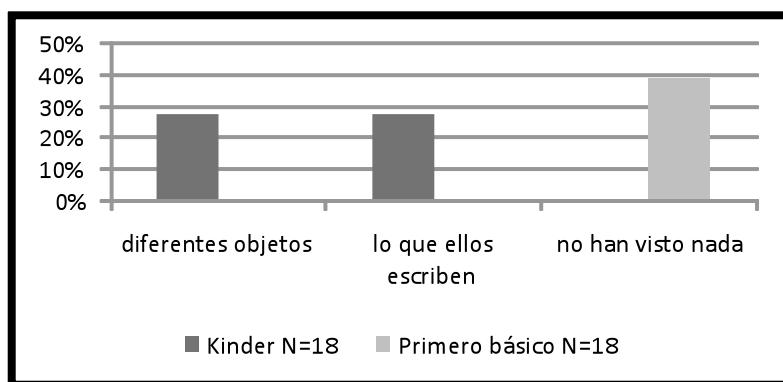
En cuanto a los materiales textuales que los niños expresan haber observado en sus hogares, el 27,7% de los niños de kínder plantean que hay diferentes objetos donde han visto escrito, como el timbre y buzón de la casa (“afuera de mi casa dice ‘timbre’ (...) donde está la reja dice ‘cajón para esconder cosas importantes’, E-Ña1-K-83,85), la alarma (“por ejemplo, la marca de la alarma”, E-Ña6-K-48), en marcos de fotografías (“donde me sacaron la foto está escrita”, E-Ña7-K-70), o las carpetas de trabajo de los padres (“las cosas de mi papá cuando va al trabajo porque no los guarda (...) unos libros que son iguales a éstos [indicando una carpeta]”, E-Ño2-K-51,52), entre otros.

De los niños de primero básico, 11,1% indican objetos en que hayan observado que esté escrito, ya sea un cuaderno como en la televisión (“en mi casa yo veo que escriben en la tele (...) veo que escriben cositas en las noticias”, E-Ña4-1º-53,54).

Otro porcentaje de niños de kínder (27,7%) plantea que las “cosas escritas” que ha visto en su casa son aquellas que ellos mismos escriben (“en mi casa porque yo escribo mi nombre”, E-Ña5-K-36; “hay mis cuadernos del colegio que tienen cosas escritas”, E-Ño1-K-28). Sólo un niño de primero básico hace alusión en sus respuestas que ve escrito en lo que él mismo hace, diciendo que “escribo carteles para hacer bromas” (E-Ño3-1º-33).

Por su parte, el 22,2% de los niños de kínder, observa que los textos que hay en sus hogares corresponden a aquellos que otras personas –principalmente familiares- han escrito (“en mi casa yo veo que mi hermana hace sus tareas y yo la miro mientras escribe sus tareas”, E-Ña3-K-35; “cuando mi mamá escribe y yo le copio”, E-Ña4-K-44).

Gráfico 7. Contextos letrados: Casa



En el caso de los niños de primero básico, 22,2% menciona los textos que ha visto que otras personas escriben (“y en mi casa, siempre que yo no tengo tarea veo cómo él escribe (...) porque él es más grande entonces escribe mucho”, E-Ña2-1º-41; “es que mi hermano a veces hace letras y las pega en la pared (...) para que yo aprenda a leer”, E-Ña9-1º-54,55).

El 16,6% -tres niños de primero básico-, afirma que ha visto libros en sus casas (“pero en mi casa hay libros, eso es lo único que está escrito”, E-Ña7-1º-32). Ninguno de los niños de kínder hace referencia a libros en sus respuestas, por lo que se puede observar que el 8,3% del total de los niños entrevistados recuerda tener libros en su casa.

El 16,6% de los niños de kínder (38,8%) de primero básico indican que no hay nada escrito en sus casas o sólo hay rayas, lo cual corresponde a un 27,7% del total de las respuestas en torno a los materiales textuales de las casas de los niños (“en mi casa sólo hay rayas en las paredes que hacen con pintura”, E-Ño7-1º-34). Un niño de kínder y dos de primero básico no responden.

