

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Cómo contribuye un ambiente alfabetizador en el proceso de adquisición de la escritura.

Análisis de las intervenciones docentes que promueven
la consulta a las fuentes de información.

Alumna: Lourdes Natalia Pérez Cora

Directora: Yamila Wallace

Canelones, Uruguay

Octubre de 2021

Agradecimientos

A mi directora, *Yamila Wallace* por acompañarme en este camino, siempre generosa, dispuesta a compartir sus saberes de forma respetuosa, con paciencia y con la palabra justa.

A *Álvaro*, mi compañero de vida, por apoyarme y animarme desde el primer día, más aun cuando todo se hizo un poco más difícil.

A mis hijos, *Gonzalo* y *Santiago*, por ser pacientes, por sus sonrisas y amor infinito.

A mi madre, *Martha*, y a mi hermano *Robert*, por compartir todos mis sueños e impulsarme siempre.

A mis compañeras de especialización *Fernanda*, *Carolina* y *Elisa* por su apoyo contante y su mirada crítica y comprensiva, porque juntas este camino fue más fácil.

A mis compañeras de trabajo, *Paola*, *Mariela*, *Silvia* y *Mirian* por estar siempre pendientes y preocuparse para que todo saliera bien.

A *mis amigas*, por acompañarme, escucharme y crear momentos de descanso.

A *mis alumnos* por enseñarme día a día y motivarme a ser mejor profesional y persona.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
Justificación del problema abordado.....	6
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	8
Breve reseña sobre la alfabetización	8
La perspectiva constructivista y la investigación psicogenética	9
Las situaciones de escritura por sí mismos. Algunas consideraciones didácticas	12
El aula, un ambiente alfabetizador	14
Las listas de palabras	18
Volver a sus producciones: el cuaderno- agenda	19
CAPÍTULO 3: DECISIONES METODOLÓGICAS	21
Contextualización	21
Algunas consideraciones sobre el corpus de fotografías.....	23
Criterios para la planificación de las situaciones didácticas.....	23
Población y muestra.....	24
Transcripción de la información de las situaciones didácticas y análisis de datos.....	24
Situaciones didácticas	24
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS.....	27
Un análisis de las escrituras del ambiente alfabetizador	27
Descripción del aula.....	27
El ambiente alfabetizador.....	28
El uso del ambiente alfabetizador en situaciones de escritura por sí mismos	38
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	50
BIBLIOGRAFÍA.....	54
ANEXO: PLANIFICACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS DONDE LOS NIÑOS ESCRIBEN POR SÍ MISMOS.....	56
Situación N°1: Escritura de una lista de los elementos para Educación Física	56

Situación N°2: Escritura de una lista de los deportes de los juegos olímpicos en los que participaron deportistas de Uruguay.....	58
Situación N°3: Escritura de una lista de personajes.....	59
Situación N°4: Escritura de una lista de figuras geométricas.....	61
Situación N°5: Escritura de una lista de frutas	63
Situación N°6: Escritura de lista de animales	65

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos la importancia de contar en el aula con un ambiente alfabetizador que contribuya en el proceso de adquisición de la escritura por parte de los estudiantes, y de aquellas intervenciones docentes que promueven la consulta a las escrituras “seguras” que forman parte de ese ambiente alfabetizador.

Por un lado, indagamos sobre cómo se conforma un ambiente alfabetizador a través del análisis de fotografías de una sala de nivel 5 años, contemplando qué escrituras fueron seleccionadas, quién o quiénes son los autores de las mismas, ya que pueden ser escritas por la docente, por los niños¹ o por otros actores de la comunidad educativa, y cómo se disponen en el aula.

Por otro lado, analizamos situaciones didácticas para reflexionar sobre la incidencia que tiene el uso de fuentes “seguras” de información presentes en el aula para avanzar en el proceso de adquisición de la escritura.

Un ambiente alfabetizador por sí solo no motiva a los niños a utilizarlo, y por eso, un factor clave es la intervención del docente que promueve su uso, que habilita diferentes procedimientos a utilizar por los niños para resolver los problemas de escritura y logra que la consulta a esas fuentes “seguras” sea de forma cada vez más autónoma. En las situaciones didácticas los niños escriben por sí mismos una lista de palabras. Para el desarrollo de estas situaciones se tomaron decisiones vinculadas a alternar el agrupamiento de los niños (a veces la escritura fue realizada de forma individual y otras veces en parejas o en pequeños grupos) y los materiales de escritura (lápiz y papel en algunos casos, letras móviles en otros).

¹ Utilizamos los términos “niños y/o alumnos” para referirnos a “niños y niñas / alumnos y alumnas”. La forma masculina se debe a que estos términos son utilizados frecuentemente y la repetición de la fórmula “niños y niñas / alumnos y alumnas” podría resultar cansadora para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

CAPÍTULO 1

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Nos proponemos indagar cómo se conforma un ambiente alfabetizador y cuáles son las condiciones didácticas que propician su uso por parte de los niños para resolver problemas de escritura.

En este sentido planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué escrituras conforman el ambiente alfabetizador en una sala de 5 años de Educación Inicial? ¿Cómo se organizan?
- ¿Qué intervenciones docentes promueven la consulta de las escrituras que conforman el ambiente alfabetizador por parte de las niñas y niños?
- ¿Cómo utilizan las fuentes de información para resolver problemas de escritura?

Justificación del problema abordado

Un ambiente alfabetizador pone a disposición de los niños fuentes de información “seguras” que pueden ser utilizadas para poder resolver problemas de escritura. Para que el aula se transforme en un ambiente alfabetizador, “será necesario poner a disposición de los niños materiales escritos que sirvan como seguras fuentes de información y que generen una creciente autonomía en su proceso lector y escritor.” (Cuter et al, 2008, p.1). Estas fuentes de información, que pueden ser el abecedario, carteles con el nombre propio, el calendario, carteleras, rótulos, etc., se vuelven seguras cuando los alumnos y alumnas recurren a ellas, si tienen dudas al escribir. En este sentido, subrayamos los aspectos que lo conforman: por un lado, los materiales escritos que se encuentran en el aula al alcance de todos, y por el otro, una intervención docente que promueva el intercambio y reflexión con el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Ahora bien, para que esto suceda es muy importante que estas escrituras sean significativas para los niños y niñas, que tengan su origen en una construcción colectiva que les permita recurrir a ellas a la hora de escribir, ya sean escritores expertos o inexpertos.

Nos posicionamos en una de las premisas de la Perspectiva Constructivista: que una parte fundamental del proceso de adquisición de la escritura es construir un vínculo amistoso con ella, y que, fundamentalmente, ingresar a la cultura escrita implica mucho más que aprender las letras; de allí la relevancia de contar en el aula con textos completos, que tengan una función y se recurra a ellos con sentido. Y de allí que nos preguntamos ¿De qué manera incide en la adquisición del proceso de escritura un ambiente alfabetizador con escrituras significativas para los niños, es decir, con escrituras que hayan sido trabajadas en clase o escritas por ellos mismos?

Para abordar nuestro problema de indagación y las preguntas que se vinculan al mismo, desarrollamos una experiencia en una sala de 5 años de nivel inicial del Jardín de Infantes N°210 de Santa Lucía, Canelones.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa.

Emilia Ferreiro, LA ALFABETIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA ÚLTIMA DÉCADA DEL SIGLO

En este apartado desarrollamos los conceptos en los que se sustenta este trabajo. Se realiza una breve reseña del concepto de alfabetización, seguido por una exposición acerca de la posición epistemológica adoptada respecto al sujeto que aprende, el objeto de conocimiento y las investigaciones psicogenéticas respecto al proceso de adquisición de la escritura, para luego avanzar en un desarrollo de los estudios del campo de la Didáctica de la escritura respecto a las situaciones fundamentales de enseñanza. Por último, abordamos las principales características de las escrituras infantiles cuando escriben por sí mismos y el aula como ambiente alfabetizador destacando los elementos que lo conforman. También hacemos referencia a la producción de listas de palabras y su registro en el cuaderno- agenda.

Breve reseña sobre la alfabetización

Nos parece oportuno comenzar realizando algunas precisiones sobre qué se entiende por alfabetización. La misma se define como un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la lengua escrita. Esta definición no siempre ha sido así, sino que ha variado en el transcurso de la historia de acuerdo a la realidad de cada momento y el lugar que ocupaba el acceso al conocimiento. En la actualidad se la entiende como un proceso permanente y progresivo. La UNESCO expresa que “la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (<https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>).

Es mucho antes de comenzar la educación formal que los niños y niñas transitan por la etapa de alfabetización emergente o temprana, donde comienzan a tener contacto con la lengua escrita gracias a las experiencias que le ofrece su entorno. Sin embargo, debemos señalar que no todos los niños pasan por este momento ni de la misma forma, por lo tanto cuando ingresan al Jardín el docente se encuentra con una

gran diversidad de conocimientos y vivencias que los niños han tenido posibilidades de tener con la cultura escrita.

Nuestro trabajo se desarrolla en esta etapa de alfabetización inicial o primera alfabetización, en la que los niños comienzan a aprender sobre el sistema de escritura y forjan los cimientos para su posterior recorrido como lectores y escritores.

La perspectiva constructivista y la investigación psicogenética

Pretendemos analizar diversas situaciones didácticas posicionadas dentro de la perspectiva constructivista, para reflexionar sobre cómo avanzan los niños en el proceso de adquisición de la escritura. La misma se fundamenta en la idea de que el niño que aprende es un sujeto activo, por lo tanto es importante que las propuestas didácticas tomen en cuenta los mecanismos de reconstrucción del conocimiento. El aprendizaje se da a través de procesos de construcción y reconstrucción, se trata de enseñar por medio de la formulación de problemas, con respecto a esto, Lerner expresa que “enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela” (Lerner, 1992, p. 14). Cuando intentan resolver estos problemas, que deben tener sentido y no poder ser resueltos con el conocimiento que ya tienen, se instalan discusiones entre pares, se los invita a reconocer diferentes puntos de vista y llegar a acuerdos que les permitan resolver estas situaciones con otros.

En este sentido, tomamos los importantes aportes que realiza la investigación psicogenética sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. Plantean una nueva concepción tanto del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza.

Su línea de investigación se distingue porque al elaborar sus hipótesis de trabajo recurren a la historia de los sistemas de escritura para interpretar las respuestas de los niños y la de las prácticas sociales de lenguaje. Su principal interés es entender las interpretaciones sobre el sistema de escritura y para lograrlo analizan las actividades de producción (aquí se incluyen intenciones, comentarios y modificaciones realizadas durante la escritura) y de interpretación que hacen los niños una vez que terminan de escribir; esto les permite centrarse en su evolución, en su competencia constructivista y no en su desempeño.

Sus numerosos trabajos nos dejan importantes implicaciones pedagógicas que nos invitan a pensar nuevas maneras de enseñar. En primer lugar, es muy importante que los docentes y demás actores de la educación conozcan la evolución psicológica en el proceso de apropiación del sistema de escritura por el que transitan los niños para poder observar signos de evolución, que de otra forma podrían pasar desapercibidos.

En segundo lugar, tener claro que conocer este proceso de apropiación del sistema de escritura por el que transitan los niños no resuelve los problemas que se les presentan a los docentes, en este sentido, es preciso realizar un cambio: abandonar la idea de que el desarrollo de la alfabetización sólo significa aprender las letras y dejar atrás prácticas conductivistas que dan al docente cierto control en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, conocer la evolución psicológica significa contar con herramientas que nos permitan posicionar a los niños en el centro del proceso de aprendizaje con sus esquemas de asimilación y potenciar las interacciones sociales. “Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro.” (Ferreiro, 1991, en Nemirovsky p 33). Frente a esta realidad el docente debe proveer múltiples ocasiones para aprender, estimulando los intercambios entre los niños e interpretando el modo en el que piensan. Por último, un aspecto de suma importancia para nuestro trabajo es tener claro que conocer la psicogénesis de la escritura no es suficiente para que los niños avancen. Esto nos lleva a reflexionar sobre las prácticas a través de las cuales los niños se ponen en contacto con el lenguaje escrito, nos referimos al ambiente alfabetizador que más adelante desarrollamos en profundidad.

Consideramos que el propósito fundamental de la enseñanza de la lectura y escritura es que los niños accedan a formar parte de comunidades de lectores y escritores, en tal sentido el objeto de la enseñanza debe estar focalizado en prácticas sociales de lectura y escritura, es decir, en las distintas situaciones en las que participan los lectores y escritores. Estas prácticas aparecen siempre inmersas en las relaciones con las otras personas y en interacciones acerca de los textos.

El aula se convierte en una comunidad de lectores y productores de textos cuando el docente promueve -de forma sistemática- recurrir a la lectura y escritura con diversos propósitos, cuando genera espacios de intercambio de diferentes interpretaciones, cuando posibilita que los niños construyen una perspectiva crítica de lo que leen, cuando crea un ambiente de producción cooperativa en el que se comparten producciones sin temores de socializar las mismas con el docente y compañeros... Cuando estas condiciones suceden es ampliamente posible que la escuela se constituya en un espacio “donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001 p. 26). Así es cómo estas prácticas sociales cobran sentido personal para todos los alumnos y alumnas.

Es necesario entonces levantar la barrera que ha separado el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como

lectores y productores de textos; es necesario ofrecer a todos los niños un entorno que les permita familiarizarse con los diversos textos escritos sociales y que promueva una interacción continua con lectores y escritores experimentados. (Kaufman y Lerner, 2015, p.10)

Las investigaciones didácticas de corte psicolingüístico en las que los niños actúan como lectores y escritores y a su vez se apropian del sistema de escritura, llevan a plantear cuatro situaciones fundamentales que dan lugar y organizan múltiples situaciones que ofrecen a los niños la posibilidad de participar en diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos. Estas son: la lectura a través del maestro, la lectura de los niños por sí mismos, la escritura a través del maestro y la escritura de los niños por sí mismos.

En las actividades de lectura o escritura a través del maestro, los niños se focalizan en aspectos del lenguaje que se escribe. En cuanto a la primera, esta favorece el conocimiento de diversos autores y géneros que aún no pueden leer por sí mismos. Mientras que la segunda permite que los niños sean partícipes del proceso de producción, planifiquen, tomen decisiones, realicen revisiones. Las situaciones a través del maestro crean condiciones para que los niños puedan acceder a situaciones de lectura y escritura por sí mismos con sentido.

Con respecto a las situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos, estas se centran en el sistema de escritura. La lectura por sí mismos permite a los niños elaborar estrategias lectoras (realizar anticipaciones y verificarlas) para construir un sentido para el texto. Mientras que cuando los niños escriben por sí mismos ponen en juego las ideas que tienen sobre el sistema de escritura y las discusiones que surgen entre compañeros, que junto a la intervención del docente, potencian avances.

En nuestro trabajo nos enfocamos en el análisis y reflexión sobre las escrituras de los niños por sí mismos, más adelante nos referimos nuevamente a estas situaciones.

Como hemos expresado, coincidiendo con varios autores, los quehaceres del lector y escritor implican interacciones con otras personas acerca de los textos; en este sentido, Lerner (1992) se refiere a que en el aula es beneficioso proponer diferentes dinámicas, en subgrupos o parejas, teniendo en cuenta algunas condiciones para promover una interacción asertiva. En primer lugar, procurar que los niños se sientan comprometidos con la tarea conjunta y que tengan presente que sus aportes son valiosos. En segundo lugar, es beneficioso otorgar tiempo a los niños y niñas para pensar el problema de forma individual, de esta forma cuando se realiza el intercambio, todos tienen algo para aportar. Por último, destaca que los intercambios más enriquecedores se dan cuando los niños se encuentran en diferentes niveles, pero cercanos del proceso cognitivo. Con respecto a esto, la autora expresa que “las interacciones más fecundas se producen cuando los integrantes del grupo, tienen

suficientes conocimientos en común como para, entenderse y suficientes discrepancias o diferencias de información como para poder confrontar sus ideas y enriquecerse mutuamente” (Lerner, 1992, p. 17).

Cuando la escritura de los textos se realiza en parejas o en tríos, se genera un espacio de intercambio en el que los niños comparten sus producciones con sus compañeros y necesitan ponerse de acuerdo para llegar al producto final. Es en este intercambio que los niños comparten sus conocimientos, obligándolos a argumentar y a realizar un mayor análisis que cuando trabajan solos.

