

# Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas<sup>1</sup>

*Rita Flórez R.*

*Magda Inés Medina*

Universidad Nacional de Colombia  
Bogotá, Colombia

Este estudio caracteriza el efecto de prácticas sociales evolutivamente apropiadas de alfabetismo emergente en el avance, en los conocimientos sobre la escritura de niños de primer grado de Educación Básica Primaria. Se implementó un plan de intervención con ocho niños de primer grado de una escuela pública en Bogotá, D. C. (Colombia) reportados con bajo logro en el aprendizaje de la escritura; dicho plan trabaja las prácticas de conciencia fonológica, ambientes impresos en el aula, lectura compartida y trabajo en grupos pequeños. También se realizó una evaluación previa y una posterior a dicho programa con un dictado de catorce palabras y con escritura de una historia presentada en una serie de dibujos. Cinco de los ocho niños participantes mostraron avances en el conocimiento del código escrito entre el inicio y el final. Así mismo, tendieron a avanzar del nivel 3 en conocimiento del lenguaje escrito en la evaluación previa (hipótesis de cantidad y de tipo de caracteres) a nivel 5 (hipótesis alfabética y comprensión del principio de correspondencia alfabética) en la evaluación posterior.

**Palabras clave:** alfabetismo emergente, escritura inicial, escritura convencional, aprendizaje alfabético.

## **Development of Conventional Writing Abilities through Social Developmentally Appropriate Practices**

This study shows the effect of developmentally appropriate practices in

---

<sup>1</sup> La investigación “Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas” es producto del Proyecto de formación en educación y pedagogía, con énfasis en lectura y escritura, para docentes no licenciados financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) y desarrollado por la Universidad Nacional de Colombia en el año 2007. El trabajo se desarrolló en una Institución Educativa Pública de Bogotá con un grupo de niños de grado primero.

emergent literacy on the writing knowledge growth in First Grade Elementary School children. An intervention plan was developed with eight first-grade children in a public school in Bogotá, D. C. (Colombia) with low learning achievement in writing; the plan included phonological awareness, shared reading, small group sessions and print environment practices. There were two assessments before and after the development of the intervention plan using a dictation of 14 words and a short text writing based on a sequence of pictures. Five of the eight children increased their written code knowledge and tended to advance in written language knowledge from level 3 (character quantity and type hypothesis) to level 5 (alphabetic hypothesis and alphabetic correspondence principle comprehension) at the end of the intervention program.

**Keywords:** emergent literacy, early writing, conventional writing, alphabetic learning.

### **Développement des habilités d'écriture conventionnel à travers des pratiques sociales adaptées au développement des enfants**

Cette étude a pour objectif la caractérisation de pratiques sociales appropriées dans l'alphabétisme initial à l'initiation de l'écriture des enfants du premier cours d'une école élémentaire. On a fait un plan d'intervention avec 8 enfants du premier cours de l'école publique à Bogota (Colombie). Les enfants participants montraient des faiblesses dans l'apprentissage de l'écriture.

Le plan d'intervention de travail avec les pratiques de la conscience phonologique, la lecture partagée, les ambiances imprimées et le travail par groupes petits. D'autre part, on a fait une évaluation initiale avant le commencement du plan d'intervention et autre à la fin du plan.

L'évaluation initiale et finale a été réalisée en utilisant un dictée avec 14 mots et avec la réalisation d'une histoire en tenant compte des images. Cinq enfants ont présenté des progrès dans la connaissance du code écrit entre le commencement et la fin du projet, aussi, on voit des progrès dans le niveau 3 dans la connaissance de la langue écrite dans la première évaluation (hypothèse de la quantité et types des caractères) au niveau 5 (hypothèse alphabétique et compréhension du principe de correspondance alphabétique)

**Mots clés:** alphabétisme initial, écriture initial, écriture conventionnel, apprentissage alphabétique.

## **INTRODUCCIÓN**

Los niños y las niñas que conforman el primer grado escolar en las instituciones distritales de Bogotá se caracterizan por mostrar un abanico de grandes diferencias en los niveles de aprendizaje alcanzados

en sus procesos de lectura y de escritura formal (Pérez & ICFES, 2003). Estos niveles van desde un bajo desarrollo de las habilidades alfabéticas hasta casos particulares de niños que ya adquirieron las destrezas de codificación convencional en lectura y escritura (Ferreiro, 2002; Flórez, Restrepo, & Schwanenflugel, 2009). Dicha situación da cuenta de los diversos contextos y experiencias particulares de los niños, tal y como Kamhi y Catts (1999) reconocen: hay niños que crecen con experiencias importantes en lectura y en escritura y con alta motivación hacia estas actividades, y otros niños que no han tenido esta oportunidad en su aprendizaje.

Este hecho ha podido analizarse desde el concepto de alfabetismo emergente, que se refiere al conocimiento inicial que los niños desarrollan sobre la lectura y la escritura. Sulzby y Barnhart (1992) definen el alfabetismo emergente como acciones de lectura y escritura de los niños pequeños que llevan, con el apoyo de soportes del entorno adulto, a consolidar conocimientos propios de la alfabetización convencional. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007, 2009) describen cuatro características del alfabetismo emergente: a) se inicia antes de que el niño comience su instrucción alfabética formal, b) encierra todo el conocimiento inicial y actitudes que los niños han construido y consolidado sobre la lectura, la escritura, y sus funciones y contextos, c) suscita la construcción social del conocimiento en torno al lenguaje y d) reconoce que la lectura y la escritura se desarrollan simultáneamente y se consolidan en experiencias significativas para el niño que pueden obedecer a un plan del adulto.

Se reconoce entonces que las diferencias nombradas al inicio de esta introducción pueden incidir en los procesos de aprendizaje inicial porque los niños más favorecidos pueden estar expuestos a prácticas evolutivamente apropiadas de lectura y escritura de manera más sistemática (Flórez et al., 2009). El alfabetismo emergente aplica tanto para la lectura como para la escritura. Flórez et al. (2007, 2009) exponen un modelo que retoman de Adams (1990) y Van Kleeck (1990) para el dominio de alfabetismo emergente específicamente para la lectura, compuesto por cuatro componentes denominados procesadores: (a) el ortográfico, (b) el fonológico, (c) el de significado y (d) el de contexto. El dominio de la lectura convencional y el dominio del principio alfabético aluden principalmente a estos dos primeros procesadores.