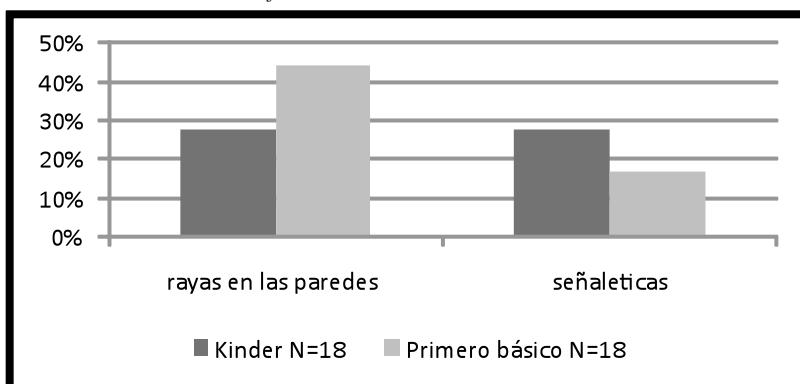
El mayor porcentaje de niños de primer año básico (44,4%) indican como materiales u objetos textuales que han visto en la calle, las rayas en las paredes, donde en algunos casos identifican que corresponden a letras o palabras escritas, aunque otros afirma que son sólo rayas, como: “en las paredes hay letras que son de los que escriben, los que

andan en la calle”, (E-Ña9-1º-59), “porque en las paredes de la calle hay esas rayas, pero parecen escrito pero no son escrito” (E-Ño7-1º-35).

El 27,7% de los niños de kínder plantea que han visto en la calle “cosas escritas”, las cuales no hacen referencia a palabras de manera específica, sino a rayas que han observado (“en la calle sí, porque de repente con unos lápices rayan el piso”, E-Ña3-K-36; “sí, eh, lo que dibujan los niños que rayan la calle, pero yo no sé qué cosa dicen”, E-Ña8-K-63).

El mismo porcentaje de niños de kínder (27,7%), indican haber observado en la calle objetos con textos escritos, cuyas respuestas son: uno de ellos hace referencia a carteles de aviso de personas desaparecidas (“donde se pierde la gente”, E-Ña1-K-92), otro niño alude a una señal de tránsito (“¡disco PARE!”, E-Ño5-K-59). Los tres niños restantes plantean haber visto “cosas escritas” en medios de transporte, como autos (“en la calle de los autos (...) cuando los venden”, E-Ño3-K-50,51) y microbuses (“...habían cosas escritas en la micro (...) como promociones de tienda”, E-Ña6-K-54,55).

Grafico 8. Contextos letrados: Calle



El 16,6% de los niños de primero básico indican diferentes letreros en la vía pública (“en toda la ciudad hay cosas escritas”, E-Ño1-1º-30; “pero sí en las calles hay unos letreros que dicen ‘PARE’”, E-Ño7-1º-36). El mismo porcentaje de niños (16,6%) de primero básico, plantea que ha visto cosas escritas en los quioscos o negocios de la calle (“hay escrito ‘dulces’, hay escrito ‘bebida’, E-Ña4-1º-52; “en la calle en los quioscos que venden cosas, hay galletas y esas cosas que tienen letras con el nombre de esas cosas”, E-Ña7-1º-33), de los cuales dos incluyen también en sus respuestas haber visto “rayas” en las paredes.

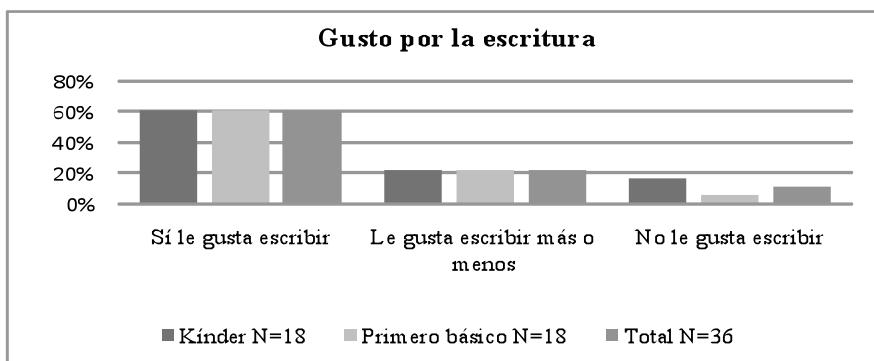
El 16,6% de kínder que indican productos que han observado en negocios o almacenes (“como en los negocios, en las calles, en las paredes cosas que la gente quiere saber para comprar”, E-Ña4-K-42; “como negocios, pero en los negocios [hay palabras en] japonés y yo no sé leer japonés”, E-Ño6-K-66).