En el siguiente apartado, profundizamos en las condiciones didácticas de las situaciones donde los niños escriben por sí mismos.

Las situaciones de escritura por sí mismos. Algunas consideraciones didácticas

Nos parece oportuno citar la definición que proponen Kaufman y Lerner (2015) sobre qué es escribir: “Escribir es producir un texto para cumplir algún propósito (...) Es producir un texto para destinatarios conocidos o desconocidos y también para producir un texto para uno mismo” (p7).

Partiendo de la premisa “se aprende a escribir escribiendo”, la escuela debe ofrecer a los alumnos propuestas que tengan sentido, que provoquen la necesidad de producir, y aquí toma gran relevancia la intervención docente que instala el diálogo de “escritor a escritor” y pone en acción la práctica de la escritura.

Ferreiro (1991) se refiere a los procesos de construcción de la escritura que a su vez se reconstruyen, ¿qué es lo que se reconstruye? La investigadora explica que “es preciso construir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio (...) también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito” (Ferreiro, 1991, p. 6)

Cuando planificamos situaciones de escritura por sí mismos, los niños pueden utilizar sus conceptualizaciones para resolver nuevos problemas y avanzar como escritores, pueden recurrir a la escritura convencional como fuente de información para escribir como “les parece que se escribe”. El docente los estimula a través de situaciones problematizadoras, como leer lo que escribieron, discutir con sus compañeros, les sugiere palabras conocidas que comienzan con la misma letra que la que se va a escribir, potencia los conflictos con la cantidad o variedad de las marcas que escriben y con confrontar las partes que se van produciendo con las que se van interpretando y las que faltan escribir. En todos los casos, resulta fundamental que el

docente genere en el aula diversas y sostenidas oportunidades para que los niños escriban de acuerdo a sus hipótesis puesto que cuanto más experimenten con la escritura van a tener más oportunidades de enfrentarse a conflictos que los impulsen a avanzar.

Al diseñar situaciones de escritura es central que el docente considere algunas variables didácticas. En primer lugar, el *grado de conocimiento del texto* que se va a escribir, en este sentido puede ser un texto memorizado, uno conocido pero no memorizado o un texto a elaborar. En segundo lugar, las *características del texto* que se solicita producir, distinguiendo la organización gráfica (textos discontinuos como las listas, o continuos como los cuentos) y la longitud (desde una palabra, un título y hasta un texto de ciertas dimensiones). En tercer lugar, el *propósito* que tiene el docente al pedirles a los niños que produzcan, por ejemplo, escribir para aprender o escribir sobre el mundo literario estando estas situaciones, generalmente, enmarcadas dentro de un proyecto. En cuarto lugar, se plantea la *organización del grupo*, un aspecto muy importante que hemos mencionado anteriormente. Al respecto, podemos plantear una escritura individual, que permite que los niños desplieguen sus conocimientos sobre el sistema de escritura, o en parejas, en donde puede suceder que cada uno escriba por su cuenta y luego la pareja discuta, contrastando sus producciones o escriban juntos, en una sola hoja, debiendo ponerse de acuerdo en donde, a partir del intercambio, se genera una nueva escritura más avanzada que la original. Por último, los *destinatarios* de la escritura es otra variable a considerar; nos referimos a si la producción quedará en la órbita privada del grupo o si tendrá destinatarios externos al aula.

A continuación mencionamos posibles situaciones didácticas en las que los niños escriben por sí mismos teniendo en cuenta el grado de conocimiento del texto que se va a escribir, pero cabe destacar que en todas estas situaciones están presentes las demás variables.

- Escritura de textos memorizados: en este caso los niños y niñas se enfrentan al problema de cómo escribir, centrándose sólo en el sistema de escritura, ya que conocen la organización y el contenido. Para estas propuestas se eligen textos breves y aptos para ser memorizados, por ejemplo, una estrofa de poema, el estribillo de una canción o una adivinanza. El docente conoce el texto, esto le permite estar seguro de lo que los niños y niñas quisieron escribir. La organización del grupo puede ser individual o en parejas. Cuando lo hacen en parejas un niño produce y el otro controla, luego los dos pueden revisar.
- Escrituras basadas en un texto conocido o referido a un tema muy conocido, que no ha sido memorizado. Aquí se incluye en primer lugar, la escritura de listas y rótulos, los niños saben que van a escribir y pueden enfocarse en el sistema de escritura. También se contemplan situaciones de escritura de textos

continuos breves o muy breves que no son conocidos de antemano. Durante estas actividades los niños tienen que enfocarse en el significado, en cómo decirlo y en cómo se escribe. Por último, nos referimos a la producción de textos más extensos, en estas situaciones el problema se centra en el modo en que se expresan las ideas y en la escritura misma.

Retomamos la siguiente premisa: cuando los niños escriben por sí mismos despliegan sus conceptualizaciones sobre la escritura y se plantean problemas que los ayudan a avanzar como escritores. Sin embargo, estas construcciones y reconstrucciones no se llevan a cabo sin una *intervención del docente* que los motiva a discutir sobre cuáles y cuántas letras necesitan para escribir y el orden de necesario, que sugiere palabras que comienzan como la que ellos han escrito para que las comparen, que promueve la reflexión sobre la variedad y la cantidad de marcas gráficas, sobre la correspondencia con lo que escribieron y lo que piensan que dice, que realiza preguntas tales como ¿qué has escrito?, ¿dónde lo dice?, ¿leé y señalá lo que escribiste?, ¿hasta ahí que dice?...

Durante el proceso de producción, el docente promueve el uso de las fuentes de información con escrituras convencionales, por ejemplo: los nombres, los días de la semana, las carteleras, para que puedan seleccionar aquellas partes que les puedan servir para sus propias escrituras, de esta forma el aula pasa a funcionar como un agente alfabetizador. Sobre este aspecto nos detenemos en el siguiente apartado.

El aula, un ambiente alfabetizador

El énfasis de poblar las aulas con escrituras tuvo sus orígenes en la teoría del Lenguaje Integral que pone el foco en la lectura y sostiene la idea básica de que todo el lenguaje se “entreteje”, que integra las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir, con el fin de que el sujeto construya su conocimiento a partir del aprendizaje y empleo del lenguaje. En este sentido, precisamos que no es un método para aprender a leer y a escribir, es una visión diferente de las perspectivas de alfabetización que le anteceden (por ejemplo, la teoría del Déficit) respecto a cómo se aprende en general y de cómo se aprende el lenguaje en particular.

Desde esta teoría, el Lenguaje Integral, se enfatiza el uso de estrategias enseñadas en contextos significativos, donde la atención a las unidades menores (la segmentación del lenguaje en partes, incluidos los fonemas) aparece en uso en el contexto de las mismas prácticas de lectura y escritura, y al servicio de las necesidades de los alumnos para lograr extraer sentido de los textos o para producir escrituras.

Una de las ideas fuertes del Lenguaje Integral es la inmersión en un contexto alfabetizador, donde se pueda interactuar y construir sentido. Se sostiene que el lenguaje escrito se debe aprender de forma tan natural como se aprendió a hablar. De esta forma el docente no tiene control de los procesos que se desarrollan en el aula, son los alumnos los responsables de sus propios aprendizajes. Se trabajan las partes del lenguaje integradas en el contexto real de uso del lenguaje pero no se propone a los niños analizar y reflexionar sobre estos aspectos.

El aula, según esta teoría, debe tener palabras impresas por todas partes, contar con revistas, periódicos, carteles, etiquetas, cartulinas, diccionarios, código ortográfico, libros de texto, libros recreativos, etc.

Las investigaciones psicogenéticas le otorgan un papel importante al ambiente alfabetizador, definiéndolo como un espacio construido entre el docente y los niños, pero aseguran que el ambiente por sí mismo no alfabetiza, por sí solo no logra que los niños avancen en la adquisición de la escritura. Es necesario que exista una intervención docente que promueva en los niños la reflexión sobre sus propias escrituras para avanzar en sus conceptualizaciones.

Las ideas del Lenguaje Integral se arraigaron en miles de maestros y dejaron herencias innegables: el énfasis en la lectura del adulto “tal como se hace en el hogar”, las bibliotecas de aula y los libros verdaderos por sobre los libros de texto, las prácticas lingüísticas entendidas como un todo no directa ni fácilmente dissociable en habilidades, la ubicación del “error” en el plano del desarrollo en vez de en el plano de la deficiencia o de la dificultad.

Ahora bien, desde la perspectiva constructivista destacamos la importancia en que la institución se convierte en un ambiente alfabetizador cuando en ella se encuentran objetos y se desarrollan conductas propias de la cultura letrada de forma diaria. “Se trata de buscar alternativas que sean una invitación a leer y a escribir desde el momento en que estudiantes y personal entran cada día a la escuela” (Nemirovsky, 2009, p.3). Por esto, es muy importante pensar y alfabetizar todos los espacios del Jardín de Infantes o de la escuela primaria, esto es, la recepción, la biblioteca institucional y el aula.

Se trata de presentar a los niños materiales escritos que sirvan como fuentes seguras de información para generar autonomía en su proceso lector y escritor.

A continuación abordamos algunas condiciones acerca de cómo organizar el ambiente alfabetizador del aula, poniendo en primer plano que resulte de un trabajo compartido entre el docente y los alumnos.

Nemirovsky (2009) distingue dos grandes áreas en el aula: un expositor de textos y una biblioteca. Cuando nos referimos al *expositor de textos*, pensamos en los producidos en el aula, tanto por el docente como por los alumnos, estos tienen como

propósito compartir las diferentes producciones que se van realizando, legitimar, validar y reconocer las diferentes formas de escribir. En el aula alfabetizadora deben aparecer carteles con el nombre propio, el abecedario, rótulos, almanaques, el horario semanal, carteles con los días y los meses del año, la agenda, carteleras, etc. A continuación mencionamos algunas especificidades de cada uno de ellos.

En primer lugar nos referimos a los carteles con el *nombre propio*. Este referente escrito tiene para los niños un significado social y personal, asociado a su identidad, es la primera escritura que los introduce al mundo de la lengua escrita. Con el propósito de que los niños aprendan a escribir su nombre, en el aula se debe contar con varios juegos de carteles, a la vista de todos, escritos con el mismo tipo de letra, en imprenta mayúscula y un soporte del mismo color, para que los alumnos solo puedan identificar el suyo por las letras que lo componen. Las primeras actividades estarán abocadas a la copia del nombre, se debe enseñar a seleccionar un fragmento del modelo y escribirlo, luego otro y otro hasta finalizar, cuidando de no escribir ni saltar ningún fragmento. Cuando reconocen y escriben su nombre, comienzan a distinguirlo del de sus compañeros. Amplían su repertorio cuando comienzan a leer y escribir otros. Algunas posibles actividades con el nombre propio son: el registro en el asistenciario, el panel de cumpleaños, el registro de secretarios, firma de producciones, la organización de grupos de trabajo.

La intervención docente en cuanto al trabajo con el nombre tiene como propósito que los niños avancen en la comprensión de nuestro sistema de escritura y reflexionen acerca de qué representa la escritura cómo lo representa. ¿Qué intervenciones favorecen esos avances? Brindando confianza, fomentando la realización de comparaciones entre sus escrituras y las convencionales, promoviendo la búsqueda de similitudes y diferencias entre escrituras, pidiendo justificaciones, ofreciendo pistas e información cuando los niños tienen dudas sobre la el tipo, la cantidad o el orden de las letras.

Otro elemento que conforma el ambiente alfabetizador es el *almanaque* como portador de uso social que ayuda a organizar nuestras vidas en cuanto a la sucesión de los días. En el aula, el docente promueve la familiarización con él y la posibilidad de consultarlo para obtener información, por ejemplo, saber qué día es, recordar los días que asisten a la escuela y los días que no hay clase, etc. Es beneficiosa la construcción colectiva que permite incluir información de forma paulatina, festejos patrios, fechas de cumpleaños, actividades especiales como la clase de educación física o de educación musical, salidas didácticas, visitas a la clase.

Continuamos con el *abecedario*. Éste debe ser dinámico, no sólo debe estar compuesto por las letras sino que es acertado acompañarlas de palabras significativas que surgen a partir del trabajo diario, tomando como referencia la letra inicial para

ubicarlas. El abecedario ofrece información a los niños acerca del repertorio de letras/marcas de nuestro alfabeto y la arbitrariedad de las mismas; y las palabras que se añaden debajo de cada letra porque empiezan con la misma, ofrecen información acerca de la combinatoria de esas letras/marcas.

Es muy importante la existencia de una *biblioteca de aula* que promueva un vínculo fluido entre los niños y los textos. Para que este propósito se cumpla, la biblioteca debe ser dinámica y cambiante, para mantener el interés de los lectores. Es necesario poner a disposición de los niños una diversidad de textos, teniendo en cuenta criterios de cantidad y variedad de géneros y soportes. El docente no sólo lee y hace circular los libros sino que también los integra al conjunto de fuentes “seguras” de información y de problematización de la escritura.

Por último, un elemento muy importante que conforma el ambiente alfabetizador son las *listas* que, por su estructura simple, es un excelente texto para trabajar en el aula en el momento en el que los niños comienzan su aprendizaje sobre la lengua escrita. Una condición fundamental para este tipo de escrituras es que tengan sentido para los niños.

Algunos ejemplos de listas que se pueden abordar en clase son:

- Actividades que serán realizadas en el aula.
- Ingredientes para hacer una comida.
- Materiales para trabajar.
- Juegos para divertirse en el recreo.
- Comidas preferidas para indicar en el comedor de la escuela.

Que en el aula los niños puedan acceder a escrituras convencionales -y que el docente instale su consulta-, los ayuda a contar con más informaciones al momento de escribir y a poder hacerlo cada vez con mayor autonomía. Además, de tener la posibilidad –porque el maestro lo promueve- de justificar sus decisiones al momento de escribir y tomar en cuenta las opiniones de los otros niños sobre esa producción. Es necesario que durante el proceso de producción el docente asegure confianza en los pequeños escritores, ofrezca información directa o indirecta, promueva la consulta a otras escrituras y a otros compañeros, que atiende problemas específicos, escuche y respete el tiempo de aprendizajes de cada niño.

Para la conformación del ambiente alfabetizador, es importante comenzar con el propio nombre, ya que es una de las escrituras más utilizadas en clase; luego pasaremos a trabajar con otros nombres, de sus compañeros, docente y personas de su entorno. Más adelante, el repertorio de escrituras fijas conocidas es ampliado a través de los proyectos y secuencias que se desarrollan en la clase. De allí, que las listas de palabras que antes se comentó también se incluyen en el ambiente

alfabetizador, y así, registrar los materiales necesarios para hacer una experiencia pueden quedar exhibido en el espacio del aula.

La construcción del aula como ambiente alfabetizador debe comenzar al inicio del año e irá cambiando a medida de que transcurra el tiempo y se realicen avances en el proceso de adquisición de la lengua escrita. “Los niños tienen que estar inmersos en un contexto de escrituras, saber qué dicen y para qué sirven, poder usarlos como fuentes de información seguras para recurrir a ellos o evocarlos a la hora de escribir” (Cuter y Kuperman, 2011, p. 39).

Las fuentes de información se vuelven seguras cuando los niños y niñas son capaces de tomar en cuenta una parte de ellas para escribir otras. Para que se conviertan en una fuente de información, los niños deben saber qué papel cumplen y qué dicen, no alcanza con exponerlas en la sala, es fundamental que sean usadas frecuentemente para que resulten conocidas.

Ahora bien, estas escrituras no significan lo mismo para todos los niños, para algunos son una fuente de información sobre la cantidad y variedad de las marcas gráficas que les permitirán pasar de grafismos primitivos a formas más parecidas a la convencionales, mientras que para otros, que se encuentran más avanzados, son fuentes de valores sonoros convencionales. Es a partir de esta diversidad de conceptualizaciones infantiles que será importante que el docente conozca de cada uno de sus alumnos que desplegará sus intervenciones para promover avances.