En relación con el campo de conocimiento del dominio del principio alfabético en el caso de la escritura, hay un punto de vista similar en Ferreiro y Teberosky (1979) y en Ferreiro (2007a), quienes postulan que los niños construyen hipótesis de lo que es el sistema de escritura y siguen el proceso en los siguientes niveles evolutivos:

Nivel 1: Aparecen los primeros intentos infantiles al escribir, produciendo unos signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales. Son grafías primitivas que reproducen rasgos típicos de la escritura que el niño identifica como básica (grafismos separados, compuestos por líneas curvas y rectas, generalmente sin alineación u orientación convencional) y las cuales adquieren significado de acuerdo a la interpretación del escritor.

Nivel 2: En este periodo los grafismos son más definidos y se asemejan más a la escritura convencional, producto de la imitación de las formas que les presenta el adulto y de los modelos del ambiente. En este nivel los niños exploran dos criterios de la escritura: uno cuantitativo en el cual sólo se acepta la escritura correcta de una palabra si contiene más de tres letras, conocido como “cantidad mínima de caracteres” y otro cualitativo denominado “variabilidad de caracteres” en donde el niño reconoce que cambiando la posición de las letras puede modificar el significado de la palabra.

Nivel 3: Durante este nivel el niño busca una correspondencia sonora entre la palabra oral y la escrita, realiza un análisis de los sonidos tomando como eje cada sílaba y los reproduce en su escritura, representando una grafía por cada golpe de voz (correspondencia silábica), la cual generalmente es la vocal correspondiente con el golpe sonoro de la sílaba; es así como aparece la hipótesis silábica. Durante este periodo aparece un conflicto cognitivo entre la hipótesis de cantidad que el niño trae y su nueva interpretación de la producción mediante la hipótesis silábica.

Nivel 4: Esta etapa aparece como la transición de la hipótesis silábica a la hipótesis alfabética. Partiendo del conflicto, producto de la coexistencia de las hipótesis de cantidad y variedad frente a la hipótesis silábica se produce la desestabilización de la hipótesis silábica y la construcción de un nivel de transición, llamado silábico-alfabético. Algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten

una descomposición en elementos menores (correspondencia con los fonemas). Consideran que la sílaba debe estar constituida por más de un elemento (hipótesis de cantidad), cualitativamente diferentes, normalmente consonante–vocal (hipótesis de variedad). Los niños llegan a inferir que para cada sílaba se escribe la vocal y la consonante con valor sonoro convencional.

Nivel 5: El proceso continúa, los niños llegan a escribir todas las letras para representar la palabra y su escritura se hace cada vez más convencional, logrando la etapa alfabética. Sin embargo, persisten errores relacionados directamente con el esquema consonante-vocal, por ejemplo escriben “ratono” por “ratón”. Con el avance los niños reconocen la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Estos niveles se aproximan a la noción de práctica evolutivamente apropiada en el campo de estudios del alfabetismo emergente. De acuerdo con Flórez et al. (2007) las prácticas evolutivamente apropiadas en lectura y en escritura son un importante factor en el fomento del alfabetismo inicial, junto con los procesos de construcción y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, y los ambientes emocionales y lingüísticos orientados hacia el alfabetismo.

En este contexto es útil aclarar la noción de prácticas evolutivamente apropiadas que se utiliza en este trabajo. Las prácticas evolutivamente apropiadas son interacciones sociales con intención pedagógica entre un adulto y un niño, guiadas por la pauta que da el desarrollo de las acciones y las capacidades en este último (Cuervo, Flórez & Acero, 2004; Flórez, Arias & Castro, 2010; Flórez et al, 2009). Tienen las siguientes características (cf. situaciones educativas de Moro & Rickenmann, 2004, y Rickenmann, 2008; prácticas de comunidad clase de Motier López & Allal, 2004; interactividad de Colomina, Onrubia & Rochera, 2001):

1. Constituyen un conjunto de acciones intencionales dirigida al logro de objetivos específicos en el aprendizaje (Flórez et al., 2010; Flórez et al., 2009).
2. Este conjunto de acciones se organiza de modo tal que pueda tener en cuenta los intereses, razonamientos, sentimientos e inquietudes propias del niño en su momento de desarrollo (Puche – Navarro, Colinvaux & Dibar, 2001).

3. Están en función de las acciones y conocimientos que el niño ha consolidado previamente para el desarrollo de nuevas ideas, procedimientos, acciones, etc. (Puche – Navarro et al., 2001).
4. Persiguen un objetivo claro aunque no repite estrictamente procedimientos de la misma manera para todos los niños y para todas las situaciones (Hederich, 2007).
5. Son acciones articuladas espontáneas y planeadas al mismo tiempo. Espontáneas por ser sensibles a las situaciones específicas que los aprendices se plantean a cada momento y planeadas por obedecer a una estrategia y a logros previamente pensados (cf. Interactividad en Colomina Onrubia & Rochera, 2001).
6. No ignoran la comprensión lograda por el otro y la interpretan como un nivel de aproximación a la comprensión convencional (Ferreiro, 2007a).
7. Articulan razonamiento y acción en un conjunto en el que ambas se alimentan mutuamente. La teoría da elementos a las acciones y las acciones alimentan la teoría (Puche – Navarro et al., 2001).

Las prácticas evolutivamente apropiadas de alfabetismo emergente no son un conjunto de labores realizadas al azar, ni un conjunto de acciones que siguen un único patrón. Es una acción conjunta entre el niño y el adulto entendidos como observadores en distintos niveles de comprensión. Estas prácticas evolutivamente apropiadas en alfabetismo emergente se clasifican en dos grandes grupos: las prácticas universales, entre las cuales se incluye la lectura compartida y el ambiente impreso en el aula (Flórez et al., 2009). Las prácticas experimentales, dentro de las cuales están: la conciencia fonológica y el trabajo en grupos pequeños.

**Lectura compartida o lectura dialógica:** esta práctica implica una lectura en voz alta en la que una persona lee y dirige la actividad involucrando a sus escuchas en una conversación genuina que puede versar sobre el contenido explícito del texto, la formulación de inferencias o inquietudes que puedan surgir a partir de lo leído y la relación que se puede establecer entre los temas tratados y las experiencias personales de los participantes. En la lectura compartida se establece un campo de atención compartida entre quien lee en voz alta (educador inicial) y las personas que escuchan y participan de la actividad (niños) (Flórez et al, 2007; González-García, 2009).

