

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

**Enseñanza de la escritura por maestros
noveles y expertos al inicio de la escuela
primaria**

Alumna/o: Nicolow Battaglino, Carolina

Directora: Campos, María del Carmen

Montevideo, octubre de 2021

Índice:

Resumen	2
Capítulos	3
1. Introducción	3
1.1. Justificación	3
1.2. Formulación del problema	5
2. Marco teórico	7
2.1. La escritura como práctica social: lenguaje escrito y sistema de escritura	7
2.2. Teorías acerca de la alfabetización	9
2.3. Enseñanza de la escritura en el contexto escolar.	15
2.4. Los procesos de formación docente	21
3. Decisiones teórico - metodológico	23
3.1. Contextualización	23
3.2. Población y muestra	23
3.3. Instrumento de recolección de datos	24
3.4. Tipo de análisis	24
4. Análisis de datos	26
5. Consideraciones finales	43
6. Bibliografía	46
7. Anexo	48

Resumen

La escuela es la institución responsable de que los estudiantes accedan al mundo escrito; debe garantizar el derecho al aprendizaje de la escritura.

Para eso es necesario enfrentar a los niños a las prácticas sociales de escritura poniendo en primer plano su sentido. Algunos niños tienen la oportunidad de participar, desde pequeños, de prácticas de lectura y escritura frecuentes y diversas; otros, en cambio, recién acceden a ellas con el ingreso a la institución escolar.

Pensar en la importancia de la enseñanza de la escritura en la escuela supone identificar las propuestas llevadas a cabo por las docentes con el fin de que los estudiantes puedan acceder a las prácticas letradas.

Para identificar esas situaciones se analizaron planificaciones de docentes, noveles y expertas, de primero y segundo año y se realizaron entrevistas con las mismas. Se pretende de esta manera conocer cómo enseñan a escribir maestras de primer ciclo con distintos niveles de experiencia docente.

Capítulos

1. Introducción

1.1. Justificación

La educación es formadora de ciudadanía, es una herramienta para la integración del educando a una sociedad, es la puerta para hacer comunidad pero también es la herramienta para el desarrollo integral del individuo.

La escuela pública enfrenta desafíos importantes en el corto y mediano plazo. Algunos de ellos no son nuevos sino que no se han podido mejorar o han progresado lentamente, en su solución, desde hace varios años. Dentro de estos desafíos se encuentra el revertir los insuficientes niveles de conocimientos en el área del lenguaje por parte de un conjunto importante de alumnos, así como las inequidades en los logros y resultados educativos asociadas al origen socio-familiar.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), actualmente Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), ha impulsado en los últimos años un conjunto de políticas generales y de acciones concretas orientadas a transformar y fortalecer la escuela pública en respuesta a los viejos y nuevos desafíos.

Dentro de estas políticas se encuentra el Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) que responde a reconocer la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables. Este programa abarca a las escuelas que demuestran la necesidad de entender el contexto para poder trabajar a partir de él, es decir, nuclea a las instituciones donde los contextos socioculturales a los que pertenecen los estudiantes se muestran carentes de posibilidades y apoyo para con lo escolar. Es un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad.

Las escuelas pertenecientes a este programa cuentan con cuatro horas de coordinación mensual, los días sábados en el turno matutino. Este espacio está destinado para que el colectivo docente intercambie sobre aspectos organizativos - administrativos, socio - comunitarios y principalmente pedagógicos - didácticos. Se procura que haya espacios de formación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

La institución donde se desarrollará este trabajo es una escuela que pertenece a este programa. Está ubicada en un barrio al oeste de la ciudad de Montevideo,

pertenece al “Programa A.PR.EN.D.E.R”, es quintil “1”¹, la mayoría de las familias que integran la institución tienen bajo nivel socioeconómico y educativo.

La población escolar se caracteriza por vivir en condiciones desfavorables, con familias monoparentales, donde los referentes adultos no siempre cuentan con estrategias para sostener la educación de los niños; en su mayoría viven en asentamientos que se ubican a más de diez cuadras de la institución y se trasladan caminando a la misma, lo que genera que el ausentismo intermitente sea característica de muchos de los estudiantes.

Año a año surge de las evaluaciones diagnósticas de la escuela, tanto en la inicial de marzo, en el corte de julio y a fin de año, que los estudiantes de tercero, con relación a la escritura, no logran alcanzar las metas de egreso del primer ciclo propuestos en el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC)². Es decir, un alto porcentaje de estudiantes no elaboran textos coherentes, acorde a los propósitos pautados por la situación de escritura, con vocabulario adecuado al contexto y al destinatario. A su vez, en sus mensajes se observan dificultades en el uso de conectores, sinónimos y de adjetivos, e incluso hay estudiantes que no hacen un uso adecuado de algunas reglas del sistema de escritura (uso de mayúscula, segmentación de palabras, conciencia ortográfica, etc.).

Existen distintas variables que pueden interferir en el aprendizaje de los estudiantes y truncar la posibilidad de que se acceda a la cultura escrita y en particular a la escritura.

Consideramos que las prácticas de enseñanza son una de las variables que pueden favorecer o dificultar el acceso a los aprendizajes de los estudiantes.

Según Gimeno Sacristán (1999), la práctica es un saber hacer compuesto de formas de saber cómo, que está ligado a creencias, motivos y valores colectivos. La práctica es entendida como algo que se construye históricamente, donde cada acción contempla los sedimentos de otras previas. Es decir cada acción incorpora la experiencia anterior y a su vez conforma la base para las próximas que ya no se inician de cero.

¹ El “Quintil” indica la categoría de escuela de acuerdo a la vulnerabilidad del contexto en relación a lo socio educativo. El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable. Según: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>

² En la actualidad existen en nuestro sistema educativo por lo menos dos documentos que regulan el currículo en todas las escuelas públicas y privadas del territorio nacional. Los planes de estudio vigentes para la educación primaria dependen del Programa de Educación Inicial y Primaria (desde ahora PEIP), elaborado en el año 2008 con la contribución de equipos técnicos y docentes en ejercicio, y del Documento base de análisis curricular (desde ahora DBAC), creado en el 2016 por el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Ambos documentos, vigentes, aportan miradas distintas desde la enseñanza y el aprendizaje: mientras que el PEIP propone objetivos generales a ser considerados en el proceso educativo y un listado de contenidos a ser enseñados, el DBAC explicita una serie de especificaciones de logro de aprendizajes en estudiantes de tercer y sexto año de educación primaria, pautando así dos ciclos de enseñanza: primer ciclo (desde nivel inicial a tercero) y segundo ciclo (desde cuarto año hasta sexto). Estos documentos son referentes para los docentes a la hora de planificar su enseñanza.

Al decir de Lerner, en Fernández y otros (2018, p.01) “La docencia es una práctica social que se construye en interacción con otros y que requiere plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos (...)”.

Por lo hasta aquí expuesto, conocer qué prácticas de enseñanza de la escritura se realizan en las aulas de primer ciclo, para luego poder reflexionar sobre ellas y generar cambios, de ser necesario, puede habilitar avances en los aprendizajes de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema

Como se mencionó anteriormente, lo que muestran las evaluaciones institucionales que luego se reflejan en las evaluaciones estadísticas externas a la institución, cuyo fin es el de planificar políticas educativas, es que un porcentaje de estudiantes, provenientes de escuelas insertas en contextos sociales vulnerables, muestran serias dificultades en la producción de textos escritos.

Según Delia Lerner:

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001, p. 25).

En base a esto, el presente trabajo se propone conocer qué prácticas de enseñanza de la escritura realizan las docentes de primero y segundo año de la escuela.

Considerando que el equipo docente de la institución, principalmente en el primer ciclo, está conformado por profesionales de escasa experiencia: noveles³, y otros con más de quince años de trayectoria educativa, se considera pertinente indagar si existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de la escritura en uno y otro de estos grupos.

Por tal motivo el problema se centrará en las siguientes preguntas:

- ¿Qué propuestas de escritura plantean los docentes en los dos primeros grados de primaria?
- ¿Se proponen situaciones de enseñanza que favorezcan la formación de escritores y la reflexión sobre el sistema de escritura?

³ Considerando como “novel” a los docentes de hasta tres años de experiencia laboral previa.

- ¿Qué intervenciones docentes contribuyen a la formación de escritores y a la reflexión sobre el sistema de escritura?
- ¿Hacia qué propósitos se dirige la enseñanza de la escritura y en qué contextos circula?
- ¿Cuáles son las condiciones didácticas que propician el trabajo con la escritura en el aula?
- ¿Proponen las mismas situaciones para la enseñanza de la escritura una docente novel y otra con una trayectoria laboral que le brinda una vasta experiencia⁴?

En relación a los interrogantes planteados el trabajo se propone los siguientes objetivos:

- Identificar y caracterizar las propuestas de enseñanza de la escritura que plantean las docentes noveles y expertas al frente de grupos de primero y segundo año.
- Indagar qué concepciones acerca de la enseñanza de la escritura sustentan las docentes noveles y expertas en sus prácticas.

⁴ Considerando en esta descripción a docentes con más de quince años de experiencia laboral previa.

2. Marco teórico

2.1. La escritura como práctica social: lenguaje escrito y sistema de escritura

Los procesos de alfabetización inicial implican mucho más que enseñar el principio que rige el sistema de notación alfabético (entendido como el conjunto de elementos y reglas que rigen su constitución) y los rudimentos de la lectura y escritura; sino que suponen la responsabilidad de conducir a la formación de los alumnos como lectores y escritores, considerados y puestos a actuar como tales desde el momento en que ingresan a la institución escolar.

La lectura y la escritura son prácticas sociales y su enseñanza supone intervenciones de los docentes diversas y focalizadas, que contemplen la complejidad de estos procesos.

Estas prácticas sociales han sido, y continúan siendo, patrimonio de determinados grupos sociales. Es función de la escuela democratizar el conocimiento evitando la reproducción de un orden social preestablecido.

Delia Lerner (2001) plantea las tensiones existentes entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y la escritura.

Según la autora, la escuela debe enseñar a escribir, y los propósitos que esta institución prioriza son propósitos didácticos, vinculados a lo que los estudiantes necesitan para aprender a escribir en su vida futura. Por otro lado, afirma que estos propósitos no se vinculan con los que persiguen fuera de la escuela los escritores expertos, los propósitos comunicativos suelen ser relegados o excluidos del ámbito escolar.

Si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de las prácticas sociales, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante (Lerner, 2001, p.29).

Formar sujetos lectores y escritores constituye un proceso múltiple ya que implica la inclusión de estos en la cultura escrita, En consonancia con lo anterior podemos afirmar que el objeto de enseñanza entonces debe definirse tomando como referencia las prácticas sociales de lectura y escritura.

El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura (...). El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como copista que reproducen sin un propósito (Lerner, 2001, p.40).

Escribir es producir un texto con una intención: informar a otros, convencer, comunicar ideas o sentimientos, guardar memoria; escribimos para otros o para nosotros mismos, para destinatarios conocidos o desconocidos.

Cuando se escribe se transforman en palabras ideas y a través de este proceso van apareciendo nuevas relaciones en el mensaje. Los cambios que se realizan en el lenguaje generan modificaciones en las ideas iniciales.

Producir un texto implica articular conocimientos textuales, adquiridos al leer y escribir textos diversos, y conjuntamente adecuar el mismo a la situación comunicativa.

Durante varios años se consideró que para que un niño aprenda a escribir el contenido a enseñar eran las letras, era suficiente enseñar las letras y como juntarlas para ir formando palabras, oraciones y luego un texto; tiempo después se incorporaron otros saberes como necesarios, por ejemplo las características de los distintos tipos de texto y nociones textuales como son la coherencia y la cohesión.