El 22,2% de los niños de kínder afirman que no ha visto nada escrito en las calles o dice que no sabe si es que las hay. Por su parte, el 33,3% de los niños de primero básico (6) plantea que no ha visto nada escrito en la calle o responde que no sabe o no se acuerda (“en la calle sólo veo números”, E-Ño2-1º-38).

3.4. GUSTO Y EXPERIENCIAS EN TORNO A LA ESCRITURA

Que los niños y niñas sepan escribir –o estén en proceso de escribir convencionalmente- y a su vez que encuentren diferentes razones para justificar la importancia de ser personas que tienen conocimientos respecto de la escritura, no significa necesariamente que gocen con esa actividad o que sientan gusto por escribir, por lo que se les preguntó directamente a los niños y niñas si es que les gusta escribir, y cuáles son las razones de sus respuestas, las cuales se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 9. Gusto por la escritura manifestado por los niños



Once niños, tanto de kínder como de primero básico (61,1% de cada curso), afirman que sí les gusta escribir, expresando diferentes razones, como poder cumplir con las tareas escolares (“porque así puedo hacer bien las tareas, E-Ña3-K-26); para mostrar lo que escriben a los amigos (“porque así le enseño a todos mis amigos”, E-Ña9-K-27); porque consideran que escribir es entretenido y no se aburren (“porque lo encuentro divertido”, E-Ño1-K-16; “me gusta escribir porque es divertido”, E-Ña8-1°-24; “porque no me aburro”, E-Ño6-1°-50; “porque si no escribo me aburro”, E-Ño9-1°-47); entre otras razones (“me gusta escribir todas las palabras”, E-Ño8-K-17; “...me gusta escribir las palabras nuevas que invento”, E-Ña2-1°-25; “las letras me gusta hacerlas”, E-Ño4-1°-39).

El total de niños entrevistados de ambos cursos que manifiesta que la escritura es una actividad placentera para ellos o que les gusta escrita, corresponde al 61,1%. El mismo número de niños y niñas en kínder y primero básico (22,2%) que corresponde a (4 niños) de cada curso indican que el gusto por la escritura es relativo, es decir, depende de ciertas condiciones para que la escritura sea de su agrado o desagrado, argumentando que “más o menos (...) porque no sé escribir (E-Ña2-K-34,35); “es que no tanto porque se me confunden las letras” (E-Ña6-K-7); “un poco (...) porque es un poco aburrido igual, que tengo que estudiar” (E-Ño6-K-54,55); “no tanto (...) me gusta escribir dibujos (...) yo digo lo que voy a escribir y entonces después el dibujo al lado” (E-Ña4-1°-35-37); “me encanta escribir de mi familia y escribir del colegio (...) pero no me gusta tanto porque no me salen todas las palabras” (E-Ño7-1°-24,27); “de repente no me gusta y de repente sí (...) es que me gusta cuando no haya ruido, es que cuando está todo el curso así, gritan, juegan [no me gusta]” (E-Ño8-1°-48,49).

Hay niños que manifiestan que no les gusta escribir –lo cual corresponde a un (11,1%) del total de los niños entrevistados-, argumentando que “...me da flojera” (E-Ña7-K-60); “porque es muy aburrido” (E-Ña8-K-44); “porque me canso, igual lo tengo que hacer (...) si la tía nos dice lo tengo que hacer” (E-Ño3-K-34,35); “es que no me gusta, pero sé (...) porque cuando escribo me sale chueco, por eso no me gusta escribir” (E-Ña7-1º-18,19), aunque plantea que “si no me saldría chueco ahí sí me gustaría, pero como no me sale derecho, no po” (E-Ña7-1º-20).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados expuestos anteriormente, se puede decir que los niños y niñas de la muestra, presentan claramente elaboraciones de hipótesis respecto al concepto de escritura y su enseñanza, las cuales son más bien orientadas al uso de letras, sin hacer mayores referencias a la escritura como medio de comunicación y herramienta social. El conocimiento de las letras es un predictor potente del rendimiento temprano de la lectura y escritura en lengua española (Casillas y Goikoetxea, 2007).

En concordancia con lo anterior, los niños y niñas demuestran que sus creencias respecto a la función de la escritura, está ligada a obtener buenas calificaciones escolares y aprender; sin embargo, tampoco hay evidencia que indique que hayan elaborado hipótesis respecto a la posibilidad comunicativa que les puede brindar la escritura.

