

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**ESCRITURA DE LISTAS DE PALABRAS EN TEXTOS
INSTRUCTIVOS.**

UNA EXPERIENCIA PARA APRENDER A ESCRIBIR EN COOPERACIÓN
EN EL NIVEL INICIAL.

Alumna/o: Paola Viviana Sierra Curbelo

Directora: Mirta Castedo

Montevideo,

Noviembre de 2021

RESUMEN

Los niños escriben la lista de ingredientes de una receta de cocina, textos propios de las prácticas cotidianas, de un gran valor en cuanto a su uso social. En tal contexto, el trabajo se pregunta sobre la productividad de estas escrituras para avanzar en la comprensión del sistema de escritura y sobre las interacciones que se promueven al producir entre pares. Ambas interrogantes son analizadas en interrelación.

La secuencia didáctica se desarrolla en un jardín de categorización A.PR.EN.D.E. R, lo que significa que esta inserto en un contexto de vulnerabilidad social. Los participantes fueron niños de 4 y 5 años.

La metodología de trabajo se desarrolla en tres momentos: uno de escritura de la lista sin el texto del procedimiento a la vista y dos con el texto a la vista. Primero se trabaja en grupo total y luego se procede a trabajar fuera del aula con una dupla de niños por vez a fin de registrar detalladamente las interacciones.

Los resultados son analizados en dos líneas: por un lado, la evolución de la escritura de un integrante de cada dupla y, por el otro, las interacciones que se dieron en el momento de la escritura.

Las conclusiones permiten afirmar que el trabajo con textos de este tipo le brinda seguridad en la escritura a los niños, por ser un texto conocido por ellos. En lo que refiere a las interacciones, fue una estrategia de trabajo muy potente. Desde el rol de la dirección permitió que en los “espacios de salas” (reuniones para analizar las prácticas de enseñanza) todos los maestros analizarán los resultados positivos de esta modalidad de trabajo y por tanto se pudiera implementar en toda la institución.

Índice

Tema	4
Preguntas	5
Contexto	5
Marco teórico.....	6
Los textos instructivos	6
Producción de listas	7
Proceso de adquisición de la escritura	8
Condiciones didácticas e intervenciones docentes.....	10
La interacción entre pares durante las prácticas del escritor.....	11
Diseño Metodológico.....	14
Población y muestra	14
Diseño de la secuencia	14
Resultados.....	16
Reflexión y avances en la escritura de palabras.....	17
María Belén, 5 años	17
Martino, 4 años.....	19
Milagros, 5 años	22
Emma, 4 años	25
Interacciones	27
Conclusiones	32
Bibliografía.....	34

CAPÍTULO 1

Tema

En nuestras aulas de Educación Inicial es muy común el trabajo con el género narrativo y poético, tanto para leer como para escribir. Es así como surgen un sin fin de experiencias en torno al mismo. Pero parece no ser tan basta la experiencia con el texto instructivo.

El texto instructivo presenta un doble atractivo para abordarlo en el aula. Por un lado, una función práctica que permite dar una función real a la escritura y la lectura. Por otra parte, cualquiera sea el texto instructivo, hablando de su funcionalidad práctica (receta, juegos, armado de objetos), tiene una estructura previsible que facilita ser abordada con los más pequeños. Esto lo observamos específicamente en la escritura, ya que dentro de este texto pueden escribir la lista de palabras que forman los ingredientes, los materiales, los objetos a utilizar, etc. o las frases cortas que integran las instrucciones propiamente dichas. Si se ha realizado la actividad indicada por el texto, la lista resulta siempre integrada por elementos bien conocidos.

El texto instructivo será trabajado atendiendo a algunos aspectos didácticos que creemos potencian el abordaje en el nivel. Se trabajarán con recetas en base a frutas, abordando una temática trabajada en el jardín, como lo es la alimentación saludable y contextualizando la escritura es una actividad real de escritura.

Se desarrollarán tres situaciones de escritura en duplas. En una primera instancia escriben la lista de ingredientes de la receta de la ensalada de frutas sin el texto que contiene las instrucciones a la vista. Luego en otras dos instancias escriben la lista con el resto del texto a la vista, a fin de comparar si la presencia de esta fuente directa tiene alguna incidencia. Las intervenciones docentes apuntarán a que el niño trabaje y construya con el otro y pueda buscar en los textos ya conocidos, y en la información segura con la que cuentan en el aula para producir la lista de ingredientes.

El trabajo en duplas nos permitirá focalizar sobre las semejanzas y las diferencias en los productos escritos y el uso de fuentes de información cuando las duplas son próximas y cuando son distantes. Tomando lo planteado por Nemirovsky (1982), que cita a Teberosky (1982), las interacciones son situaciones de enseñanza de privilegio para lograr el desarrollo cognitivo, la práctica social en el salón de clase ayuda a los niños avanzar en sus aprendizajes.

En síntesis, este trabajo desarrolla una propuesta que apunta al trabajo grupal, apostando a las interacciones como herramienta para el desarrollo de los aprendizajes. Se llevará

adelante en un jardín A.PR.EN.D.E.R., por lo que intenta ser de impacto en el aprendizaje de la escritura en el nivel inicial.

Preguntas

¿De qué manera la escritura de ingredientes permitirá reflexionar sobre el sistema de escritura? ya que creemos que la situación puede ser potente para avanzar en las conceptualizaciones que tienen los niños sobre la escritura.

¿Qué tipo de interacciones entre pares se promueven al escribir en parejas?

Contexto

Esta propuesta se desarrolló en un jardín de infantes que cuenta con niños de 3 a 5 años, los cuales concurren en modalidad diaria de 4 horas. El Jardín es de categoría A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativa), esto quiere decir que se encuentra en un programa de inclusión educativa que tiende a garantizar “acceso y permanencia” de todos los niños, más allá de las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran.

En reunión con el equipo docente, en lo que llamamos salas aprender (las cuales se realizan los sábados con una duración de 4 horas), se manifiesta la gran incidencia en los niveles de los niños por la falta de presencialidad del año 2020.

Durante la actividad virtual las familias demostraron interés en apoyar a sus hijos, pero se observaban las dificultades de no contar con herramientas digitales acordes, ni internet para realizarlas. Esto lleva al aumento de la brecha social en los contextos de vulnerabilidad como en el que está inserto el jardín.

La educación Inicial en nuestro país siempre se ha potenciado con la finalidad de minimizar brechas, atender a la primera infancia es atender al futuro. Por ello abordar un trabajo que lleve a potenciar la escritura en niños pequeños, en estos contextos, en la que la situación sanitaria ha perjudicado a los más vulnerables cobra real relevancia para que sea replicada en los diversos contextos escolares.

La educación en la primera infancia posee identidad propia; se caracteriza por promover interacciones afectivas, motoras y cognitivas, enmarcadas en propuestas lúdicas favorecedoras del desenvolvimiento pleno de cada persona, en pro de una mejor formación para las nuevas generaciones y del desarrollo humano del país. (MCPI, 2014, p. 13).

CAPÍTULO 2

Marco teórico

Los textos instructivos

La secuencia de situaciones didácticas que estructura este trabajo gira en torno a **instrucciones** para preparar distintas recetas. Las instrucciones son textos de la vida cotidiana, textos instalados en los hogares de los alumnos. Las prácticas de escritura en los hogares constituyen pues, verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico y posibilitan el dominio simbólico y la racionalización de ciertas actividades. “Del hecho de poner en palabras escritas acciones de lo cotidiano, aún mediante una simple lista, nace una autonomía nueva del escritor capaz de gobernar su vida y sus relaciones con los demás” (Luciani, I., 2013, citado por Torres, 2018, p.13).