A partir de la reflexión didáctica propuesta por D. Lerner, se concibe la lectura y la escritura, en tanto prácticas sociales, como el objeto central de la enseñanza. Así, “El aprendizaje de estas prácticas se da a lo largo de un prolongado proceso de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos” (Kaufman, 2012, p.18)

Ana María Kaufman plantea, a partir de las investigaciones de Ferreiro, Teberosky y Tolchinsky (1979) que: “los niños, cuando inician su aprendizaje de la lectura y la escritura, se vinculan simultáneamente con dos cuestiones involucradas en los textos: el sistema de escritura y el lenguaje escrito.” (Kaufman, 1999, p.49)

Las investigadoras definen al **sistema de escritura** como el conocimiento de los elementos del mismo: letras, signos, etc. y las reglas que rigen entre ellos. Por otro lado, **el lenguaje escrito** se refiere a lo vinculado con el uso del lenguaje y las diferentes variedades discursivas.

Para que los alumnos puedan participar en las prácticas sociales de escritura, de diferentes tipos de texto, deben apropiarse tanto del sistema de escritura como del lenguaje escrito. Las investigaciones psicogenéticas dejan ver que los niños se aproximan a estos dos aspectos en forma simultánea desde el comienzo de la alfabetización.

La alfabetización supone diferentes líneas de intervención que se entrecruzan. Es necesario conocer cómo aprenden los niños y cómo enseñan los docentes, siendo imprescindible la intervención, y considerar las habilidades y capacidades que debe desarrollar el niño para lograr un aprendizaje autónomo y reflexivo.

2.2. Teorías acerca de la alfabetización

La alfabetización es un terreno complejo, repleto de controversia en el que se entrecruzan distintas disciplinas que llevan a su vez sus propios debates y perspectivas teóricas.

El concepto de alfabetización ha ido cambiando a lo largo del tiempo según el momento histórico y el lugar donde se define. Este proceso se ha transformado a lo largo de la historia de la humanidad, así como también ha variado la noción de sujeto y de aprendizaje.

Según las ideas de Emilia Ferreiro (2002), la concepción de qué es leer y qué es escribir se construyen socialmente y por lo tanto cada época ha dado nuevos sentidos a esas palabras.

En las últimas tres décadas han existido diferentes perspectivas sobre la alfabetización inicial.

En el presente marco teórico se contempla la perspectiva del Lenguaje Integral, la perspectiva de la Conciencia Fonológica, y por último la perspectiva Constructivista.

El **Lenguaje Integral** es un movimiento educativo y una perspectiva teórica que tuvo su origen para la investigación en la disconformidad con las prácticas escolares vigentes. Esta perspectiva ha incidido en las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y también en las teorías sobre su desarrollo.

Uno de los principales referentes de esta línea es Kenneth Goodman (1982). Según este autor, el lenguaje escrito es un invento social en la medida que al volverse compleja una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y el espacio sus ideas y conocimientos dejando el legado de su herencia. Por lo tanto, alfabetizar es enseñar a comunicar, es volver sobre el legado de generaciones anteriores para enriquecernos culturalmente.

El Lenguaje Integral considera que los niños no vienen desprovistos de conocimiento y que ello es el fundamento de los aprendizajes posteriores. Por ello, los docentes que llevan adelante este método, son promotores de situaciones de alfabetización y acompañan los procesos individuales.

Según Castedo (2010, p.36) este enfoque teórico ha dejado como herencia:

[...] el énfasis en la lectura “tal como se hace en el hogar”; las bibliotecas de aula y los libros verdaderos por sobre los 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 antes que en el de la deficiencia o la dificultad.

Por otro lado, la ***perspectiva de la Conciencia Fonológica*** se desarrolla en el marco de las teorías cognitivistas que intentan entender cómo funciona la mente de los sujetos para comprender cómo se aprende a leer. De esa comprensión derivan las formas en cómo se debe enseñar, es decir, los aspectos didácticos.

Esta perspectiva procura el desarrollo de los conocimientos metalingüísticos: implica reconocer en forma consciente las unidades en que puede dividirse el habla, desde las frases hasta los fonemas.

Propone partir del trabajo con palabras orales para descomponerlas en partes más pequeñas: los fonemas.

Los individuos que logran reconocer estos fonemas son los que aprendieron a leer. Para esta línea, alfabetizar implica reconocer los fonemas que componen las emisiones orales.

Los conocimientos léxico- semánticos son los que permiten identificar las palabras escritas, es decir son los que sirven para leer; los restantes sirven para comprender la lengua:

La diferencia fundamental que distingue al que sabe leer del que no sabe es la capacidad de atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas que componen la frase. Lo demás, los conocimientos sintácticos y pragmáticos, son indispensables para leer pero no son saber leer, sino conocer la lengua en la que se lee. Bajo este planteamiento, aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar eficazmente todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente. En el buen lector dicho mecanismo funciona bien y gracias a ello su comprensión de textos será tan buena como su conocimiento de la lengua, su inteligencia y su cultura se lo permita (Jesús Alegría, en Castedo, 2010, p.39).

Para esta teoría, la alfabetización se apoya en la lengua oral.

Considera que el sistema de escritura alfabético representa el lenguaje hablado en el nivel de sonidos individuales o fonemas. Así, el sistema de escritura es un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras y como tal, el esfuerzo principal de los niños para su adquisición, está centrado en comprender que las letras representan fonemas. Subyace en estas investigaciones una concepción lineal en la manera de entender las relaciones entre oralidad y escritura que ha llevado a adoptar una perspectiva evolucionista en el desarrollo de los sistemas de escritura; cuya creación más lograda, su culminación, es el alfabeto (Olson, 1998). Esta idea luego es discutida

por el constructivismo que considera a la escritura como la representación del habla (algunos aspectos se representan y otros no, o se representan en forma diversa).

Según Defior (1996, p.50) la conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística, es decir, “la capacidad para reflexionar sobre la propia lengua, fuera de sus funciones comunicativas.” La autora sostiene que los niños deben comenzar a reflexionar sobre los sonidos de las palabras dejando de lado el significado de las mismas. Así, define a la conciencia fonológica como “... la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla.”

Esta capacidad de tomar conciencia de las unidades fónicas mínimas, señala Ferreiro (2002), se ha convertido en un prerrequisito para el aprendizaje de la escritura tan relevante que ha desplazado a los tradicionales: coordinación visomotriz, discriminación visual y auditiva, etc. Por tal motivo, la mayor parte de los trabajos en esta corriente se centran en tareas de reconocimiento de palabras para llegar al análisis fonémico, que difieren en la demanda cognitiva o en el nivel lingüístico que implican. Así, el aprendizaje de la escritura (en un sistema alfabético) es resultado de la asociación y aplicación de las unidades mínimas reconocidas inicialmente en la oralidad: los fonemas.

Por último, la **perspectiva constructivista**, entiende la alfabetización como un proceso en el que un sujeto (niño, joven, adulto) en interacción con el objeto de conocimiento construye ideas originales, en este caso particular sobre la lengua escrita.

La alfabetización tiene un carácter político, el acceso a la lengua escrita constituye un derecho de todos los individuos. Como afirma Emilia Ferreiro (2002, p.3) “la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos”. Esta democratización implica la aceptación de la diversidad lingüística, cultural, social. No la simple tolerancia, sino la integración genuina de la pluralidad. La escuela moderna esperaba que los alumnos accedieran al conocimiento del código escrito estándar, sin tener en cuenta sus orígenes lingüísticos, pues el foco estaba puesto en la homogeneización de los sujetos. Desde el momento que se intenta formar ciudadanos, se incrementa el interés por el desarrollo de la alfabetización, ya que se esperaba que los individuos fueran competentes en lectura y escritura para insertarlos en el mundo social. Allí se le otorga a la escuela esa función socializadora y formativa; consolidándose la alfabetización obligatoria, tanto para el individuo como para el Estado, al brindar la garantía de acceso a través de la institución escolar.

Para Ferreiro (2002), como representante del constructivismo, el sujeto de aprendizaje no llega ignorante a la escuela, sino que tienen conocimientos sobre la

lengua escrita aunque no comprendan la naturaleza de este sistema de representación.

El constructivismo considera que los niños no vienen desprovistos de conocimiento y que ello es el fundamento de los aprendizajes posteriores. Esta perspectiva considera que se utilizan esos esquemas previos para provocar reflexiones acerca de la lengua escrita. Los sujetos aprenden teorizando sobre los sistemas de representación, realizando aproximaciones sucesivas, elaborando el conocimiento, pero siempre a través de la problematización de los saberes previos. El constructivismo le otorga especificidad a la escritura y sostiene que es una herramienta de análisis de la oralidad. Tanto la historia de la escritura como las investigaciones psicogenéticas muestran (a diferencia del enfoque precedente) que el vínculo entre habla y escritura debe ser entendido en términos dialécticos. Así, la escritura es esencial para adquirir una conciencia del lenguaje hablado, sus estructuras y componentes (conciencia metalingüística).

Dentro de la perspectiva constructivista, se encuentran las **investigaciones psicogenéticas sobre la escritura**, llevadas adelante por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Estas investigaciones han planteado líneas de debate con otras teorías y perspectivas y a su vez han modificado la concepción del sujeto de aprendizaje y el objeto de enseñanza.

Las investigaciones psicogenéticas de E. Ferreiro (1991) dan cuenta de los sistemas de interpretación que los niños construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. El estudio se focaliza en entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños elaboran sobre la naturaleza del sistema de escritura.

Desde un marco epistemológico y psicológico que prolonga los principios generales de la teoría de Piaget, las investigaciones de E. Ferreiro dan cuenta de la génesis individual en la comprensión de este objeto de conocimiento particular y evidencian que no es el resultado de un espejo de la realidad sino de un proceso constructivo en cuyo recorrido el niño se enfrenta a verdaderos problemas conceptuales: qué representa la escritura y cómo lo representa. Como respuesta a estos interrogantes va constituyendo sistemas interpretativos que le permiten aproximarse cada vez más al conocimiento del objeto; descubriendo, en el caso particular de la lengua escrita, las propiedades del sistema. Las diferentes conceptualizaciones (hipótesis) que construyen los niños muestran sus intentos por comprender las reglas de constitución del sistema. Estas teorías actúan como esquemas asimilatorios, a través de los cuales la información es interpretada, dan sentido a lo observable.

En algunas instancias los sistemas previos son redefinidos para lograr incorporar la nueva información que brinda el contexto, formando parte de nuevos sistemas.

Por lo tanto el aprendizaje de la escritura no puede reducirse a un conjunto de técnicas, sino al resultado de resolver conflictos cognitivos generados por la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento que en este caso es la escritura.

Estás investigaciones muestran que los niños generan ideas y teorías así como también formulan hipótesis que ponen a prueba frente al contexto y a su realidad y que además las confrontan con las ideas de otros.

Para esta corriente escribir es producir sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas de pensamiento de quien escribe.

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y este modo de definirla implica consideraciones didácticas diferentes: se la puede considerar una representación del lenguaje o un código de transcripción del lenguaje.

Para la perspectiva constructivista, la escritura es un sistema de representación del lenguaje y no resultado de un proceso de codificación. Como un **sistema de representación**, implica involucrar un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Esta mirada supone que su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

Por otro lado, considerar a la escritura como un **código o transcripción del lenguaje** implica pensar que ya están predeterminadas los elementos y las relaciones que se dan entre ellos. Concebir a la escritura de esta forma implica considerar que se convierten las unidades sonoras en unidades gráficas, aquí tiene lugar central la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas: visual y auditiva. Para esta mirada la escritura es una simple transcripción de lo sonoro a un código visual.

“La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación.” (Ferreiro, 1986, p.11)

El sistema de escritura, como todo sistema de representación, posee características que deben ser reconocidas por quienes intentan aprenderlo. Dos de ellas son la arbitrariedad (porque las letras no reproducen las formas de los objetos) y la linealidad (las letras deben estar ordenadas de modo lineal). Los niños se apropian de éstas rápidamente, concentrando sus esfuerzos en entender las leyes del sistema.

A partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro (1991), se pueden distinguir tres niveles en el desarrollo de la conceptualización del sistema de escritura. En el **primer nivel**, los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Este nivel logra dos grandes avances: considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura). Los niños necesitarán ahora descubrir de qué manera el dibujo y

la escritura se relacionan. Las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo, que el dibujo no tiene capacidad de representar: sus nombres.

Una vez que los niños comprenden que las letras representan los nombres de los objetos, comienzan a considerar otras condiciones que determinan la escritura, como son, la dimensión cuantitativa y la cualitativa. Son capaces de reconocer que para que una escritura sea legible tiene que haber un mínimo de tres letras (principio de la cantidad mínima) y además, éstas deben ser diferentes (variaciones cualitativas internas).

Muchas veces los niños nombran a las letras de distintas maneras, por el nombre, por el sonido, por la sílaba, por la pertenencia a otro nombre, con lo cual favorece la apropiación del sistema, debido a que ayuda a distribuirlas y a combinarlas, es decir, la pertenencia a distintas sílabas ayuda más a la construcción del sistema, que si contaran con un solo nombre.

En el **segundo nivel**, los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes.

En este nivel los niños comienzan a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones.

Posteriormente los niños comienzan a pensar en lo que Ferreiro identifica como la hipótesis de referente, con lo cual adjudican letras cuantificables a los objetos, en esta etapa, no analizan todavía el aspecto sonoro, trabajan sobre el aspecto gráfico. Pueden también intentar manejar variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo.

“Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo de comparación inter-relacional, mientras que las otras eran solo intra-relacionales”. (Ferreiro, 1996 en Nemirovsky. p.29)

Finalmente, en el **tercer nivel**, luego de haber transitado por las características anteriormente descritas, los niños alcanzan el nivel de fonetización de la representación escrita, al cual acceden por la cantidad de información que incorporan del ambiente alfabetizador, están en condiciones de organizar la escritura, habiendo comprendido “la naturaleza intrínseca del sistema alfabético” (Ferreiro, 1996 en Nemirovsky. p.32).

Ahora bien, la posibilidad que tienen los niños de hacer recortes en la oralidad no se aplica directamente en la escritura y la búsqueda de las correspondencias sonoras en la escritura es resultado de un complejo proceso que los enfrenta al problema de la relación entre el significado de las partes (letras) y su vínculo con la totalidad (palabra). En dicho proceso, construyen la hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del sistema de escritura es entendido como un proceso constructivo mediante el cual el niño, a través de sus intercambios tanto con los materiales escritos como con otros lectores y escritores que den información e interpreten ese material; resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son erróneas -con respecto al punto final-, pero constructivas -en la medida en que permiten acceder a él- (Ferreiro, 1979, p.34)

El recorrido por estas teorías conduce a indagar cómo se llevan a cabo en el aula las actividades que se proponen para enseñar a leer y escribir, así como las estrategias que los docentes utilizan en los distintos contextos de enseñanza.

2.3. Enseñanza de la escritura en el contexto escolar.

La concepción de alfabetización, ha variado a lo largo del tiempo: en los inicios del siglo XX bastaba para estar “alfabetizado” poder interpretar textos sencillos y hacer uso de una firma: conocer el código escrito y tener un manejo aceptable de las unidades mínimas que lo componen, desde la lectura y desde la escritura.

En el mundo actual esto no es suficiente. Según Goodman (1982), alfabetizar no es solo enseñar destrezas que rigen el sistema alfabético, sino también posibilitar el acceso al pensamiento, desde las cuatro macrohabilidades (hablar y escuchar - leer y escribir). Él sostiene que: “Aprender el lenguaje es aprender a dar significado... El desarrollo cognoscitivo y el lingüístico son totalmente interdependientes”. (Goodman, 1990: 06).

Por otra parte, Rousseau (en Chartier, 2004), agrega un componente interesante, que involucra a la motivación como necesidad. Plantea que no basta con la instrucción sino que es importante despertar el deseo de leer en el niño: “¿De qué le servirá la lectura habiéndola rechazado para siempre?” (Chartier, 2004:100).

Ambas teorías coinciden en que el acceso a la lengua escrita debe tener un sentido social. Los niños aprenden en tanto están en contacto con situaciones reales de lectura y escritura, “se les invita a los alumnos a utilizar el lenguaje” (Goodman, 1982), a participar “en actos sociales donde la lengua escrita cumple funciones precisas” (Ferreiro, 1993:33).

Al decir de Delia Lerner, en la entrevista realizada por Alegría y Cisternas, donde cita los aportes de Emilia Ferreiro y sus colaboradoras (en Alegría, Cisternas, 2018), sabemos que:

...enseñar a leer y a escribir es algo muy diferente de enseñar una técnica, que el sistema de escritura es un objeto de conocimiento para los sujetos, que estos se plantean diversos problemas cognitivos y elaboran conceptualizaciones originales al intentar apropiarse de él. (...) acercar la enseñanza al aprendizaje suponía tomar en consideración a los sujetos en tanto productores de conocimiento sobre el sistema de escritura. (Lerner, 2018, p.104)

Cada docente, en la institución en la que se desempeña, conociendo a los estudiantes con los que trabaja, debe mediar durante el proceso de adquisición de los nuevos aprendizajes de los niños, tomar decisiones e incorporar variables didácticas. Esto implica saber cómo y cuándo intervenir, y cuándo ir dejando espacio a la autonomía del aprendiz, para que éste alcance las etapas de escritura autónoma.

La enseñanza de la lengua debe realizarse durante toda la escolaridad, continuando el proceso de los grados iniciales, realizando la recursividad necesaria para generar avances en los aprendizajes de los estudiantes. Para que esta enseñanza sea fructífera es necesario tener claro qué es lo que se va a enseñar, es decir cuál es el objeto de enseñanza que prima en las situaciones didácticas.

Distintas investigaciones didácticas han revisado y planteado debate acerca de los contenidos de enseñanza en los diferentes ámbitos disciplinares que se abordan en la escuela.

La **teoría constructivista** considera que sin un proceso de enseñanza, sin una mediación intencionada entre el material y el sujeto no hay aprendizaje significativo.

El rol del docente, para esta perspectiva, supone la intervención permanente con los saberes de los niños y sus reflexiones sobre el sistema de escritura.

Se debe promover el interpretar, producir e interactuar con la lengua escrita, valorando lo que el sujeto sabe, trae y piensa sobre la misma. Siguiendo a Kaufman y Lerner (2015): alfabetizar implica ofrecer a todos los niños diversas situaciones de enseñanza necesarias para que escriban por sí mismos.

Dentro de los contenidos de la lengua, en las últimas décadas, se ha ido modificando este objeto en referencia a los propósitos educativos de la enseñanza de la escritura. Si se prioriza como propósito educativo la incorporación de los estudiantes a la comunidad de escritores, el objeto de enseñanza puede definirse en referencia a las distintas prácticas sociales de escritura, corriendo del centro a la enseñanza de las primeras letras.

Según Delia Lerner:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, (...) hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos (...) hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner, 2001, p.26).

Estas palabras de Lerner, ponen foco en la necesidad de generar instancias donde los niños participen en prácticas de escritura de diferentes tipos de texto de circulación social, con propósitos planificados de antemano, con destinatarios reales, simulando contextos de escritura que se dan fuera del ámbito escolar.

Asumir desde la escuela, la responsabilidad de formar lectores y escritores competentes, colocando en primer plano las prácticas; implica generar situaciones didácticas en las cuales el escribir este inmerso en situaciones comunicativas específicas que definan su propósito, el destinatario del texto a producir y que conllevan la necesidad de ajustar progresivamente el escrito a fin de que se cumplan los propósitos previstos.

Antes de lograr la escritura convencional autónoma, los niños ya escriben. En el ámbito escolar se pueden proponer dos situaciones didácticas diferentes: **la escritura a través del docente y la escritura por sí mismos**. Ambas propuestas ofrecen distintas posibilidades, según el propósito que persiguen.

Escribir a través del maestro

“Escribir es producir un texto para cumplir algún propósito (...) escribir es producir un texto para destinatarios conocidos o desconocidos y también producir un texto para uno mismo” (Kaufman, Lerner. S/F. p.7).

Para enseñar a escribir el maestro debe considerar planificar situaciones donde los alumnos escriban por sí mismo y otra donde la producción se realiza a través del dictado de un texto al docente.

Incluso antes de lograr la escritura autónoma los niños pueden planificar un texto, dictárselo al maestro, y apoyados con la lectura del docente revisarlo y corregirlo para mejorarlo. En estas situaciones los niños tienen la posibilidad de centrarse en la composición del texto, discutiendo, tomando decisiones en cuanto a que deben escribir y cómo organizar la producción. El maestro es quién asume la producción material: decide qué letra escribir, cuántas utilizar, dónde colocar las marcas de puntuación; paralelamente pone en contacto a los estudiantes con la complejidad del sistema alfabético de escritura mostrándole todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua.

En este tipo de actividades los estudiantes están aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario, elaboran un texto de acuerdo al género particular para esa situación real, analizan si la producción final es coherente y cohesiva evitando repeticiones, ambigüedades, e incoherencia. En suma, en estas actividades los niños están aprendiendo a escribir mientras escriben a través del maestro.

Por lo tanto, la situación de dictado al docente coloca en segundo plano el desfase que se presenta en los inicios de la alfabetización entre la producción oral y su ejecución escrita al brindar la posibilidad de que los dictantes centren sus esfuerzos en la composición del texto liberándolos de su transcripción gráfica. Al mismo tiempo, la actividad de composición colectiva favorece el intercambio y la puesta en juego de distintos tipos de conocimientos y formas alternativas de textualización que serán objeto de discusión y búsqueda de acuerdos compartidos.

[...] en el período inicial de la alfabetización, en que el niño todavía no domina el aspecto gráfico de la escritura, los textos dictados parecen ser mejores que los textos escritos y ello porque en el dictado el niño no se enfrenta a los problemas materiales propios de la escritura, y además puede concentrar sus esfuerzos en el contenido y la forma [...] En la práctica, dictar implica delegar en el escribiente sólo los aspectos ejecutivos de la escritura: todas las decisiones relacionadas con la tarea de composición de un texto escrito son efectuadas por el dictante (D.Fabbretti y A.Teberosky, 1993, p.54-56).

Ubicar a los alumnos en la posición de dictantes permite poner en acción los quehaceres generales ejercidos por un escritor en situaciones cotidianas, posibilitando que enfrenten y resuelvan la diversidad de problemas que se plantean al componer un texto. Así, por ejemplo, la planificación de lo que se va a escribir (que constituye uno de los quehaceres del escritor) se presenta como necesaria para orientar la primera escritura del texto y ha de ser retomada por el docente en numerosas ocasiones para organizar y otorgar coherencia al que se está produciendo. Paralelamente, y si bien es el docente quien toma las decisiones relativas al uso del sistema de escritura, los niños participan a través de su escritura, de algunas de las convenciones propias del sistema: orientación lineal, repertorio de letras (su graficación y combinaciones posibles), espacios entre fragmentos de escritura, etc.

Por otro lado, “escribir en voz alta requiere la capacidad de distinguir lo que se dice al escribiente como interlocutor y lo que se le dice para que lo escriba, es decir, la capacidad de distinguir lo dicho de lo dictado” (D. Fabbretti y A.Teberosky, 1993). En relación a este aspecto las continuas intervenciones de la docente permiten establecer diferenciaciones entre decir y decir para ser escrito: “¿cómo lo pondrías?, ¿les parece que lo escriba así?”. Favorece la toma de conciencia de que el lenguaje se organiza de una manera diferente para hacer dicho que para ser escrito.