Las listas de palabras

Las escrituras cotidianas conforman una excelente oportunidad para que los niños escriban por sí mismos y utilicen la información que conforma el ambiente alfabetizador para recuperar contenidos y reflexionar sobre ellos. Estas escrituras pueden desarrollarse a través de diversas dinámicas, por ejemplo, individuales o colectivas. Las listas elaboradas a través del maestro o por los niños por sí mismos, forman parte del ambiente alfabetizador cuando se encuentran a la vista, o en dispositivos a los que los niños pueden acceder fácilmente, convirtiéndose, de esta forma, en un valioso material de consulta y reflexión.

Muchas de estas escrituras se elaboran también en el marco de secuencias o proyectos de estudio, conformándose así, en escrituras intermedias que ayudan a construir colectivamente una memoria del lenguaje escrito. Muchas de estas escrituras intermedias dan cuenta de un proceso de construcción de contenidos, en donde los niños revisan sus escrituras para completarlas o reformularlas, permitiendo avances en la escritura. Nos parece oportuno recordar que “avanzar en la reconstrucción de la

escritura requiere tiempo y oportunidades constantes de ejercer esa práctica en situaciones cargadas de sentido, tanto desde la perspectiva del sujeto como desde la perspectiva de la práctica social” (Kaufman y Lerner: 2015: 27)

Nos interesa detenernos en la *escritura de listas*, advirtiendo que el trabajo con el nombre propio es de suma importancia pero no es suficiente para avanzar en el proceso de escritura. En tal sentido, las listas de palabras son un buen recurso ya que son textos despejados o discontinuos en donde las palabras que las conforman se encuentran fuera de contexto y su estructura propia permite a los niños concentrarse en reflexionar sobre el sistema de escritura en el que escriben.

En estas situaciones, cuando los niños están produciendo por sí mismos, la intervención docente debe brindar información de forma indirecta, utilizando las escrituras seguras que se encuentran dentro del aula, pero ¿cómo lo hace?, pues promoviendo la discusión sobre qué letras escribir, la consulta de la información existente en el aula. El docente se abstiene de decir cómo se escribe para que los alumnos encuentren una manera de hacerlo. El acceder a estos intercambios no es un proceso sencillo pero constituye una significativa fuente de aprendizaje, lo hace también la revisión de lo escrito, ya que volver al texto permite una nueva instancia de reflexión donde el o los autores pueden o no modificar sus producciones.

El recorrido que hacen los niños para llegar a entender el sistema de escritura y producir de forma alfabética debe estar marcado por una constante intervención docente que contemple las siguientes acciones:

- Incentivar a escribir de acuerdo a sus propias conceptualizaciones, promoviendo el respeto de todas las escrituras, validándolas.
- Promover la consulta de las fuentes existentes en el aula, ampliando su repertorio de letras.
- Fomentar los intercambios respetuosos entre niños, que se encuentren en niveles cercanos de conceptualización, sobre sus propias escrituras de una misma palabra.
- Proponer la vuelta a sus propias escrituras para validarlas o modificarlas, a través de relecturas sobre lo que se han escrito.

Volver a sus producciones: el cuaderno- agenda

Por último deseamos referirnos a un valioso recurso que se puede instalar en el aula en el nivel inicial y en la educación primaria: el cuaderno - agenda.

El cuaderno agenda funciona como un portador social que cumple la función de guardar memoria y de informar a otros sobre las actividades que se realizan en el jardín. “El propósito didáctico del uso del cuaderno en el Jardín de Infantes es el de

poder reunir y conservar algunas producciones individuales de los chicos, a las cuales ellos podrían volver y recuperar si es necesario” (Bello. Berna, 2011, p. 21), tomando en cuenta las posibilidades de cada uno, garantizando la continuidad y que tenga sentido para los niños.

El uso del cuaderno ha sido muy cuestionado en nivel inicial, asociado a prácticas de aprestamiento. Por este motivo, al presentarlo se debe tener claro qué y para qué se escribe en él. Al respecto, subrayamos que los niños pueden manipularlo con comodidad, tienen acceso permanente a sus producciones y les permite encontrar más fácilmente escrituras precedentes en el orden en el cual fueron realizadas para las tareas de revisión que se planifiquen.

A continuación explicitamos algunas posibles actividades de escrituras por sí mismos para realizar en el cuaderno agenda:

- Escribir sus datos personales en la primera hoja: nombre propio.
- Agendar los días de actividades especiales, por ejemplo, para traer ropa cómoda el día de clase con el profesor de Educación Física.
- Elaborar una lista de materiales de desecho para jugar y trabajar en el Jardín de Infantes.
- Elaborar una lista de elementos necesarios para armar un rincón en la sala.
- Elaborar una lista de ingredientes necesarios para realizar una receta.
- Registrar algunas características de personajes de algún cuento leído.
- Elaborar una lista de animales que piensan que encontrarán cuando visiten la granja, para buscar información en su hogar.
- Elaborar una lista de los comercios que hay en el barrio para visitarlos.
- Registrar el nombre de la verdulería visitada, la lista de los que trabajan allí, etc., en el marco de una unidad didáctica.
- Elaborar una lista de frutas y verduras que allí venden, y registrar cuáles son sus preferidas.

Para culminar este apartado citamos a Bello y Berna (2011):

Los chicos avanzan en el proceso de apropiarse del lenguaje escrito y del sistema de escritura y lo hacen con más profundidad cuando un adulto, en nuestro caso el docente, acompaña sus intervenciones... es deseable que el aula se convierta en un espacio en el que los chicos ejerzan prácticas sociales con el lenguaje escrito mientras reflexionan y reconstruyen la alfabetización del sistema (p. 22).

CAPÍTULO 3

DECISIONES METODOLÓGICAS

Contextualización

La institución educativa donde realizamos la experiencia es el Jardín de Infantes N°210, ubicado en la ciudad de Santa Lucía, departamento de Canelones, Uruguay. Se trata de un Jardín de Infantes público al que asisten 320 alumnos, en su mayoría de clase media proveniente de la misma ciudad. Se atienden niños de entre tres y cinco años.

El equipo docente desarrolla un Proyecto Institucional llamado “Hablo, leo, escribo” cuyo objetivo general es fomentar el uso de la lengua en su función de comunicación. En la primera parte del proyecto las docentes han decidido enfocarse en oralidad ya que, según nos han comentado en encuentros informales con ellas- se observa un vocabulario empobrecido en los estudiantes, por lo que es prioridad buscar estrategias para lograr superar la dificultad detectada creando un clima áulico armonioso donde se fomente la escucha y se estimule el intercambio activo y reflexivo promoviendo la ampliación y el enriquecimiento del vocabulario. Por otro lado, Nivel 4 y 5 se encuentra desarrollando el proyecto “Acercándonos a la escritura”. El mismo surge al identificar niños en nivel 4 años con un nivel destacado en escritura, y por otro lado, en nivel 5, niños que se encuentran en diferentes niveles en el proceso de adquisición de la escritura. Se planifican propuestas y se organiza a los niños contemplando los diferentes niveles. Cada docente trabaja con un grupo de niños, tanto de nivel 4 como de nivel 5 que se encuentra en niveles próximos de conceptualizaciones de la escritura.

Focalizamos nuestro trabajo en un grupo de nivel 5 compuesto por 29 alumnos, discriminado en 21 niñas y 8 niños. Todos poseen escolaridad previa, la mayoría en el mismo establecimiento. En relación al nivel educativo alcanzado por las familias de estos niños, el 14% ha completado estudios primarios la mayoría han aprobado algún año de la enseñanza secundaria o la han completado y el 20% culminó estudios terciarios o universitarios.

En cuanto a los hábitos de lectura en el hogar nos parece oportuno expresar que el 38% de los padres manifiestan leer a sus niños asiduamente y que el resto “lo hace a veces”².

Los alumnos se encuentran en diferentes momentos del proceso de adquisición de la escritura. La mayoría se encuentra en el nivel presilábico, algunos han alcanzado a construir una hipótesis silábica y otros, una silábico-alfabética de la escritura.

El aula en la que se desarrolló la experiencia aquí analizada se caracteriza por presentar diferentes tipos de textos, algunos han sido escritos por los niños, otros por la docente y algunos elaborados en computadora. Todo se encuentra escrito en letra imprenta mayúscula, en un tamaño adecuado y al alcance de los niños, para que todos puedan acceder a los mismos, Consideramos importante destacar que para desarrollar una experiencia en el aula, en donde el docente promueve la consulta de escrituras “seguras” para producir otras, es una condición imprescindible que esa aula presente diferentes tipos de escrituras significativas para los niños. Específicamente, algunas de las escrituras presentes en esta aula son las siguientes: tarjetas con el nombre y apellido de cada alumno que ellos utilizan para firmar sus producciones (copia); un abecedario al que se le agregan palabras trabajadas en las actividades cotidianas; un panel con los nombres de todos los niños, la maestra y la colaboradora; un panel para registrar las tareas delegadas en donde los niños escriben su nombre cuando son seleccionados; la agenda de clase con imágenes y texto, y letras móviles en cartón que se encuentran en una repisa a la que los niños tiene fácil acceso, entre otras.

Para responder a las preguntas planteadas en la justificación del problema decidimos utilizar una metodología cualitativa. En este sentido, tomamos las siguientes decisiones metodológicas:

1. Realizar un análisis de documentos, precisamente de fotografías de escrituras que conforman el ambiente alfabetizador en una sala de Nivel 5 de Educación Inicial en los meses de agosto y setiembre.
2. Diseñar, implementar, registrar y analizar la puesta en aula de situaciones didácticas de escritura por sí mismos en donde el docente focaliza - intencionalmente- la intervención en el uso del ambiente alfabetizador para producir nuevas escrituras.

² Datos obtenidos mediante entrevista a las familias de los niños realizada al inicio del año lectivo.

Algunas consideraciones sobre el corpus de fotografías

En cuanto al análisis de documentos seleccionamos un corpus de 18 fotografías de un aula de nivel cinco, con el fin de visualizar los diferentes recursos escritos que presenta para que este espacio se convierta en un ambiente alfabetizador.

Para realizar el análisis se tomaron fotografías del panel de nombres, del papelógrafo, del abecedario, de la cartelera, del panel de encargados, del lugar físico donde se encuentra la biblioteca del aula y las fichas para el préstamo de libros para poder apreciar su conformación, y por último, fotografías de las paredes o muebles que contuvieran recursos escritos.

A partir de las fotografías obtenidas se decidió hacer una primera clasificación según la tipografía, autoría de esas producciones y la superficie y el contexto de circulación.

Criterios para la planificación de las situaciones didácticas

Diseñamos e implementamos una serie de situaciones de escritura en la que el objetivo era promover el uso de fuentes “seguras” de información. Nuestro análisis se centró en la intervención docente en situaciones de escritura por sí mismos. En este sentido nos propusimos averiguar cuáles son las condiciones didácticas necesarias para que los niños utilicen el ambiente alfabetizador.

Las situaciones diseñadas están vinculadas con el desarrollo de secuencias, unidades y proyectos que se trabajan en el aula durante el año lectivo. En todas las situaciones se contempló que las mismas fueran significativas para los niños, propiciando un análisis reflexivo del sistema de escritura y promover avances en los niños respecto a sus conceptualizaciones sobre la escritura.

Para que estas situaciones sean significativas es necesario que las condiciones didácticas sean las adecuadas: en primer lugar, plantear la realización de la propuesta en pequeños grupos o parejas, con o sin distinción de roles y alternarlas con producciones de forma individual para promover el intercambio respetuoso sobre sus propias escrituras y la comparación sobre diferentes versiones de una misma palabra. En segundo lugar, utilizar diversos materiales de escritura como letras móviles y el Armopalabras³. En tercer lugar, disponer en el aula de fuentes “seguras” de información como carteleras, tarjetas con los nombres propios, etc. También, decisiones vinculadas a las superficies donde se propone a los niños escribir, en este

³ Recurso utilizado en Uruguay. Librillo enulado que tiene 10 grupos de todas las letras del abecedario, el niño va dando vuelta las letras hasta encontrar la que necesita para escribir una palabra y así sucesivamente.

caso el uso de hojas sueltas y del cuaderno agenda a fin de poder dejar registro y advertir los avances de los niños en relación a la escritura. Por último, decisiones vinculadas a la previsión de intervenciones docentes que permitan la consulta de fuentes de información “seguras” por parte de los niños y la reflexión en las unidades mínimas que componen el sistema de escritura y sus relaciones.

Población y muestra:

La población se compone del grupo de nivel 5 años, compuesto por 29 niños, distinguiéndose 8 varones y 21 niñas. Para este TFI se tomó una muestra de seis alumnos que se agruparon según niveles de conceptualización de la escritura cercanos. Los niveles de los alumnos que se tomaron de muestras son presilábico, silábico y silábico- alfabético.

Transcripción de la información de las situaciones didácticas y análisis de datos:

Al momento de la recolección de la información se utilizó grabadora de audio y registro audiovisual incluyendo informes narrativos de forma manual. En el aula estuvieron presentes la maestra del grado (Lourdes Pérez), la maestra secretaria y la colaboradora del aula, quienes ayudaron en el registro de las situaciones.

Situaciones didácticas

Planificamos un conjunto de situaciones en las que se planteó a los niños la escritura de listas de palabras porque consideramos que estas propuestas permiten que desarrollen sus conceptualizaciones para resolver problemas y avanzar como escritores. Es a través de estas situaciones de escritura que podremos contestar las preguntas de indagación que nos hemos formulado relacionadas con la consulta a las fuentes de información para resolver problemas de escritura y las intervenciones docentes que la promueven. En este sentido, se previó que al inicio de las situaciones didácticas la docente recupere, junto con los niños, cuáles son las fuentes de información segura que pueden consultar en el aula si tienen alguna duda para escribir una palabra.

El tipo de texto que elegimos es la lista de palabras ya que consideramos que, por sus características, permite a los niños concentrarse en el sistema de escritura y su organización facilita la búsqueda de información.

En cuanto a los materiales nos proponemos utilizar el cuaderno agenda, que posibilita el recurrir a las escrituras siempre que sea necesario. En algunas ocasiones utilizamos letras móviles y el Armapalabras que son recursos que posibilitan que los niños se concentren sólo en lo que van a escribir y no en los aspectos figurales. También proponemos utilizar lápiz de escribir, en este caso, los alumnos se deben concentrar en qué y cómo escribir.

Respecto a la frecuencia, se realizaron tres situaciones didácticas por semana con una duración aproximada de 45 minutos cada una.

Con respecto a la *situación N°1*, escribir una lista de los elementos para Educación Física, el material de escritura empleado fueron las letras móviles. En algunos casos dimos a los niños la cantidad de letras justas para formar la palabra y en otros, les otorgamos las letras que forman la palabra consignada y algunas más. La propuesta se complejiza, por un lado los niños deben centrarse en la forma en la que ordenan las letras, y por otro, además del orden, tiene que tener en cuenta qué y cuántas letras elegir. Realizar la propuesta en parejas obliga a los niños a tomar en cuenta el modo de pensar de su compañero y llegar a un consenso.

En la *situación N°2*, escribir una lista de los deportes de los Juegos Olímpicos en los que participaron deportistas de Uruguay, se propuso el uso del Armapalabras. En este caso los niños no tienen que ocuparse de los aspectos figurales y sí en cuáles letras necesitan, cuántas y el orden.

En la situación N°3, escribir una lista de los nombres de los animales que aparecen en el Cuaderno para Hacer Matemática⁴, se propone trabajar en parejas, la escritura se realiza de forma individual en el cuaderno agenda y luego se contrastan las escrituras para reflexionar sobre las mismas. Al tener el lápiz en la mano, los niños tienen que atender a la cantidad, tipo y orden de las letras necesarias para que diga y también en los aspectos figurales.

En cuanto a la *situación N°4*, escritura de lista de figuras geométricas, y la *situación N°5*, escritura de lista de frutas, la organización de la clase es en pequeños grupos conformados por tres integrantes. Cada equipo cuenta con un lápiz por lo que se tienen que poner de acuerdo en quién va a escribir. Con respecto a esta modalidad de trabajo la docente debe reafirmar que es una producción compartida.