La literatura refiere que la lectura compartida o lectura dialógica constituye una de las prácticas sociales más importantes durante la primera infancia. Dentro de sus ventajas resalta que permite mejorar el vínculo afectivo entre el adulto (que lee) y el niño, brinda información a los niños sobre características y propiedades del lenguaje, aumenta su vocabulario y mejora sus habilidades narrativas. Frente al aprendizaje formal de la lectura y la escritura, la lectura compartida les da mayor seguridad a los niños ya que la lectura se convierte en una actividad conocida, cercana y placentera (Flórez et al, 2007).

**Ambientes Impresos en el Aula:** Los ambientes impresos en el aula incluyen tanto el espacio físico como el ambiente emocional y educativo del niño cada día en el salón de clase (Morrow & Young, 1997). Esta práctica promueve el uso del aula como un espacio generador, donde la lectura y la escritura adquieren significado y utilidad para los niños y ellos son participantes activos del proceso (Watson, 2002; Jolibert, 1998).

El diseño de un ambiente impreso en el aula traspasa la barrera de lo meramente físico (letreros, carteleras, etc.). Incluye: la creación de rutinas diarias en las cuales se desarrollen actividades de alfabetismo, contar con material impreso de calidad y significativo para los niños, promover la comunicación entre los niños y el adulto, proveer material de escritura, juegos didácticos, etc. (Flórez et al., 2007, 2009). En conclusión, la generación de ambientes impresos permite que mediante la colaboración y los aportes de los niños se creen las condiciones físicas y emocionales que permitan darle significado a las actividades de lectura y de escritura.

**Conciencia Fonológica:** Se define, con Flórez et al. (2007), de la siguiente manera:

La conciencia fonológica se define como la habilidad para segmentar y manipular las palabras en operaciones como identificación de sílabas, fonemas, sonidos iniciales y finales de una palabra y detección de rimas. Constituye el conocimiento explícito de que el lenguaje está compuesto de distintas unidades de posición del sonido (p. 117).

Diversos estudios y procesos investigativos demuestran cómo dicha práctica fortalece los procesos de alfabetismo inicial. Frente a esto, Flórez y Cuervo (2006) y Mesa y Lara (2009) exponen cómo en las etapas tempranas de la lectura, cuando las habilidades de decodificación son cruciales para adquirir fluidez en el proceso, la conciencia fonológica

es una de las habilidades predictoras más importantes del principio de correspondencia entre fonemas y letras (Scarborough, 2002), a pesar de que también sea consecuencia de la interacción del niño con el lenguaje escrito en otros momentos de evolución del aprendizaje alfabético (Teberosky, Tolchinsky-Landsmann, Zelcer & Rincón, 1993; Condemarín, 1992).

A pesar de que las actividades en conciencia fonológica se centran en mecanismos de uso de los sonidos de la lengua, se organizan en actividades dirigidas a propósitos de aprendizaje, tienen en cuenta los niveles de razonamiento que el niño alcanza en un determinado momento, no repiten los mismos procedimientos siempre de la misma manera, aprovechan la dinámica de la situación a pesar de obedecer a un plan, se informan del momento del proceso de aprendizaje del niño y mezclan acción y reflexión a cada momento, de acuerdo con las pautas enunciadas como características de las prácticas sociales evolutivamente apropiadas (Cf., Kaufman, 1989). En el proceso de alfabetización los niños van descubriendo la convencionalidad de la palabra escrita y su separación (límites de la palabra) (Díaz & Mojón, 2008). Esto implica un problema cognitivo complejo que los lleva a incurrir en la hiposegmentación (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y en la hipersegmentación (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

**Trabajo en grupos pequeños:** El trabajo en grupos pequeños consiste en desarrollar actividades alfabéticas con grupos que no superen las diez personas, con el objetivo de dar un apoyo más directo y personal a los niños en su aprendizaje y a aquellos niños que presenten dificultades para el aprendizaje (Flórez et al., 2007). De acuerdo con nuestros objetivos, la literatura demuestra que el trabajo en grupos pequeños permite “fortalecer las habilidades de los niños que están en riesgo de presentar o que presentan algún tipo de desventaja en el lenguaje frente a su grupo de clase” (Flórez et al., 2007, pp. 169), ya que es un espacio en el que el educador inicial tiene la posibilidad de atender las necesidades de cada niño proporcionándole oportunidades para expresar y poner de manifiesto lo que aprende con el fin de articular razonamiento y acción, siguiendo un plan pero sin desaprovechar las oportunidades que da cada niño en la situación de interacción social (Cf., Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, & Priegue-Caamaño, 2009).

Esta investigación se interesó en el efecto de las prácticas evolutivamente apropiadas de conciencia fonológica, ambiente impreso, lectura compartida e intervención en grupos pequeños (Flórez et al., 2007; Flórez et al., 2010) sobre el aprendizaje inicial de las capacidades de codificación escrita (dictado) y composición escrita (descripción por escrito de una secuencia de imágenes) (Lonigan & Shanahan, 2008; Flórez, Torrado & Arias, 2006). Se clasifican los conocimientos de los niños según su alcance de la comprensión del principio alfabético y de composición de textos como manifestaciones típicamente escritas que tienen un equivalente en la lectura (Flórez et al., 2010) y porque se discute si las habilidades avanzadas del lenguaje oral preceden a la comprensión del principio alfabético en el lenguaje escrito o si es el lenguaje escrito el que antecede a dichas capacidades (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1999; Ferreiro, 2007; Teberosky, Martínez Olivé, Portilla, & Rivero, 2002).

## **MÉTODO**

### **Tipo de estudio y diseño**

Este es un estudio longitudinal sobre los efectos de un programa de intervención en un grupo de niños que participan en prácticas de alfabetismo emergente en el aula de clase. Es un estudio que prueba la hipótesis de la influencia de dichas prácticas sobre los resultados en el avance en la lectura y la escritura en los niños participantes. Se evalúan las capacidades de escritura en los niños antes y después de la implementación de dichas prácticas (diseño A – B – A') en tres fases: una evaluación inicial, el desarrollo de prácticas evolutivamente apropiadas para el desarrollo del alfabetismo inicial (tres meses) y una fase de evaluación final. Se observó así el avance de los niños en capacidades alfabéticas emergentes y en el nivel de desarrollo alcanzado en la escritura convencional.

### **Participantes**

Los participantes fueron ocho niños de primer grado de educación básica primaria en una Institución Educativa Distrital de Bogotá D. C., que no mostraban avances significativos en el desarrollo de sus habilidades de escritura convencional luego de dos periodos académicos

formales en el primer curso de primaria, de acuerdo con el reporte del profesor de lengua materna. Esto los llevaba a ubicarse por debajo del nivel general de conocimientos en escritura esperados para su grado escolar.