La situación de dictado pone de relieve además, la necesaria coordinación progresiva entre los actos de lectura y escritura. Así, la escritura en voz alta, pone en juego la necesaria coordinación de dos posiciones enunciativas diferentes: la del lector que interpreta lo ya construido y la del escritor que analiza y decide la progresión del escrito (Teberosky, 1992). Es importante agregar que esta coordinación progresiva requiere para su aprendizaje condiciones específicas de enseñanza.

Por último, es importante señalar que en la situación didáctica de escritura por dictado al docente, las intervenciones de este último están dirigidas no sólo a la puesta en acción de los distintos quehaceres del escritor en el proceso de composición de un texto; sino que es imprescindible una intervención orientada a que se reflejen en la escritura características correspondiente al género que organiza y le da particularidad al texto que se desea producir.

Escribir por sí mismo

Los niños que aún no saben escribir convencionalmente, de igual modo, pueden escribir por sí mismos.

Para lograr la escritura autónoma es necesario que los conocimientos se encuentren en un contexto, como son los escritos cotidianos, prácticos o domésticos⁵, como por ejemplo: fichas de préstamos de libros, listas de clasificación de materiales, lista de compras, la escritura en un diario íntimo, entre otras. Cada uno de estos textos supone una relación entre el contexto, el tiempo, el espacio y los otros.

Cuando aún no escriben de manera convencional es difícil, y por momentos imposible, interpretar sus producciones, sobre todo cuando se trata de textos extensos. Esta dificultad no sólo se les presenta a los lectores externos sino también a los propios escritores.

Una estrategia válida para sortear esta dificultad es proponer producciones en dupla o en equipos, lo que genera una natural necesidad de planificar el contenido y de explicitar cómo redactarlo, ampliando además las posibilidades de que puedan dar cuenta del contenido del texto posteriormente.

El trabajo en dupla o grupos favorece la discusión y la reflexión acerca de cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito. Cuando el objetivo sea centrarse en el sistema de escritura conviene proponer la producción de textos más breves, como nombres, listas, títulos, etc. que permita volver a lo escrito y reparar de ser necesario.

Estas **dos situaciones didácticas** fundamentales deberían estar presentes para favorecer la escritura convencional de los estudiantes. Los maestros pueden incluir las dos situaciones en el marco de diferentes modalidades organizativas: actividades habituales, proyectos, secuencias, situaciones de reflexión y sistematización.

Según Mirta Castedo:

⁵ Concepto extraído de Bernard Lahire, en: "Escrituras Domésticas. La domesticación y lo doméstico".

Para eso hace falta que lean y escriban por sí mismos e intervenir en el transcurso de esas prácticas para que puedan reflexionar sobre dónde dice, qué dice, cómo dice o sobre cuántas letras-marcas poner, en qué orden o cuáles son, es decir, reflexionar sobre lo que se denominan “unidades menores”. (...) Los niños actúan como lectores y escritores al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura (Castedo, 2010:48)

En la escuela es importante que los maestros presenten, a los estudiantes, materiales, situaciones y prácticas que les permitan avanzar. Es fundamental plantear actividades secuenciadas que presenten nuevos problemas, que están pensadas de antemano, que guíen el proceso; actividades de lectura, escritura y de reflexión sobre la lengua, que no se limiten a lo literario, sino que aborde textos en las distintas áreas del conocimiento. La sistematización de estas actividades en el aula favorece la apropiación de la lectura y la escritura, insertando a los estudiantes en el mundo de la cultura escrita y en el uso social del lenguaje.

Una de las modalidades que mejores resultados brindan es el trabajo en proyectos, que permiten crear condiciones didácticas favorecedoras, con una planificación flexible, que pueda modificarse y enriquecerse al ser concretadas, que permita una organización previa y un hilo conductor a lo largo de la propuesta.

Es parte del rol docente generar instancias necesarias para que los niños avancen en su propio proceso de aprendizaje, en forma autónoma, favoreciendo que se enfrenten a nuevas situaciones y que puedan superarlas. Es necesario que el docente evalúe en qué momentos debe favorecer la autonomía de los estudiantes, y cuándo intervenir para contribuir a la resolución del problema que se le presentó al niño, guiando y generando reflexión.

Para pensar las distintas situaciones didácticas, al decir de Delia Lerner, se debe considerar tanto la naturaleza del proceso cognoscitivo del niño, la naturaleza del conocimiento que se está intentando enseñar y la acción, o las prácticas que desempeña el maestro para asegurar la comunicación de ese saber, y así: “cumplir con la función social que le ha sido encomendada y que lo hace responsable del aprendizaje de sus alumnos” (Lerner, 1992)

La enseñanza del sistema de escritura supone planificar actividades para que los estudiantes se vayan apropiando de las características alfabéticas del sistema y luego avancen en la exploración de los aspectos no alfabéticos (ortográficos). En forma simultánea, se deben proponer actividades para que las niñas y niños conozcan las propiedades del lenguaje escrito y la reconstrucción del sistema de escritura, ambos aprendizajes tienen lugar desde el comienzo de la alfabetización. Los niños y niñas

aprenden a leer y escribir textos leyendo y escribiendo textos, y reflexionando sobre el lenguaje.

Desde el inicio de la escolaridad se debe de habilitar la posibilidad de producir gran variedad de géneros textuales de circulación social. Generar instancias donde los niños estén en contacto con distintos ejemplos de textos escritos contribuirá a que vayan escribiendo de diferentes formas hasta que puedan hacerlo de manera convencional. Es fundamental alternar momentos en que los niños trabajan solos, en duplas, en pequeños grupos o colectivamente. Variar las dinámicas de interacción permite ampliar el abanico de oportunidades para cada uno de los estudiantes.

2.4. Los procesos de formación docente

Recuperando el objeto de estudio del presente trabajo se abre un espacio de análisis sobre las prácticas de enseñanza de dos grupos de docentes con distintos años de experiencia que implica pensar, no solo en el proceso de alfabetización y de la enseñanza de la escritura, sino también en el proceso de formación de los mismos, inicial y continua.

“La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación” (Freire, 2016). Estas palabras de Paulo Freire permiten pensar en la importancia de la teoría a la hora de considerar la enseñanza. Según él no alcanza sólo con el conocimiento de la teoría, este debe poder vincularse a la práctica para que efectivamente se realicen los cambios, logrando una enseñanza que favorezca los aprendizajes. Planificar la enseñanza, realizar esas prácticas, reflexionar sobre ellas para repensar la toma de decisiones de los enseñantes es el camino para mejorar la enseñanza y favorecer los aprendizajes.

Actualmente la formación inicial de los docentes ha encontrado un equilibrio entre teoría y práctica. Ha incorporado espacio significativo de aprendizaje en escuelas a lo largo de todo el proceso de formación inicial. Esquemáticamente podemos representar tres niveles que caracterizan a la enseñanza: el saber teórico, el saber práctico y el saber teórico práctico.

Al decir de María Cristina Davini en la actualidad:

Se inició un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos

entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Davini, 2015, p.18).

Según estas palabras de Davini, la reflexión en y sobre la práctica deben estar presentes en la formación inicial, formando docentes constructores de la experiencia.

Siguiendo con la misma autora, desarrolla la idea avalada por otros teóricos (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993), quienes plantean que todo lo que el estudiante aprende durante los estudios de la formación inicial, es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia donde se enfatiza la importancia de la "biografía escolar". Plantean que existe una suerte de determinismo por el cual los docentes que inician su carrera profesional tienden a repetir las prácticas que aprendieron cuando ellos eran alumnos. A partir de estas ideas se plantea la necesidad de que exista una formación continua de los docentes en ejercicio que suponga un desarrollo profesional permanente.

Gloria Edelstein, en su libro "Formar y formarse en la enseñanza" (2000), a partir del análisis de múltiples situaciones de práctica de enseñanza, diferencia las maneras de resolver situaciones por parte de expertos y novatos. La autora afirma que una de las diferencias más significativas entre los docentes expertos y otros recién iniciados, o de corto tiempo de experiencia es la relación entre las macro y las microdecisiones.

Edelstein (2000) define a la Macrodecisiones como la propuesta didáctica de intervención, la visión sobre el campo de conocimiento que se enseña y las disciplinas que forman parte de él, la posición que se adopta acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la visión sobre los estudiantes, las concepciones del enseñar y el aprender, los estilos de enseñanza y los componentes éticos asociados a ellos. Por otro lado, las microdecisiones son las que se toman en la inmediatez de la clase, que requiere una posición crítica y reflexiva, y que no puede estar pensada en el momento del diseño de la propuesta. Estas son las decisiones que habilitan la posibilidad de búsqueda de caminos diferentes de los pensados de antemano y suponen admitir la complejidad de la enseñanza colocando a los docentes frente a un laberinto de problemas.

"El particular entramado de acciones- decisiones- supuestos/ racionalidades y su expresión en la dinámica concreta de cada clase se constituiría en terreno fértil para enriquecer el saber acerca de ella y, sobre esa base, aportar conocimientos sobre la enseñanza." (Edelstein, 2000:207)

3. Decisiones teórico - metodológico

3.1. Contextualización

Este trabajo pretende responder a los interrogantes presentes en el planteamiento del problema, realizando un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de la escritura llevadas a cabo por docentes de primer ciclo de la escuela primaria N° 128, ubicada al oeste de Montevideo, más específicamente en el Barrio Conciliación.

La institución forma parte del Programa A.PR.EN.D.E.R. Por ello, se decide realizar la indagación allí porque, desde hace algunos años, los resultados de las evaluaciones de logro en el área de la lengua demuestran ser insuficientes. Un alto porcentaje de estudiantes que comienzan a cursar el segundo ciclo presentan dificultades al momento de comunicarse por escrito en forma adecuada, no logrando considerar la pertinencia e importancia de producir ciertos textos en el marco de una situación social específica. La mayoría de los estudiantes, al finalizar la escuela primaria, no manejan exitosamente los diferentes escritos de circulación cotidiana, cuyo uso forma parte de la vida social.

Asimismo se propone comparar y analizar las propuestas de enseñanza de la escritura, los propósitos y sus contextos de uso, las condiciones didácticas, las intervenciones docentes, entre otros, que llevan adelante docentes de la escuela considerando como variable central su trayectoria laboral que se refleja en su experiencia en la tarea docente. Al decir de Lerner (2009:) “El análisis de situaciones de aula es quizás la estrategia que más datos provee para la reflexión.” (p. 53)

Teniendo en cuenta la singularidad de estas maestras se propone aportar datos para entender la complejidad de la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y la experiencia laboral.

3.2. Población y muestra

Esta indagación se llevará a cabo con cuatro docentes de la institución: dos de primer año y dos de segundo año. Las dos maestras de primero son noveles ya que han egresado recientemente del Instituto de Formación Docente. Las restantes, las maestras de segundo, no solo presentan una larga trayectoria laboral como maestras de primer ciclo (más de 20 años) sino que también gran parte de su tarea la han desarrollado en esta escuela.

Para el presente trabajo se identificarán a las docentes con la siguiente denominación:

Maestra A: maestra de primero, novel.

Maestra B: maestra de primero, novel.

Maestra C: maestra de segundo, experta.

Maestra D: maestra de segundo, experta.

3.3. Instrumento de recolección de datos

Los instrumentos a utilizar serán:

- Análisis de documentos: planificaciones docentes, anuales y diarias. Estas planificaciones implican la anticipación de la enseñanza y dan cuenta de las intenciones de las docentes a la hora de pensar la enseñanza de la escritura. Se contempla el análisis de las planificaciones que abarquen un período de seis semanas de trabajo presencial.

- Entrevista a las docentes involucradas, con el fin de conocer las concepciones personales y teóricas que sostienen las propuestas docentes. Se planificará una entrevista semi-estructurada, con preguntas pensadas de antemano, pero dejando abierta la posibilidad de realizar otras, en relación con el marco teórico que respalda la investigación. Al tener claros los conceptos teóricos previos a la entrevista, habrá mayor capacidad de anticipación, de realizar preguntas importantes que surjan a partir de las respuestas y estará la posibilidad de aclarar el significado de las exposiciones de las entrevistadas logrando así un mejor análisis posterior. Las entrevistas serán grabadas y luego transcritas para su mejor análisis.