Independiente a que el estudio fue realizado en un nivel socioeconómico bajo, los niños y niñas muestran tener variadas experiencias entorno a la escritura, donde reconocen no sólo escribir en contextos escolares, sino también gran parte de la muestra plantea que escribe en sus casas, aunque pocos de ellos reconocen objetos letrados o textuales en ese contexto, siendo la escuela el lugar donde en mayor medida han visualizado textos escritos.

Los niños y niñas indican tener gusto para escribir, aunque sus respuestas indican que escriben para rendir en el colegio; plantean divertirse escribiendo, aun cuando las actividades de escritura realizada por los profesores y educadoras de párvulos se orientan más bien a la copia de palabras y énfasis en aspectos formales, sin evidenciarse estrategias de escritura propiamente tal por parte de los niños.

Los niños están ávidos de aprender a escribir desde su nacimiento y sólo necesitan dos condiciones claras: un propósito de su aprendizaje y un propósito relevante de sus necesidades más recientes (Brown, 1996) como también una propuesta de alfabetización que promueva los procesos de comprensión y producción de textos escritos centrado en un conocimiento del mundo sociocultural de los niños, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocimientos sobre los procesos de lectura y escritura (Sánchez y Borzone, 2010).

Cuando el énfasis está en la transcripción y sin ningún sentido claro del propósito y la audiencia en la función comunicativa, entonces los niños no ven la importancia de la escritura. Un estudio realizado en Chile, plantea que existiría una especie de “cultura” específica que no permite que niños y niñas se expresen, coartando su propio desarrollo del lenguaje (Silva-Peña *et al.*, 2008). Podemos decir entonces que tanto educadoras de Párvulos como Profesoras de Enseñanza Básica no estarían considerando las hipótesis y creencias infantiles que generan niños y niñas, lo que dificulta la adquisición del lenguaje escrito.

Es importante poner énfasis en que los docentes tengan en cuenta los conocimientos previos de los niños en torno a la escritura, pues muchas de sus hipótesis infantiles son adquiridas mediante la interacción constante, social e informal de los niños con los textos, por lo que si queremos lograr aprendizajes significativos y de calidad en educación, los docentes deben responder a lo que los niños realmente saben y partir la enseñanza desde sus propias motivaciones y conocimientos.

Se podría inferir que muchas de las hipótesis de los niños están siendo altamente influidas por la enseñanza mecánica y de destrezas que realizan los profesores, ya que los niños no plantean a la escritura como un medio de comunicación, ya que en las escuelas no se escribe para eso, aunque reconocen claramente la función de las letras y palabras, dado en un contexto de enseñanza más bien ligado a la copia y prácticas visomotrices.

Los niños viven en una sociedad alfabetizada, se socializan y aprenden a comunicarse a través de la escritura, tanto como para recibir información; como para expresarla. Los niños y niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos previos sobre la escritura que han ido desarrollado en su interacción con las personas y sus experiencias de lectura y escritura en una sociedad alfabetizada, tales como la direccionalidad, el manejo de los libros, la diferencia entre lenguaje escrito y otras configuraciones visuales, entre otros conocimientos que elaboran de forma personal (Goodman 1992; Vega y Macotela 2005; Kaufman 1994). En países como Australia el currículo escolar se ha organizado destacando los aprendizajes que deben lograr por edades los alumnos en las diferentes áreas escolares. En el caso de la escritura, el enfoque está orientado de manera secuencial y progresiva hacia la producción de textos en contextos, donde se espera que los niños: planeen, editen y corrijan sus propias producciones (National Curriculum, 2010). La escritura es considerada una práctica social y cultural donde los niños tempranamente integran sus experiencias y demandas en sus producciones escritas (Barton *et al.*, 2000).

La escritura es un proceso mental complejo que implica el funcionamiento de una serie de estrategias metacognitivas y habilidades cognitivas de orden superior, que se da lugar en un contexto social, cultural e histórico específico en el que se desea comunicar alguna intención por parte de quien escribe, a través de signos convencionales o código. La escritura es un poderoso instrumento del pensamiento, donde los que escriben aprenden sobre si mismos y sobre el mundo y comunican a otros sus percepciones, permitiendo tempranamente en los niños preescolares iniciar la producción escrita en sintonía con la adquisición de conocimientos sobre el mundo (Portilla y Teberosky, 2010) al tiempo que escribir confiere el poder de crecer como persona e influir en el mundo (Álvarez, 2010: 15).