### **Procedimiento y fases de implementación**

El proyecto se desarrolló en tres fases. En la primera se estableció el registro inicial para lo cual se tomaron muestras de escritura mediante el dictado de 14 palabras (Apéndice 2) y la presentación de una historia por cuadros, a partir de la cual los niños debían escribirla de acuerdo con las imágenes (Apéndice 3). En la prueba de lectura se tomó un cuento para que los niños leyeran un fragmento. Por último, se evaluó el conocimiento del nombre y sonido de la letra mediante una guía en la cual se les indicó a los niños que identificaran las letras solicitadas de manera verbal por la docente.

Las acciones antes descritas sirvieron de insumo para establecer el momento evolutivo en los procesos de escritura en que se encontraban los niños. Basados en los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), la rejilla de evaluación permite observar cómo la mayoría de los participantes se ubicaron en el nivel 3 y 4 de desarrollo de la escritura (Tabla 1).

La segunda fase del proceso implicó el diseño y la aplicación del programa de intervención basado en las prácticas evolutivamente apropiadas para promover el aprendizaje del alfabetismo inicial (Apéndice 1). Las prácticas utilizadas se seleccionaron de acuerdo con las necesidades del grupo, el uso de cada una de ellas se describe a continuación:

**Ambientes impresos en el aula:** Dentro de esta práctica se promovieron las siguientes acciones:

Mini biblioteca de cuentos: con la colaboración de la biblioteca de la institución, se recopiló 38 libros, los que estuvieron dispuestos para que los niños los tomaran y manipularan durante las horas de recreo y en momentos específicos dentro del desarrollo de las clases.

Construcción de un minilibro, para lo cual se utilizó la secuencia de un cuento; cada hoja estaba formada por el dibujo de la escena y en la parte inferior los niños realizaron la descripción escrita de la

misma. En él se buscó que el niño plasmara su descripción de la historia utilizando los dibujos como motivo de acuerdo con el rendimiento que estaban mostrando y luego de una conversación con el maestro sobre el contenido que dicho libro podía llevar. El libro se obsequió a una persona significativa para el niño.

Actividades de comprensión de lectura con textos cortos, que se realizaron una vez por semana. Los niños se distribuyeron por parejas y se les entregó un texto corto para que lo leyeran y al final respondían una serie de preguntas con base en el contenido del texto, de modo tal que tuvieran una guía para trabajar con el texto antes, durante y después de la lectura.

**Intervención en grupos pequeños:** De acuerdo con lo planteado en la práctica anterior, dentro de ella se desarrollaron las sesiones de trabajo con un grupo de ocho niños previamente seleccionados. Se tiene la prevención de que todos los niños en este trabajo participen en las actividades sugeridas.

**Conciencia fonológica:** Siguiendo los planteamientos de Condemarin (1992) respecto al proceso que se debe seguir para fortalecer la conciencia fonológica y a la descripción hecha por Flórez et al. (2007) sobre las actividades concretas en la implementación de esta práctica, en el Apéndice 1 se sintetizan las sesiones diseñadas para el fomento de la conciencia fonológica, desarrolladas mediante la intervención en grupos pequeños. En estas sesiones se procuró el diseño y la realización de las actividades de acuerdo con el nivel de conocimientos en escritura desarrollado por los niños.

**Lectura compartida o lectura dialógica:** Esta práctica evolutivamente apropiada se implementó con todo el grado primero, configurándose en una rutina dentro del grupo mediante la cual todos los días y generalmente a la misma hora se tomaba un libro al azar de la minibiblioteca para ser leído en voz alta por la docente.

.Luego de la lectura de un cuento por parte del maestro, se solicitaban tareas como: descubrir palabras que tuvieran el sonido de una letra dada, comentarios de los niños respecto a lo que más les gustaba o llamaba la atención del cuento, interpelación de preguntas sobre el contenido, hipótesis frente al desenlace del mismo, etc., que se modificaban de acuerdo con el curso de desarrollo de la actividad

tratando de responder a las inquietudes de los niños y a hacer que pensarán en términos de inferencias sobre el contenido leído.

En la tercera fase, se realizan las mismas evaluaciones de la primera fase.

#### Codificación y análisis de la información

Del dictado de 14 palabras se establece cuántas palabras fueron escritas convencionalmente antes y después de finalizada la intervención. De allí se obtuvieron porcentajes de palabras escritas convencionalmente y este porcentaje es comparado entre el inicio y el final de la intervención. En la presentación de una historia por cuadros para reproducirla por escrito, un observador entrenado juzgó si la producción de los niños presentaba los indicadores de cada uno de los niveles de escritura, tal y como se muestra en la Tabla 1 en la sección de resultados. Este juicio sobre la presencia de indicadores se realizó para los resultados de los niños en este campo en la evaluación previa y en la evaluación posterior.

### Resultados

La primera fase del proyecto permitió establecer que el grupo de participantes presentaba en mayor o menor medida características del nivel 3 de escritura (Tabla 1) con particularidades como: búsqueda de correspondencia sonora entre la palabra oral y escrita, representación de una grafía por cada golpe de voz (hipótesis silábica), etc. Esto se puede observar claramente en el Anexo 2.

Con el transcurso de la fase de implementación del programa se hizo evidente el avance paulatino de los niños hacia una escritura convencional. Esto se consolida en la tercera fase, en la cual mediante la evaluación final se observa que los niños tuvieron un avance significativo entre la prueba inicial y la final (Tabla 1).

En este punto es pertinente resaltar los resultados de los participantes 3, 1, 8, 2 y 5, que en la evaluación inicial obtuvieron porcentajes muy bajos relacionados con la producción de palabras, pero que después del proceso de intervención pedagógica sus desempeños mejoraron considerablemente, entre el 14% y el 100%. No menos importante es el desempeño de los participantes 6 y 7, quienes a pesar de obtener un promedio de respuestas sobre el 40% en la prueba inicial, luego de la participación en el programa superan el 75%. El único caso que muestra

descenso en su desempeño (participante 4) corresponde a una niña que por condiciones de salud dejó de asistir por un largo periodo a clase y por ende su participación no fue consistente (Figura 1).