Las **prácticas cotidianas de lectura y escritura** que tienen lugar fuera de la escuela son poco valoradas incluso por los mismos usuarios. Las prácticas de escritura en los hogares constituyen pues, verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico y posibilitan el dominio simbólico y la racionalización de ciertas actividades (Lahire, 2008, citado por Torres 2015). Siguiendo las palabras de Bernard Lahire (2008), recuperamos su estudio sobre las prácticas domésticas de la escritura donde señala que se trata de prácticas lingüísticas muy habituales, sujetas a contextos particulares, que resultan difíciles de considerar dentro de las grandes tipologías textuales. Sin embargo, el autor sostiene que las escrituras domésticas son múltiples: algunas de ellas pueden considerarse obligatorias, como el completamiento de formularios sociales, y otras dependen de las ocupaciones y hábitos de cada grupo familiar donde nos podemos encontrar entre otros con **textos instructivos**. Estos textos colaboran y nos ayudan ya sea a usar bien una procesadora de alimentos o una computadora, a hacer una exquisita comida o a seguir una dieta para adelgazar. En este sentido, su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo escolar y la producción de algunas de sus variedades, como las recetas y los instructivos, por la cercanía con las prácticas cotidianas de los niños y su entorno social.

Para la clasificación de los textos instruccionales se consideró predominante la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades. Este tipo de textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un coche, etc. Todos ellos comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la

trama descriptiva para representar el proceso por seguir en la tarea emprendida (Kaufman & Rodríguez, 1993).

Así, las listas presentan sustantivos concretos acompañados por adjetivos numerales (cardinales, partitivos y múltiples), calificativos o modificadores. Las instrucciones se configuran con oraciones, con verbos en modo imperativo u oraciones unimembres conformadas por construcciones verbales de infinitivo.

Producción de listas

Los textos por abordar en la secuencia de trabajo que implementamos son recetas, es decir un tipo de texto instructivo. Estos textos contienen instrucciones propiamente dichas y, muy frecuentemente, una **lista** de elementos. En la secuencia a desarrollar, dentro de las situaciones planteadas, los niños escribirán la lista de ingredientes de la receta.

Sostenemos que en los primeros años de alfabetización inicial la escritura de listas de palabras es una más de las situaciones cotidianas y prácticas que se dan en las aulas de nivel inicial y primer año. Las listas están dentro del grupo de escrituras discontinuas o despejadas. Este tipo de textos ayuda a que los niños de esta etapa puedan concentrar sus reflexiones sobre el sistema de escritura ya que las palabras aparecen (...) “fuera de contexto, desvinculadas entre sí, “sueltas” - y la disposición, generalmente en columnas verticales-” (Kaufman, Lerner, Castedo, 2015).

En la Escuela, el uso de los textos instruccionales acerca y facilitan la lectura y escritura de textos discontinuos, encontrando aquí las listas donde se enumeran en ellas elementos de un mismo campo semántico o elementos lexicales semejantes. La discontinuidad -las palabras fuera de contexto, desvinculadas entre sí, “sueltas”- y la disposición, generalmente en columnas verticales en las listas escritas, ayuda a que los niños pequeños puedan concentrar su atención en la reflexión sobre el sistema de escritura- cuántas letras, qué letras, en qué orden (Torres, 2015).

Según Teberosky y Sepúlveda (2017) los nombres de las listas...

adquieren una forma más abstracta, forma apta para la escritura (...) desde el punto de vista evolutivo (...) El uso de las listas para el análisis paradigmático de la lengua y la escritura ayuda “a los aprendices a conceptualizar diversos aspectos sobre la lengua y la escritura” (p.163).

Como ya mencionamos, nuestra propuesta trata de situaciones donde los niños deberán **producir listas** de ingredientes de recetas. Cómo los alumnos conocen de antemano lo que van a escribir es posible tener ciertas aproximaciones a la intención de escritura para cada caso. Por otra parte, la lista, como ya mencionamos, al ser un texto enumerativo y discontinuo,

otorga la posibilidad a los alumnos de centrarse en el sistema de escritura y por ser un texto despejado facilita el control de la escritura (Kaufman, et al., 2015).

Persiguiendo el propósito de que las conceptualizaciones y conocimientos de nuestros alumnos sobre la escritura se aproximen progresivamente al principio alfabético, contemplaremos las tres líneas de acción, que según Kaufman, Lerner y Castedo (2015) permitirían dicho acercamiento.

Una de las líneas es propiciar situaciones de lectura por sí mismo, favoreciendo un fuerte contacto con la escritura convencional.

La segunda línea es trabajar a partir de las escrituras de los niños, problematizando las mismas mediante las intervenciones del docente, por ejemplo, solicitando leer las propias escrituras, generando discusiones al escribir o revisar, sugiriendo recurrir a palabras conocidas que comienzan con la misma letra, comparando sus escrituras con el texto presentado, etc.

La tercera línea de acción consiste en brindar múltiples fuentes de información “seguras” de escrituras convencionales a las que los niños puedan acudir cuando escriben para seleccionar las partes que pueden tomar al momento de escribir por sí mismos.

Para finalizar nos quedamos con lo planteado por Castedo:

En el aula, las situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, “qué dice” (interpretación) y “cómo se pone” (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura (Castedo, M, 2014, p.36).

Proceso de adquisición de la escritura

Esta propuesta de intervención se enmarca en la **perspectiva psicogenética**, desde la cual pensamos el sujeto de aprendizaje como sujeto activo, que interviene en la construcción de sus propios conocimientos; a la escritura como objeto sociocultural y al docente como mediador imprescindible para que los alumnos avancen en sus conceptualizaciones. Emilia Ferreiro, sostiene que el sujeto es activo, pues tiene la capacidad de elaborar teorías/hipótesis, con lógicas internas; de comprender el mundo que lo rodea y de resolver interrogantes que este le plantea activamente. Dicha investigadora se funda en la teoría de la reequilibración de J. Piaget, expresando que:

(...) uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (sus “esquemas de asimilación”): en este acto de transformación el sujeto da una interpretación al estímulo (...) (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 29)

El proceso de adquisición de la escritura no se puede entender como un pasaje directo de lo oral a lo escrito, sino como un complejo proceso de reconstrucción de un dominio a otro; reconstrucción vinculada con el nivel de adquisición del sistema de escritura en los niños a partir de los problemas que la misma escritura les plantea (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2004a, 2007 i; Pontecorvo, 2002; Vernon, 1991).

En palabras de Vernon:

[...] las posibilidades de segmentación que tienen los niños para trabajar al nivel del fonema están estrechamente vinculadas con el nivel de adquisición de la escritura: entre más avanzado sea el nivel de escritura, mayores posibilidades tienen los niños de realizar análisis a nivel de la palabra o la sílaba en fonemas. [...] La segmentación y la identificación de fonemas y letras no debe ser un requisito previo a la enseñanza de la lectura y escritura. Estos conocimientos se lograrán en la medida que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea (Vernon, 2004: 26-33).

Gracias a las diferentes investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura, sabemos que el proceso de adquisición es prolongado. Para conocer y comprender dicho proceso nos valdremos de la teoría de Emilia Ferreiro según la cual los chicos pasan por diferentes períodos. Los aportes de dichos estudios se centran en el análisis de las escrituras de los niños y en los patrones evolutivos observados en términos de cuatro grandes niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

El nivel presilábico, demuestra un desarrollo de aspectos figurales de la escritura: linealidad (escribe una letra al lado de la otra); direccionalidad (escribe de izquierda a derecha). Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad, diferenciación.

En el nivel silábico inicial sin valor sonoro convencional se da cuenta de que la palabra hablada puede ser recortada en partes y de que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada. En la etapa silábica con valor sonoro convencional redescubre la sílaba para hacerla corresponder con las letras de una manera sistemática. Relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ellas.

En el nivel silábico-alfabético el análisis de la palabra se realiza a veces en segmentos menores que las sílabas. Escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba. Usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecida cuando no logra identificar la que corresponde al fonema.

En el nivel alfabético las escrituras son construidas sobre la base de una correspondencia entre fonema y grafema.

Condiciones didácticas e intervenciones docentes

Para llevar a cabo las intervenciones es necesario considerar las condiciones en las cuales se realizan estas. Las condiciones son todas las cuestiones para tener presente en el momento de planificar las **situaciones didácticas**.

Las situaciones didácticas de esta experiencia son parte de una secuencia, la cual tiene varios momentos, en los cuales los niños van construyendo listas de palabras que son partes de textos instructivos, permitiendo un avance en las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura o del lenguaje escrito.