Por último, la *situación N° 6*, escritura de lista de animales, la organización de la clase es en parejas, los materiales de trabajo son un lápiz y una hoja, por lo que se

⁴ El Cuaderno para Hacer Matemática es un recurso proporcionado por DGEIP para trabajar contenidos del Área de Conocimiento Matemático, tanto en la clase como en el hogar.

tienen que poner de acuerdo en quién va a asumir el rol de escribir, sin olvidar que esta es una actividad compartida.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE DATOS

Un análisis de las escrituras del ambiente alfabetizador

En la primera parte de este apartado analizamos las escrituras que conforman el ambiente alfabetizador en una sala de Nivel 5 años y su organización. Abordamos sus principales características referidas a su conformación y disposición en el aula, y su función respecto a promover el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En primer lugar describimos de forma general la sala en la que analizamos el ambiente alfabetizador y desarrollamos las actividades de escritura. En segundo lugar, presentamos un cuadro en el que destacamos algunos aspectos como forma de organizar lo observado. Por último, realizamos una breve descripción de cada uno de los elementos y su función en las diferentes propuestas de enseñanza.

Descripción del aula

El Jardín de Infantes en donde se realiza esta experiencia, tal como hemos mencionado anteriormente, cuenta con una matrícula de 320 alumnos entre tres y cinco años de edad, en una modalidad de asistencia de 4 horas diarias.

La Institución tiene siete aulas compartidas por los grupos de los turnos matutino y vespertino, en todos los casos, se ha contemplado que las mismas sean ocupadas por grupos de un mismo nivel para que la ambientación y recursos estén en sintonía con la edad de los niños.

La sala que nos propusimos describir es ocupada por dos grupos de nivel 5 años (nivel 5 'A' -turno matutino-, y nivel 5 'C' -turno vespertino-). La misma cuenta con dimensiones, ventilación e iluminación adecuadas. Su disposición forma dos sectores separados por una arcada, en ella podemos encontrar espacios sectorizados. En el sector de ingreso a la sala se encuentran dos mesas y sillas adecuadas para diez niños, un secador de hojas, tres muebles utilizados para guardar material fungible y sobre dos de ellos, cajas rotuladas que contienen diversos materiales como carpetas viajeras y cuadernos agenda. También encontramos el abecedario, ocupando un espacio predominante en la pared que se encuentra a la derecha tomando como referencia la vista de la sala desde la puerta de ingreso, el panel de encargados, un

perchero en donde los niños colocan los bolsos y, por último, canastos en los que se guardan los abrigos. En el siguiente sector de la sala encontramos mesas y sillas del tamaño adecuado dispuestas para alojar a veinte niños, la banda numérica, la pizarra, la cartelera, un repisa con libros de cuento, una repisa con recursos para trabajar en el Área de Conocimiento de Lengua: Armapalabras, letras móviles, abecedarios pequeños y tarjetas con nombres de objetos, de animales, etc. También, se visualizan fichas para préstamos de libros, el cartel que se coloca en la puerta cuando se realiza una actividad de lectura para que no haya interrupciones, una caja rotulada con los libros que componen la biblioteca circulante de nivel 5 años 'C' y una lata con tarjetas con nombres de apellidos de nivel 5 'A'. En este sector también encontramos un rincón destinado a colocar todo lo relacionado con ciencias naturales, una repisa con material concreto para el trabajo en matemática y otra con materiales de artes visuales.

Avanzando en la distribución del tiempo de la jornada escolar, destacamos que existen diferentes momentos, una actividad nucleadora inicial, propuestas que contemplan diversas Áreas de Conocimiento, rutinas de higiene y alimentación, momento de juego libre y una actividad nucleadora final. Se desarrollan diferentes modalidades de trabajo: en grupo total, en pequeños grupos, en forma individual, propuestas de aula expandida, quiebre de formatos en el Área de Conocimiento de Lengua, planificado en el marco del Proyecto Institucional mencionado anteriormente en el apartado "Decisiones Metodológicas".

Las maestras han acordado la utilización de recursos comunes, entre ellos: el abecedario, la cartelera, los Armapalabras, los libros de cuento de uso diario, la agenda, material concreto de matemática, materiales de artes visuales, la pizarra y el rincón de ciencias. Otros recursos son de uso exclusivo de cada grupo, los mismos son: el rotafolio y todo lo referido a los nombres propios y a las cuestiones organizativas de cada grupo.

Generalmente, las actividades de escritura se realizan en el espacio que se encuentra a la entrada de la sala, donde se halla el abecedario, esto permite que los niños tengan las fuentes de información a su alcance y no tengan que desplazarse por toda la sala.

El ambiente alfabetizador

A continuación tomamos algunos aspectos que se distinguen en la conformación del ambiente alfabetizador y los organizamos en un cuadro atendiendo a las siguientes categorías:

- Tipografía: observamos el estilo y tipo de letra que se utiliza, si es en imprenta o cursiva, si es mayúscula o minúscula, el tamaño y el color.

- Tipo de texto: reparamos en la unidad lingüística, por ejemplo, palabras, títulos, textos breves... En el caso de las palabras destacamos también si se trata de listas conformadas por sustantivos propios o comunes.

- Autoría: observamos quiénes son los autores de los carteles analizados, los mismos pueden ser elaborados por la docente (en computadora o de forma manual), por los alumnos o puede ser un trabajo de producción compartido.

- Superficie y contexto de circulación: nos referimos al lugar físico en el que se encuentra el recurso y al lugar didáctico que se le da en las propuestas de aula.

CARTELES	TIPOGRAFÍA	TEXTO/ CATEGORÍA	AUTORÍA	SUPERFICIE Y CONTEXTO DE CIRCULACIÓN
PANEL DE NOMBRES Y APELLIDOS	Letra mayúscula en color negro Fondo de color anaranjado.	Sustantivos propios (nombres de niñas y niños y sus apellidos)	Docente	Imantógrafo móvil
TAPA DEL ROTAFOLIO	Letra mayúscula en color negro sobre fondo blanco.	Sustantivos propios (nombres de niñas, niños, maestra y colaboradora)	Docente	Móvil
ROTAFOLO	Letra en imprenta mayúscula.	Diversidad de textos (listas de palabras, canciones, poemas, adivinanzas, cuentos)	Docente y alumnos	Móvil
ABECEDARIO	Letras: en imprenta mayúscula, de varios colores en base de madera. Palabras: Letra imprenta mayúscula en color negro, sobre fondo de varios colores.	Letras y sustantivos comunes (nombres de objetos y frutas)	Docente	Ocupa una pared central. Las letras del abecedario son móviles.
PANEL DE ENCARGADOS	Letra imprenta mayúscula. En diversos colores y fondo.	Sustantivos comunes y propios (nombres de niñas y niños)	Docente y alumnos	Ocupa una pared central. Se agregan nuevas hojas, conservando las anteriores.

RÓTULOS	Letra imprenta mayúscula de color negro	Sustantivos comunes	Docente	En cajas y repisas en diferentes espacios del salón.
FICHAS DE PRÉSTAMOS DE LIBROS	Letra imprenta mayúscula.	Títulos de cuentos Sustantivos propios (nombres de las niñas y los niños)	Docente y alumnos	En una caja de madera, ordenadas por número de forma ascendente.
CARTELERA	Letra imprenta mayúscula - dibujos	Verbos	Docente y alumnos	Ubicada en una pared.
AGENDA	Letra imprenta mayúscula- imágenes	sustantivos comunes	Docente	Móvil
CALENDARIO	Letra imprenta mayúscula	Sustantivos comunes	Docente y alumnos	Generalmente se encuentra en el rotafolio.

Cuadro N°1: Elementos que conforman el ambiente alfabetizador de una sala de Nivel 5 años

Carteles que involucran el trabajo con el nombre propio

En esta categoría ubicamos el *panel de nombres y apellidos*, la tapa del *rotafolio*, el *panel de encargados* y *las fichas de préstamos de libros*. Si bien todos se refieren al trabajo con el nombre propio la función de los mismos es diferente.

Por un lado el *panel de nombres y apellidos* y la *tapa del rotafolio* cumplen una función de suma importancia. El aprendizaje del nombre propio forma parte de la identidad del niño, además lo motiva y posibilita que tenga una fuente de información a la que puede recurrir cuando escribe. En una primera instancia los niños comienzan a trabajar con su propio nombre, más tarde logran interactuar con el nombre de sus compañeros y de la docente, y así podrán hacer comparaciones y diferenciaciones tales como “cuál es más largo o más corto”, “cuáles empiezan o terminan igual”, “cuáles tienen la misma cantidad de letras”. Esto estimulará nuevas escrituras ampliando su repertorio lingüístico.

La *tapa del rotafolio* fue construida de forma colectiva, cada niño colocó su nombre sin seguir ningún criterio en especial.

El *panel de nombres* es un imantógrafo, esto posibilita que los niños puedan tomar las tarjetas y realizar diferentes actividades como llevarlo a la mesa para copiar,

comparar con otras tarjetas, identificar partes de la palabra que les puede servir para escribir otra. Otra característica de este recurso es que es móvil, lo que permite que pueda ser colocado en el lugar de la sala que sea conveniente para una actividad en particular. En este recurso se han incorporado los apellidos de casi todos los niños, ya que están aprendiendo a reconocerlo como propio y escribirlo, sin embargo hay tres tarjetas que sólo tienen escrito el nombre, ya que tres niñas continúan en proceso de escritura del nombre propio.

En situaciones de escritura se ponen a disposición los dos recursos ya que la incorporación del apellido es motivo de confusión para algunos niños, por ejemplo, cuando se les pide que encuentren la “S” en “Santino” buscan en el apellido porque aún les cuesta diferenciar qué palabra es el nombre y cuál es el apellido.

En ambos carteles la letra utilizada, el color, el tamaño y el fondo en el que han sido elaboradas las tarjetas es el mismo para todos, buscando que se generen situaciones complejas en las que sólo puedan reconocerlo por las letras que lleva y el orden en el que se encuentran.



Fotografía N°1- Tapa del rotafolio

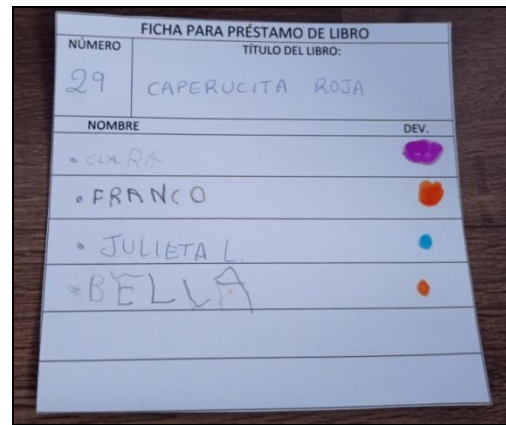


Fotografía N°2- Panel de nombres y apellidos

Con respecto al *panel de nombres y encargados* y las *fichas de préstamo de libros* cumplen la función de organizar las tareas asignadas y de registro. Es una oportunidad para que los niños utilicen la escritura del nombre con función social, se preocupan de que sea entendible para el resto, para que todos sepan quién es el encargado o quién ha llevado un libro. En ocasiones se revisan en forma conjunta las escrituras para saber a quién ya le ha tocado o quién no lo ha hecho.



Fotografía N°3- Panel de encargados



Fotografía N°4- Fichas de préstamo de libros

Abecedario

El *abecedario* es un buen recurso ya que con él los niños pueden ir identificando las letras de forma paulatina, en una primera instancia la letra inicial de sus nombres y la de sus compañeros y otras letras conocidas y significativas para ellos. En este sentido, Torres (2015) señala que no deben contener ilustraciones ni adornos que confundan a los niños, y que el abecedario les ofrece el repertorio total de letras y la sucesión convencional de las mismas. Destacamos que conocer la totalidad de la letras y su orden les permite a los niños saber con cuáles marcas gráficas escribir y cómo buscar información en soportes que utilicen este atributo para organizarse, por ejemplo agendas o enciclopedias.

El *abecedario* es ampliado respecto a la información que ofrece agregando palabras que empiezan con cada letra. Éstas se agregan a medida que se desarrollan diferentes actividades en el aula y puede oficiar de fuentes de información segura para avanzar en el proceso de adquisición de la escritura. El abecedario debe ser dinámico, cambiante, no es recomendable mantener las mismas palabras por largo tiempo ya que pierden significatividad para los niños.



Fotografía N°6- Abecedario en agosto



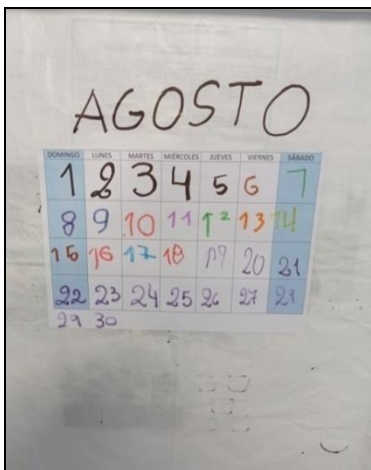
Fotografía N°5- Abecedario en setiembre

Calendario

El *calendario* debe ser contextualizado de acuerdo a la realidad del aula y significativo para el alumnado, por este motivo se decidió presentarlo mes a mes, a través de diferentes consignas, de tal forma de que sea construido por los niños. El uso del *calendario*, recurso de uso social, no es abordado desde una sola disciplina, por el contrario, es un recurso con el que se trabaja desde varias Áreas de Conocimiento, entre ellas, Social y Matemático. Nuestra mirada está puesta en cómo el calendario es utilizado desde el Área de Lengua y específicamente, para contribuir en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La información que presenta el *calendario* refiere a los días de la semana y los meses del año. Estos nombres -de los días y meses- se presentan desprovistos de ilustraciones, y su continuidad en la presencia del aula y su uso pretenden organizar el día a día en la sala y transformarlo en una fuente de información segura para poder escribir nuevas palabras.

En la fotografía N°6 se presenta el calendario del mes agosto que fue completado día a día, mientras que en la fotografía N°7 observamos el calendario del mes de setiembre que fue elaborado en forma conjunta con los aporte de los niños sobre fechas significativas para ellos como cumpleaños de familiares, paseos, efemérides.



Fotografía N°6- Calendario del mes agosto



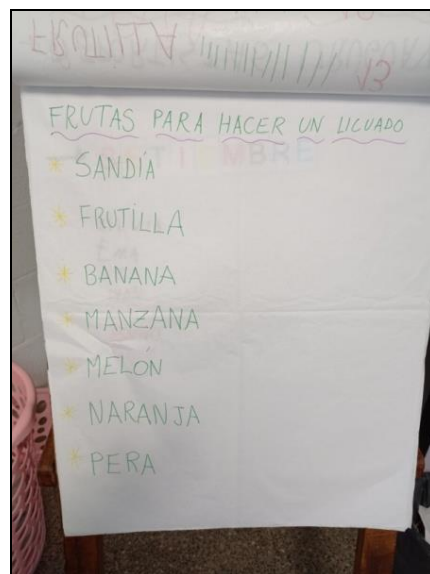
Fotografía N°7- Calendario del mes setiembre

Escrituras cotidianas

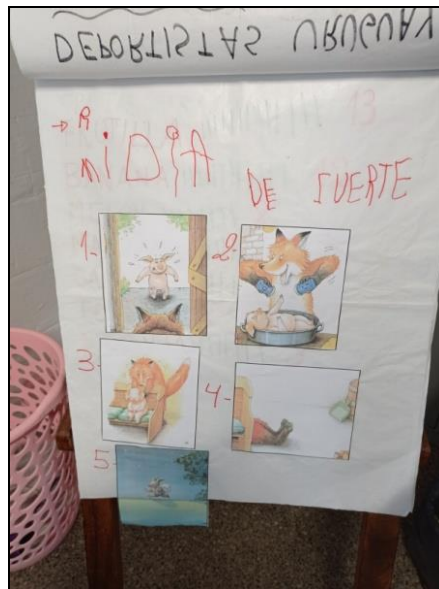
Como mencionamos en el Marco Teórico, las escrituras cotidianas conforman una excelente oportunidad para que los niños escriban por sí mismos o a través del maestro, para recuperar contenidos y reflexionar sobre ellos. También, estas escrituras se vinculan con situaciones específicas de trabajo insertadas dentro de secuencias o proyectos. Estas actividades permiten que sean llevadas a cabo a través de diversas dinámicas, individuales o colectivas y estarán a disposición de los niños como información segura para nuevas escrituras. Nos referimos a listas, rótulos, títulos y subtítulos, diversos textos (cuentos, rimas, adivinanzas, poemas, jitanjáforas, limericks, textos informativos, textos instructivos), conclusiones o ideas provisorias sobre algunos temas, lluvia de ideas, etc. Este recurso, que se encuentra en el *rotafolio* y se caracteriza por su recursividad y por eso es que también se les llama escritos de trabajo o escrituras intermedias y forman parte del ambiente alfabetizador.