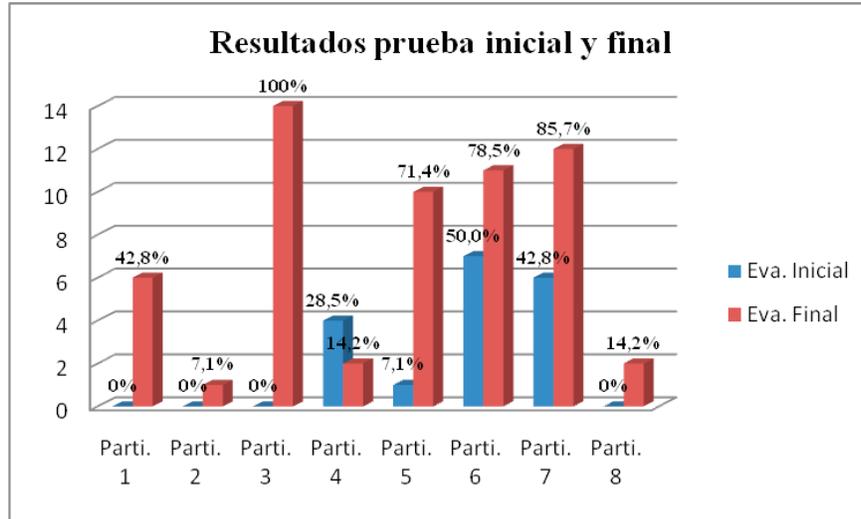


Figura 1. Desempeño de los participantes en la prueba inicial y final mediante el dictado de 14 palabras

El desarrollo del presente proyecto, basado en la aplicación de las prácticas evolutivamente apropiadas para el fomento del alfabetismo inicial, confirma que dichas prácticas potencializan el desarrollo de las habilidades en torno a la lectura y la escritura. A la luz de los planteamientos de Ferreiro se observó que el proceso llevó a los niños de la hipótesis silábica, característica del nivel 3, a la escritura alfabética correspondiente al nivel 4 y 5 del desarrollo de la escritura (Tabla 1). Este nivel de conocimiento alfabético se caracteriza porque la representación de la palabra y su escritura cada vez es más convencional, reconocen que cada sílaba está formada por más de una grafía (consonante y vocal) y que cada fonema tiene una representación sonora en la palabra.

Tabla 1. Nivel de desarrollo de la escritura alcanzado por los participantes antes de y al finalizar la intervención en prácticas alfabéticas emergentes evolutivamente apropiadas.

Niveles de desarrollo en la escritura	Participantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Nivel 3								
Intenta dar un valor sonoro a lo que escribe	■	■	■	■	■	■	■	■
Representa una letra por cada golpe de voz	■	■	■	■	■	■	■	■
Desarrolla la hipótesis silábica	■	■	■	■	■	■	■	■
Se presenta el conflicto entre la hipótesis silábica y las hipótesis de cantidad y variedad de caracteres	■	■	■	■	■	■	■	■
Nivel 4								
Muestra el desarrollo del nivel silábico-alfabético	■	■	■	■	■	■	■	■
Reproduce algunas sílabas con consonante y vocal	■	■	■	■	■	■	■	■
Aparece la hipótesis de cantidad ( la sílaba está conformada por más de una letra)	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconoce la hipótesis de cantidad (los componentes de la sílaba son diferentes; consonante - vocal)	■	■	■	■	■	■	■	■
Nivel 5								
Se consolida la etapa alfabética	■	■	■	■	■	■	■	■
Las producciones adquieren todas las características de escritura convencional	■	■	■	■	■	■	■	■
Establece los límites de las palabras	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconoce características ortográficas en su escritura	■	■	■	■	■	■	■	■

■ Valoración inicial del desarrollo de los niveles de escritura.

■ Evaluación final del desarrollo de los niveles de escritura

Como muestra la Tabla 1, al final de la intervención todos los niños participantes lograron el nivel cuatro y cinco en el desarrollo de la escritura. Los participantes 2, 4 y 8 alcanzaron algunos índices de nivel cuatro, mientras que los participantes 1, 5 y 6 dominaron todos o la mayoría de indicadores del nivel cuatro. Dos participantes, el 3 y el 7, lograron el máximo nivel (nivel 5) de comprensión convencional de la escritura, el 7 domina una parte importante de los indicadores

de este nivel y el 3 los consigue todos. En la figura 2 se ilustran los niveles alcanzados finalmente por cada niño, en todos se evidencia un considerable nivel de logro, con cierta heterogeneidad.

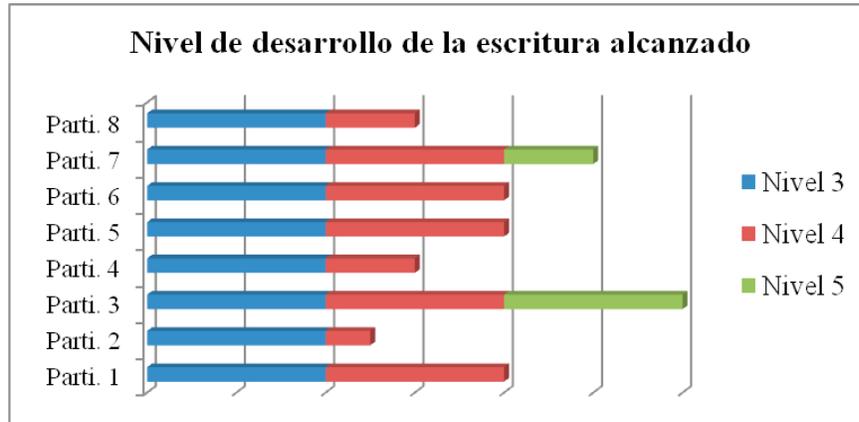


Figura 2. Nivel de desarrollo de la escritura alcanzada al finalizar la intervención.

### Discusión

Esta investigación tuvo como propósito analizar los efectos de la implementación de un programa de alfabetismo emergente con prácticas evolutivamente apropiadas sobre los niveles de desarrollo de la escritura identificados previamente en los participantes. Al igual que en otros estudios, sus resultados muestran la importancia y efectividad de la aplicación de programas que promueven el alfabetismo emergente sobre las habilidades de escritura y lectura (Schwanenflugel, Neuharth Pritchett, Hamilton, & Restrepo, 2003; Schwanenflugel et al., 2005; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Justice & Kanderavek, 2004). Esto coincide con resultados de grandes experiencias como la expuesta por Flórez et al. (2009) en torno a las prácticas de alfabetismo emergente y a otros procesos desarrollados en algunas escuelas públicas (Medina, Leal, Flórez & Rojas, 2010; Briceño, Niño, Flórez & Bermúdez, 2010).

A pesar de que el concepto de alfabetismo emergente está asociado a los conocimientos de los niños antes de ingresar al sistema escolar, este estudio muestra la pertinencia de la aplicación de las prácticas evolutivamente apropiadas en los cursos iniciales de primaria y no solamente en grados preescolares o en educación inicial. Esto evidencia

cómo estas prácticas pueden formar parte del proceso formal de adquisición de habilidades de escritura, que para el caso de la educación pública colombiana incluye todo el ciclo inicial (preescolar a segundo grado).