La **secuencia** de situaciones didácticas planificada se sostiene en lo que plantea Castedo (2015), quien afirma “es imprescindible plantear situaciones didácticas en las cuales los niños puedan desplegar sus propios “modos de producir conocimiento” y que son necesarias al momento de hacer dialogar las conceptualizaciones infantiles.

En este contexto de producción, Lerner (2020) plantea que algunas de las condiciones necesarias para que los chicos puedan desplegar al máximo sus estrategias de escritura son las siguientes:

- Pensar ¿Qué tipo de intervención hacemos en la situación didáctica?
- Contar con un banco de datos con nombres de referentes.
- Validar todas las escrituras.
- Permitir el error.
- El docente debe saber que el niño está transitando un proceso de alfabetización.

Basándonos en las categorías que recupera Kaufman (2009) de Ferreiro y Teberosky, la situación didáctica sobre la cual se centrará la reflexión y se tomará para el relato de esta experiencia, es una situación de escritura por sí mismo. Este tipo de situación brinda la posibilidad a los niños de cristalizar en sus registros las conceptualizaciones que poseen del sistema de escritura; al mismo tiempo estos se enfrentan a nuevos conflictos, que contribuyen en sus avances como escritores.

Consideramos que los alumnos lograrán cambiar sus conceptualizaciones no solo por las intervenciones que realiza la maestra sino también a partir de las reflexiones sobre las escrituras que se realizan con los otros, específicamente con aquellos compañeros con similares conceptualizaciones.

Nos resulta relevante indagar cómo al momento de realizar estas reflexiones los alumnos recurren a las fuentes seguras, para reconocer, buscar, leer y seleccionar información que podría colaborar en su propia escritura. Así como visualizar cuáles son las intervenciones docentes que habilitan y promueven el uso de estas fuentes de información para que los chicos las consideren escrituras estables a la que pueden recurrir.

Para lograr esta interacción, las paredes del aula deberán estar pobladas de textos que permitan obtener información, materiales producidos conjuntamente por los niños y por la docente. Este espacio podrá transformarse en un ambiente alfabetizador solo cuando los docentes habiliten el contacto de los niños con estos materiales, remitiéndose a ellos en la búsqueda de soluciones, para problematizar situaciones (Torres, 2015).

Es necesario que los niños analicen sus propias escrituras para que puedan transitar hacia el principio alfabético y en ello consiste nuestra propuesta. Las fuentes de información segura contemplan textos disponibles para todos los chicos; son escrituras que se han desarrollado en el contexto del aula que promueven diferentes situaciones de reflexiones sobre la propia escritura. El intercambio con estos textos será una actividad diaria que favorezca un ida y vuelta entre las escrituras por sí mismo y las fuentes disponibles a partir de las cuales los niños se vayan familiarizando y aprendiendo a encontrar “las pistas” que necesitan para sus escrituras (Torres, 2015).

La interacción entre pares durante las prácticas del escritor

Los niños estarán organizados en duplas de trabajo, con el fin de promover las **interacciones** para el desarrollo de la propuesta de escritura.

Ana Teberosky (1982) en su estudio sobre las interacciones entre pares señala que la situación de intercambio se desarrolla espontáneamente entre pares, esta socialización que se produce permite “un inmediato feedback” considerando lo que cada chico puede producir o decir al respecto de la actividad que se realiza en conjunto. Describe a su vez el contexto de desarrollo de la tarea conjunta donde los niños solicitan información, ofician de informantes, confrontan sus ideas con las de sus pares, ponen a prueba las hipótesis que les han sido útiles hasta el momento para resolver situaciones de escritura, este intercambio facilita la socialización del conocimiento. Al respecto Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que los conocimientos que construyen los niños pueden ser espontáneos o “conocimientos socialmente transmitidos” (p. 340). Ante la anterior premisa Teberosky (1982) afirma que los niños, en interacción, tienen la oportunidad de confrontar con otros las propias conceptualizaciones y a su vez pueden llevar adelante un papel de “informantes sobre aspectos convencionales de la escritura”. La autora referenciada cita estudios anteriores que validan la capacidad de los niños de 5 - 6 años para llevar adelante conversaciones con otros y reflexiones orientadas que incluyen situaciones de escritura (p.157). Aclara que estos momentos:

Más bien, pueden ser usados como medio para intercambiar información, establecer acuerdos, colaboraciones, etc., acerca de lo escrito. Los intercambios pueden ser tanto verbales como no verbales, puede haber

pedido de información que requieran respuestas, tanto como informaciones espontáneas. Los destinatarios de los pedidos pueden tener competencia o no para dar una respuesta satisfactoria (Teberosky, 1982, p.160).

En el estudio ya referido, Teberosky (1982) afirma que los intercambios que se producen entre los niños pueden agruparse en base a dos criterios. Por un lado, intercambios en los que se otorgan información que hace referencia a aspectos observables de la escritura y convenciones de la misma: como la escritura de una palabra, la forma de escribir la sílaba, el completamiento de una escritura, el trazado de una letra que se conoce, la dirección de la escritura. Por otra parte, aparece información que se solicita como el valor sonoro de una letra o sílabas, la interpretación de una escritura, que pertenecen a características que son implícitas en el sistema de escritura y que hacen necesario que exista algún intercambio entre pares. Además de compartir estas informaciones los niños comparten las conceptualizaciones que han construido sobre el sistema de escritura, sus hipótesis, Teberosky (1982) lo señala como una de las grandes ventajas de este intercambio, y aclara que solo se puede producir entre quienes han elaborado estas ideas contemporáneamente.

Nos interesa resaltar que en este contexto el docente debe visualizar las situaciones descritas como

(...) un contexto posible de adquisición, más que de analizar “errores” o “aciertos” específicos de cada pedido o entrega de información. Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción no son transmitidos de uno a otros, sino construidos “entre ellos mismos”. No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo (Teberosky, 1982, p.166).

Para lograr este contexto en el aula retomamos la premisa inicial de este apartado donde se enfatiza la necesidad de contar con la orientación del docente en las situaciones de interacción entre pares, intervención crucial para potenciar el proceso de aprendizaje. El docente interviene para que los chicos vuelvan sobre lo escrito, alienta a pensar sobre cómo escribir. Estas orientaciones, como señala Castedo (2003) favorecen que “se ponga de manifiesto una incipiente conducta analítica” por parte de los niños que no se visualiza en los intercambios espontáneos entre pares (p.38). Estas intervenciones a las cuales aludimos encierran en sí una complejidad particular, “no es posible intervenir sobre todo ni con todos” (p.42).

En su estudio sobre las interacciones, Lanz (2018) señala la relevancia de las intervenciones del docente para promover la colaboración intelectual entre pares. Para que este intercambio pueda promover espacios de reflexión se llevan adelante situaciones que necesitan de un docente que colabore en la vinculación del niño con el objeto de conocimiento.

También sostenemos que plantear las propuestas en parejas permite la diferenciación de roles para favorecer las prácticas del escritor, a veces un niño dicta y el otro toma el lápiz para escribir y viceversa, otras veces piensan juntos qué escribir y se “pasan el lapiz para escribir un poquito cada uno”. En esta diferenciación de roles Castedo (2015) explica que:

El dictado entre niños tiene una ventaja: contribuye a aminorar la complejidad de la escritura porque distribuye las funciones entre los productores: un niño se centra en la producción, el otro va controlando, los dos pueden revisar (Castedo, 2015, p. 31).

El trabajo en duplas permite activar diversas situaciones con sentido que promuevan aprendizajes colaborativos, valorando la importancia de cada estudiante como pieza imprescindible de cada avance significativo desde lo educativo, social, cultural y psicológico. Los espacios educativos son propicios para tratar las diversas realidades de aprendizaje desde el respeto y la valoración de los niños y adolescentes como sujetos de derecho.

Este tipo de trabajo nos permitirá focalizar sobre las semejanzas y las diferencias en los productos escritos y el uso de fuentes de información cuando las duplas son próximas y cuando son distantes. Tomando lo planteado por Nemirovsky (1982), que cita a Teberosky (1982) las interacciones son situaciones de enseñanza de privilegio para lograr el desarrollo cognitivo, la práctica social en el salón de clase ayuda a los niños a avanzar en sus aprendizajes.

