

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**LAS PROPUESTAS DE MAESTRAS NOVELES PARA
ENSEÑAR A ESCRIBIR EN LA ESCUELA**

Trabajo final para obtener el título de Especialista en Escritura y alfabetización

Alumna: Verónica Borchio

Directora: Aldana López

Uruguay, noviembre de 2021

Índice

Capítulo 1: INTRODUCCIÓN	3
Formulación y justificación del problema.....	3
Capítulo 2: MARCO TEÓRICO	5
Docentes noveles.....	5
Enseñanza de la escritura.....	6
Escritura a través del maestro.....	7
Escritura por sí mismos.....	8
Planificación de la escritura.....	9
Capítulo 3: RESOLUCIONES METODOLÓGICAS	11
Contextualización.....	11
Población y muestra.....	11
Instrumentos de recolección de datos.....	12
Capítulo 4: ANÁLISIS DE DATOS	13
La planificación de la enseñanza de la escritura en las aulas.....	13
Los proyectos institucionales y de aula.....	13
Decisiones acerca de las propuestas de escritura.....	17
Los contenidos de enseñanza para enseñar a escribir.....	21
Las situaciones de escritura.....	23
Situación de escritura propuesta por <i>R</i>	24
Situación de escritura propuesta por <i>K</i>	25
Análisis de las situaciones de escrituras.....	27
Las reflexiones sobre ser docente novel.....	30
Capítulo 5: CONSIDERACIONES FINALES	35
Bibliografía	39
Anexo	41

CAPÍTULO 1

Introducción

Este trabajo pretende indagar los procesos de planificación de las propuestas para enseñar a escribir a los niños realizados por docentes noveles que se desempeñan en Educación Primaria (en sus inicios como docentes, en el segundo año de actuación profesional). Es decir, analizar cómo llevan a cabo el proceso de pensar la enseñanza de la escritura, qué decisiones didácticas toman, qué situaciones diseñan, qué actividades ofrecen a los alumnos, qué propósitos sostienen y cómo el contexto de socialización profesional influye en este proceso.

Formulación y justificación del problema

El interés por abordar este tema surge, por un lado, por la propia inserción laboral, en el área de Formación Docente, como profesora de Lengua I y Lengua II, asignaturas correspondientes a 1° y 2° año de la carrera de Magisterio, en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Canelones (departamento de Canelones, Uruguay).

Por otro lado, porque se advierte y reconoce la complejidad de la tarea de planificar propuestas para enseñar a escribir de los alumnos en la formación docente inicial y en los primeros años de la socialización profesional, o sea de ejercicio de la docencia, por ser la planificación un contenido central de la formación y del trabajo docente cotidiano. En este contexto de formación y coformación de los profesores del Instituto de Formación Docente y de los maestros adscriptores es que surge el interés por indagar acerca de los procesos de elaboración de las propuestas por parte de los maestros recién egresados cuando se inician en la profesión docente, enfrentándose a la complejidad de pensar la enseñanza, tomar decisiones didácticas para enseñar a escribir a los niños ya en el contexto de socialización profesional.

Surgen interrogantes con relación a las planificaciones en el área de Lengua, más precisamente a las vinculadas con la enseñanza de la escritura, que realizan los maestros en sus primeras experiencias con niños a su cargo:

¿Cómo planifican sus propuestas para enseñar a escribir? ¿A qué materiales recurren? ¿La propuesta curricular es un ámbito de selección de contenidos, qué otros existen? ¿Qué situaciones didácticas llevan a cabo? ¿Qué actividades les proponen a los niños? ¿Qué contenidos abordan y qué propósitos sostienen? ¿Planifican en forma individual o con otros colegas? ¿En qué medida influye la institución en la que se

encuentran, las tradiciones, etc. en las decisiones que toman? ¿A partir de esas decisiones, cómo parecen entender la escritura estos docentes? ¿Qué recuperan de la formación que tuvieron como estudiantes? ¿Cómo influye el contexto de socialización profesional?

Este tema resulta de relevancia dado que planificar la enseñanza es un proceso situado y complejo, donde se toman decisiones pedagógico-didácticas, éticas y políticas. En ese sentido, Davini (2015), al referirse a la formación docente inicial, reconoce la relevancia de este período, porque va a habilitar para el ejercicio de la profesión al suponer la racionalización y especialización de determinado saber y sus prácticas. La formación inicial generará los fundamentos de la acción, por ese motivo los profesores de práctica tienen que trabajar con la certeza de que los estudiantes pueden “aprender a enseñar”, posibilitando la adquisición de capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en el proceso general de formación como en el de las prácticas en particular.