Por otro lado, las investigaciones alrededor de las prácticas de promoción del alfabetismo muestran una separación entre las reconocidas y las experimentales que se encuentran en proceso de comprobación (Schwanenflugel et al., 2003; Schwanenflugel et al., 2005). Esta experiencia no puede dar cuenta estricta de la diferencia en la efectividad de cada una de las prácticas aplicadas, pero sí deja entrever cómo la combinación de las llamadas “experimentales” o “en discusión” tienen un efecto positivo en los procesos de alfabetización (Flórez et al., 2009). En el mismo sentido, Santos-Rego et al. (2009) manifiestan la importancia del aporte del trabajo en grupo sobre el aprendizaje inicial de los niños.

Atendiendo lo anteriormente expuesto y basados en la perspectiva del lenguaje como proceso, vemos que se hace evidente la importancia de generar espacios ricos en actividades de alfabetización (ambientes impresos) significativos para los niños (Tolchinsky & Simó, 2001), con el fin de atender circunstancias como las descritas por Flórez et al. (2007, pp. 24):

Si se tiene en cuenta la inequidad en las oportunidades de aprendizaje en el hogar, muchos niños y niñas necesitan ambientes educativos preescolares, escolares y extraescolares de alta calidad en los que se les ofrezcan, de manera sistemática y significativa, excelentes oportunidades para asegurar, en la medida de lo posible, el éxito en el dominio de la lengua escrita.

Dichos ambientes de calidad se caracterizan por tener una guía del adulto que sea sensible al momento de organización de la actividad alfabética en el niño y le ofrezca en correspondencia objetos y actividades de alfabetismo que le ayuden a continuar organizando dicha actividad (Epstein, 2002; Moro & Rickenmann, 2004; Motier Lopez & Allal, 2004; Rickenmann, 2008).

Cada niño lleva un proceso particular en el desarrollo de sus habilidades para la lectura y la escritura. Reportes como éste ponen de manifiesto la importancia de la presencia de un adulto (maestro, padre, adulto significativo) que guíe su proceso, especialmente en torno a la escritura, ya que como exponen Flórez et al., (2007, p. 23)

...el aprendizaje de la lengua escrita no se produce de manera tan espontánea y natural y requiere de procesos de instrucción sistemáticos puesto que el sistema visual humano no está biológicamente condicionado para procesar el texto escrito. Es por ello que aprender a leer y a escribir necesita una dosis mayor de atención consciente y motivación.

Esto justifica que los adultos realicen prácticas evolutivamente apropiadas para todos los niveles de aprendizaje del lenguaje escrito, porque su logro depende de manera muy crucial de contar con eventos significativos de aprendizaje alfabético en momentos críticos del desarrollo y del despliegue de este mismo aprendizaje (Kamhi & Catts, 1999).

El análisis y desarrollo del estudio permitió establecer una relación directa entre el proceso descrito en los niveles de la escritura y la estructura evolutiva de la conciencia fonológica, que parece evolucionar desde habilidades de segmentación más generales hasta operaciones con unidades mínimas como los fonemas (Mesa & Lara, 2009; Flórez et al, 2007).

Se puede observar que los planteamientos teóricos expuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) permiten evaluar los primeros acercamientos de los niños al sistema de escritura como un paso dentro de un proceso y no como un error. Esta situación facilita la comprensión, por parte del docente, del complejo proceso que implica la escritura convencional; disminuye los juicios negativos frente a los “errores” que se puedan producir, retira demandas frente a la tarea y permite que los menores experimenten el aprender a escribir como algo que si bien implica una dificultad, también puede ser significativo. Con este fin, se establecen andamiajes o situaciones de aprendizaje en las cuales el que enseña se logra sintonizar con el nivel de alcance del aprendiz en el campo de la escritura y así logra acomodar su enseñanza a las necesidades que marca el momento de aprendizaje, como plantea el paradigma de las prácticas sociales evolutivamente apropiadas (Epstein, 2002; Camacho, Henao & Mesa, 2005; Neira, Barrantes & Rodríguez, 2005; cf., Flórez & Cuervo, 2006).

## REFERENCIAS

- Adams, M. (1990). *Learning to read: thinking and learning about print*. Cambirdge, Mass: MIT Press.
- Briceño, L., Niño, M., Flórez, R. & Bermúdez, G. (2010). Conozcamos el mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. En *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de la Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- Camacho, A., Henao, S. & Mesa, C. (2005). Efectos de un programa de alfabetismo emergente en el desarrollo de la escritura de niños de preescolar. Texto inédito del Programa de Formación Permanente de Docentes (P.F.P.D.) *Hablar escuchar, leer y escribir a través de currículo para el éxito académico, la participación y la vida adulta*.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la Educación Escolar*, pp. 437 – 458. Madrid: Alianza.
- Condemarín, M. (1992). *Lectura temprana (Jardín infantil y primer grado)*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Cuervo, C., Flórez, R., & Acero, G. A. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R. Flórez (ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*, pp. 27 – 84. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, M., & Mojón A. (2008). *Filogenia y ontogenia de la escritura [versión electrónica]*. Toledo: Magisterio de Toledo.
- Epstein, M. (2002) *The emergence of conventional writing*. Recuperado de la base de datos Educational Resources information center (ERIC): <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED461121.pdf>
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. *Lecturas sobre lecturas*, 1: 31 – 37. Coedición del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (ASOLECTURA).
- Ferreiro, E. (2007). *La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita*, pp. 399 – 409. En E. Ferreiro y A. Soto (coord. editorial), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro, Edo. Michoacán, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe CREFAL.