3.4. Tipo de análisis

Se realizará un primer acercamiento a las planificaciones, los registros manuscritos y la desgrabación de las entrevistas consignando todo lo que resulte significativo. Luego de esta primera lectura de los insumos recogidos, de manera manual, se comenzará el análisis focalizando en cómo enseñan a escribir los docentes de primero y segundo año de la escuela primaria, noveles y expertas, considerando las preguntas de indagación y los objetivos propuestos.

Para el primer análisis se tendrán en cuenta algunos indicadores previos que luego se definirán a partir del marco teórico:

- qué propuestas de escritura se planifican,

- con qué frecuencia las docentes trabajan la escritura en las aulas,
- qué modalidad organizativa utilizan: grupales, individuales,
- si prevén en sus planificaciones intervenciones sobre esas situaciones de escritura.

4. Análisis de datos

El presente análisis pretende responder una pregunta central que ha atravesado este trabajo: cómo enseñan a escribir las docentes, noveles y expertas, de primero y segundo año de una escuela primaria.

A partir de la recolección de datos, realizada en base a las planificaciones y entrevistas a las docentes se comienzan a delinear algunas categorías de análisis que se derivan de los interrogantes iniciales de este trabajo:

- Concepción de escritura.
- Tiempos para la escritura.
- Situaciones propuestas para enseñar a escribir
- Organización y propósito de las situaciones de enseñanza.
- Intervenciones docentes para enseñar a escribir.

Se incorpora a este análisis la variable de los años de experiencia laboral, es decir, si existen diferencias entre las prácticas de enseñanza de la escritura de docentes noveles y expertas.

Primera categoría: Concepción de escritura

Como se planteó anteriormente, a la hora de pensar la enseñanza de la escritura las maestras cuentan con dos documentos que marcan el rumbo curricular, que son el Programa de Educación Inicial y Primaria (desde ahora PEIP) y el Documento Base de Análisis Curricular (desde ahora DBAC). Estos documentos en sí mismos tienen una clara concepción de la escritura con una función comunicativa favorecedora de la interacción social.

Por un lado el PEIP, en su fundamentación plantea:

La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización. La escuela permite plantear situaciones nuevas para el alumno, que requieren y justifican el uso de variedades lingüísticas específicas, entre las que el registro escrito ocupa un lugar fundamental. (2008:42).

En esta cita se resumen varios aspectos a ser considerados a la hora de pensar la enseñanza y de reflexionar posteriormente sobre las prácticas. Se enfatiza y explicita la necesidad de una enseñanza intencional que procure la reflexión sobre la lengua tanto en lo referente al sistema de escritura como a las situaciones de uso de la misma. En este sentido, el PEIP da un rol preponderante a la lengua escrita y deja ver la importancia de las interacciones sociales y del aprendizaje con otros en este aspecto de la lengua.

Los contenidos que deben ser enseñados en el primer ciclo, en relación a la lengua escrita, son variados y recurrentes en los distintos años escolares ampliando y complejizando su profundidad a lo largo de este período. Están clasificados de acuerdo a la intención de los textos a abordar: textos que narran, explican y persuaden.

Por otro lado, el DBAC plantea que:

La construcción de perfiles de egreso en 3ro y 6to en las diferentes áreas de conocimiento busca no sólo asegurar la igualdad de oportunidades o justicia curricular de todos ante el conocimiento, sino también abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas) que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural. (2018:11)

En este documento se da un lugar central al estudiante y al aprendizaje, colocando a la enseñanza y al docente al servicio de estos.

Para este documento y en línea con esta categoría:

Alfabetizar en el ámbito de la escuela significa construir una didáctica basada en el dominio práctico, en la focalización en los quehaceres del hablante, del lector y del escritor dentro del marco de situaciones sociales reales para simultánea o posteriormente incluir también la reflexión sobre aquello que se dice, se lee, se escribe o se escucha. (2018:14).

Estos documentos son de uso corriente de las maestras y sirven de marco a la hora de pensar la enseñanza.

Ahora bien, del análisis de las entrevistas y de las planificaciones surge cuál es la concepción de escritura que manejan las maestras.

Mientras que la Maestra D (*segundo/experta*) es la que fuertemente denota, en la entrevista, el valor comunicativo de la escritura y también deja ver en sus planificaciones esta concepción; las otras maestras, por otro lado, colocan a la escritura en función de la reproducción o transcripción de un texto, dando un lugar

importante a estas actividades en las prácticas y dejando de lado la producción de textos. Así lo expresa en la entrevista la Maestra A (primero/novel), quien entiende la escritura como transcripción:

“alguna palabra los invito a que la escriban solos o solas, a reconocerlas en algún soporte que tengamos en la cartelera, ahí sería más bien una copia, y que esté el momento del registro escrito lo he trabajado todos los días, intento que eso esté”.

Las entrevistadas destacan en los diálogos la importancia de que los estudiantes produzcan textos autónomamente, coherentes y en segundo año, además, cohesivos. La idea de *“que tenga todas las letras”* por momentos prima frente a *“que se entienda”*, lo que deja ver que el objetivo primordial radica en lograr la escritura convencional, descuidando los niveles de escritura que son propios del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

“Pronunciar la palabra, primero, suavemente, agruparla por sílaba y después contar las letras que hay en total, todo eso oralmente. Y a partir de eso empezamos a escribir en el pizarrón, y visualizarlo, y leer lo que él escribe y compararlo con lo que está escrito en el pizarrón, a ver si el orden es el mismo y si las letras son las mismas también.” (Maestra D)

En las entrevistas a las Maestras C (*segundo/experta*) y D, surgió la importancia que ellas dan a la letra cursiva ya que, en más de una oportunidad aparece la preocupación que los estudiantes no lograron producir textos en estos caracteres. La maestra D por su parte también menciona la inquietud por la enseñanza de la letra imprenta minúscula.

Con relación a la cursiva una de las maestras explicita:

“otro pedido era tratar de pasarla a cursiva, y todo ese pasaje fue muy difícil” (Maestra C)

Una de las maestras de segundo destaca la importancia de que los estudiantes aprendan la imprenta minúscula

“estamos haciendo mucho énfasis en la imprenta minúscula qué es lo que a ellos les cuesta más y yo les explicó y les muestro los libros que la mayoría de los libros están escritos en imprenta minúscula, la computadora y el celular, cuando entran a un juego y tienen la explicación y el juego tienen que leer y está en imprenta minúscula”. (Maestra D)

Por otro lado, del análisis de las planificaciones se desprende la presencia de un gran número de actividades que abordan el sistema de escritura en tanto código de transcripción, tanto en los dos primeros años como en el segundo de la Maestra C.

Algunos ejemplos de ello, son:

Actividad:

PARTE 1: OBSERVAR LA IMAGEN Y ESCRIBIR EN CADA LETRA, LOS ELEMENTOS QUE APARECEN.



Propósito de la maestra con esta actividad, según consta en la planificación:

“Promover la escritura alfabética con el inicio de consonantes y vocales partiendo del apoyo ilustrativo.”

(Maestra A)

Actividad:

ESCRIBO DE FORMA AUTÓNOMA LOS NOMBRES PROPIOS DE DOS AMIGOS/AS DE LA CLASE. UNO DE ELLOS TIENE QUE SER DE QUIEN COMPARTO MESA

Propósito de la maestra con esta actividad:

“Promover la escritura autónoma de nombres propios y favorecer el deletreo entre pares.”

(Maestra A)

Actividad:

Ofrecer letras, rotuladas en tapitas, que formen los nombres de personajes o cosas que aparecen en el cuento.
Ordenarlas y anotarlas.
PERRO VUELA SALTO TECHO
HELADERA CANCHA

(Maestra C)

Segunda categoría: Tiempos para la escritura

Todo aprendizaje requiere de un abordaje reiterado y frecuente que no implica repetición.

Los momentos previstos para las situaciones de escritura en las planificaciones de

las cuatro docentes es variado.

Con relación al plan anual, tres de las maestras prevén situaciones de escritura insertas en secuencias didácticas donde abordan contenidos de lectura y escritura. Una de las maestras de primero (Maestra B, novel) no ha elaborado, de antemano, secuencias que incluyan propuestas de escritura, sin embargo se deja ver en las planificaciones diarias que existe relación temática entre unas y otras actividades. En la entrevista relata un proyecto que está llevando a cabo con los estudiantes, pero no existen evidencias sobre la planificación previa del mismo.

A continuación se adjuntan dos actividades presentes en las planificaciones de la Maestra B, pensadas para ser realizadas en distintos días, donde se deja ver una secuencia temática de actividades:

“Retomar el cuento trabajado el día anterior con la maestra de apoyo.
Recordar los personajes y la historia que se daba.
Indagar cuáles eran las tres partes que tenía todo cuento, escribir en el pizarrón las palabras.”

“Presentar tres imágenes en el pizarrón, cada una corresponde a un momento diferente del cuento leído la semana pasada (Blancanieves).
Reconocer qué aparece allí, a qué cuento pertenece, quiénes son los personajes.
Proponer pasar a algunos estudiantes y escribir los nombres de los personajes que vemos allí.”

En relación a las planificaciones diarias, se observa que ambas maestras de segundo año (expertas) planifican actividades de escritura con una frecuencia de tres a cuatro veces a la semana, mientras que en las de primero no aparecen con la misma asiduidad (explicitan en sus planificaciones una o dos actividades a la semana).

Por otro lado, en las entrevistas, las cuatro docentes manifiestan que en sus clases hay situaciones de escritura a diario.

La Maestra B (de primer año), frente a la pregunta: ¿Con qué frecuencia propone situaciones de escritura a sus alumnos?, responde:

“Al comienzo era muy poco porque los chiquilines todavía no conocían las letras y ahí hice énfasis en que conocieran las letras, los sonidos, la relación grafema-fonema, y ahora es como que es más cotidiano”.

La Maestra A, afirma que todos los días:

“Ya sea en dictado o en escritura autónoma, de alguna consigna que yo les pida o de algún tema que estemos trabajando, alguna palabra los invito a que escriban solos... o una copia”.

Ambas maestras de segundo año, expertas, manifiestan trabajar la escritura a diario, y coinciden en que no siempre están planificadas.

La Maestra C plantea que por un lado están las actividades planificadas en la semana, y por otro las que se “*van dando*”, ejemplifica:

“Voy a trabajar, por ejemplo, la coma enumerativa (...) la mayúscula y el punto final, que yo me propongo eso. Y otra es que en la cotidiana, todos los días estás enseñándola (haciendo referencia a la escritura), porque desde el momento en que escribe uno, en el momento en que pasa el otro y escribe, en todo momento”.

Las rutinas aparecen con frecuencia en las clases de primer ciclo. Estas escrituras, en general, están vinculadas a las escrituras domésticas, que para Bernard Lahire (2008), se trata de prácticas lingüísticas muy frecuentes, y con sentido en el contexto particular en que se dan.

La escritura de la fecha, del estado del tiempo, de la estación del año son temáticas recurrentes en las entrevistas con las cuatro maestras. Escritura autónoma, colectiva o copia de algún soporte presente en la clase están al mismo nivel a la hora de responder la pregunta: ¿Realiza alguna rutina diaria para que los alumnos escriban?.

“Sí, la fecha la escriben ellos también, todos los días pasa uno diferente para escribir la fecha y a marcar en el calendario. Esa es una rutina del inicio del día, pero siempre pasan ellos y siempre está escrita la fecha. Por lo general por ellos, o si en alguna instancia no la escriben ellos y la escribo yo: les pido que me ayuden a escribirla, que no me acuerdo cómo empieza, cómo se escribe agosto...” (Maestra A)

Si bien esta Maestra menciona estas instancias como “*de escritura*”, sólo les da valor reconociendo su importancia a la hora de organizar los tiempos de la jornada y lo ratifica planteando que “*no tienen que ver específicamente con escritura*”.