Conocer acerca de cómo los docentes noveles realizan este proceso de elaboración de propuestas de enseñanza de contenidos específicos es un tema escasamente estudiado y es relevante para poder obtener más datos empíricos acerca de la práctica misma de pensar y planificar la enseñanza de la escritura. A su vez, esto podrá ser un aporte para revisar y repensar ciertos abordajes en la formación docente inicial y en los procesos de formación permanente. Asimismo, advertir y analizar cómo las prácticas de enseñanza son situadas, y cómo influye la socialización profesional en estos procesos. En este sentido, Davini expresa:

Aunque el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea del profesor de prácticas en la formación inicial, de la interacción con los maestros y profesores de la escuela, y en el intercambio con sus pares a lo largo de su práctica profesional. La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual (Davini, 2015, p.38).

CAPÍTULO 2

Marco teórico

Docentes noveles

Como ya ha sido mencionado, este trabajo pretende indagar en las propuestas realizadas por docentes noveles para enseñar a escribir a los alumnos de Educación Primaria. En Uruguay se considera como novel al docente que, luego de haber obtenido el título de grado, se encuentra en los primeros cuatro años de inserción laboral como profesional de la educación.

Para Nanni (2017) en este periodo se entrecruzan el saber teórico con el práctico y se va conformando la experiencia personal, el modo particular de trabajar de cada docente. Con relación a las primeras experiencias, expresa que la mayoría de las situaciones iniciales presentan características en común, una de ellas es que los docentes recién egresados disponen de una formación inicial que se centra en un alumno al que se le otorgan características generales y, luego, en las instituciones escolares se encuentran con estudiantes reales con condiciones particulares de existencia e inserción escolar. A los docentes principiantes les lleva tiempo identificar que hay diversas posibilidades para intervenir en una situación, y al principio, les resulta difícil estar en un aula solos y tomar decisiones, por ejemplo, ante un niño que presenta una conducta que no se ajusta a la esperada. En cambio, los docentes más experimentados han desarrollado distintas estrategias de intervención. Los noveles encuentran positivo el intercambio con otros colegas sobre este tipo de situaciones y el tener diferentes modelos de cómo se pueden resolver.

Al respecto, la exdirectora general del Consejo de Formación en Educación, Edith Moraes, entiende que: “El ejercicio de la docencia tiene mucho de oficio. Se aprende a enseñar enseñando y a desempeñarse con profesionalidad, actuando profesionalmente en situaciones reales. Por ello los primeros años se conciben como etapa de aprendizaje y formación” (Moraes, 2011, p.7).

Por lo tanto, la formación como docente no termina al recibir el título, sino que constituye un proceso que implica la continua reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza relacionándolas con la teoría adquirida. En este sentido, Elgue (2014) plantea que las vivencias institucionales de los primeros años generan una serie de tensiones que, desde una perspectiva reflexiva, permiten potenciar el caudal teórico adquirido en la formación inicial poniéndolo en diálogo con la realidad vivida en el

ejercicio profesional. Por tal motivo, la construcción del rol docente implica habilidades estratégicas de un profesional capaz de planificar, orientar y evaluar las propias experiencias profesionales a la luz de una teoría fluctuante, en constante renovación, vinculada con el quehacer cotidiano en las instituciones escolares.

Por su parte, Davini (2015), al referirse a la formación en la práctica, considera que el aprendizaje de los docentes es también social, se da por el intercambio con los otros colegas y considera a las instituciones educativas como *ambientes de aprendizaje*. Entiende que, si bien el aprender contiene un resultado personal, requiere de una mediación social activa, ya sea del docente de prácticas en la formación inicial como también del intercambio con los compañeros en el desempeño profesional. Por lo tanto, las instituciones son mediadoras en el aprendizaje individual y grupal. En ellas se adquieren aprendizajes que perduran en el tiempo como las rutinas, los hábitos y las costumbres, que incluyen reglas explícitas pero también las implícitas de cada institución.

Con relación a los aprendizajes de los docentes, también es de suma importancia el *aprender a aprender*, lo que implica la formación permanente. Este aprendizaje supone que el docente tenga autonomía, por ejemplo, para saber dónde y cómo buscar información; cómo obtener ayuda de otros y a quiénes recurrir de acuerdo con sus propósitos; de qué manera anticiparse a situaciones a partir de la experiencia, etc. En el mismo sentido la autora expresa que:

En la formación continua a lo largo de la vida profesional, también se sigue aprendiendo en proceso social con otros docentes y directivos, en la interacción con los padres, los alumnos, la comunidad, así como con la mediación de las nuevas herramientas de conocimiento. De tal manera, todos aprenden y también se beneficia la organización, la propia escuela y sus docentes, incorporando el enseñar y el aprender a la vida cotidiana y a las prácticas de trabajo (Davini,2015, p. 41).