Fotografía N°8- Rotafolio



Fotografía N°9- Rotafolio



Fotografía N°10- Rotafolio

Biblioteca circulante

En la sala funciona la *biblioteca circulante*. Los libros se encuentran en una caja rotulada, en otra están las *fichas de préstamo de libros*.

El trabajo se aborda desde un proyecto de aula que se desarrolla durante todo el año, desde la premisa que plantea que los niños aprenden a leer y escribir si participan en comunidades de escritores y lectores. Antes de que los libros empezaran a ir a los hogares se desarrolló una serie de instancias previas relacionadas con, en primer lugar, conocer sobre las bibliotecas y en segundo lugar con lo organizativo, necesario para un buen funcionamiento. En estas instancias se llevaron a cabo situaciones de lectura y escritura a través del maestro y por sí mismos. En el mes de agosto la biblioteca funciona de forma activa, los niños registran en las fichas cuando llevan un libro y cuando lo devuelven, completan fichas de lectura y se planifican intercambios sobre las lecturas realizadas.

En la sala también hay una repisa destinada a libros de diversos tipos, la misma es utilizada de forma periódica para propuestas de lectura libre por sí mismos o a través del maestro. Los libros se van renovando una vez al mes.



Fotografía N°11- Biblioteca circulante-
Fichas de préstamo de libros



Fotografía N°12- Rincón de
lectura

Otros elementos del aula

El *Armapalabras* es un recurso destinado a los niños de Educación Inicial y primer año escolar, proporcionado por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de Uruguay en el marco del Programa de Lectura y Escritura en Español. Con este material se pretende atender la diversidad de intereses y de aprendizaje de los niños y en consecuencia, mejorar los niveles de lectura y escritura de los alumnos con el fin de superar los niveles de inclusión y permanencia en el sistema educativo. Consta de 10 grupos de páginas, cada uno de ellos contiene todas las letras del abecedario, tal como se observa en la fotografía N°13. Los niños, al intentar escribir una palabra van dejando al descubierto las letras que necesitan.



Fotografía N°13- Armapalabras-
Letras móviles



Fotografía N°14- Armapalabras

A continuación se pueden observar otros elementos de la sala como las letras móviles (fotografía N°15), el cartel de la puerta (Fotografía N°16) y las cajas con rótulos (Fotografía N°17).



Fotografía N°15- Letras móviles



Fotografía N°16- Cartel de bienvenida



Fotografía N°17- Cajas con rótulos



Fotografía N°18- Cartelera

Para finalizar este apartado, nos gustaría retomar lo que expresan Cuter y Kuperman (2001) sobre la esencia del ambiente alfabetizador y su función a la hora de escribir: “los niños tienen que estar inmersos en un contexto de escrituras, saber qué

dicen y para qué sirven, poder usarlos como fuentes de información seguras para recurrir a ellos o evocarlos a la hora de escribir” (p. 39).

El uso del ambiente alfabetizador en situaciones de escritura por sí mismos

En la segunda parte de este apartado analizamos una serie de registros de clase con el propósito de contestar las preguntas que nos realizamos al iniciar este trabajo referidas a si los niños usan las fuentes de información “seguras” para resolver problemas de escritura y cuáles son las intervenciones del docente que promueven dicho uso.

Las situaciones didácticas⁵ que se planificaron se basaron en situaciones significativas, en este sentido queremos mencionar lo que aportan Castedo y Molinari (2008) sobre este aspecto: “los niños aprenden a escribir escribiendo en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos, no en ejercicios preparatorios (orales o gráficos) ni en ejercicios de copia repetitiva con graduación de letras” (p. 15).

Para la transcripción de los fragmentos de registros de clases hemos utilizado las siguientes convenciones:

MAYÚSCULA	Para referirnos a la escritura de los niños y carteles que conforman el ambiente alfabetizador del aula.
CURSIVA	Para la lectura que realizan los niños.
//	Para referirnos al sonido de las letras o las sílabas.
“ ”	Para indicar el texto a ser escrito y para el nombre la letra

Una intervención de la docente que previmos durante el diseño de las situaciones didácticas y decidimos sostenerla en cada una de las propuestas de escritura, es la explicitación a los niños de las diferentes ayudas a las que pueden recurrir cuando se les presenten dudas al escribir. Sobre este tipo de intervención se expone en el fragmento de registro de clase N°1.

(...)

Docente: Pero antes vamos a pensar cómo nos podemos ayudar para escribir. ¿Cómo nos podemos ayudar cuando no sabemos una letra? ¿Cómo podemos hacer?

Joaquín: Podemos trabajar en equipo y así todo es posible.

D: Excelente. Vamos a trabajar en equipo ¿te acordás?

⁵ Para obtener más información sobre la planificación de las situaciones didácticas véase el “Anexo”

Joaquín: Si.
D: Este es un trabajo en equipo ¿Pero qué elementos del salón nos pueden ayudar cuando tenemos alguna duda?
 (Hablan todos a la vez).
D: Vamos de a uno (los niños levantan la mano). Joaquín.
 Joaquín: Eso (señala el panel de encargados).
D: El panel de encargados ¿no?
 Joaquín: Si.
D: Lola.
 Lola: Eh (señala el abecedario).
D: El abecedario ¿sí? Emilia, ¿qué nos puede ayudar?
 Emilia: Los nombres.
D: El panel de los nombres y apellidos. Brida.
 Brida: Los otros nombres.
D: El panel de nombres que tenemos en el papelógrafo. ¿Qué más Luzmila?
 Luzmila: Las cajas.
D: Las cajas, los nombres que tenemos, las etiquetas que tenemos en las cajas también nos pueden ayudar.

Fragmento N°1

En el registro de clase anterior se puede advertir que la docente se asegura que todos los niños conozcan los elementos escritos que pueden encontrar en el salón y que sepan dónde están; es por eso, que a medida que la maestra los nombra también los señala. Otro aspecto de suma importancia es que los niños conozcan el contenido de cada una de esas escrituras que pueden utilizar. Este reconocimiento resulta del trabajo cotidiano con los diferentes textos que se presentan en el salón y de la construcción conjunta de los mismos entre niños y docente. De allí que subrayamos que de nada sirve colocar diferentes carteles si no son significativos para los niños, si ellos no saben qué dicen en cada uno y que puedan recurrir a ellos para diferentes consultas.

De forma complementaria a las fuentes de información “seguras” presentes en el aula, destacamos también que la docente debe ofrecer su ayuda oficiando de escritor experimentado, para que en los momentos en que los niños tengan dudas, puedan acudir a ella. En este sentido, puede escribir palabras que empiecen o terminen como... o contengan alguna parte que sirva para escribir otra, por ejemplo.

En el desarrollo de las situaciones de escritura la docente enseña a consultar las fuentes de información y a usarlas cuando tienen dudas. Puede sugerir consultar algunos de los elementos que componen el ambiente alfabetizador, previendo cuál recurso les puede servir para avanzar en el proceso de adquisición de la escritura, pero también debe estar atenta a la iniciativa de los niños en cuanto a qué buscar y en dónde hacerlo.

En la siguiente situación la docente propone escribir los nombres de los materiales que utilizan en Educación Física para entregarle la lista al profesor con el fin de que no se olvide de lo que necesita. La propuesta se realiza en parejas y se utilizan letras

móviles, en algunos casos se les otorga la cantidad justa y necesarias de letras y en otros, las justas y necesarias y algunas más.⁶

(...)
Docente: Bueno ahora vamos a escribir “aro”, pero hay una diferencia, están las letras para escribir “aro” y hay otras letras más que no sirven para escribir “aro”.
Lola: /a/ (toma la letra A y la coloca en primer lugar) porque cuando digo “aro” digo /a/.
(Joaquín intenta poner R delante de la A).
Lola: Parece que va esta.
Joaquín: “aaa r ooo”, “aro”
Lola: Me parece que va esta (señala la A).
Lola: Viste que cuando decís “aro”, (le habla a Joaquín) esta lleva /a/
Joaquín: y esta va por acá (coloca la S, delante de la A)
Lola: No.
D: Joaquín, escuchá lo que tiene para decir Lola, escuchá a Lola.
Lola: Que empieza con A.
D: Decí “aro”, Joaquín.
Joaquín: /aaa/.
Lola: Viste que esta se llama /a/ (y señala la A).
D: Joaquín, ¿qué nombre de amigos empieza con /a/?
(Silencio)
Lola: Adriano
D: Adriano.
Joaquín: Adriano.
D: Vamos a buscar en el panel de nombres el nombre Adriano que empieza igual que “aro”.
(Joaquín y Lola van hacia el panel de nombres y buscan la palabra ADRIANO).
D: ¿Dónde está? sabemos que comienza con la letra “a”, que la primera es la letra “a”
(Los niños buscan. Lola lo señala).
D: Acá, entonces mirá (se dirige a Joaquín) *Adriano* (lee con señalamiento), Adriano empieza igual que “aro”.
(Joaquín recorre las dos palabras -nombre y apellido- con el dedo).
D: Esperá, vamos a mirar la primera.
Joaquín: Este es el nombre y este es el apellido (señala).
Joaquín: /a/ (y señala la A inicial de ADRIANO).
D: /a/, ¿es igual que “aro”?
Joaquín: Si.
Lola: Casi parecido.
D: Entonces sabemos que “aro” ¿con cuál empieza?
Joaquín: con /a/.
(...)

Fragmento N°2- Grupo: Lola y Joaquín

En el fragmento N°2 los niños se disponen a escribir la palabra “aro”, han recibido las letras necesarias para escribir la palabra y algunas más que no corresponde (E, S). Lola piensa que “aro” comienza con la /a/ pero Joaquín no toma en cuenta lo que su compañera le dice porque coloca la E en primer lugar. Él coloca en primer lugar la E y ante otro intento de Lola para poner la A, Joaquín coloca la S. En ese momento la docente interviene para que Joaquín considere el aporte de su compañera y que se genere un intercambio de diferentes puntos de vista respetuoso y que logren construir,

⁶ Para conocer más detalles sobre esta situación y las que se desarrollan a continuación en este mismo apartado, véase el capítulo “Decisiones Metodológicas”.

de forma progresiva y colaborativa, conocimientos sobre la escritura. La docente le pide a Joaquín que diga “aro” con la intención de advertir si el niño puede reparar en el sonido inicial de la palabra. Al no lograr lo que esperaba le sugiere pensar en un nombre que comience con la letra A -tal como propone su compañera-, y los invita a acercarse al panel de nombres y apellidos para buscar la tarjeta. Lola es quien localiza el cartel de ADRIANO y la maestra propone la lectura con señalamiento. Se subraya que la búsqueda de información en una fuente segura, un nombre que empiece como “aro”, y no la intervención de “verbalizar” y repetir en el plano de la oralidad “aro” es lo que posibilitó a Joaquín aceptar la contribución de su compañera. En este sentido, citamos a Bello y Brena (2011) que refieren a la importancia de trabajar en el Jardín de Infantes con el nombre propio y el “plantear actividades donde resulte necesario leer y escribir el propio nombre y el de los demás, que permitan a los niños centrar su reflexión en el sistema de escritura y los ayuden a reconstruir su alfabeticidad” (p. 5).

La propuesta de escritura de la siguiente situación que analizamos es escribir una lista de frutas con las que los niños desean hacer un licuado. Se organizan en pequeños grupos y se les otorga un papel y un lápiz, como consecuencia tienen que llegar acuerdos en cuanto a los roles. En el fragmento N°3, las niñas están escribiendo la palabra “sandía” y se recurre, al igual que en el fragmento anterior, a los carteles de nombres y apellidos.

(...)

Docente: ¿El nombre de qué fruta están escribiendo?

Elena: “Sandía”

D: ¿Qué necesitan saber?

(Las niñas se encuentran junto al panel de nombres y apellidos).

Elena: La /s/.

(Emilia señala S en la palabra RAMOS)

D: Esa es con la que termina el apellido de Angelina, ahí dice *Ramos*.

Emilia: Yo ya empecé con esa.

D: Además hay un nombre de un compañero de esta clase que su nombre comienza con /s/.

Emilia: Santino.

D: Santino, busquen la tarjeta de Santino.

Elena: Aquí está (señala SANTINO en el panel de nombres).

Fragmento N°3- Participan Emilia y Elena

Una diferencia que queremos destacar de este fragmento respecto al anterior, es que en esta oportunidad son las niñas las que -de forma autónoma- deciden buscar en el panel de nombres y apellidos la letra sobre la que tienen dudas. A pesar de que han logrado encontrarla, no saben cuál es el significado de la palabra que señalan, en consecuencia la docente interviene aportando esa información y promoviendo la reflexión al sugerirles buscar otro nombre que comienza con S.

El siguiente fragmento se refiere a una situación en la que los niños se disponen a escribir las disciplinas de los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 en las que participaron deportistas uruguayos. En esta oportunidad, la propuesta se organiza en forma individual, y algunas de las palabras son escritas con el recurso Armopalabras y otras directamente en el cuaderno con lápiz en mano del niño.

(...)
Emilia: *Nata* (lee lo escrito hasta el momento, NT).
Docente: ¿Ahora? ahí ya dice *nata* (lee con señalamiento NT).
Emilia: ción (prolongando /s/)
D: ¿Qué letra estás diciendo ahí?
Emilia: *nata* /ssss/.
D: ¿Cuál es esa que estás diciendo? ¿Cuál es la que suena /s/ ¿no sabes?
(La niña hace un gesto que no con la cabeza).
D: Bueno, entonces vamos a pensar alguna palabra que empiece con la /s/ ¿Cuál puede ser? ¿Alguna que te sirva para poder escribir “natación”?
Emilia: Un nombre.
D: ¿Cuál puede ser?, pensemos juntas, ¿cuál puede ser?
Emilia: Zohe.
D: Vamos a buscar Zohe.
(Se dirigen al papelógrafo y la niña señala el cartel ZOHE).
D: ¿Cuál de estas te sirve?
(La niña señala la Z).
D: ¿Esa? ¿Te sirve para escribir “natación”?
Emilia: Si.
(Emilia vuelve a su lugar y busca la Z, la encuentra pero se le entreveran las letras que ya había puesto en el Armopalabras).
(...)

Fragmento N°4- Participa Emilia.

Emilia está utilizando el Armopalabras para escribir “natación”, no sabe cuál es la que necesita para escribir “ción”, entonces la docente propone pensar en una palabra que comience como “ción”, que empiece con esa (“la /sss/”) que Emilia “está buscando”. La niña es la que sugiere qué elemento del ambiente alfabetizador utilizar: el nombre de su compañera Zohe, en este caso, muy conocido para ella ya que generalmente se sienta junto a ella. La intervención de la docente continúa señalando en dónde buscar el nombre, precisamente la invita a buscarlo en la tapa del papelógrafo. Resulta interesante destacar que Emilia ha llegado a comprender que la similitud sonora implica la similitud de letras, y que, por lo tanto, aún no maneja los rasgos ortográficos específicos de la escritura.

El fragmento N°5 corresponde a la actividad N°3 en la que los niños y niñas se encuentran escribiendo los nombres de los personajes del Cuaderno para hacer Matemática. La agrupación es en parejas y cada niño tiene su cuaderno y un lápiz. Al finalizar sus escrituras cada pareja realiza la comparación de diferentes versiones de una palabra.