CAPÍTULO 3

Diseño Metodológico

Población y muestra

La propuesta se desarrolló en un Jardín de Infantes de categoría A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativa), que atiende 141 niños de 3, 4 y 5 años. La categorización significa que el jardín se encuentra en una zona que demuestra un nivel sociocultural desfavorecido, es decir que las familias presentan un nivel educativo que alcanza en su mayoría primaria o primaria incompleta, agregando que las condiciones tanto laborales, así como de vivienda hacen que la población sea considerada de vulnerabilidad social.

Esta experiencia se lleva adelante en una clase familiar, es decir que cuenta con niños de nivel 4 y 5 años en una misma aula. Esta decisión la tomamos porque nos permitió trabajar en un clima grupal con niños de ambos niveles, ya que ellos lo realizan a diario en su aula.

La muestra seleccionada se conformó por niños que escriben conceptualizando la escritura en los niveles presilábico, silábico y silábico-alfabético. Las duplas se agruparon de la siguiente manera: nivel presilábico con nivel silábico, nivel silábico con nivel silábico-alfabético. Es importante señalar que en las parejas escribirán ambos niños, uno escribe y el otro dicta, alternando estos roles con cada palabra de la lista.

Se toman para el análisis dos duplas de cada ejemplo de agrupación, en total se observó y registró el trabajo de cuatro duplas de forma focalizada.

Diseño de la secuencia

El plan de acción se enfocó en trabajar las listas de palabras dentro del texto instructivo, se realizaron específicamente recetas como textos que permiten se den avances en el conocimiento del sistema de escritura. Es decir que los niños en este accionar donde escriben listas con sentido podrán poner en juego sus conocimientos en relación con el sistema de escritura y podrán avanzar en el mismo a través del trabajo en interacción con otros.

Las situaciones didácticas planteadas en el marco de la secuencia diseñada fueron:

- 1- Situación de escritura por sí mismo en parejas de una lista de contenido conocido, es decir, un texto discontinuo: lista de frutas para elaborar una ensalada.**

Se realiza una ensalada de frutas por medio de instrucciones orales de la receta, es decir, se explicita cómo se va a realizar la ensalada, pero no se encuentra el texto a la vista. Luego de realizada la ensalada se les propone a los niños escribir la lista de ingredientes para que los puedan hacer en casa juntos a sus familias.

Se registran las interacciones de las cuatro parejas que conforman la muestra al producir la lista. El registro se realiza en otra aula - para lograr una grabación audible- donde cuentan con el material de lectura que usan habitualmente en su clase: carteles con su nombre, abecedario, nombres de la semana, papelógrafo.

Mientras los niños escriben la docente les recuerda fuentes de información a las que pueden acceder, les ofrece palabras similares para escribir la palabra que deseen escribir juntos, se les solicita a los niños la relectura de lo que escriben.

2 y 3.- Situación de escritura por sí mismo en parejas de una lista de contenido conocido, es decir, un texto discontinuo (lista de frutas) con el texto continuo de las instrucciones a la vista (sin los ingredientes).

En la segunda situación la lista de frutas son las que corresponden a una brochetta, de manera que las palabras son las mismas que para la ensalada.

En la tercera, se reitera la escritura de los ingredientes de la ensalada, pero a diferencia de la primera situación, ahora el texto de las instrucciones a la vista. Es decir, en ambas situaciones, la docente deja el texto de las instrucciones (sin la lista) a la vista de los niños. Cabe señalar que acaban de trabajar sobre el mismo para confeccionar la receta.

Las intervenciones docentes apuntarán a recordar las fuentes de información que son habituales en su salón de clase. Nuevamente contarán con este material en el lugar donde van a hacer la escritura. Se les recordará que tienen el texto de la receta disponible, pueden volver a hacer una lectura para ver dónde puede estar escrito, por ejemplo “banana”, está escrito allí nos sirve, pensamos juntos constantemente en cómo nos puede servir ese texto continuo.

Además, se les ofrece la escritura de palabras que sirvan para escribir esa palabra, agregando también la estrategia de relectura del texto.

CAPÍTULO 4

Resultados

Se realiza la secuencia de trabajo durante el mes de agosto del presente año, tal como fue planteada en el diseño metodológico. En tres situaciones:

- Primero, se escribe la lista de ingredientes de la ensalada de frutas sin el texto de las instrucciones a la vista, una vez que fue realizada en el aula.
- Segundo, se escribe la receta del brochettes de frutas con el texto de las instrucciones a la vista.
- Tercero, se vuelve a escribir la lista de frutas de la ensalada, ahora con el texto de las instrucciones (sin los ingredientes) a la vista.

En cada una de las instancias los niños escriben las mismas palabras, ya que todas las recetas llevaban las mismas frutas. El trabajo de escritura se realizó en duplas; con niños que demuestran distintos niveles de conceptualización de la escritura, con la finalidad de observar cómo se realizaban las interacciones entre pares. Transcurrieron entre 4 y 5 días entre cada situación.

Recordemos el trabajo desarrollado.

La **primera situación** se desarrolló con 17 niños presentes. Trabajamos los aspectos que involucran la receta oralmente, luego pasamos a la preparación de la ensalada de frutas en el comedor y luego trabajamos en duplas en la escritura de la lista de ingredientes. Los niños fueron saliendo de a una dupla por vez, a fin de registrar detalladamente los intercambios.

En las duplas se observó cómo los niños escriben de acuerdo con sus niveles de conceptualización y cómo realizan interacciones productivas.

La **segunda situación** se desarrolló con 15 niños, lo cual obligó a reformular las parejas. Se trabaja la receta de brochette de frutas con el texto escrito, sin los ingredientes, trabajamos juntos en cual es el elemento que falta en la receta. Se realiza el brochette de frutas, y luego se registra los ingredientes de la brochette en duplas.

En esta instancia se observó el intercambio entre las duplas, ya que la clase en duplas se hizo con las cuatro a la vez, no de forma individualizada. Esto generó un intercambio muy enriquecedor entre todos los niños. Pero, se observaron dificultades para capturar los distintos momentos de intercambio entre las duplas.

La **tercera situación** se desarrolló con 20 niños. Trabajamos con la receta de la ensalada de frutas sin los ingredientes, se observa que algunos niños manejan el vocabulario preciso, de los elementos que componen una receta: preparación, ingredientes. Recuerdan la

preparación y se pudo luego en la lectura corroborar que estuviera correcta. Se les propone la escritura de los ingredientes en duplas.

Los niños nuevamente vuelven a salir en duplas de a una vez para registrar los distintos intercambios realizados entre los niños, esta decisión se toma porque se observó de formas más precisa cuando los niños salieron de a una dupla.

En primer lugar, se analizarán los avances de un niño de cada dupla. En segundo lugar, se analizarán los tipos de interacciones que se dan entre los niños, comparando lo que sucedió en la primera intervención y en la última, considerando que desde este aspecto se dieron avances muy positivos.

Reflexión y avances en la escritura de palabras

Para responder a la primera pregunta, sobre las posibilidades de avance y reflexión sobre el sistema de escritura que posibilita la escritura de palabras de la lista, realizaremos el seguimiento de la escritura de una palabra durante dos o tres situaciones.

María Belén, 5 años

Situación 1: María Belén¹, 5 años, escribe MANDARINA en dupla con Luciana, 5 años.

1-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?

2-MB: "Mandarina". ¡Decime, Luciana!

3-L-: "Man", "da", "ri", "na".

4-MB: "Maaan", la /a/.

5-L: La de allá arriba (señala el abecedario).

6-MB: ¡Ya sé! (Escribe A).

7-D: Seguimos.

8-MB: "Man", la /n/, que es la "ene". (Escribe N, queda AN).

9-D: Vos ayudala, Luciana.

10-L: "Man", "da".

11-MB: La /a/ (Escribe A, queda ANA), ¡ayúdame, Luciana!

12-L: "Da". "ri", "na".

13-MB- (Mira a la docente) Otra /a/.

14-MB: La I (Escribe I, queda ANAI), /n/ y /a/ (Escribe NA, queda ANAINA).

15-D: ¿Qué dice? Léelo.