Enseñanza de la escritura

Nadie se alfabetiza solo, sino a través de un complicado juego de interacciones sociales y de aprendizaje con respecto a lo escrito.

Teberosky, A (1986)¹

Con relación al acto de escribir, Kaufman y Lerner (2015) lo conciben como la producción de un texto que cumple con un propósito (informar, convencer, comunicar

¹ Esta cita de Ana Teberosky aparece en los Fundamentos del Área del conocimiento de Lengua, en el apartado referido a la Escritura (p. 46) del Programa de Educación Inicial y Primaria – Año 2008 (PEIP).

ideas, etc.) y tiene destinatarios conocidos o desconocidos. Además, supone poner en movimiento diversos saberes textuales que se construyen con otros textos y se acomodan a la situación comunicativa. Por lo tanto, al escribir hay que tener en cuenta el punto de vista del lector potencial e ir resolviendo durante el proceso algunos problemas, como ser: recortar lo que se quiere expresar, reorganizar el tema, seleccionar información nueva, ajustar el género elegido, establecer relaciones intratextuales, evitar repeticiones, revisar la puntuación y la ortografía. En este sentido, a escribir se aprende escribiendo, y la práctica de la escritura en la escuela implica para los alumnos un espacio en el que escribir tiene sentido porque cumple con un propósito y permite reflexionar entre todos sobre cómo lograrlo.

Las diferentes situaciones de enseñanza permitirán a los niños entrar en el mundo de los textos, apropiarse de los rasgos particulares de ciertos géneros, ir detectando las características del lenguaje que se escribe y poner en acción recursos lingüísticos necesarios para resolver las dificultades presentes al producir o interpretar textos. De este modo, al actuar como lectores y escritores los niños se pueden apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas y estas se convierten de manera progresiva en fuente de reflexión metalingüística (Kaufman y Lerner, 2015).

Al referirse a la enseñanza de la escritura, estas autoras plantean dos situaciones didácticas fundamentales: *la escritura a través del maestro* y *la escritura por sí mismos*.

Escritura a través del maestro

Cuando los niños escriben a través del maestro, se comportan como autores. En esta oportunidad se centran en el contenido del texto y se liberan de los problemas que ocasiona el atender al sistema de escritura. Los alumnos toman decisiones sobre qué van a escribir y van amoldando su expresión al género textual. Al escribir, se activan y enriquecen los saberes acerca del lenguaje escrito construido a partir de distintas lecturas previas. A su vez, mientras los niños dictan al maestro, la manera en que este interviene es fundamental, porque, entre otras acciones, incita a planificar la escritura, sugiere distintas formas de expresar una idea, propone releer para corroborar la coherencia y si la producción se adecúa al posible lector (Kaufman y Lerner, 2015).

Este tipo de escritura no solo es necesaria, en los inicios de la alfabetización, cuando los niños empiezan a apropiarse del sistema de escritura, sino que es beneficiosa a lo largo de toda la escolaridad. Al respecto, las autoras expresan:

La escritura de textos a través del docente -al igual que las otras tres situaciones didácticas fundamentales- es productiva a lo largo de toda la escolaridad. En efecto, aunque los niños escriban convencionalmente, es beneficioso que en ciertas situaciones puedan despojarse de la preocupación por el sistema de escritura (en este caso, por cuestiones ortográficas) y centrarse en el lenguaje escrito, así como en otros aspectos textuales. Por otra parte, cuando se escribe por primera vez un texto que pertenece a un nuevo género, comenzar con una producción colectiva hace posible que el maestro intervenga intensamente, planteando problemas que hacen observables para todos los chicos algunos aspectos del género que no siempre son observables desde la perspectiva del lector (Kaufman y Lerner, 2015, p.8).

Escritura por sí mismo

La escritura de los niños por sí mismos se relaciona con las otras situaciones didácticas fundamentales (la lectura y la escritura a través del maestro, y la lectura por sí mismos) ya que se trabaja al mismo tiempo sobre el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe y las prácticas sociales de lectura y escritura. Al escribir por sí mismos se pone énfasis en el sistema de escritura. Este tipo de escritura posibilita que en la clase aparezcan las ideas que los niños tienen acerca del sistema y que las discutan entre compañeros, a la vez que permite la intervención del docente para favorecer que avancen como escritores.

A su vez, cuando los alumnos crean un texto trabajando con otros compañeros, en forma colaborativa, ponen en común los conocimientos que poseen unos y otros, y, también pueden explicitar sus argumentos y analizarlos más en profundidad que cuando trabajan de manera individual.