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Flórez, R., Arias, N., & Castro, J. (2010). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (ed.). Memorias del VIII Congreso Nacional de Lectura, pp. 67 - 87. Bogotá: Fundalectura.
- Flórez, R., & Cuervo, C. (2006). El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, A. & Schwanenflugel, P. (2007). Alfabetismo emergente: Investigación y práctica. El caso de la lectura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, A. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1): 79 – 96.
- Flórez, R., Torrado, M. C. & Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de Investigación y Experiencias*, pp. 19 – 49. Bogotá: Fundalectura.
- González-García, J. (2009). Lectura compartida de cuentos: una experiencia en España y México. *Magis, revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2): 397 – 411.
- Hederich, C. (2007). Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia – independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jolibert, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile: Dolmen.
- Justice, L. & Kandraev, J. (2004). Embedded – Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35: 201 – 211.
- Kamhi, A., & Catts, H. (1999). Language and reading: convergences and divergences. En A. Kamhi y H. Catts (eds.), *Language and reading disabilities*, pp. 1 – 24. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Kaufman, A. M. (1989). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Buenos Aires: Aique.
- Lonigan, C., & Shanahan, T. (2008). Executive summary of the Report of the National Early Literacy Panel, pp. V - XII. En National Institute Of Literacy y National Center for Family Literacy (orgs.), *Developing Early Literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Washington D. C.: National Institute Of Literacy y National Center for Family Literacy.
- Medina, M., Leal, A., Flórez, R., & Rojas, S. (2010). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. En *La lectura y la escritura como procesos transversales*

- en la escuela. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de la Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- Mesa, C., & Lara, M. F. (2009). Contribución del procesamiento fonológico al aprendizaje inicial de la lectura. Tesis presentada como trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación énfasis en Comunicación y Educación, Instituto de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Colombia.
- Moro, Ch. & Rickenmann, R. (2004). Les forms et la signification en sciences de l'éducation. En Ch. Moro y R. Rickenmann (eds.), *Situation educative et significations*, pp. 7 – 32. Bruselas: DeBoeck University.
- Morrow, L. & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: effects on attitude, motivation and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4): 736 – 742.
- Motier López, L. & Allal, L. (2004). Participer á des pratiques d'une communauté classe: un processus de construction des significations socialement reconnues et partagées. En Ch. Moro y R. Rickenmann (eds.), *Situation educative et significations*, pp. 59 – 84. Bruselas: DeBoeck University.
- Neira, M. Barrantes, D., & Rodríguez, N. (2005). Jugando y leyendo voy construyendo. P.F.P.D. El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en la educación inicial básica y media. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana (Fac. de Medicina), Universidad Nacional de Colombia – Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D. C.
- Pérez, M. & ICFES (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Puche – Navarro, R., Colinvaux, D. & Dibar, C. (2001, comps.). El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Rickenmann, R. (2008). La escucha-descubrimiento y el aprendizaje de la postura de espectador. Contribuciones a una didáctica de la recepción cultural en el medio escolar. (Pensamiento), (palabra) y obra, Vol 1, No 1. Revista virtual de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, tomada el 9 de diciembre de 2009 de: <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/revistafba/article/viewArticle/42>
- Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48: 345-359.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. & Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2): 289 – 303.

- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice, pp. 97 – 110. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Schwanenflugel, P. Neuharth Pritchett, S., Hamilton, C. E., & Restrepo, M. A. (2003). PAVEd for Success: A prekindergarten literacy program with implications for enhancing the preliteracy skills of children who are deaf, *Odyssey*, 5, 6-13.
- Schwanenflugel, P. Hamilton, C.E., Bradley, B.A., Ruston, H. P., Neuharth-Pritchett, S., & Restrepo, M. A. (2005). Classroom practices for vocabulary enhancement in prekindergarten: Lessons from PAVEd for Success. In E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research into practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sulzby, E., & Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En I. Irwin, M. Duyle (Comp.), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. (pp. 150-175) Buenos Aires: Aique.
- Teberosky, A., Martínez Olivé, C., Portilla, C. y Rivero, M. (2002). Alfabetización en una segunda lengua dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de Psicología*, 33(4): 573 – 592.
- Teberosky, A., Tolchinsky-Landsmann, L., Zelcer, J. & Rincón, G. (1993). Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. *Études de Linguistique Appliquée*, 91 (Jul Sep): 48-59.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders*, 10 (2): 25 – 45.
- Watson, R. (2002). Literacy and oral language: implications for early literacy acquisition, en S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.). *Handbook of early literacy research*. Pp. 43-53. Nueva York: Guilford Press.

## Apéndice 1

### Síntesis de sesiones realizadas para el desarrollo de la conciencia fonológica

Sesiones	Objetivo	Descripción
Sesión 1 Distinción de palabras en oraciones	Lograr que los niños identifiquen las palabras contenidas en las frases.	Juego "salto por palabras", consiste en dar un salto por cada palabra que el niño identifique en las frases que la docente lee, primero ella hace la demostración con la oración: "la casa es grande". Luego se inicia la lectura, en la cual, por turnos, cada uno de los niños efectúa los saltos correspondientes para cada verso mientras los demás niños observan y corrigen posibles errores.
Sesión 2 Distinción de palabras en oraciones	Fortalecer las habilidades para reconocer las palabras en la producción verbal y escrita	En esta sesión se cambia el salto por un golpe sobre el pupitre; se usan adivinanzas, después de leer cada uno de los versos los niños los repiten y van dando un golpe por cada palabra pronunciada. Luego, con la ayuda de la docente, se escriben los versos de la adivinanza para que los niños hagan la relación entre el número de palabras leídas, los golpes dados y las palabras escritas.
Sesión 3 Actividades de rima y aliteración	Promover habilidades para el reconocimiento de sonidos que riman.	Se explica con ejemplos cómo las canciones, los poemas, las coplas tienen música o rima para que sean más agradables. Luego se lee un texto para que los niños identifiquen las palabras que riman. Después se desarrolla una guía donde los niños deben formar parejas con dibujos que riman. Ejemplo: gusano y banano.
Sesión 4 Actividades de rima y aliteración	Promover habilidades para el reconocimiento de sonidos que riman.	Se leen grupos de 5 palabras, donde los niños deben identificar la palabra que no rima, explicando su respuesta. Luego se explica el juego "tenis de palabras", en el cual se divide al grupo en dos equipos, uno pronuncia una palabra y el contrario debe responder con otra que rime. Para terminar escriben dos columnas de 4 palabras, las cuales son leídas por el grupo para asociarlas por pareja de acuerdo con sus sonidos finales.
Sesión 5 Distinción de sílabas en las palabras	Reconocer las diferentes sílabas que forman las palabras.	Actividad "palmada sonido", donde se da una palmada por cada sílaba identificada al entonar una canción. Luego se entregan 20 fichas con diferentes dibujos para que los niños las clasifiquen de acuerdo con el número de sílabas que contienen.