¹ recién ingresa al jardín.

16-MB: (Lee) "Man" (señala AN), "da" (señala A), "ri" (señala I), "na" (señala NA).



A handwritten word 'MANINA' in capital letters. Above the letters, there are four arrows pointing to the syllables: 'AN' (under 'M'), 'da' (under 'A'), 'ri' (under 'I'), and 'na' (under 'N').

Situación 2: María Belén, 5 años, escribe MANDARINA en dupla con Martino, 4 años.

18-D: ¿Sólo falta Mandarina?

19-M: "Man", "da", "ri", "na".

20-MB: "Maaan". (Escribe MA).

21-M: (Va al abecedario).

22-MB: (Mientras) /n/ (Escribe N, queda MAN).

23-(Vuelve Martino. María Belén sigue escribiendo).

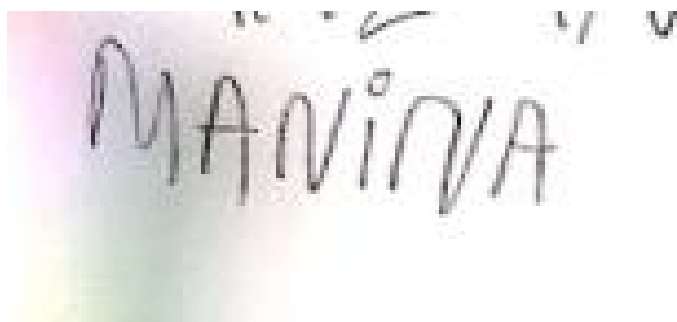
24-MB: /i/ (Escribe I, queda MANI). ¡Ayúdame, Martino!

25-M: (Mira a la docente) "Man", "da", "ri", "na".

26-MB: /n/ y /a/ (Escribe la NA, queda MANINA).

27-D: ¿Qué dice? Leelo.

28-MB: "Man" (señala M), "da" (señala A), "ri" (señala I), "na" (señala NA).



A handwritten word 'MANINA' in capital letters. Above the letters, there are four arrows pointing to the syllables: 'AN' (under 'M'), 'da' (under 'A'), 'ri' (under 'I'), and 'na' (under 'N').

Situación 3: María Belén, 5 años, escribe MANDARINA en dupla con Luciana, 5 años.

29-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?

30-MB: "Mandarina". (Escribe M).

31-L: "Man", "da", "ri", "na".

32-MB: (Escribe AM, queda MAM; pide a Luciana con gestos que siga dictando).

33-L: "Man", "da", "ri", "na".

34-MB: (Escribe AI, queda MAMAI; pide a Luciana con gestos que diga dictando)

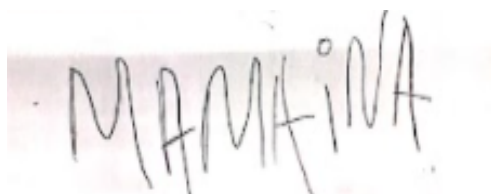
35-D: Seguimos.

36-L: "Man", "da", "ri", "na".

37-MB: (Escribe NA, queda MAMAINA).

38-D: ¿Qué dice? Leelo.

39-MB: "Man" (señala MAM), "da" (señala A), "ri" (señala I), "na" (señala NA).



Se observa que María Belén vincula la escritura con la sonoridad que corresponde, realiza un análisis silábico de la mayor parte de las sílabas e inicia el análisis intrasilábico en otras. Si bien el nivel de escritura demostrado siempre es el mismo, se observan avances en las centraciones que va realizando. Estas centraciones las vincula con la sonoridad de la escritura. Cuando escribe las palabras va avanzando en su nivel de análisis, hecho que lo demuestran en sus intervenciones (línea 26) porque realiza en ocasiones análisis intrasilábico, es decir, analiza la sílaba en sus componentes y opera entre ellos (línea 15). Es importante resaltar que María Belén además es capaz no solo de reconocer la letra por su sonido sino también por el nombre.

Si analizamos las condiciones didácticas podemos afirmar que el colectivo docente permite que los niños sean genuinos en sus escrituras, respetando los procesos de cada niño/a. Esto le permite a María Belén realizar el análisis más exhaustivo que le es posible.

Desde el lugar de la enseñanza, la docente podría haber realizado una intervención que le permitiera a María Belén pensar en que le faltaba la letra D, haciendo alusión a palabras que la tuvieran para que ella pudiera repensar este análisis a la palabra que está escribiendo. De la misma manera lo podría haber hecho con la letra R, ya que parecen consonantes que la niña aún no reconoce en la palabra.

Martino, 4 años

Situación 1: Martino, 4 años, escribe BANANA en dupla con Milagros, 5 años.

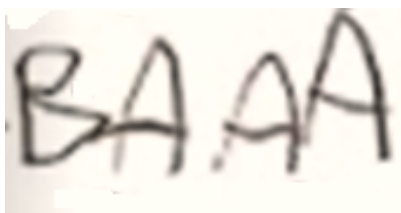
1-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?

2-MAR: "BANANA". (Espera a que Milagros le dicte).

3-MILI: "Ba", "na", "na".

4-MAR: "La /b/". No sé cuál es.

5-MILI: La /b/ tiene dos pancitas.
6-MAR: ¡Ya sé! (Escribe B)
7-D: Seguimos.
8-MILI: “Ba”, “na”, “na”.
9-MAR: La /n/ de dedo.
10-MILI: No, mirá “Ba”, “na”, “na”.
11-MAR: La /a/ (Escribe A, queda BA).
12-MILI: “Ba”, “na”, “na”.
13-MAR:(Mira a la docente) Otra /a/. (Escribe A, queda BAA).
14-MILI: Otra /a/.
15-D: Lee lo que escribiste Martino.
16-MAR: (Lee) “Ba” (señala BA), “na” (señala A) y dice falta otra /a/
17-MILI: Si, sino no dice.
18-MAR: Otra /a/. (Escribe A, queda BAAA).
19-D: Lee Martino.
20-MAR: (Lee) “Ba”(señala BA), “na” (señala A), “na” (señala A).



Situación 2: Martino, 4 años, escribe BANANA en dupla con Maria, 5 años

21-D: Ahora escribe Martino, ayuda Maria. ¿ Qué van a escribir?
22-MAR: “BANANA”.
23-MARIA: “Ba”, “na”, “na”.
24-MAR: “La /a/”. “Tenes que poder la /a/”.
25-MARIA: La /b/ va antes.
26-MAR: ¡Ya sé! (Escribe B y se la señala).
27-MARIA: SI, ahora /a/.
28-MAR: (Escribe A, queda BA).
29-MARIA: Faltan más letras. “na”.
30-MAR: La /a/, no te olvides la /a/.
31-D: No falta algo más, para que diga “na”.
32-MARIA: La /N/. (María la simula en el aire).

- 33-MAR: Si, ya sé. (Escribe N y A, queda BANA).
- 34-MARIA: Otra vez “na”.
- 35-MAR: Ya sé. (Escribe N y B, queda BANABN).
- 36-MARIA: Termina /a/.
- 37-MAR: (Escribe A, queda BANABNA).
- 38-D: Puedes leer Martino.
- 39-MAR: (Lee) “Ba” (señala BA), “na” (señala NAB), “na” (señala NA).



Situación 3: Martino, 4 años, apoya la escritura de BANANA de Milagros, 5 años.

- 40-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?
- 41-MILI: “BANANA”.
- 42-MAR: “Ba”, “na”, “na”.
- 43-MILI: “Ba”, no sé cuál es la primera.
- 44 D: Pensemos palabras que empiezan igual (Escribe BARATO, BUENO, BAÑO).
- 45-MILI: ¡Ya sé! (Escribe B).
- 46-MAR: Tienen todas está. (Señala la B).
- 47-D: Bien, seguimos.
- 48-MAR: “Ba”.
- 49-MILI: La /a/ (Escribe la A, queda BA).
- 50-MAR: “na”, “na”.
- 51-MILI: No sé.
- 52-D: Miren si digo Martino, ¿no está allí la letra que iría acá?
- 53-MAR: Si “mar”, “ti”, “no”. (Enfatiza en “no”).
- 54-Mili: Lee donde está escrito MARTINO. Acá (Escribe N, queda BAN).
- 55-MAR: “na” (Enfatiza en /a/).
- 56-MILI: Otra /a/. (Escribe A, queda BANA).
- 57-D: Seguimos.
- 58-MAR: “na”, otra vez igual.
- 59-MILI: Si. (Escribe N, queda BANANN).
- 60-MAR: Otra /a/. “na” (Enfatiza en /a/).
- 61-MIL: Si ya sé. (Escribe A, queda BANANA).
- 62-D: Leen lo que escribieron.