Para Castedo, Torres y otros (2015:13):

“el cronograma, el calendario o almanaque y la agenda cumplen funciones organizativas y mnémicas. Favorecen modos de planificación de la acción en el tiempo y, en muchos casos, de recuperación de lo que se ha hecho; implican una relación más reflexiva con el tiempo pasado, presente y futuro y, algunos de ellos, han sido empleados desde tiempos

inmemoriales.”

Para la Maestra C las actividades rutinarias que se generan al inicio de cada jornada, generan aprendizajes. Pese a esta afirmación explica que a la hora de producir textos en forma autónoma los niños no utilizan lo ” aprendido” en las rutinas diarias, por ejemplo, el uso de la mayúscula y el punto, y la concordancia:

“Hay dos cosas bien diferentes que se deben trabajar todos los días: por un lado la grafía y la ortografía, y por otro lado esa regulación que debe haber dentro de ese enunciado que yo quiero comunicar, esa coherencia y esa concordancia dentro de lo que hay para que tenga sentido.”

Además en los grupos de segundo año se incorpora otra temática que refiere a la narración oral y posterior registro de emociones relacionadas con relatos de la vida cotidiana de los estudiantes. La Maestra C relata:

“Esa bienvenida de estar todos los días en la clase, y siempre algo escribimos, entonces escribo yo, escriben ellos, le damos toda la conformación a ese enunciado. Ahora podemos hablar un poco más de enunciados, aparecen breves textos,...”

Las cuatro maestras refieren tener en el aula diferentes portadores de textos que funcionan como banco de datos (calendarios, rótulos, almanaques, nombres, etc.) que conforman parte del ambiente alfabetizador, y están disponibles para los niños, quienes ya conocen el contenido porque ha sido creado con ellos. Estas escrituras estables, fijas pueden ser tomadas como referencia para otras escrituras.

Según Castedo, Torres y otros (2015): “Los niños recurren a su banco en busca de información segura; si lo conocen bien, adquieren autonomía para intentar resolver por sí mismos sus escrituras” (p. 57).

En las entrevistas las maestras no mencionan dar valor a este tipo de textos como banco de datos. Sin embargo cuando se les pregunta por estos portadores reconocen su valor.

La Maestra B ejemplifica al respecto del uso de estos textos:

“El papelógrafo, lo retomamos muchas veces, también hemos vuelto por la canción, para recordarla, retomar la letra, después la carta. (...) por ejemplo cuando hay una actividad secuenciada, que sea de ciencias y vamos a retomar la actividad anterior, y justo se trabajó en el papelógrafo.

Se apoyan mucho en el calendario, cuando escriben la fecha solos: ya sabemos que hoy es ..., eso está, pero después les digo que ya saben dónde está el nombre del día, porque nosotros vamos y

marcamos el día y la fecha, entonces ellos ya saben que ahí está marcado.”

Tercera categoría: Situaciones para enseñar a escribir.

La escuela tiene como función comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones. La escritura existe en ella, al decir de Delia Lerner, para ser enseñada y aprendida (2001:29). Esta idea nos hace pensar en el requisito de una acción intencionada por parte de los docentes, necesaria para que los estudiantes aprendan a escribir.

Las maestras entrevistadas coinciden en que proponen diversas situaciones para enseñar a escribir, algunas planificadas, otras que parten de situaciones que se dan en la clase en el día a día y otras que conforman rutinas que se han ido consolidando a lo largo del año.

Así, la Maestra A, ha trabajado en base a una secuencia de escritura del nombre propio, reconociendo en estos la letra inicial, para luego identificar todos los sonidos que lo conforman.

Esta maestra plantea que propone situaciones de escritura a través del docente y dictados, y enfatiza en que su principal propósito se centra en que los estudiantes aprendan el sistema de escritura, y específicamente la correspondencia grafema - fonema.

“Después a través de mí con la escritura en la pizarra, y ahora también empezamos a hacer dictados de escritura. De nuevo trabajando los sonidos para la formación de la palabra, fonema y grafema. En principio, los primeros meses, a través de mí, para que ellos reconozcan lo que escribimos; siempre después aportando que si hay alguien en el grupo que quiere escribir en la pizarra también puede escribir, y ahí vamos formando la escritura en el grupo.”

En relación a las situaciones de escritura que propone esta Maestra, señala las dos situaciones básicas para enseñar a escribir: escritura autónoma y escritura a través del maestro. En las situaciones de escritura de los niños por sí mismo, deja ver que el foco de su enseñanza está puesto en las unidades en las que puede dividirse el habla, específicamente en los fonemas.

En las situaciones de escritura a través del maestro, si bien la riqueza de estas propuestas está en la posibilidad de que los estudiantes puedan planificar y componer un texto para ser dictado a la docente, para ella su valor radica en ser la responsable del correcto uso del sistema de escritura. Así, la maestra propone situaciones de dictado a la docente donde el foco sigue estando en el sistema de escritura y no en lo que respecta al lenguaje escrito.

Plantea situaciones de escritura autónoma donde les propone que escriban palabras sin intervenir en el proceso. Utiliza estas actividades como una forma de evaluación.

Incorpora los dictados como situaciones de escritura frecuentes, donde ella dicta, haciendo énfasis en los fonemas, interviniendo en el dictado con preguntas tales como: “y está letra, con esta otra, ¿ cómo suenan?”.

Estas prácticas también están presentes en el otro primero (Maestra B), donde ha propuesto dictados de letras y palabras, con el propósito de evaluar.

“Primero les dicté letras al azar. (...) yo les decía sólo el sonido de las letras. Ellos iban escribiendo. Noté que la mayoría escribían las letras, asociaban grafema-fonema, y después pensé complicarla un poco más y les empecé a dictar palabras, la frase, ahí note que sí, ahí es cuando te das cuenta cuál es el que sabe escribir y el que no, que todavía no está en la etapa alfabética, pero esa estrategia fue en ese momento. Pero que me dicten a mí no, no lo he hecho. Que me parece que sería una buena idea ahora que lo pienso”.

Ambas maestras de primer año, noveles, reducen la escritura al mero aprendizaje del sistema como un código, es decir, consideran que un estudiante sabe escribir si es capaz de transcribir con letra una palabra, una frase, un texto, sin considerar lo referido al uso del lenguaje y las diferentes variedades discursivas que conforman el lenguaje escrito. Para las maestras de primero, es fundamental lograr la correspondencia fonológica en desmedro de las funciones comunicativas del lenguaje.

En las planificaciones de ambas docentes priman las actividades que abordan contenidos como: la escritura alfabética, las consonantes y las vocales, los cuatro caracteres, y alguna actividad con relación al enunciado.

Maestra B:

Contenido: La escritura alfabética.

Propósitos: Favorecer una instancia de escritura de palabras en forma autónoma.

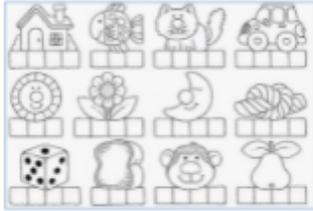
Desarrollo:

Entregar a cada estudiante una fotocopia en la cual aparezcan algunas imágenes de objetos, debajo de cada imagen les aparecerá recuadros, cada recuadro hace referencia a una letra del nombre completo de la imagen, los niños tendrán que reconocer la imagen y luego escribir su nombre, respetando y ubicando en cada recuadro una letra.

Explicar la consigna dando un ejemplo en el pizarrón.

Brindar un tiempo para que estos puedan trabajar en forma individual.

Corregir en forma individual.



Maestra A:

Contenido	Propósito	Desarrollo de la actividad
Las consonantes y las vocales.	Favorecer la apropiación de la lengua escrita utilizando únicamente las vocales	Jugar a viene un barco cargado de animales. Escribir el nombre de los mismos a medida que se mencionan. Completar las palabras utilizando vocales que se señalarán con otro color en la pizarra.

Tanto en las planificaciones como en las entrevistas se observa un fuerte peso de la perspectiva de conciencia fonológica que propone partir del trabajo con palabras orales para su descomposición en partes más pequeñas: los fonemas.

La Maestra B, por su parte incorpora un nuevo aspecto que hace al aprendizaje: la motivación.

“Lo que intento hacer con ellos este año, es buscar actividades que los haga escribir, que los motive a escribir. No decirles: “Bueno, vamos a escribir tal cosa” y ya está, sino buscar actividades que los motive a escribir. (...) O sea intento siempre hacer actividades que a ellos les interese, donde ellos vean el por qué están escribiendo, que tiene una importancia, que no sea solamente porque tienen que aprender a leer y escribir.”

Si bien reconoce la importancia de que los estudiantes estén motivados, no vincula a la motivación con considerar los propósitos comunicativos en tanto prácticas sociales, promoviendo así aprendizajes significativos.

Las maestras de segundo, expertas, parten de diferentes propuestas.

La Maestra C cuenta que comienza con situaciones reales, o de juegos e insiste en la importancia de los juegos y las canciones para promover la enseñanza de la lengua, y particularmente de la escritura.

Ella resalta la importancia de empezar por palabras "fáciles, sencillas, fáciles de identificar... buscando dónde podría decir qué, y cuál puede estar antes y después".

"Lo otro primordial que es con lo que ya vienen de inicial son los nombres. Desde el juego y después con ellos mismos, con sus nombres, y el nominar cosas, pero eso no es elemental a la entrada, a la entrada es más bien el juego."

Para enseñar a escribir dice ir en búsqueda de palabras. Presenta diferentes textos, busca esas palabras y luego escriben en base a eso.

Les propone escribir "como puedan" y luego cuestiona qué quisieron poner. Por último reparan esa escritura en conjunto, analizando las vocales que tenía, con qué letra empezaba, con cuál termina, si sobran letras.

Por otro lado la Maestra D dice:

"Parto de alguna lámina, a veces de un cuento, a veces una historieta, a veces de un objeto que ellos traen, a veces de algún testimonio que ellos traen, se toma esa situación y luego se escribe un relato en equipo o según el período del año en que estemos."

Ambas coinciden en la importancia que le dan a la escritura autónoma de palabras, entendida esta "escritura" como la transcripción o codificación de la idea oralizada.

En las planificaciones de segundo año priman las actividades de escritura individual de enunciados y de palabras. El contenido programático de acuerdo al PEIP seleccionado a la hora de planificar las actividades es: la escritura alfabética, y en su abordaje se tiende siempre a identificar las letras, asociarlas al sonido para lograr una escritura alfabética.

Según las maestras de segundo, las situaciones de escritura a través del maestro están presentes en las clases, sin embargo no se deja ver esto en las planificaciones, lo que supone que no son planificadas de antemano, ni registrada la intervención en estas situaciones.

La Maestra C, con relación a la escritura a través del docente, es decir a las situaciones en la que los niños dictan y el docente escribe, afirma que:

"Eso lo hacía más a principio de año, (...) me dictaron a mí pero ahora en este proceso, de este año, a esta altura de agosto lo que estoy buscando es que sean ellos los escritores y que entre todos hagamos esa parte de la corrección. Por qué es un proceso de un segundo, porque a esta altura ya deberían estar escribiendo"

autónomamente, y todavía hay muchísima carencia, es donde todavía se ve que uno tiene que estar desde la palabra, armando el enunciado, esa verbalización, esa oralización para después ver cómo lo llevó”.

La Maestra D asegura que propone este tipo de situaciones muchas veces, en el pizarrón.

“Primero lectura, después me van dictando enunciados cortos, y después vamos borrando para enganchar el siguiente enunciado, y viendo, estamos empezando recién a ver el uso de conectores textuales. Vamos uniendo esas ideas todos juntos y ahí va quedando. El CLE tiene mucho de eso, y les ha servido como modelo para otros textos.”