(...)
 (Elena está escribiendo "guazubirá").
Docente: ¿Te falta alguna letra? ¿Cuál te falta?
 Elena: La /a/.
D: Bueno escríbela.
 Elena: ¿Cuál es?
D: Vamos a mirar acá (la maestra le propone mirar en lista de deportes que realizaron anteriormente en el cuaderno). Estas son las palabras que escribimos el otro día ¿te acordás? ¿Te acordás de cuál era la primera?
 Elena: (recorre con el dedo la primera palabra), *atletismo* (ALMO).
D: ¿Hiciste /a/ ahí para escribir atletismo? ¿Para escribir atletismo usaste /a/?
 (Elena asiente).
D: ¿Cuál es la /a/? tócala... te acordás que aquí pusimos *atletismo* (la maestra lee con señalamiento) ¿cuál es la /a/?
 (Elena señala la A).
D: Excelente, así que esa es la que tenés que hacer, que bueno que pudimos usar estas palabras.
 (...)

Fragmento N°5- Participa Elena.

El fragmento anterior nos permite advertir el uso del cuaderno agenda en tanto superficie de escritura que permite conservar diferentes producciones de los niños, a diferencia de la elección de otras superficies que no posibilitan recuperar producciones anteriores o que resultan borrables, por ejemplo, las hojas sueltas o la pizarra, respectivamente. En otras palabras, el cuaderno-agenda brinda la posibilidad de que los niños vuelvan a sus propias escrituras para realizar consultas o para modificarlas y de allí que "son testimonio de un contenido en construcción y base para la elaboración de otros escritos" (García Debanc, 2009 en Castedo et. al, 2015, p.59). En este caso, la docente invita a la niña a recurrir a una escritura anterior con el propósito de encontrar una palabra que comience con A. Destacamos que la escritura tal como fue producida por la niña no se constituye en fuente "segura" de información porque la misma no resulta convencional, pero su consulta promovida por la maestra se realiza porque el inicio sí resulta convencional (la A de "Atletismo" se presenta es ALMO) y porque es una forma de para poner en uso una práctica del escritor: consultar otras escrituras, aun las propias que se encuentran en ese cuaderno de notas.

En la siguiente situación la propuesta es escribir los nombres de las figuras geométricas que los niños han aprendido. Se organizan en pequeños grupos, tienen a disposición una hoja con la imagen a la que tienen que agregar el nombre y un lápiz.

(...)
 El pequeño grupo está escribiendo "círculo". Joaquín ha puesto la C.
 Joaquín: No sé cuál es la "i".
Docente: Tu nombre tiene la "i".
 Joaquín: ¿Con la que empieza?
D: No... Joaquín.
 Joaquín: /Jo a qu in/ (dice su nombre y cuenta con los dedos).
D: Mirá si en este panel de nombres (de encargados) dice Joaquín. Tú mismo escribiste tu nombre en el panel.

(Joaquín busca).
 Joaquín: Está en otro papel.
D: ¿acá? (la docente señala el nombre JOAQUÍN).
 Joaquín: No, el mío era más grande.
D: Bueno vamos a buscar en otra hoja.
 (Siguen buscando).
 Joaquín: acá.
D: ¿Cuál es la “i”?
 Joaquín: La “i”, ésta (Señala la I y va a escribirla en la hoja).
 (...)

Fragmento N°6- Participa Joaquín

Joaquín no recuerda cómo es la letra “i”, la docente lo invita a reflexionar sobre las letras que componen su nombre, entre las que se encuentra la I y lo invita a buscarlo en el panel de encargados, recurriendo a su propia escritura y dándole al panel, además de su función social y organizativa, una función alfabetizadora.

A continuación analizamos otro fragmento de una de las situaciones desarrolladas que hemos mencionado más arriba en la que los niños escriben una lista de frutas para hacer un licuado. En esta oportunidad, Emilia, Lola y Elena están escribiendo “sandía”.

(...)
Docente: Bueno, dale, ya la hiciste (se refiere a la S). ¿Cómo seguimos para escribir “sandía”?
 Emilia: “Sandía”, la /a/.
D: Bueno.
 Lola: Como salame.
D: Tenés razón como salame, empieza igual que salame. ¿Qué otra palabra conocen ustedes que empieza con /sa/?
 Emilia: Sandía.
 Elena: Santiago.
D: Muy bien, voy a buscar una hoja y las vamos a escribir (va a buscar una hoja y vuelve). Salame, Santiago. Miren empiezan igual. ¿En qué parte de salame dice /sa/?
 (Las niñas señalan la A).
D: Tapan la parte de salame que no dice /sa/.
 (Dejan al descubierto la S).
D: Primero lo va a hacer Elena, que solo se vea /sa/.
 (Elena deja al descubierto SA).
D: ¿Aquí dice /sa/?
 (Elena asiente).
D: Muy bien. Emilia vas a tapar la parte de Santiago que diga /sa/.
 (Emilia deja al descubierto SA).
D: ¿Aquí qué dice entonces?
 Emilia: *Santi*.
D: ¿Aquí dice Santi? ¿Qué dice?
 Emilia: /sa/.
D: /sa/, muy bien. Entonces “sandía” empieza igual que salame, que Santiago.
 ¿Saben que hay un día de la semana que comienza igual que sandía? Nos podemos fijar en el calendario, hay un día de la semana que comienza igual que sandía, con /sa/.
 (Las niñas se dirigen hacia el calendario).
D: ¿Lo encontraron?
 Lola: Si acá (señalan SÁBADO).

D: Muy bien, sábado.
Lola y Elena: sábado.
D: Sábado también empieza igual. Bueno vamos a seguir escribiendo “sandía”.
(...)

Fragmento N°7- Participan Emilia, Lola y Elena

En el momento que nos detenemos, las niñas están escribiendo la palabra “sandía”, han escrito la S y ahora se disponen a escribir la A y para ello recurren por sí mismas a palabras que comienzan igual que “sandía”. La docente escribe SALAME y SANTIAGO con el propósito de que cada niña pueda reflexionar sobre el valor sonoro convencional inicial a partir de la información que les proporciona. Para ello, solicita a las niñas el tapado de partes, buscando que reconozcan qué parte de SALAME y SANTIAGO les sirve para escribir “sandía”. Luego de que las niñas realizan este análisis las invita a buscar en el calendario un día de la semana que comienza igual que “sandía” y de las otras palabras que han escrito con el propósito de ampliar la consulta a otras fuentes “seguras” de información. Con la información que han analizado las niñas encuentran rápidamente la palabra SÁBADO.

En la siguiente situación los niños trabajan en pequeños grupos y la consigna es escribir el nombre de animales que quisieran estudiar. En este caso, una pareja de niñas se dispone a escribir “conejo”.

(...)
Docente: ¿En qué las puedo ayudar?
Emilia: Estamos escribiendo “conejo”.
D: Bueno, muéstrenme lo que han escrito hasta ahora.
Emilia: Esta es la primera de “conejo” (señala la O).
D: ¿Cuál sigue?
Lola: “Cone, cone, co, co”.
D: ¿Cuál sigue? Díganme cómo suena así las puedo ayudar.
Lola: Connn, /nn/ (prologando el sonido /n/).
D: ¿La /n/?
Lola: Sí.
D: La podemos buscar...
(Lola se para y va a señalar la N en el abecedario).
D: Lola encontró en el abecedario.
Lola: Es la de mi hermana.
D: Claro, la de Nina. Sigán.
Lola: Con (lee y señala ON), /eee/.
(Emilia escribe la E).
(...)

Fragmento N°8- Participan Emilia y Lola

Emilia y Lola están escribiendo la palabra “conejo” y ante una duda acuden de forma autónoma al abecedario. Cuando Lola localiza la N, inmediatamente la vincula con la letra inicial del nombre de su hermana Nina. Subrayamos de este fragmento la escritura colaborativa, en tanto Lola es quien revisa lo ya escrito hace fragmentaciones

en la oralidad, a veces silábicas y otras de fonemas, (Con -lee y señala ON-, /eee/), y Emilia con lápiz en mano, traza las letras (Emilia escribe la E).

En siguiente situación didáctica se les propone a los niños escribir los nombres de las figuras geométricas que han aprendido, como mencionamos anteriormente el grupo se organiza en pequeños grupos y los materiales que se les otorga son una hoja con la imagen de la figura y un lápiz. En esta ocasión, un trío de niñas se dispone a escribir “rectángulo”.

(...)
(Las niñas han escrito la R).
Docente: Bueno ahora me va a decir, Lola, ¿qué otra letra le vamos a agregar para que diga “rectángulo”?
Lola: “Rectángulo”... /ta/, la /ta/.
D: Ta... ¿cuál es la /ta/?
Brida: taza.
(Lola y Emilia se paran para buscar la palabra taza que se encuentra en el abecedario)
D: A ver.
(Lola y Emilia señalan la palabra TAZA).
D: Muy bien.
(Brida escribe la T).
D: Poniendo esta sola (señala la T) ¿dice /ta/?
Lola: Taaa.
D: ¿Lola qué le tenemos que agregar para que diga /ta/?
(Lola vuelve a mirar la palabra taza).
Lola: La /a/.
D: La /a/, excelente, muy bien.
Lola: Porque miré ahí. (señala la palabra TAZA).
D: Tenés razón es /ta/ y lleva la /a/. Muy bien.
(Brida escribe la A, la escritura queda RTA para lo escrito hasta el momento que es “rectan” de “rectángulo”).
(...)

La escritura final de las niñas es: RTAUO.

Fragmento N°9- Participan Lola, Brida y Emilia

El siguiente fragmento inicia luego de que las niñas han comenzado a escribir la palabra “rectángulo”, y ante una duda recuerdan que en el abecedario hay una palabra que las puede ayudar, la palabra TAZA. Recurrir a escrituras conocidas para escribir nuevas son prácticas que realizan todos los escritores, aun quienes ya escriben de forma convencional. Esa consulta tiene diferentes propósitos: consultar las letras que lleva, la ortografía o también, el lenguaje escrito. La docente interviene luego de que escriben sólo la T, a través de preguntas, busca que reflexionen sobre la búsqueda del núcleo vocálico que aparece en las dos palabras (rectángulo y taza).

A continuación analizamos tres fragmentos en los que el ambiente alfabetizador no resuelve las dudas de los niños, sin embargo es la docente la que interviene para que

puedan resolver el problema que se les presenta aportando la información que necesitan.

En el primer fragmento (N°10) los niños están escribiendo una lista de elementos que necesitan para Educación Física, al comenzar a escribir la palabra “cuerda” surgen dudas acerca del inicio de la misma, buscan junto a la docente pero no encuentran ningún elemento que los ayude. Ante la pregunta “¿Qué palabra conocen ustedes que empiece con /cu/?” Emilia dice una palabra, la docente toma la contribución de la niña y la escribe para aportar la información que ellos necesitan desde lo escrito.

En el segundo fragmento (N°11), los niños están escribiendo los nombres de las disciplinas de los Juegos Olímpicos en los que participan deportistas uruguayos, al tener que escribir “yudo”⁷ surge la duda de “cuál va” o “cuál se necesita para escribir” y los niños recurren por sí mismos al panel de nombres en busca de alguna ayuda. Brida es quien puede aislar el fonema /y/ y la docente interviene como escritora con experiencia al escribir palabras que empiezan con /y/, sin embargo Emilia, establece una nueva relación desde el plano de la oralidad y expresa que “llanto” comienza igual. La docente no descarta este aporte, por el contrario lo toma, ya que en este momento no se contemplan los aspectos ortográficos sino la posibilidad de reflexionar sobre el sistema de escritura que les permita avanzar. Luego de que la docente escribe la palabra LLANTO, agrega una nueva, YATE, habilitando una nueva posibilidad para escribir “yudo” sin descartar la anterior que explica que “suenan igual” que “nosotros las hacemos sonar igual”.

Por último, en el tercer fragmento (N°12), tres niñas se encuentran escribiendo la palabra “frutilla” y surge la duda sobre cuál es la /ll/, buscan en las fuentes de información seguras pero no encuentran algún elemento que las pueda ayudar. La docente interviene aportando su experiencia como escritora a través de la escritura de dos palabras: LLUVIA y LLAVE. Antes las niñas manifiestan dudas, sobre si las palabras que va a escribir comienzan o terminan con /ll/. La docente sabe que ellas han logrado aislar el fonema /ll/ y reparando en que en “frutilla”, la /ll/ aparece en el centro de la palabra, cree apropiado que el fonema se encuentre al inicio de los sustantivos que va a escribir, ya que es más fácil para las niñas reconocerlo. El propósito de su escritura es que las niñas puedan reflexionar a partir de la nueva información y como estrategia solicita el tapado de partes para que identifiquen el fonema /ll/ en LLUVIA y LLAVE.

⁷ Debe evitarse esta discordancia entre grafía y pronunciación: quien escriba *judo* debe pronunciar [júdo] y quien diga [yúdo] debe escribir *yudo*. Ortografía de la lengua española (2010)

Las niñas comienzan a escribir “cuerda”.

Docente: ¿Qué palabra conocen ustedes que comience como “cuerda”?

¿Recuerdan el nombre de algún compañero que empiece con la misma que empieza cuerda?

(Silencio).

D: ¿Hay algún compañero que comience con la misma?

(Silencio).

D: ¿No?

Lola: Tenemos los nombres ahí.

D: Si, vamos a fijarnos si hay algún nombre que empiece con /cu/ como “cuerda” (Lola y Emilia buscan)

D: Me parece que no. ¿Qué palabra conocen ustedes que empiece con /cu/?

Emilia: Cubo.

D: Cubo, muy bien.

En esta hoja voy a escribir la palabra cubo, miren.

(La docente escribe cubo)

Fragmento N°10- Participan Lola y Emilia

Los niños se disponen a escribir “yudo”.

Emilia: ¿Con cuál empieza?

Docente: ¡Qué difícil!

Elena: ¿Cuál es la /y/?

(Todos buscan en los nombres que se encuentran en la tapa del papelógrafo)

D: “Yudo”... a ver.

Brida: La /y/.

D: ¿Cuál es la /y/? ¿Alguien sabe cuál es la /y/?

(Silencio).

D: Bueno, yo voy a escribir palabras que empiezan con /y/.

Emilia: Llanto.

(La maestra escribe llanto).

Emilia: Esta la tiene mi nombre (señala la L).

D: Sí, pero viste que aquí hay dos.

Emilia: Si.

D: Vengan amores que estamos escribiendo palabras que empiezan con /y/.

D: ¿Otra palabra que empiece con la /y/, que conozcan ustedes?

Lola: shsh, silencio.

D: Cuando hacemos así (hace el gesto). Si. ¿Otra?

D: Les voy a escribir otra, yate (lee con señalamiento), ¿saben lo que es un yate?

Varios: No.

Joaquín: Yate es un barco grande que puedes tomar.

D: Si. Bueno ahora vamos a ver en qué parte de la palabra llanto dice /y/.

Emilia: Esta (señala la LL)

D: ¿Y en yate?

Elena: Esta (señala la Y).

Emilia: Esta es la minúscula (señala la LL).

D: No, mira lo que pasa, son diferentes letras que suenan igual o suenan muy parecidas, estas suenan como un poquito más suavemente pero eso no importa ahora. Así que para escribir “yudo” pueden usar esta o esta (señala las dos letras). Bueno vayan a escribir “yudo”.

(...)

Fragmento N°11- Participan Emilia, Elena, Brida, Lola y Joaquín

Las niñas se encuentran escribiendo “frutilla”.

Docente: Necesitan saber cuál es la /ll/ (han escrito Fl) y no encontraron nada aquí que las ayude. ¿Qué palabras conocen ustedes que lleven /ll/?

Emilia: silencio (hace el gesto).

D: Cuando pedimos silencio, cuando hacemos el sonido, la onomatopeya, si, ¿otra qué suene /ll/?

(Silencio).