63-MILI: (Lee) “Ba”(señala BA), “na” (señala A), “na” (señala NNA).



Se observa que Martino inicia con una escritura con predominio de análisis silábico y con valores sonoros convencionales. En lo que refiere a las consonantes la primera letra de la palabra la reconoce por su sonido, pero no reconoce la grafía que la representa, en una primera instancia lo hace con apoyo, luego la incorpora y la escribe solo en el resto de las instancias. En la segunda instancia incorpora la consonante N cuando María la simula en el aire, pero no la reconoce por su sonido (línea 33). En la última instancia se observa, cuando lee la palabra, un avance, ya que puede explicitar la relación sílaba con grupo CV. En la última intervención con el apoyo de la docente el niño puede avanzar en sus conceptualizaciones. Reconoce la B en otras palabras y la N en su propio nombre cuando la docente lo interroga al respecto, (línea 45 y 55).

Se observa que el niño puede escribir en libertad poniendo en juego sus conocimientos y sin miedo a equivocarse.

Milagros, 5 años

Situación 1: Milagros, 5 años, escribe KIWI en dupla con Martino, 4 años.

1-D: Bueno ya escribimos manzana, mandarina, frutilla, ¿qué nos falta?

2-MAR: “Kiwi”.

3-MILI: “Ki”, “wi”.

4-MAR: La /i/, mirá acá en mi nombre (Señala la I en su nombre escrito y en el abecedario).

5-MILI: Esa se llama la /i/, no, falta la /k/.

6-D: ¿Cuál mili?

7-MILI: La /k/. (Mira el abecedario señala K, escribe K).

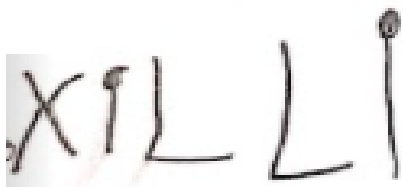
8-D: Seguimos.

9-MAR: “ki”, la /i/.

10-MILI: La /i/. (Escribe I, queda KI).

11-D: Seguimos digo “ki”, “wi”.

- 12-MAR: La /o/.
- 13-MILI: No, no suena la /o/.
- 14-MAR: "Ki", "wi".
- 15-MILI: La /a/.
- 16-D: Les parece.
- 17-MAR: No está (Señala en el abecedario la LL).
- 18-MILI: Si, (Escribe LL, queda KILL).
- 19-MAR: "Ki". Otra /i/.
- 20-MILI: Si la /i/. (Escribe I, y queda KILLI).
- 21- LEEMOS.
- 21-Ambos: (Leen) "Ki"(señala KI), "wi" (señala LLI).



Situación 3: Martino 4 años, escribe KIWI en dupla con Milagros, 5 años.

- 22-D- Ahora ¿qué van a escribir?
- 23-MAR: "Kiwi".
- 24-MILI: "Ki".
- 25-MAR: "La /i/".
- 26-MILI: No antes suena la /k/ (Busca la palabra en el texto y se la señala). Mi abuela y mi mamá me enseñaron es como la de Kilo.
- 27-MAR: ¡Ya sé! (Escribe K).
- 28-MILI: Si, ahora "ki".
- 29-MAR: La /i/. (Escribe I, queda KI).
- 30-MILI: "Wi".
- 31-MAR: Ya sé. (señala la LL en el abecedario).
- 32-D: Están de acuerdo.
- 33-MILI: No, mirá "wi".
- 34-MAR.: Si, ya sé. (Escribe D queda KID).
- 35-D: No te convence Mili.
- 36-MILI: No esa suena /d/.
- 37-D: Mili, te animas a escribir una palabra que tenga esa letra para ayudarlo.

38-MILI: No sé una palabra, pero sé que es como mi letra (M) pero al revés (hace el gesto con su mano y la escribe en la hoja).

39- D: Bien yo les voy a escribir palabras que los ayuden Walter, Wilson, Washington.

40-MAR: Borro.

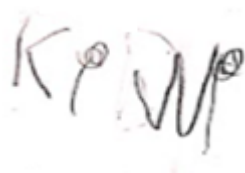
41-D: Pueden tachar.

42-MAR: No porque hasta acá, está bien dice /ki/. (Señala lo escrito, borra D, escribe W, queda KIW).

43-MAR: Ahora la /i/ de vuelta.

44-D: Leen.

45- Mili: Lee "Ki" (Señala KI), "wi" (Señala WI).



Se observa un gran avance de la primera escritura a la segunda, si bien no se cuenta con datos de la segunda intervención porque ese día la niña no concurreó, se observa que el trabajo en clase es el que permite estos avances.

En la primera oportunidad se observa un conocimiento en Milagros que va un pasito más a sólo reconocer la vocal en la sílaba. Cuando Martino dice /i/ (línea 4), Milagros sabe que falta algo más y señala la K, reconociendo la grafía en el abecedario. En la segunda intervención dice la K y la asocia a la palabra "kilo". De esta manera se observa un avance en el análisis del sistema de escritura, ya que no solo reconoce la letra de forma aislada, sino que la asocia a otra palabra conocida.

En la primera oportunidad en la sílaba "wi" escribe "li" y se convence de que esa letra podría ser la que se lee de esta manera. En una segunda instancia, si observamos la línea 38, podemos ver que la niña hace una explicación de cuál sería la letra asociándola a la forma de la misma. Si bien ella no puede escribir otra palabra que la contenga la letra tiene certeza de cuál es la que va en, en la sílaba /wi/. Aquí la docente realiza una buena intervención, escribiendo ella palabras que comienzan con W, para de esta manera ir generando espacios de construcción, para que en otra instancia la niña tenga las herramientas adecuadas para asociar la letra en otras palabras (línea 39).

En Milagros observamos un avance en la conceptualización que tiene de la escritura. Esto se debe al cambio en las intervenciones que han realizado las docentes, que permiten que los niños realicen construcciones y análisis de sus propias escrituras.

Emma, 4 años

Situación 1: EMMA 4 años, escribe MANZANA en dupla con Paulina, 5 años.

1-D: Ahora va a escribir Emma. ¿Cuál escribimos?

2-PAULINA: "Manzana".

3-EMMA: No sé.

4-D: Pensemos "Man", hay alguna letra de tu nombre que te sirva.

5-PAULINA: /m/.

6-EMMA: (Mira su nombre y señala la M).

7-PAULINA: Bien.

8-EMMA: (Escribe la M).

9-D: Continúa dictando Paulina.

10-PAULINA: "Man", la /a/.

11-EMMA: No sé.

12- D: Observa en tu nombre, si no está.

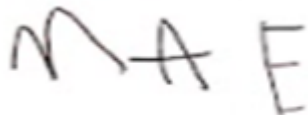
13-EMMA: Acá (Señala la A, escribe A, queda MA).

14-PAULINA: "Man", la /n/.

15-EMMA: Acá. (Señala la E en su nombre, escribe E, queda MAE).

16-D: ¿Ya lo escribiste?

17-EMMA: Si. (Cambia la hoja con su compañera).

Handwritten letters 'MAE' in a simple, child-like font.

Situación 2: EMMA 4 años, escribe MANZANA en dupla con Paulina, 5 años.

18-D: Ahora, ¿cuál escribimos?

19-EMMA: Manzana.

20-D: Bien, Paulina te ayuda.

21-PAULINA: "Man".

22-EMMA: La de mi nombre.


23-PAULINA: Si la /m/.

24-EMMA: Si. (Escribe M).

25-PAULINA: "Man".

26-EMMA: La otra que está en mi nombre.