La puesta en práctica de un proceso temprano de alfabetización escrita que fortalezca la representación de la escritura como un producto de identidad, debiera traer consigo la formación de ciudadanos dispuestos a construir conocimientos y redes sociales en un futuro que exige dialogar con la incertidumbre. El fomento de habilidades cognitivas y lingüísticas optimiza el aprendizaje de la lengua escrita y mejora el rendimiento académico (González y Delgado, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2004). *Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y escritura en la educación primaria. Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- _____. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Benítez, R (2005) *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago: Frasis.
- Borzone, A., Diuk, B (2003) La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación*, n. 15, 17-27.
- Brown, A. (1996). *Writing. Developing Language and Literacy*. London: PCP Ltd.
- Casillas, A., Goikoetxea, E. (2007) Sílaba, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura temprana. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 30, n. 2, 245-259.
- Castelló, M. (2002) De la Investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, vol. 35, n. 51-52, 145-163.
- Crespo, N., Benítez, R. y Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Signos*, vol. 40, n. 63, 31-50.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M.F., Sola, G., y Pozo, J.P. (2002) ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, n. 28, 7-29.
- Díaz, C. (2006) El lenguaje escrito en la educación inicial: Una comunicación lingüística, social y contextual. *Pensamiento Educativo*, n. 39, 59-68.
- _____. (2003) Una Mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de enseñanza básica. *Pensamiento Educativo*, n. 32, 177-189.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (1983) Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, n. 2, 11-18.
- Foote, L., Smith, J. y Ellis, F. (2004) The impact of teacher's beliefs on the literacy experiences with young children. *Early Years*, vol. 24, n. 2, 135-147.
- González, M., Delgado, M. (2009) Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, n. 3, 26-276.
- González, M., Díaz C. (2004) Conocimiento sobre lenguaje escrito de los niños: un instrumento para su observación en kínder y primero básico. *Boletín de investigación educacional*, vol. 19, n. 1: 107-117.
- Gómez, L. (1997) El texto verbal, oral y escrito: limitaciones y posibilidades. *Signos*, vol. 30, n. 41-42, 161-166.
- Goodman, Y. (1992). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. En E. Ferreiro y Gómez-Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo Veintiuno.
- Kaufman, A. M., Gallo, A., Wuthnau, C. (2009) ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Lectura y Vida*, a. XXX, n. 2, 14-29.
- Kaufman, A. (1994) Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, n. 3, 15-32.
- Miller, L. y Smith, A. (2004) Practitioner's beliefs and children's experience of literacy in four years settings. *Early Years*, vol. 24, n. 2, 121-133.

- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Resultados prueba de Escritura. Disponible:http://www.simce.cl/Informes_Resultados_2008/Informe_ESCRITURA_4to_basico_2008_web.pdf.
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, n. 89, 65-80.
- Portilla, C., Teberosky, A. (2010) Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en el Preescolar. *Lectura y Vida*, a. XXXI, n. 1, 50-67.
- Price, F. (2008). *Percepciones teóricas y prácticas metodológicas de Educadores de Párvulos y Profesores de 1º año Básico, respecto de la enseñanza de la escritura y la forma de cómo los niños perciben esta enseñanza*. Tesis. Magíster en Educación. Mención Dificultades de Aprendizaje. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Reina, C. (2006). Proposiciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica. *Ágora*, n. 17, 45-83.
- Sánchez, V, Borzone, A. (2010) Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida*, n. 1, 40-49.
- Silva-Peña, I., Tapia, R., Ibáñez, M. (2008). *Concepciones de escritura en docentes de primer año básico en un colegio de la provincia de Malleco. 2º Encuentro de Educación Inicial. Lectura, Escritura y Matemática*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Extensión. 8, 9 y 10 de octubre 2008, Santiago, Chile. CD-ROM
- Vega, Macotela. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida*, n. 3, 18-29.
- The National Curriculum. (2010). What your child will learn. The new approach will focus on providing students with the necessary writing skills. *The Courier Mail*.
- Velásquez, M. (1999). Niños que leen letras, niños que leen textos. *Lingüística en el Aula*, n. 3, 59-70.