D: Yo les voy a escribir una palabra porque acá no veo nada (busca en la sala).
Emilia: que empiece con // o termine.
Elena: ¿O empieza o termina?
D: No importa porque “frutilla” no la lleva ni en el inicio ni en el final, pero podemos pensar nosotras una que empiece con la // para ayudarlas a ustedes a saber.
D: Bueno yo me acuerdo de una (escribe), lluvia (lee con señalamiento).
Lola: Dos // que son mis letras.
D: Les voy a escribir otra, llave (lee con señalamiento).
 (Elena toca la LL)
D: Entonces, ¿cuál es la //? vamos a leer lluvia y ustedes me van a decir cuál es la //.
 Todas: *lluvia* (leen con señalamiento).
D: Tapen lo que no es la //.
 (Las niñas dejan al descubierto la LL).
Elena: Ésta.
D: Muy bien, si ponemos las dos // juntas decimos // ¿esto nos sirve para escribir “frutilla”?
 (Asienten).
D: Muy bien.
Lola: Yo llevo dos //, Lola.
D: Vos llevas dos // pero no juntitas.
Lola: No.
D: ¿Qué tienen en el medio tus dos //?
Lola: La /o/.
D: La /o/ claro.
Lola: Separada por la /o/.
D: Ahí va.
 (Mientras tanto Elena escribe la LL)
D: Bueno, ¿qué dice hasta aquí?, vamos a leer, ¿quién se anima a leer?
Emilia: Yo.
D: Dale.
Emilia: *frutill* (lee con señalamiento)

Fragmento N°12- Participan Emilia, Elena y Lola

Las palabras que la docente escribe para ayudar a los niños pueden pasar a formar parte del ambiente alfabetizador, colocándolas, por ejemplo, en el abecedario.

Para culminar este apartado citamos a Molinari y Corral (2008) que se refieren a la importancia de la intervención docente que potencia y da sentido al ambiente alfabetizador del aula:

En un contexto donde las escrituras convencionales abundan (carteles, libros a disposición, producciones del docente, etc.) los niños son estimulados a producir con libertad, pero justificando sus producciones y tomando en cuenta el punto de vista de los otros niños sobre la misma producción. El docente instaura una situación de respeto colectivo, pero no se limita a observar lo que los niños producen: comenta, compara, atiende a problemas específicos, trata de que todos tomen en cuenta el hacer o el decir de sus compañeros, pero sabe también que no todos podrán hacerlo al mismo nivel. (p. 52)

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva constructivista, el gran desafío que se presenta es que el aula funcione como una comunidad de lectores y escritores, en la que los niños desarrollan prácticas “vivas y vitales” (Lerner, 2003, p.26) que les permitan avanzar en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, transformándose en lectores y productores competentes.

Comenzamos este trabajo preguntándonos si el ambiente alfabetizador del aula contribuye en el proceso de adquisición de la escritura y qué intervenciones debe hacer el docente para que esto ocurra.

Por un lado analizamos los **elementos que conforman el ambiente alfabetizador de una sala de 5 del Nivel Inicial**. Con respecto a esto podemos establecer que el docente debe tener un propósito claro al pensar en qué textos va a colocar en el aula, algunos son elaborados por él como escritor con experiencia, otros por los estudiantes y algunos en forma conjunta. En este sentido citamos a Nemirovsky (2009) que afirma que:

Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada.(p.2)

El docente debe ser cuidadoso en el diseño de los carteles para que estos no obstaculicen los aprendizajes y también debe decidir qué lugar tendrán dentro del aula, de acuerdo al valor pedagógico que se les otorgue, por ejemplo, si los niños se encuentran aprendiendo a escribir su nombre, las tarjetas deben estar ubicadas en un lugar de fácil acceso para que las puedan utilizar cuando lo necesiten.

Las escrituras que conforman el ambiente alfabetizador deben ir variando, y en este sentido es que subrayamos que debe ser dinámico, que tiene que ir presentando variaciones de acuerdo a los avances que tengan los niños respecto a sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y a los propósitos que se plantee el docente, tomando también en cuenta las propuestas didácticas y contenidos que se estén abordando. De esta forma, no sólo contemplamos los diferentes procesos sino

que también mantenemos la significatividad del ambiente alfabetizador y el interés de los niños. A continuación sugerimos posibles cambios que se pueden realizar a lo largo del ciclo lectivo en el ambiente alfabetizador:

- Nombres propios: desarrollar propuestas desafiantes que involucren el nombre de los compañeros para que los conozcan y se transformen en fuentes de información “segura”. El docente debe ser capaz de generar intercambios reflexivos a través de comparaciones, búsqueda de similitudes y diferencias. Es muy importante que en la sala los nombres aparezcan en varios lugares, por ejemplo, tarjetas móviles que pueden llevar a la mesa para firmar sus producciones, el panel de encargados, el panel de cumpleaños, etc. Cuando los niños han avanzado en el proceso de escritura del nombre, proponemos comenzar a trabajar con los apellidos y disponerlos en la sala para que todos puedan verlos.
- Calendario: planificar diferentes dinámicas para trabajar este recurso que desarrollen situaciones de interacción con la escritura y la lectura. Una buena estrategia para que el uso del calendario no se vuelva rutinario es variar las propuestas en las que se incluya de forma paulatina la información que se desee registrar, por ejemplo, completar los números de los días diariamente, señalar fechas importantes de la comunidad o personales (efemérides, cumpleaños, salidas didácticas, visitas), señalar el estado del tiempo, elaborar la agenda de clase.
- Abecedario: para que el trabajo con el abecedario sea significativo y no algo impuesto y carente de sentido para los niños, es oportuno que sea construido colectivamente. Nos referimos a ir incorporando las letras de forma paulatina, a medida que se van trabajando, y se puede comenzar, por ejemplo, con la inicial de cada nombre, buscando mantener la significatividad de este recurso. Luego, cuando los niños avanzan se pueden agregar sustantivos que se trabajan en clase por ejemplo, animales, frutas, personajes de los cuentos leídos. Con respecto a esto es muy importante que estas palabras vayan cambiando, acompañando el trabajo del grupo en otras disciplinas para mantener el interés de los niños.
- Biblioteca del aula: sustituir los libros de forma periódica, seleccionar diferentes corpus, con temas de interés de los niños y niñas, en concordancia con los propósitos del docente. Planificar diferentes actividades para darle significado a las lecturas que han realizado.

Con respecto a las **situaciones didácticas de escritura por sí mismos** que analizamos, observamos que cuando los niños trabajan en parejas o en pequeños

grupos logran mejores resultados, se generan intercambios productivos mediados por la intervención del docente que vigila que los mismos sean respetuosos, anima a que todos opinen, se sientan comprometidos con la tarea y que los roles vayan cambiando. Que los estudiantes se encuentren en niveles cercanos de conceptualización promueve intercambios más enriquecedores.

Otro aspecto que destacamos es la importancia de brindar diferentes materiales y superficies de escritura. Así, las letras móviles son un excelente recurso, ya que escribir con ellas permite a los niños enfocarse en qué letras seleccionar y en el orden en que las coloca despejándolos del problema del trazado. El Armapalabras tiene una función similar a las letras móviles, pero se observó que algunos niños presentan dificultad para encontrar las letras por la limitación de no poder circunscribir el conjunto de letras que se presentan. Por lo anterior, prevalecemos el uso de las letras móviles y creemos conveniente que se realicen sucesivas aproximaciones a este valioso recurso para que esta situación no sea un obstáculo para utilizarlo. Por otro lado, cuando proponemos escribir con el lápiz los niños tienen que enfocarse, además de en qué letras, cuántas y en qué orden, en cómo escribirlas. Consideramos fundamental entonces, alternar el uso de los diferentes materiales, observar cómo se desempeñan los niños con los mismos y tomar decisiones para futuras propuestas, tomando en cuenta la diversidad existente en cuanto a los niveles de conceptualización.

Por último queremos mencionar la importancia de que las consignas sean significativas, es decir que tengan un sentido para los niños en tanto para qué y para quiénes se escribe y que no resulten descontextualizadas, sino en el marco de otras propuestas o de las actividades que organizan el día a día en la sala.

Una de las interrogantes que nos planteamos al iniciar este trabajo es qué tipo de intervenciones docentes promueven el uso del ambiente alfabetizador. En este sentido deseamos destacar que la docente comienza su intervención desde el momento en el que toma decisiones para que en el aula se den las mejores condiciones de trabajo, en cuanto al agrupamiento, en las situaciones planificadas, por niveles próximos de conceptualización de la escritura (sin embargo este criterio puede variar de acuerdo a los avances de los estudiantes y los propósitos de enseñanza y no necesariamente está condicionado por la edad de los niños) y los acuerdos de producción, garantizando que todos puedan acceder a intercambios en los que puedan realizar aportes y escuchar al otro.

La docente les recuerda a los niños cuáles son las fuentes de información seguras a las que podrán acudir si tienen dudas (panel de nombres, calendario, abecedario, etc.) y sostiene esta acción a través de sucesivas intervenciones durante toda la situación, sugiriendo dónde buscar y promoviendo la reflexión sobre qué parte de

estas escrituras les sirve para escribir nuevas palabras, buscando que los estudiantes avancen en el proceso de adquisición de la escritura.

Durante el proceso de producción no se limita a ser un observador de las situaciones de escritura: brinda confianza sin exigir, estimula la comparación entre diferentes versiones, promueve la lectura de lo escrito, solicita justificación, aporta información sobre el sistema de escritura, involucra a todo el grupo para que realice un intercambio para resolver problemas específicos.

Para culminar este trabajo citamos a Kaufman y Lerner (2015) que reafirman la premisa fundamental de que cada aula se transforme en una comunidad de lectores y productores de texto

Ofrecer a los alumnos oportunidades de escribir textos dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos, de desplegar sus propias posibilidades como productores y también de contar con la colaboración de los compañeros, de consultar con el docente y de recurrir a todas las fuentes de información necesarias para encontrar respuesta a sus interrogantes o sus dudas. Crear un ambiente de producción cooperativa que permita a los niños compartir sin temores sus escritos con los interlocutores presentes en el aula -con el maestro, por supuesto, y también con sus compañeros- sabiendo que éstos les harán sugerencias para mejorarlos, para hacerlos más comprensibles, más interesantes o impactantes. (p. 10)

El Jardín de Infantes debe asumir un compromiso alfabetizador en el sentido de promover estas oportunidades y nuevos desafíos desde que los niños ingresan a la institución, sistematizando las prácticas sociales por medio de experiencias que cumplan con criterios de diversidad y continuidad, que les permitan construir nuevos saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, M. y Cisternas, T. (2018) Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista a Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 100-119. DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774>
- ANEP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- Bello, A. Brena, G. (2011) "Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín" Proyecto de Desarrollo Curricular. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Vol. 31
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (67), 35-44. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9032/pr.9032.pdf
- Castedo, M.; Molinari, C.; Siro, A.; Torres, M. (2000). "Leer el propio nombre" y "Escribir el propio nombre" en: *Propuestas para el aula. Lengua. Inicial. Serie 1*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://cutt.ly/BheJgwp>
- Cuter, M & Kuperman C. (2011) *Lengua. Material para docentes. Primer ciclo. Nivel primario. Lengua material para docentes primer ciclo nivel primario /María 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.*
- Ferreiro, E. Teberosky, A (1981) La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1983) Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Buenos Aires.
- Ferreiro, E (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. En Goodman, Y. *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- Ferrerio, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1993). "La alfabetización de los niños en la última década del siglo". Quito: Instituto Fronesis. *Reflexiones pedagógicas, Docencia N° 17*. Pp. 28-39.
- Ferreiro, E. (2004). "Los significados del nombre propio en la evolución del pre- escolar". Conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal 22. México, septiembre 2004. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>
- Goodman, K. (1990). "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". *Lectura y Vida*, 11 (2), pp. 5-13.
- Kaufman, A. & Lerner, D. (2015) Documento Transversal n° 1. La alfabetización Inicial. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. *Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/view?searchterm=documento
- Kaufman, A. & Lerner, D. (2015) Documento Transversal n°3. Escribir y aprender a escribir. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. *Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view

- Kaufman, A. M. (1998): "Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial. En: Alfabetización temprana... ¿y después? Ed. Santillana. Buenos Aires.
- Lerner, D. (1992) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Piaget- Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate. Paidós. Argentina.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.
- Molinari, C.; Corral, A (2008). La escritura en la alfabetización inicial: Producir en grupos en la escuela y el jardín. La Plata: DGCyE. (Desarrollo curricular). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1078/pm.1078.pdf>
- Molinari, M. C. (1998). Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. *Lectura y vida*, 19(2).
- Nemirovsky, M. (Coord.). (2009). "La escuela: espacio alfabetizador". Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Cap. 1. Barcelona. Graó. Disponible en: https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuelaespacio-alfabetizador.pdf
- Origlio, F. (Comp.) (2017) "Leer y escribir en el Jardín. Contextos enriquecedores, propuestas facilitadoras" Camus ediciones. Montevideo.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y vida*, 29(4).
- Torres, M. (2015) Lecturas y escrituras cotidianas. Módulo 2 (Alfabetización para la Unidad Pedagógica). Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-delpostitulo/Modulo%20%20Completo_VF.pdf/view

ANEXO

PLANIFICACIÓN DE SITUACIONES DIDÁCTICAS DONDE LOS NIÑOS ESCRIBEN POR SÍ MISMOS

Situación N°1: Escritura de una lista de los elementos para Educación Física

Propósito: Dejar registro de los elementos que se usan y se necesitan para realizar Educación Física.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de los elementos que usamos en Educación Física, así no nos olvidamos y se la pasamos al profesor para que tampoco se olvide.* Primero utilizaremos letras móviles, luego lo pasaremos al cuaderno agenda.

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajo en parejas, agrupados por niveles próximos de conceptualización: escrituras diferenciadas, silábicos y silábico-alfabético.

Materiales: letras móviles. Para la escritura de las dos primeras palabras les daremos la cantidad justa de letras y para el resto les daremos letras de más. En el primer caso los niños deben centrarse en la forma en la que ordenarán las letras, en el segundo tendrán que tener en cuenta, además del orden, qué y cuántas letras elegir. Se les propondrá escribir primero las más largas y luego las más cortas.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de que letra poner, pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma sonoridad que la palabra que tienen que escribir, pueden fijarse en los días de la semana del calendario, también en los nombres de los encargados de las tareas o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van diciendo las ayudas, el docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula.

Desarrollo de la situación:

- Formar parejas.

- Explicar la consigna.
- Entregar un conjunto de letras móviles, diciéndoles, según corresponda, si es la cantidad justa de letras, o si tendrán que elegir qué letras utilizar para formar la palabra, pudiendo sobrarles algunas.

Palabras que se les propone a los niños escribir: **pelota / cuerda / aro / cono / red.**

Cuerda (A D E R U C): *Acá (docente señala conjunto de letras) están todas las letras que les sirven para escribir 'cuerda', no les puede sobrar ninguna, van todas. Ordénelas para que diga cuerda.*

Pelota (O T R P A L E U): *Están todas las letras que les sirven para escribir 'pelota' y otras más, busquen cuáles les sirven y escriban la palabra.*

Cono (N O C O): *Acá (docente señala conjunto de letras) están todas las letras que te sirven para escribir 'cono', no les puede sobrar ninguna, van todas. Ordénelas para que diga 'cono'.*

Red (D E R): *Acá (docente señala conjunto de letras) están todas las letras que les sirven para escribir 'red', no les puede sobrar ninguna, van todas. Ordénelas para que diga 'red'.*

Aro (R O E A S): *Están todas las letras que les sirven para escribir 'aro' y otras más, busquen cuáles les sirven y escriban la palabra 'aro'.*

- Proponer un espacio de intercambio que posibilite que los niños desplieguen sus conocimientos sobre el sistema de escritura para resolver qué letras utilizar y en qué orden.

- Luego de que escriben con letras móviles, copiar lo producido en el cuaderno agenda para dejar registro de lo realizado.

Posibles intervenciones:

- Promover conflictos cognitivos con respecto a las hipótesis de variedad y cantidad al pedirle a los niños que escriban e interpreten su propia producción de un monosílabo como 'red' o de una palabra con idéntico núcleo vocálico como 'cono' para estimular a los niños a buscar otros valores convencionales.

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras fijas. Para resolver dudas en cuanto a la sonoridad de una letra, para reflexionar sobre las letras que componen una sílaba, vincular por ejemplo: 'Pedro' con 'pelota', 'Angelina' que comienza como 'aro', 'cuerda' termina igual que 'Isabella'.

- Favorecer la reflexión a partir de la lectura con señalamiento.

- Promover la interacción entre pares al confrontar diferentes ideas. ¿Qué sucede si el orden en algunas partes de la palabra no coincide entre diferentes equipos? o ¿Qué sucede si a una misma sílaba le adjudican letras diferentes (vocales o consonantes)?, en especial en la etapa puramente silábica.