- 27- PAULINA: Si la /a/.
- 28-EMMA: Si. (Escribe A, queda MA)
- 29-PAULINA: “Man”, “za”.
- 30- EMMA: No sé cuál.
- 31-PAULINA: La /s/ la viborita.
- 32-EMMA: Si. (Escribe S, Queda MAS).
- Da por terminado su escritura.

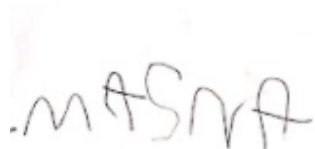


Situación 3: EMMA 4 años, escribe MANZANA en dupla con Paulina, 5 años.

- 33-D: ¿Qué escribimos?
- 34-PAULINA: “Man”, “za”, “na”.
- 35-D: Podemos escribir una palabra que le ayude a escribir manzana.
- 36-PAULINA: (Escribe MAMÁ).
- 37- D: ¿Qué te sirve para escribir Manzana?
- 38-EMMA: Está. (Señala la M, escribe M).
- 39 D: ¿Hay alguna letra más acá que me sirva para escribir Manzana?
- 40-PAULINA: Si hay.
- 42- EMMA: Está (Señala la A, escribe A, queda MA).
- 43-PAULINA: “Man”, “za”.
- 44- EMMA: No sé.
- 45-D: Escribe una palabra Paulina que la puede ayudar.
- 46-PAULINA: Sol. (Escribe sol).
- 47- Emma: Sol, la primera (Escribe SE, queda MAS).
- 48-PAULINA: “Za”, “na”.
- 49-D: ¿Cómo la podemos ayudar Paulina, en donde escribiste tu nombre no esta la letra que mencionas?
- 50- PAULINA: Es la penúltima está antes que la última.
- 51- EMMA: (Mira los nombres).
- 52-PAULINA: Acá mira, “na”, del final de Paulina.
- 53-EMMA: (Escribe N, queda MANS).

54-PAULINA: "NA", sigue la /a/.

55-EMMA: Está. (Señala en lo que está escribiendo la A, escribe A, queda MASNA).

A photograph of a child's handwriting on lined paper. The word 'MASNA' is written in pencil. The letters are somewhat shaky and unevenly spaced, characteristic of early writing. The 'M' is on the left, followed by 'A', 'S', 'N', and 'A'.

Emma parece responder a las indicaciones de su compañera, pero no queda claro si puede vincular la escritura con la pauta sonora del habla. Se observa en la primera actividad que demuestra temor a la hora de realizar la escritura. Esto fue cambiando a medida que la niña fue tomando confianza en la propuesta de trabajo.

En una primera instancia se observa que solo usa letras de su nombre para escribir la palabra manzana, mostrando seguridad en basarse en ese texto en el que ella tiene confianza que está bien escrito. Luego, con el apoyo de Paulina, descubre la letra S, en ese momento Paulina recurre a la forma de la letra para poder ayudarla, de alguna manera para tener la seguridad de que la compañera descubriera cuál es la grafía correcta (Línea 31). En la situación número tres, con apoyo de la docente para que las intervenciones de Paulina se orientan más a la reflexión, pudo ir escribiendo la palabra incorporando una letra más para cada sílaba (línea 49 a 53). Como podemos ver con la ayuda de su nombre Paulina, pudo lograr que Emma incorporará la letra N.

Emma tuvo un buen avance que va desde un temor a la hora de la escritura, a animarse a trabajar con su compañero e ir incorporando juntas la construcción de la escritura. Desde este punto, se puede observar nuevamente como los cambios introducidos en el trabajo con la escritura desde el jardín, van dando sus frutos en los avances que demuestran los niños.

Interacciones

Para responder a la pregunta sobre la productividad de las interacciones analizaremos una intervención productiva de cada dupla y una que puede ser considerada poco productiva. Para considerar la productividad del intercambio, nos basamos en el análisis de la escritura que la intervención del par promueve y permite. Generalmente la intervención no productiva se dio cuando comenzamos con esta modalidad de trabajo, ya que luego de que los niños comenzaron a incorporar las propuestas, las intervenciones se fueron transformando.

Veamos, en primer término, algunas intervenciones menos productivas.

En el siguiente fragmento podemos decir que Maria intenta ayudar a escribir Manzana a Luciana, pero su intervención no resulta del todo productiva. La escena pertenece a la

situación 1. La niña da una solución rápida sin dejar pensar a su compañera. Luciana toma la información brindada, pero mantiene su interpretación silábica.

1-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?

2-L: "Manzana". (Escribe A).

3-MB: ¿Vas a escribir "manzana"?

4-L: La "A".

5-MB: (Se acerca y hace gesto de no estar convencida).

6-D: ¿Por qué no te convence?

7-MB: "Manzana" y la "/m/ y a" "ma" (señala "M" en el abecedario).

8-L: (Tacha A y escribe M.) (Lee) "ma".

Se observa en la línea 7 como María Belén resuelve la situación señalando en el abecedario la letra que iría al comienzo de la palabra, no permitiendo mayor reflexión por parte de Luciana.

Esto se da en la situación 1, por lo que podemos señalar que los niños aún demostraban dificultad para poder ayudar de manera productiva a sus compañeros, sino que lo hacían de la forma más rápida. Intentando de esta manera brindar una solución inmediata al problema presentado.

A continuación, Milagros intenta apoyar a Martiniano en la escritura de Banana, durante la situación 1. Se observa una intervención poco productiva para comprender la función de la letra be en el sistema, pero útil como información sobre la forma de las letras.

1-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?

2-MAR: "BANANA". (Espera a que Milagros le dicte).

3-MILI: "Ba", "na", "na".

4-MAR: "La /b/". No sé cuál es.

5-MILI: La /b/ tiene dos pancitas.

6-MAR: ¡Ya sé! (Escribe B).

En este fragmento de interacción se observa una intervención poco productiva de parte de Milagros a Martino (línea 5) desde el punto de vista conceptual porque ella no le permite que el construya a partir de otras palabras cuál sería la letra B, sino que se la menciona por la forma. Sin embargo, la información incorporada es válida.

Es importante resaltar que esta dupla, fue la que desde el comienzo realizó una actividad más constructiva, por lo que esta fue la única intervención que podríamos mencionar como poco productiva. Luego con el pasar de las actividades en el aula las intervenciones fueron cada vez más productivas.

Por último, Paulina intenta apoyar la escritura de Emma para producir Frutilla. Se trata de la situación 1.

1-D: ¿Qué vamos a escribir?

2-Emma: Frutilla.

3-D: Bien, recordamos que escribe Emma y tú la ayudas, Paulina. Puedes usar la hoja y el lápiz para escribir palabras similares para ayudarla. (Ambos niños asientan con la cabeza)

4-Paulina: "Frutilla".

5-Emma: (No sabe cómo escribir) No sé.

6-D: Paulina ¿cómo la puedes ayudar?

7-Paulina: (Dice) /f/. (Escribe F en la hoja).

8-Emma: (Copia la F).

Se observa cómo Paulina intenta ayudar a Emma, pero brinda una información directa que deja a Emma en el lugar de copista. Como podemos ver aquí se plantea una solución rápida que no permite que el niño avance en la construcción de la escritura. Es importante señalar que Paulina es una niña que se encuentra en nivel alfabético de la escritura, por lo que la diferencia con la conceptualización presilábica de Emma es muy grande. En posteriores intervenciones con el apoyo de las docentes, la niña pudo ir realizando intervenciones productivas.

Pasemos a considerar otras interacciones más productivas, todas registradas durante la tercera situación.

María ayuda a escribir el comienzo de Manzana a Luciana.

1-D: ¿Qué vamos a escribir ahora?

2-L: "Manzana".

3-MB: "Man", "za", "na".

4-L: La "A".

5-MB: No la /n/.

6-D: ¿Cómo podemos ayudarla María?

7-MB: Escribo la palabra Mamá. Empieza igual. (Escribe Mamá).

8-L: A sí. (Escribe M).

Como podemos ver aquí hay una evolución en la intervención que realiza María para que su compañera pueda escribir; brinda información indirectamente y de este modo Luciana tiene que reflexionar sobre qué parte de la palabra tomar. Se observa como la intervención docente propició que la niña pudiera utilizar su conocimiento de la escritura para promover

avances en su compañera. También es un avance para ella misma el aprender a hacerlo de este modo.