Sesión 6 Distinción de sílabas en las palabras	Lograr que los niños reconozcan las diferentes sílabas que constituyen las palabras.	Organizados por parejas se les da una serie de fichas con sílabas, con las cuales deben formar las palabras dadas por la docente; luego ellos forman otras palabras libremente combinando las sílabas. Después, en una guía clasifican diferentes dibujos de acuerdo con sus sonidos iniciales, medios y finales.
Sesión 7 Promoción de la conciencia fonémica	Potencializar el reconocimiento de que cada fonema tiene un sonido específico.	La docente explica el "sonido de una palabra", en el cual se alarga el sonido de cada fonema (ej. ssss-ooo-lll), los niños deben identificar las letras en cada palabra. Después jugamos la "pelota de sonidos", en la cual los niños deben decir una palabra con un sonido indicado previamente cada vez que reciban la pelota.
Sesión 8 Correspondencia fonema grafema	Consolidar en los niños la correspondencia de los sonidos básicos de los fonemas con su representación escrita.	Cada niño debe tener un alfabeto con el cual forma las palabras indicadas verbalmente por la docente; luego las deletrea. Después, se da solamente el nombre de una letra para que los niños formen palabras que contengan dicha letra.
Sesión 9 Combinación de sonidos para formar nuevas palabras.	Fortalecer las habilidades de los niños para la producción de palabras nuevas a partir de sonidos (sílabas, fonemas).	Se trabaja aliteración con fonemas, dando palabras como A-M-O-R, se explica a los niños que organizando las letras en diferente orden pueden formar nuevas palabras que deben descubrir. Luego se desarrolla el mismo procedimiento con otras palabras.
Sesión 10 Elaboración del minilibro	Crear un significado real alrededor del acto de la escritura.	Con los sellos de la secuencia de cuentos, en los cuales se reproduce el dibujo de cada una de las escenas de la historia; los niños las decoran y en la parte inferior hacen la descripción escrita de la escena.

**Apéndice 2**  
**Producción y lectura de la historia por cuadros para la valoración inicial**

Participantes	Cuadro 1	Cuadro 2	Cuadro 3	Cuadro 4
Participante 1	Escritura Aelaoaloaoala Lectura Se tiraron a la piscina Interpretación	Aaaala Nadaron	Laoaia estaban llegando	aaaaa Con una copa
Participante 2	Escritura Sivacta Lectura sali-la-ve-ce-ca Interpretación "se tiraron"	Sciaic se-ca-na-i-ca "que acá ganaron"	Eta "quería escribir que los cuatro están nadando ahí"	scipoiá son-ga-na-oras
Participante 3	Escritura Eiosaeaisa Lectura	Eaaao	Dido	diddoiao
Participante 5	Escritura eioetpugisiotbgi Lectura	elmo sasto	Ilos	Ieio saop
Participante 6	Escritura Salmatellaain Lectura Se-ma-te Interpretación	lasñoosemetoelopsisina "los niños se metieron en la piscina"	sesanelloDalapisina	Ilañañegatnro
Participante 7	Escritura eñoGopounapleta Lectura "no se" Interpretación "se tiraron a la piscina"	Gomiedolapleta "que los cuatro estaban nadando"	ceropiolaleta	añi ceganupenio
Participante 8	Escritura Paisap Lectura pa-i-ga-le-pa Interpretación	Ieiosioo s-i-e-o-se-i-oo "El niño estaba sentado y vino un lobo y lo asusto"	Ilos i-i-o-ss "el niño se asusto"	Ieiosaoop se-e-io-c-a-o-pa "el niño estaba llorando y salió el osos y se llevo la oveja"

**Apéndice 3**  
**Transcripción de la producción de los niños frente al dictado en la valoración inicial y final**

Texto	Partici. 1	Partici. 2	Partici. 3	Partici. 4	Partici. 5	Partici. 6	Partici. 7	Partici. 8
<b>Mariela</b>	Miela maerla	mara maerla	mientra mariela	Mariela Mariela	maea marela	marina mari	mriera mariela	mierlao mariela
<b>Barita</b>	Abia Parita		baina barita	Bairta Barita	ba barita	barita barita	barita barita	die p barita
<b>Caneca</b>	Aea canega	c	caca caneca	Canca Canaca	canca caneca	caneca caneca	caeca caneca	canejo caneco
<b>Dinero</b>	Ieo minero		bidno dinero	Dinero Diero	di di	dinero dinero	dicero dinero	dier dineor
<b>Esfero</b>	Elo esfero		aso esfero	Esvo Esfero	esro sfe	asfaro esfero	esfero esfero	esfsf esfero
<b>Fuego</b>	Eono Fego		ueno fuego		fuego fuego	furragu fuego	fuego fuego	feir fuego
<b>gusano</b>	Uao gusano		usno gusano	Uoso gusano	fusano gusano	gusano gusano	fusano gusano	
<b>Ilusión</b>	Iuo Iuso	iuso	iuso ilusion	Ilulo ilulo	irus ilusio	ilus ilus	ilusino ilusino	ilur ilusion
<b>Lavar</b>	Eap Lavar	a	anra lavar	Vegava lavar	f bar labar	lavar lavar	lavara labar	alir labar
<b>Llegar</b>	Llaga Llegar	llg	llnga llegara		llaga llegar	llegar llegar	llega llegar	ligir llegar
<b>Nariño</b>	Aioñ amñiño		nairio nariño	Nahio nariño	naique nariño	Na nariño	nariño nariño	
<b>Perico</b>	Pto perico	pi	pinso perico	Perico perico	petco perico	perico perico	perico perico	plir perico
<b>quien</b>	Ene Quien		iene cien	Qiene cien	quie quen	qeqe quen	qine quien	yertf quien
<b>remolino</b>	Roio remoli	rcio	roio remolino	Rreio remolino	rilo remolino	remoliyu remolino	rmolino remolino	rir remolino
<b>Tarro</b>	Tava Taro		aro taro	Tarro taro	tarro taro	taro taro	tarro tarro	tr tarro
<b>Los niños saben leer</b>	olocino elete	Los niñ saben lere	Los niños saben leer	Loshosaoob bosabierre	lquis los niños saben leer	Los nish saben leerre	Los niño saben leere	

*Rita Flórez Romero - Magda Inés Medina*

## **SOBRE LAS AUTORAS**

### **Rita Flórez Romero**

Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora Asociada del Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Docente y Coordinadora de la línea de investigación Comunicación y Educación, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Directora del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia.

Correo electrónico: rflorezr63@hotmail.com

### **Magda Inés Medina**

Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de básica primaria adscrita a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C., Colombia. Estudiante de Maestría en Educación línea de investigación Comunicación y Educación, Universidad Nacional de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia.

Correo electrónico: magdam4@hotmail.com

**Fecha de recepción:** 28-7-2010

**Fecha de aceptación:** 15-3-2011