En estas palabras de la Maestra D, se resalta nuevamente la forma en que ellas dos conciben a la escritura como un código de transcripción del lenguaje que se desarrolla a partir de prácticas repetitivas, donde lo central está puesto en el trazado de las letras y la identificación de las mismas que implica la correspondencia grafema - fonema.

Las Maestras A y B de primer año, no han considerado la posibilidad de proponer situaciones de escritura en parejas o en pequeños grupos. Ellas proponen escrituras individuales o colectivas con el grupo clase, en el pizarrón o papelógrafo.

Lo mismo sucede con las Maestras C y D, de segundo, ya que tampoco planifican tareas en pequeños grupos o duplas.

Cuarta categoría: Organización y propósito de las situaciones de enseñanza

Las maestras de primer año, ambas con escasa experiencia, plantean que algunas de las situaciones forman parte de secuencias o proyectos, y otras no.

La Maestra A menciona haber planificado una secuencia para trabajar partiendo de la escritura del nombre propio y propone otras actividades que surgen de temas de ciencias abordados:

“Hay situaciones de repente de escribir en la pizarra que son espontáneas. Si estamos trabajando, por ejemplo, en oralidad ahora que estamos trabajando con los animales, vamos a escribir ese animal, pasa y lo escribimos en conjunto, pero por ahí no estaba planificado. Por ejemplo, en la secuencia que hicimos del nombre estuvo pensada y la fuimos modificando. Y después trabajo la parte de escritura en los libros CLE. Capaz que no se evidencia tanto en la planificación todo lo que se escribe, todos los momentos en los que se escribe.”

Por otro lado, la Maestra B , frente a la pregunta sobre si estas situaciones forman parte de secuencias o proyectos, dice:

“No, a veces no, es algo que se va dando. Es algo tan básico en primero que continuamente se va trabajando. Hay cosas que van surgiendo, por ejemplo el nombre de la estación en la que estamos, y cuál venía después, y cómo se escribe, y escribimos entre todos la palabra. De esas actividades algunas están planificadas, y otras van surgiendo.”

La Maestra D, por su parte responde: “A veces sí y a veces no”. Ella introduce otra explicación frente a la pregunta: Cuando planifican de antemano las actividades de escritura ¿Las enmarcas en alguna secuencia o proyecto?:

“Sí, Depende del tipo de texto también. Puede ser explicativo, puede ser narrativo, argumentativo todavía no. Empezamos a trabajar pero todavía les falta mucho para formar algún tipo de argumentación. (...) Parto del núcleo de la narración que traiga, se escriben palabras claves de lo que el niño mencionó y si alguno puede utilizar un sinónimo se utiliza también, y después por equipos o a veces por duplas empezamos a hacer la construcción de ese texto.”

La Maestra C afirma que planifica su enseñanza con el propósito de que los estudiantes escriban en forma individual y autónoma, no obstante, en el proceso, plantea actividades donde los niños se dictan entre ellos, pasan de a dos al pizarrón: uno escribe y el otro dicta, generando así intercambio entre pares. “Se van leyendo y corrigiendo”. Siempre bajo la mirada docente. De esta manera, no ha propuesto todavía que escriban en pequeños grupos, salvo una actividad de lectura cuyo cierre consistía en transcribir un texto de letra imprenta a cursiva.

Cuenta que en algunas oportunidades, los niños, en forma autónoma se agrupan para ayudarse, por ejemplo cuando trabajan con la tablet, aunque refiere a situaciones de lectura. Pero no explicita que haya una intención docente en proponer actividades de escritura en pequeños equipos.

Así lo explicita dando un ejemplo de actividad utilizando el foro de CREA:

“Puse un corto sobre un cuento que habíamos trabajado para que escribieran que sentían y poder contar cosas a partir de ahí. Entonces al revisar lo escrito, les propuse que lo envíen y luego lo corregimos. Vimos el uso del procesador de texto, en forma individual, y las correcciones se realizaron en forma individual, con algunos compañeros puntuales.”

El propósito de la escritura varía de una docente a otra. En algunos casos no es tan claro un motivo real.

La Maestra D dice que los estudiantes escriben para contar lo que les está pasando, para que le puedan transmitir a otros, para que otras familias del grupo sepan lo que les está pasando a ellos y puedan entenderlos mejor.

Con relación a la escritura la maestra tiene el propósito de que los estudiantes adquieran o se apropien del sistema de escritura. Plantea que le genera dificultad a los niños ya que no tienen frecuentación en su casa y tampoco cuentan con adultos que se involucren y acompañen el proceso.

La Maestra C por su parte deja ver que no existe un propósito real en sus producciones distinto al de cumplir con las propuestas planteadas por ella.

La Maestra A, en relación al propósito de escritura que procura que guíe las producciones de los niños dice:

“El de ellos, en realidad, teníamos la idea de que con el proyecto de escritura sea como esto de que escribo para otros, escribo para que otros puedan leer, y que ellos lo sientan como propio.”

Por otro lado plantea que la planificación de las actividades diarias no contempla un propósito real para la escritura, sino que está supeditada a la aprobación y evaluación docente.

La Maestra B, desde el comienzo de la entrevista hace hincapié en la importancia de darle un sentido a la escritura en el aula, de hecho están llevando a cabo un proyecto dónde se comunican con estudiantes de otra escuela, a través de cartas.

Afirma que cuando las actividades son más rutinarias debe insistir en que escriban mientras que con el proyecto de cartas están todos interesados, atentos y participan en la planificación y escritura del texto:

“...buscar actividades que los haga escribir, qué los motive a escribir... actividades que les interese y los motive, donde ellos vean el por qué están escribiendo, qué tiene una importancia,”

Quinta categoría: Intervenciones docentes para enseñar a escribir

Las intervenciones del docente son fundamentales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Al decir de Kaufman y lerner (2015): “Las intervenciones que el docente realiza son, en algunos casos, productivas para todos y, en otros, especialmente fructíferas para contribuir al avance de niños que se encuentran en determinados momentos del proceso de construcción del sistema de escritura.”

La Maestra C plantea que proporciona ayudas a los estudiantes para promover que alcancen a escribir en forma alfabética por sí solos.

“Los ayudo si, termino ayudando. Porque todavía necesitamos mucho la parte esa de dar para adelante. Intervengo porque voy pasando y voy haciendo: a ver, pensemos..., vamos a decirnos la palabra, vamos a sentir cuántos sonidos están saliendo, recuerdo que las palabras no se pegan, el conglomerado, la segmentación... Yo hablo rápido pero recordamos que las palabras no se pegan entonces ahí haciendo ese hincapié en toda esa parte estás interviniendo sí o sí, tal vez con alguno lo hagas más y con otros menos, pero esa parte individual de ese acompañamiento va en mesa en mesa. No te queda otra, porque si no nos estancamos ahí y el error se sigue repitiendo.”

Así caracteriza las ayudas brindadas a la hora de escribir una de las maestras de segundo año. Allí se deja ver que su intervención se focaliza en promover avances en la adquisición del sistema de escritura en tanto código..

La Maestra D insiste en que muchos estudiantes necesitan ayuda a la hora de escribir en forma autónoma: cuántas letras lleva la palabra, el orden de determinadas letras en algunos que tienen muchas dificultades, por ejemplo. Su intervención, en este caso, consiste en pronunciar la palabra primero, agruparla por sílaba y después contar las letras; todo eso oralmente.

“Y a partir de eso empezamos a escribir en el pizarrón, y visualizarlo, y leer lo que él escribe y compararlo con lo que está escrito en el pizarrón, a ver si el orden es el mismo y si las letras son las mismas también.”

Las maestras de primero, por su parte, muestran diferentes miradas con relación a las ayudas que brindan. Mientras que la Maestra A asocia directamente la ayuda al estudiante que presenta dificultades; la Maestra B las supedita a los propósitos docentes, es decir si quiere evaluar, no brinda ayudas, mientras que cuando está enseñando va observando para decidir quién necesita ayuda y quien no.

Ambas coinciden en el tipo de ayuda que ofrecen a los estudiantes que lo necesitan: poner énfasis en los fonemas:

“con qué letra empieza, el sonido, esta que pusiste acá te parece que va acá, sin decirles no o sí, analizar con ellos que tienen más dificultad si no faltó alguna letra, si los sonidos están bien, si empieza con esa letra, si termina con esa letra, cómo repasar de nuevo si esa escritura a criterio de ellos y de ellas está correcta” (Maestra A).

Por otro lado, la otra maestra afirma:

“A los que se que les va bien ellos mismos se están dictando en voz alta y los estoy escuchando, a los que veo que están truncados, que están calladitos son a los que no les está saliendo.” (Maestra B)

En las entrevistas se hizo hincapié en algunos aspectos de la intervención docente, por ejemplo se cuestionó sobre la existencia o no de reflexión colectiva sobre lo que se escribe. En este sentido la Maestra C, deja ver a lo largo de toda la entrevista la existencia de espacios de reflexión colectiva sobre la escritura de los estudiantes, específicamente plantea que frente a una producción escrita, promueve su lectura y guía a través de preguntas la reescritura.

Promueve también la reflexión con relación a la escritura de enunciados, diferenciándolo de la escritura de “palabras sueltas”.

Para la Maestra D, la reflexión colectiva, que también es constante, se focaliza en analizar la coherencia del texto y la pertinencia de lo escrito a la situación propuesta. Propone situaciones de reescritura y las considera importantes. En algunos casos se realizan en forma colectiva y en otros en el uno a uno.

Las Maestras A y B plantean que en forma frecuente se generan en la clase espacios de reflexión colectiva, donde los estudiantes intercambian sobre sus escrituras, sobre cómo suenan algunos grafemas y donde se problematiza la forma de escribir una u otra idea. Ambas maestras plantean que estos espacios de reflexión se dan en el grupo clase y no se han generado a un grupo más reducido y/ o duplas.

La Maestra D frente a esta pregunta refiere a otra modalidad para generar intercambio entre los estudiantes. Cuenta una experiencia con relación a actividades donde ha propuesto la escritura de textos breves a los estudiantes y luego incentiva a intercambiar las producciones para que otro compañero pueda leerla, comprobar la coherencia del texto, verificar el uso de puntuación y la pertinencia a la consigna y, de ser necesario, contribuir a su reescritura.

Defiende este tipo de propuestas ya que ha observado que algunos estudiantes “se largan a escribir” si lo hacen con otros , si no no escriben.

“Hay algunos que ya autónomamente lo hacen sólo, y es lo hace sólo, pero el que no se anima todavía es más importante que lo acompañe el compañero que que esté la presión del maestro, se siente más libre, se siente en la libertad de cometer más errores y después si venir pedir ayuda y corregirlo.”

Contrastando lo explicitado en las planificaciones docentes, y en las respuestas dadas en las entrevistas se puede observar que la mayoría de las prácticas de escritura que se dan en el aula no se ven reflejadas en la planificación. Por otro lado, en lo que respecta específicamente a las intervenciones docentes, estas no están previstas en los planes (ni en la planificación anual, ni diaria) lo que deja ver que no existe una anticipación de las mismas.

5. Consideraciones finales

El presente trabajo tuvo como propósito conocer cómo enseñan a escribir cuatro maestras de la escuela primaria de un barrio en el oeste de la ciudad y reflexionar sobre las diferencias o no entre las prácticas de maestras noveles y expertas.

Existen diversas teorías que sustentan diferentes modelos y concepciones de la enseñanza de la escritura, lo que hace complejo el pensar la enseñanza y el aprendizaje de la misma.

Cuándo se escribe un texto “se pone en juego y se enriquecen los saberes sobre el lenguaje que se escribe construido a partir de múltiples lecturas previas” (Kaufman y Lerner, 2015:8).

Para que los niños actúen como escritores y para que aumenten sus conocimientos sobre la escritura no basta con haber leído mucho, la intervención del docente es imprescindible, principalmente durante el proceso de escritura.