Martino apoya a Milagros en la escritura de Mandarinina.

1-D: ¿Qué vamos a escribir?

2-Martino: "Mandarina".

3-D: Bien, recordamos que escribe Milagros y tú la ayudas, Martino. (Ambos niños asientan con la cabeza).

4-Martino: "Mandarina".

5-Milagros: Con la /m/ como en en nuestros nombres. (Escribe M).

6-Martino: "Mandarina".

7-Milagros: Con la /a/. (Escribe A, queda MA).

8-D: Bien, seguimos.

9-Martino: "Mandarina".

10-Milagros: Con la /a/. (Escribe A, queda MAA).

11-Martino: "Mandarina".

12-Milagros: (Escribe la LA, queda MAALA).

13-D: ¿Es la // la que está en "mandarina"?

14-Milagros: No, pero no sé cuál es.

15-Martino: La de mi nombre "no".

(Ambos buscan y encuentran la N).

16-Milagros: (Borra y escribe N, queda MAANA).

En la línea 14 se observa como Milagros no sabe cuál es la letra N y es Martino quien le establece una comparación con su propio nombre. Es muy interesante observar el trabajo colaborativo que se da entre ambos en la búsqueda de esa letra que no tenían certeza de cuál era y que logran ubicar en el interior de la palabra ya escrita.

Martino no apunta a decirle la letra sino a buscar una solución que le permita pensar a ambos de qué letra estamos hablando, la solución planteada por Martino es excelente porque él tiene la seguridad de cuál es la letra porque es parte de su nombre. Además, no se la señala, sino que ambos buscan la letra y el previamente le verbaliza que la letra está en la sílaba "no".

Paulina apoya a Emma en la escritura de Kiwi.

1-D: ¿Qué vamos a escribir?

2-Emma: Kiwi.

3-D: Bien, recordamos que debemos apoyarnos en la escritura.

4-Paulina: "Ki", "wi"

5-Emma: (No sabe cómo escribir) No sé.

6- Paulina: /c/ comienza con la de casa.

7-D: ¿Estás segura Paulina? Busca la palabra en el texto.

8-Paulina: (Busca la palabra en el texto) No, me equivoqué, va con la otra /k/.

9-D: Escribimos palabras similares Kilo, kilómetro. (Escribe frente a las niñas)

10-Emma: Si, es la otra. (Escribe K).

11-Paulina: "Ki".

12-Emma: No sé.

13- Paulina: La que está en mi nombre, mirá, "Pau", "li", "na". (Lee y señala las sílabas).

14-Emma: /i/, ¿está? (Señala la l).

15-Paulina: Si esa.

16-Emma: (Escribe l, queda KI).

Como podemos observar en la línea 13, Paulina realiza una muy buena intervención para apoyar la escritura de Emma. Ella no le dice directamente la letra, sino que se la presenta por medio de la lectura y la hace reflexionar sobre dónde está esa letra que suena igual a la que debe escribir.

Paulina demostró con el trabajo de clase en interacciones, un gran avance en las formas de hacerlo para apoyar las escrituras a sus compañeros. En una primera instancia ella les decía directamente la letra, luego logra buscar estrategias que permitan apoyos productivos a la escritura de sus compañeros.

En suma, se puede ver en las tres propuestas avances tanto en las producciones escritas como el desarrollo de las interacciones grupales.

Conclusiones

Hemos visto cómo los niños pueden reflexionar e inclusive avanzar en el conocimiento de la lengua escrita por medio de las interacciones. Como afirma Ana Teberosky (1982) las interacciones entre pares permiten “un inmediato feedback”, ya que cada niño puede producir o decir al respecto de la actividad que se realiza en conjunto. Es decir, ambos son activos en la propuesta de escritura, ambos pueden realizar acertadas construcciones.

Como se afirma desde la teoría piagetiana, en este trabajo pudimos ver cómo la cooperación entre pares es muy importante para el progreso del conocimiento. En toda la propuesta se observa cómo los niños pasaron de realizar intervenciones poco productivas a tomar el trabajo en interacciones como parte del proceso de construcción de la escritura; es, justamente, en la clase 3, donde se registran mayores interacciones productivas que permitieron generar avances a ambos integrantes de la dupla.

La intervención docente facilitó que las interacciones entre los niños fueran evolucionando. Esto se logró no solo con el trabajo en la investigación sino por la incorporación de la propuesta a las aulas por parte de los docentes. Para promover interacciones fecundas el maestro desempeña un papel fundamental, ya que no solo lo promueve en el contexto del aula, sino que también es consciente de cuáles son las interacciones que favorecen la colaboración intelectual entre pares.

Pensando en las proyecciones de este trabajo podemos afirmar que el clima de trabajo institucional favoreció que los niños puedan escribir genuinamente de acuerdo a la etapa de la escritura en la que se encuentran y en cooperación con su par. De esta manera se fomenta un trabajo donde el niño siente confianza a la hora de escribir y se anima a realizar la propuesta de escritura planteada.

Desde el rol del director, es importante tener los registros de trabajo con los niños porque este material permite analizar cuáles son las buenas o no tan buenas intervenciones junto a otros docentes. De esta manera podemos implementar estrategias para que los niños puedan avanzar en el proceso de escritura. El análisis que se puede hacer con los docentes es sumamente enriquecedor, ya que se hace con los mismos niños que concurren a la institución, porque les permite tomar insumos para accionar directamente sobre el alumnado.

El TFI permitió una proyección tal que el trabajo del jardín siguió la línea de investigación por dos medios:

1-Proyecto en primer ciclo: talleres de escritura con propuesta que tienen que ver con potenciar la interacción entre niños para de esta manera promover avances en la escritura. Este trabajo permitió ser compartido con la institución escolar próxima, que tiene niños de 6 a

12 años, y así trabajar las interacciones en el proyecto de primer ciclo, observando los docentes grandes resultados en los avances que iban demostrando los niños.

2-Los maestros han incorporado la modalidad a la clase y de esta manera no escriben de forma individual sino grupal promoviendo la construcción colectiva. Esta modalidad impactó notoriamente la construcción de la escritura en los niños, permitió que ellos se sintieran totalmente libres de trabajar y construir de forma compartida. Tuvimos que trabajar sobre cómo realizar esas intervenciones, pero esto paulatinamente se fue incorporando y el avance fue muy positivo. Los mismos docentes fueron analizando cómo los resultados se iban dando en el aula, y veían como la propuesta de escritura pasaba de ser una actividad mecánica a ser una actividad productiva.

Como afirma Piaget (1982), citado por Lanz (2018), en su investigación, la interacción social favorece la adquisición de contenidos escolares:

En realidad, el intercambio de pensamientos con los otros es, precisamente, lo que nos permite de tal manera descentrarnos y nos asegura la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que emanan de puntos de vista diferentes. No se ve claro cómo, sin la cooperación, podrían los conceptos conservar su sentido permanente y su definición; la misma reversibilidad del pensamiento se halla ligada a una conservación colectiva, fuera de la cual el pensamiento individual no dispondría sino de una movilidad infinitamente más restringida (p.180)

Bibliografía

- ANEP, C. (2008). Programa de educación Inicial y Primaria.
- CCEPI, M. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos-Desde el nacimiento a los seis años. *Montevideo, diciembre*.
- Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Doctoral dissertation, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas).
- Castedo, M. L., & Bazerman, C. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). *Hacia una tipología de los textos. La escuela y los textos*.
- Kaufman; A. M., Lerner, D. (2015) *Documento Transversal N° 3. "Escribir y aprender a escribir"*. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., & Castedo, M. (2015). *Leer y aprender a leer: Documento transversal 2*. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lanz, G. (2018). *La interacción entre pares: Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Molinari C. y Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín. 1a ed.* – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Nemirovsky, M. E. (1998). *El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (17), 55-65.
- 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, Mirta. (1995) *Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas. Alfabetización en la unidad pedagógica*. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica, una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. *El ingreso a la escritura ya las culturas de lo escrito*, 131-148.
- Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).