Situación N°2: Escritura de una lista de los deportes de los juegos olímpicos en los que participaron deportistas de Uruguay

Propósito: Registrar el nombre de los deportes de los juegos olímpicos en los que participaron deportistas uruguayos.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir los nombres de los deportes de los juegos olímpicos en los que participaron uruguayos, para poder buscar información de cada uno de ellos.*

Algunas palabras las escribiremos utilizando el Armapalabras y luego las registrarán en el cuaderno - agenda. Otras las escribirán directamente en el cuaderno.

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en forma individual. Utilizarán el Armapalabras para escribir tres palabras, los niños se deben concentrar en qué letras se necesitan para que diga..., cuántas y en qué orden. El resto las escribirán directamente en el cuaderno, aquí se deberán concentrar en los mismos tres problemas de escritura antes mencionados, más los aspectos figurales.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, en los nombres de los encargados de las tareas o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van diciendo las ayudas, el docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. También se pueden ayudar preguntándole a un compañero o pidiéndole a la maestra que escriba una palabra que consideren que les puede servir para escribir.

Desarrollo de la situación:

- Explicar la consigna.
- Entregar el Armapalabras, el cuaderno agenda y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar o escribir abajo.

- Palabras que se les propone a los niños escribir: **atletismo** (Armapalabras), **natación** (Armapalabras), **remo** (Armapalabras), **yudo**.
- Luego de escribir utilizando el armapalabras, copiar lo producido en el cuaderno para dejar registro de lo realizado.
- Proponer un espacio de intercambio respetuoso en pequeños grupos, en el que se comparen las diferentes producciones, desplegando sus ideas sobre el sistema de escritura.

Posibles intervenciones:

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- En escrituras silábicas, facilitar el análisis de las sílabas que conforman las palabras, por ejemplo con ‘tapitas’ o ‘termo’ intervenir preguntando si conocen otra palabra que comience como ‘remo’. Si el niño no logra identificarlo por sí solo, será la docente que se lo sugiera: *¿Renata te sirve para escribir ‘remo’?*
- En escrituras presilábicas, promover la reflexión sobre la letra inicial o final, sin necesidad de llegar a lograr a una escritura convencional.
- Favorecer la reflexión a partir de la lectura con señalamiento.
- Promover la interacción entre pares al proponer la comparación de las diferentes producciones, fomentar la expresión de diferentes ideas, en forma respetuosa, validando todas las escrituras. *¿Qué opinas sobre lo que escribió tu compañero? Comparar partes de las escrituras: todos escribieron ‘natación’ y algunos para escribir ‘na’ pudieron esta (señala la N) y otros esta (señala la A), pensemos juntos cómo se escribe esa parte.*
- Validar la conclusión de los niños.

Situación N°3: Escritura de una lista de personajes

Propósito: Escribir una lista de los nombres de los animales que aparecen en el Cuaderno para Hacer Matemática.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir una lista de los personajes que aparecen en el Cuaderno para hacer Matemáticas para saber qué títeres tenemos que confeccionar.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en parejas, cada uno realizará la tarea en su cuaderno agenda y luego compararán sus escrituras para reflexionar sobre las mismas.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, en los nombres de los encargados de las tareas o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van diciendo las ayudas el docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. También se pueden ayudar preguntándole a un compañero. La docente explicará que ella también pasará por las mesas a ayudarlos.

Desarrollo de la situación

- Explicar la consigna.
- Entregar el cuaderno agenda y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
- Palabras que se les propone a los niños escribir: **guazubirá / zorrito / lobito / mulita.**
- Luego que realicen la lista, proponer a los niños comparar sus escrituras, buscando que cada uno las valide a partir de sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

Posibles intervenciones:

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- Hacer intervenciones de escritura con detención. Cuando el niño ya hizo una primera letra / marca, preguntar: *Hasta ahí, ¿qué dice? ¿Qué te falta escribir? Si con esa ya dice 'mu', ¿cómo seguís para escribir 'mulita'?*
- Promover la interacción respetuosa entre pares al proponer la confrontación de dos versiones sobre una misma escritura, validando todas las producciones. Por ejemplo, todos escribieron 'guazubirá' pero cada uno lo escribió un poco diferente. Pedir que cada uno lea la palabra con señalamiento: *¿Cómo dice?*
- Señalar las partes en común y luego enfocarse en la parte de la palabra que se ha escrito de diferente manera.
- Si uno de los niños no está de acuerdo, solicitar que explique por qué rechaza la escritura de su compañero o compañera, pedirle que realice una

lectura con señalamiento. Frente a esta situación validar la diferencia establecida y preguntar posibles soluciones para llegar a un acuerdo.

- Motivar a los niños para que piensen en una palabra que contenga la sílaba en cuestión, si se trata de escrituras silábicas, o de una palabra que contenga la letra sobre la que se discute, en escrituras presilábicas.
- Estimularlos a que recurran a la información existente en el aula, por ejemplo, si fuese el caso de 'lobito', podríamos utilizar 'Lorena'. Si no logran citar una palabra que les sirva para resolver esta situación, la docente puede ofrecer escribir otras palabras que contengan lo que necesitan, por ejemplo: 'loro', 'lona', 'lombriz'. En todos los casos, la docente escribe y lee con señalamiento continuo sin dejar marcas en la escritura. Si es necesario, la maestra puede solicitar a los niños, luego de la lectura global hecha por ella, una lectura con tapado de partes: *Hasta ahí, ¿qué dice?* (mostrando 'lo' en 'lona' y 'lo' en 'loro').
- Apelar a la generalización, invitándolos a expresar otras palabras que comiencen de la misma forma que la trabajada en el intercambio.
- Validar la conclusión de los niños.

Situación N°4: Escritura de una lista de figuras geométricas

Propósito: Escribir una lista de las figuras geométricas que aprendimos.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de figuras geométricas que aprendimos para confeccionar una cartelera.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en pequeños grupos. Los materiales son: cuatro imágenes de figuras geométricas en una hoja con espacio debajo para escribir el nombre, un lápiz y una hoja por cada grupo. Entre todos se tienen que poner de acuerdo en escribir el nombre de la figura geométrica debajo de la imagen, podrán turnarse para escribir. La docente remarcará que será una escritura compartida, que mientras uno tiene el lápiz en la mano el compañero lo ayuda a pensar en cómo se escribe, qué letras se necesitan, qué ya se escribió y qué falta.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de cómo se escribe, de qué letras usar, pueden buscar el nombre de algún compañero que empiece igual, que termine igual o que tenga alguna parte de ese nombre que les sirva para escribir, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, en los nombres de los

encargados de la clase o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van nombrando las ayudas, la docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula y recorre las estaciones de trabajo apoyando a los niños.

Desarrollo de la situación:

- Explicar la consigna.
- Entregar cuatro imágenes de figuras geométricas con espacio debajo para escribir y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
- Palabras que se les propone a los niños escribir: **rectángulo / triángulo / cuadrado / círculo /**
- La docente recorre las mesas para intervenir en el proceso de producción.

Posibles intervenciones: (algunas se desarrollan en todas las situaciones que se diseñaron):

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- Promover la interacción respetuosa entre pares, estimulándolos a que realicen acuerdos con respecto al rol que cumplen.
- Validar las producciones, pidiendo a los niños y niñas que interpreten sus escrituras a través de la lectura con señalamiento, por ejemplo, 'cuadrado' y las pongan a consideración de los demás integrantes del grupo, promoviendo opiniones respetuosas y la participación de todos: *¿Están todos de acuerdo?*
- Cuando los niños manifiestan que están en desacuerdo, pedirles que justifiquen su respuesta: *¿por qué?* e incluir al resto: *¿ustedes que piensan?*, podrán estar de acuerdo con lo que cuestiona su compañero o podrán señalar otras cuestiones sobre la escritura analizada.
- Habilitar la posibilidad de escribir, debajo, nuevas versiones de acuerdo a lo que piensan los niños sobre la forma en que se debería escribir la palabra en cuestión, pueden mantener el rol de escritor o lo puede asumir otro compañero. Que las nuevas versiones se escriban debajo, sin modificar la original es muy importante porque permite ver el proceso.
- Luego de realizar la nueva escritura, pedirles que justifiquen porque agregan o quitan una letra, pueden citar a una fuente segura para reafirmar su postura, esto es una posibilidad que le brinda a los niños para volver a pensar y poner en palabras sus ideas.

- En los sucesivos intercambios, pedir varias veces que realicen la lectura con señalamiento y permitir que todos los integrantes del grupo puedan desplegar sus conocimientos sobre el sistema de escritura. También, hacer advertir que ‘triángulo’ y ‘rectángulo’ terminan igual, que cuando se dicen, el final suena igual entonces tienen que escribirse (esa parte), igual.
- Motivar a los niños que se encuentran en el nivel presilábico a realizar anticipaciones de la escritura, esto también se puede hacer en escrituras silábicas, cuántas y qué letras utilizar, buscando que puedan construir sus hipótesis de cantidad y de variedad. Por ejemplo: *¿cuántas letras lleva la palabra ‘círculo’? ¿Qué letras sirven para escribir la palabra ‘círculo’?* Estimular el uso de las fuentes de información segura, en especial, el nombre propio.
- Validar la conclusión de los niños aunque no se llegue a una escritura convencional.

Situación N° 5: Escritura de una lista de frutas

Propósito: Escribir una lista de frutas que necesitamos para preparar un licuado.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de frutas que necesitamos para preparar un licuado, así podemos ir al puesto y no olvidarnos de ninguna.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en pequeños grupos. Materiales: una hoja y un sólo lápiz por equipo, por lo tanto, los niños se tendrán que poner de acuerdo en quién va a escribir, si se van a turnar o mantendrán el mismo escritor durante toda la actividad. La docente remarcará que será una escritura compartida, que mientras uno tiene el lápiz en la mano, el compañero lo ayuda a pensar en cómo se escribe, qué letras se necesitan, qué ya se escribió y qué falta.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, también en los nombres de los encargados de la clase o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van nombrando las ayudas la docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. Además, el docente explica que va a pasar por las mesas para ayudarlos.

Desarrollo de la situación:

- Explicar la consigna.
- Entregar una hoja y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
- Se les presentará siete imágenes de frutas, tendrán que elegir tres. Palabras que se les propone a los niños escribir: **manzana / frutilla / banana / pera / sandía / naranja / melón**
- La docente recorre las mesas para intervenir en el proceso de producción.

Posibles intervenciones: (algunas se desarrollan en todas las situaciones que se diseñaron).

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- Promover la interacción respetuosa entre pares, estimulándolos a que realicen acuerdos con respecto al rol que cumplen.
- Validar las producciones, pidiendo a los niños y niñas que interpreten sus escrituras a través de la lectura con señalamiento, por ejemplo, 'frutilla' y las pongan a consideración de los demás integrantes del grupo, promoviendo opiniones respetuosas y la participación de todos: *¿Están todos de acuerdo?*
- Cuando los niños manifiestan que están en desacuerdo, pedirles que justifiquen su respuesta: *¿por qué?* e incluir al resto: *¿ustedes que piensan?*, podrán estar de acuerdo con lo que cuestiona su compañero o podrán señalar otras cuestiones sobre la escritura analizada. Promover la reflexión de alguna parte de la escritura, por ejemplo: *¿hasta dónde dice 'fru'? Algunos chicos, para escribir 'frutilla' me pidieron que les escriba 'frutas' (la maestra escribe 'frutas' y lee con señalamiento continuo). ¿'Frutilla' y 'frutas' empiezan igual? ¿Qué parte les sirve? ¿Ustedes usaron las mismas letras? .*
- Habilitar la posibilidad de escribir, debajo, nuevas versiones de acuerdo a lo que piensan los niños sobre la forma en que se debería escribir la palabra en cuestión, pueden mantener el rol de escritor o lo puede asumir otro compañero. Que las nuevas versiones se escriban debajo, sin modificar la original es muy importante porque permite ver el proceso.
- Luego de realizar la nueva escritura, pedirles que justifiquen por qué agregan o quitan una letra, pueden citar a una fuente segura para reafirmar su postura, esto es una posibilidad que le brinda a los niños para volver a pensar y poner en palabras sus ideas. Por ejemplo: *'banana' y 'manzana' terminan como*

'Ana'. Esta información también puede ser ofrecida por la docente, en caso de no contar en el aula con escrituras que compartan inicios o finales idénticos.

- En los sucesivos intercambios pedir varias veces que realicen la lectura con señalamiento y permitir que todos los integrantes del grupo puedan desplegar su conocimientos sobre el sistema de escritura.

- Promover la interacción entre pares al confrontar diferentes hipótesis silábicas. ¿Qué sucede si el orden en algunas partes de la palabra no coincide entre diferentes equipos? o ¿Qué sucede si a una misma sílaba le adjudican letras diferentes (vocales o consonantes)? Por ejemplo, para 'manzana' uno escribe ANAA y otro MNANA (posibles escrituras: AAA MAAA MASA MAANA).

- Motivar a los niños que se encuentran en el nivel presilábico a realizar anticipaciones de la escritura, esto también se puede hacer en escrituras silábicas, cuántas y qué letras utilizar, buscando que puedan construir sus hipótesis de cantidad y de variedad. Por ejemplo: *¿Cuántas letras lleva la palabra 'manzana'? ¿Qué letras sirven para escribir la palabra 'manzana'?* Estimular el uso de las fuentes de información segura, en especial, el nombre propio.

- Validar la conclusión de los niños aunque no se llegue a una escritura convencional.

Situación N° 6: Escritura de lista de animales

Propósito: Escribir una lista de animales que desean estudiar.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir una lista de los animales que desean estudiar para buscar información sobre ellos.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en parejas, tendrán que pensar las palabras que escribirán en su lista. Se les dará una hoja, y un lápiz, se tendrán que poner de acuerdo en la forma de trabajo: uno escribe y el otro dicta. Podrán cambiar los roles.

En esta dinámica, el que escribe se concentrará en cómo hacerlo y el que dicta, en que letras utilizar. La docente remarcará que será una escritura compartida, que mientras uno tiene el lápiz en la mano, el compañero lo ayuda a pensar en cómo se escribe, qué letras se necesitan, qué ya se escribió y qué falta.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, también en los nombres de los encargados de la clase o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van nombrando las ayudas, la docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. La docente explica que va a pasar por las mesas para ayudarlos.

Desarrollo de la situación:

- Dar la consigna.
- Entregar una hoja y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
- La docente recorre las mesas para intervenir en el proceso de producción.

Posibles intervenciones (algunas se desarrollan en todas las situaciones que se diseñaron):

- Estimular a los niños para que se pongan de acuerdo en qué nombres de animales escribir y que durante la producción recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
 - Promover la interacción respetuosa entre pares, estimulándolos a que realicen acuerdos con respecto al rol que cumplen.
 - Cuando los niños manifiestan que están en desacuerdo, pedirles que justifiquen su respuesta: *¿Por qué? ¿Qué cambiarías? ¿Para vos cómo se escribe?*
 - Habilitar la posibilidad de escribir, debajo, nuevas versiones de acuerdo a lo que piensan los niños sobre la forma en que se debería escribir una palabra, motivarlos para que cambien los roles.
 - Luego de realizar la nueva escritura, pedirles que justifiquen porque agregan o quitan una letra, pueden citar a una fuente de información segura para reafirmar su postura, esto es una posibilidad que le brinda a los niños para volver a pensar y poner en palabras sus ideas.
 - En los sucesivos intercambios pedir varias veces que realicen la lectura con señalamiento para que puedan desplegar sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

- Motivar a los niños que se encuentran en el nivel presilábico a realizar anticipaciones de la escritura, esto también se puede hacer en escrituras silábicas, cuántas y qué letras utilizar, buscando que puedan construir sus hipótesis de cantidad y de variedad. Estimular el uso de las fuentes de información segura, en especial, el nombre propio.
- Promover la interacción entre pares al confrontar diferentes hipótesis silábicas. ¿Qué sucede si el orden en algunas partes de la palabra no coincide entre diferentes equipos? ¿Qué sucede si a una misma sílaba le adjudican letras diferentes (vocales o consonantes)?
- Validar la conclusión de los niños aunque no se llegue a una escritura convencional.