Aprender a escribir supone actuar en base a conocimientos textuales construidos a través de la lectura y escritura de diversos textos, y adecuar esta producción a la situación comunicativa en la que está inserta. Por lo tanto enseñar a escribir implica no solamente favorecer la apropiación del sistema de escritura sino también promover el aprendizaje del lenguaje escrito que permita esta adecuación mencionada anteriormente.

Los niños ingresan a la escuela siendo usuarios de la lengua, insertos en la cultura que viven, propia de la comunidad a la que pertenece, y elaboran repertorio para interactuar con el resto en diferentes situaciones comunicativas con diferentes finalidades, a veces con errores, otras veces con aciertos.

Es parte del rol docente partir de lo que el estudiante sabe y planificar desde ahí su enseñanza, promoviendo nuevos aprendizajes que favorezcan la formación de escritores competentes.

Para que los estudiantes participen activamente de las prácticas sociales de escritura de diferentes tipos de texto, es necesario que además de apropiarse del sistema de escritura incorporen al lenguaje escrito, y estos dos aspectos deberían ser aproximados a los estudiantes en forma simultánea.

El conocimiento de cómo aprenden es fundamental a la hora de decidir cómo deben enseñar los docentes. Y por otro lado, la reflexión sobre las prácticas y el análisis de las situaciones de enseñanza permiten decidir las intervenciones pertinentes en cada situación:

El análisis de situaciones de aula es quizás la estrategia que más datos provee para la reflexión. Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar en las posibilidades de resolución, a investigar. Crear interrogantes que dan sentido al estudio de material bibliográfico; permite al maestro ver la situación desde otra

perspectiva, problematizar, imaginar posibles hipótesis, identificar dificultades para buscar alternativas de acción, elaborar propuestas de intervención didáctica, reflexionar y discutir su adecuación. (Lerner, 2009:53)

Las cuatro maestras con las que se ha intervenido para recabar información para el presente trabajo muestran similitudes y diferencias a la hora de concebir y planificar la enseñanza de la escritura.

Con relación a la primera de las categorías seleccionadas para el análisis: “concepción de escritura”, las maestras noveles y una de las expertas demuestran dar importancia preponderante a la enseñanza del sistema de escritura, dejando de lado el lenguaje escrito, consideran a la escritura como una mera transcripción de un texto. La otra maestra experta, por su parte, sí reconoce la importancia de la situación comunicativa, y en las actividades que propone combina propuestas que hacen a ambos aspectos de la escritura: sistema de escritura y lenguaje escrito.

Sobre los tiempos para la escritura, las maestras expertas dejan ver en sus planificaciones un mayor número de propuestas para la enseñanza de la escritura que las maestras noveles. Por otro lado, en las planificaciones de las maestras noveles no están previstas la mayoría de las actividades para enseñar a escribir. Las cuatro maestras reconocen trabajar a diario para favorecer el aprendizaje de la escritura.

Las escrituras cotidianas están presentes en el discurso de las maestras en las distintas entrevistas, pero el trabajo con este tipo de escritura no está planificado de antemano. Ellas, noveles y expertas, coinciden al reconocer que algunas de las actividades de escritura no están registradas en la planificación diaria, ya que responden a situaciones improvisadas, que surgen en el día a día.

Los portadores de texto en el aula, como banco de información, son frecuentes en los salones, pero en las planificaciones de las maestras no está previsto el uso de estos recursos. Tanto las maestras noveles y las expertas coinciden en la importancia de estos, y el uso que hacen de ellos.

Con relación a las situaciones didácticas para enseñar a escribir, la perspectiva constructivista define dos situaciones imprescindibles: la escritura individual y la escritura a través del docente.

En esta categoría existe diferencia entre el trabajo de las maestras: mientras que una de las maestras noveles plantea que aborda ambas situaciones de escritura, la otra afirma no realizar escritura de dictado al docente. Ella prioriza la escritura por parte de los niños en forma autónoma. Cabe destacar que la maestra novel que ha propuesto algún dictado al maestro no utiliza esta situación didáctica con el fin de abordar al lenguaje escrito, sino que la planifica con el propósito de abordar el sistema de escritura, desvirtuando el verdadero valor de este tipo de propuestas que radica en

que mientras el niño participa en la producción, el maestro pone en acción todo aquello que está implicado en la escritura y establece con sus alumnos un diálogo "de escritor a escritor". El docente invita a planificar lo que se va a escribir, propiciando la reflexión en torno a la pertinencia del mensaje de acuerdo a la situación comunicativa.

En el caso de las maestras expertas ambas dicen haber realizado alguna propuesta de dictado al maestro, sin embargo están ausentes en las planificaciones.

Otra categoría de análisis considerada fue la organización y los propósitos de las situaciones de enseñanza, y con relación a esta se observó que las maestras expertas organizaron la enseñanza a través de secuencias de actividades. Una de las maestras noveles también planificó una secuencia para abordar el sistema de escritura, mientras que la otra no ha explicitado una organización clara para la enseñanza de la escritura.

No es suficiente con realizar propuestas para escribir y luego corregir lo que se ha escrito para que el estudiante aprenda, ya que escribir no es enseñar a escribir. En relación con las diferentes situaciones de escritura, las intervenciones de las maestras son fundamentales para favorecer el aprendizaje de los niños. Las intervenciones son muy beneficiosa especialmente para contribuir con el aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en determinados momentos del proceso de construcción del sistema de escritura. Las cuatro maestras han manifestado optar por intervenciones similares, que se basan principalmente en la correspondencia fonológica, promoviendo, a través de estas la escritura alfabética.

Se puede concluir que existen muchas similitudes entre la forma de enseñar de estas cuatro maestras, entre las formas de concebir la escritura y el tipo de intervenciones que generan para promover los aprendizajes de los estudiantes.

Las planificaciones presentan distinta frecuencia de actividades. Sin embargo todas se centran en la enseñanza del sistema de escritura, dejando de lado lo que refiere al lenguaje escrito, lo vinculado con el uso del lenguaje y las diferentes variedades discursivas, estos aspectos están más presentes en el discurso de las maestras expertas, pero no se dejan ver en las planificaciones.

Conocer cómo enseñan las maestras, permite reflexionar sobre las prácticas y decidir, a partir de este conocimiento, qué intervenciones generan resultados positivos para poder continuarlas, y cuáles requieren una revisión.

6. Bibliografía

- Alegría, Cisternas (2018) Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Argentina
- Braslavsky, B. (2005) Enseñar a leer lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bronckart, J (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Argentina: Ed. Miño Dávila.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980- 2010. Publicación. Miradas retrospectivas sobre Lectura y Vida. Argentina.
- Castedo, M. Molinari, M. Siro, A. (S/F) Enseñar y aprender a leer. Publicación en: Lectura y Escritura. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M. Torres, M. Cuter, M., Kuperman, C (2015) Lecturas y escrituras cotidianas., Módulo No2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)
- Chartier, A. (2004) Enseñar a leer y escribir, Una aproximación histórica. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. Revista Iberoamericana De Educación, 49(4), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- Condemarín, M. (1988) Un Programa integral de lectura: sugerencias. Recuperado de la revista Lectura y Vida. Argentina.
- Condemarín, M. (1991) Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Recuperado de la revista Lectura y Vida. Argentina.
- Defior, S. (1996) Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Universidad de Granada. España
- Fabbretti, D. y Teberosky, A. (1993) *Escribir en voz alta*. En: Cuadernos de Pedagogía. Monográfico: Leer y escribir
- Fernández, G.; Izuzquiza, M.; Zanotti, F. (2018). La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos didácticos en la formación docente. III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza, 9 y 10 de noviembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: [Actas]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Extensión Universitaria y Departamento de Letras. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10908/ev.10908.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno editores, México.
- Ferreiro, E. (1983). *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*. En revista: "Lectura y Vida." México.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Centro editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1991) Construcción de la escritura en el niño. Recuperado de la revista Lectura y Vida. Argentina.
- Ferreiro, E. (1991). *La construcción de la escritura del niño*. En revista: "Lectura y Vida." México.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Y. Goodman (Comp.), Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano*, 21-35. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1994) Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Recuperado de la revista Lectura y Vida. Argentina.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización teoría y práctica. México: Siglo XXI editores.

- Ferreiro, E (2002) Leer y escribir en un mundo cambiante. In Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: *Novedades Educativas* (No. 115). Recuperado de la revista *Lectura y Vida*. Argentina.
- Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En: Ferreiro, E., (Ed.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.*, pp. 151-172. Barcelona: Gedisa
- Ferreiro, E. (2007). *Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito*. Archivo de Ciencias de la Educación. Argentina.
- Ferreiro, E. (2009). *La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia, en revista Ensayos e Investigaciones*. México
- Gimeno Sacristán, José (1999) Poderes inestables en educación. Madrid. MORATA
- Goodman, K. (1982) El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, Extraído de Ferreiro, E. (1982) Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. Bs. As. Argentina.
- Goodman, K. (1990) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Recuperado de la revista *Lectura y Vida*. Argentina.
- Kaufman y Lerner (2015) Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel Superior. Documento transversal No 1. La alfabetización inicial. Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación, Argentina.
- Kaufman, A (1999) Alfabetización temprana... ¿y después?. Argentina: Santillana.
- Kaufman, A (2012) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Argentina: Aique educación.
- Kaufman, Lerner (S/F) Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Documento transversal No 2. Leer y aprender a leer. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.
- Kaufman, Lerner (2015) Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. Documento transversal No 3. Escribir y aprender a escribir. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.
- Lahire, B (2008) Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. Publicación en: *Lectura y Vida*. Ensayos e Investigación. Argentina
- Lerner, Delia (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. Secretaría de Educación Pública. México.
- Lerner, D. Stella, P. (2009) Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Paidós. Argentina.
- Morais, J (2005) El arte de leer. Aprendizaje Visor. España.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel* Barcelona: Gedisa. Capítulo 4: Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura., pp. 89-114.
- Sadovsky, P. Lerner, D. (2006) Proyecto: "Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva" Argentina
- Signorini, A. (1998) La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Revista Lectura y Vida*.
- Teberosky, A. Ferreiro, E. (1981) *La comprensión del sistema de escritura: construcción*. En revista: "Lectura y Vida." México.
- Teberosky, A. (1992) Y los dictantes. En: A. Teberosky, *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE HORSORI.
- Verón, S. (2004) *¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra*. México.
- Zamudio, C. (2008). *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos, En revista Ensayos e Investigaciones*, México.

7. Anexo

ENTREVISTA:

Ejes para la entrevista:

1. ¿Cómo enseña a escribir?, ¿qué tipo de situaciones plantea para ello?, ¿en qué consisten? ¿Daría algunos ejemplos?
2. ¿Plantea situaciones en las que los niños le dicten y usted escriba?
3. ¿Con qué frecuencia propone situaciones de escritura a sus alumnos?
4. Estas situaciones: ¿están previstas en sus planificaciones?, ¿forman parte de secuencias o proyectos?
5. ¿Para qué escriben los niños en la clase, con qué propósitos?
6. ¿Realiza alguna rutina diaria para que los alumnos escriban? ¿Por ejemplo? Esa costumbre, ¿está pensada previamente?. Desde su punto de vista ¿Están aprendiendo algo los alumnos con esas rutinas?
7. ¿Otorga ayudas a los niños cuando están escribiendo? ¿Cuáles? ¿En qué consisten esas ayudas?
8. ¿Interviene para que los niños tengan oportunidad de intercambiar opiniones sobre sus escrituras?
9. ¿Propone situaciones de escritura en parejas o en pequeños grupos?
10. ¿Propone algún momento de reflexión colectiva sobre lo que se escribe?
11. ¿Hay en el aula escrituras (carteles, láminas, etc.) que pueda ofrecer a sus alumnos para que puedan ser tomadas como referencia cuando ellos escriben?