Las ideas y conocimientos de los niños se acercarán progresivamente al principio alfabético a través de diversas acciones realizadas por los docentes como el propiciar situaciones de lectura por sí mismos; ofrecer múltiples fuentes de información seguras como los nombres propios, los títulos de cuentos y otros textos, etc. y el trabajar desde la escritura de los niños, cuestionándola a través de diferentes intervenciones como la lectura o la discusión entre pares cuando producen o revisan lo que han escrito (Kaufman y Lerner, 2015).

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

Planificación de la escritura

La acción de planificar es una actividad propia de los humanos, está mediada por el lenguaje y se da en la interacción con otros. Castedo y Kuperman (2018) plantean que, en el ámbito de las instituciones educativas, la planificación es una práctica social que es responsabilidad del cuerpo docente. Conciben esta práctica como un plan elaborado a partir de argumentos que surgen del intercambio entre los docentes de una misma institución y que está sujeta a modificaciones debido a las múltiples situaciones que se van generando a diario en cada aula con cada grupo de alumnos.

La planificación es una herramienta para organizar el trabajo y contribuir al aprendizaje de los alumnos. Su implementación permite orientar la acción didáctica (diseñar las situaciones, escoger los materiales y las formas de organizar el trabajo) de acuerdo con ciertos objetivos y en el marco de un proyecto institucional. A su vez, la institución y los docentes tienen cierto margen de acción en el que ponen en práctica sus intenciones formativas, lo que saben sobre la trayectoria escolar de los alumnos, los procesos de aprendizaje y enseñanza y acerca de las prácticas de lectura y escritura de distintos géneros (Castedo y Kuperman, 2018).

Al planificar, los colectivos docentes, tienen en cuenta los diseños curriculares vigentes en el sistema educativo, que son de carácter prescriptivo, ya que su finalidad es garantizar el acceso a una base de saberes en común para todos los alumnos. De acuerdo con el contexto en el que está inmersa la institución en que trabajan, los directores y los maestros sirven de mediadores entre los contenidos prescriptivos y la enseñanza realizable. El espacio donde se desarrollan las situaciones escolares es “un lugar de recreación, reinención, negación y ampliación de lo explicitado en normativas y propuestas curriculares” (Rockwell, 1995, como se citó en Castedo y Kuperman, 2018, p 16).

A su vez, en las instituciones se llevan a cabo diversas planificaciones, algunas de nivel institucional, otras competen a los maestros en particular. Es importante que las distintas planificaciones se registren por escrito. El escribir el plan inicial e ir modificándolo y ajustándolo, permite entenderlo, tanto al que lo elaboró como a otros docentes que lo lean, porque explicita el por qué, para qué, cómo y qué del acontecer didáctico en las aulas.

Las autoras mencionan que la escritura de la planificación es recursiva, se escribe, se va modificando, se vuelve a una idea inicial, se tacha, se agregan anotaciones que dan cuenta de la actividad intelectual, colectiva y reflexiva para seguir pensando cómo enseñar. La escritura cumple, de este modo, con una *función epistémica* (Miras, 2000),

es decir que, además de permitir la comunicación, se convierte en un instrumento que sirve para reflexionar y transformar el propio pensamiento.

Lo anteriormente expuesto permite entrever que la planificación:

Es un instrumento que permite que un equipo de la escuela explicita las intenciones de la enseñanza, las discute y selecciona las prioritarias. Es también un instrumento para que el grupo ponga en común los saberes de todos - de la experiencia, de las lecturas, del contexto... (...) Posibilita que entre todos se arme una memoria de lo que ya han probado y de las experiencias que obtuvieron; da la bienvenida a los nuevos maestros y maestras para incluirlos en una comunidad que, a través de ponerse de acuerdo en qué hacer - durante el año, el próximo mes, mañana... deliberan sobre la enseñanza y el aprendizaje." (Castedo y Kuperman, 2018, p 26).

CAPÍTULO 3

Resoluciones metodológicas

Contextualización

En este trabajo de indagación se realiza un análisis cualitativo que busca responder a los interrogantes planteados tomando como insumo un estudio de casos, entendiendo que este no es representativo de la totalidad del trabajo de los docentes noveles de Educación Primaria, sino que, desde la particularidad, brinda un aporte para entender y problematizar la complejidad de este proceso de pensar y planificar la enseñanza de la escritura.

Población y muestra

Para la selección de los maestros se priorizó que al momento de la realización de este trabajo se encontraran en actividad y que tuvieran un año o dos de actuación en Educación Primaria en escuelas públicas. Para ello se hizo contacto con algunos exalumnos del Instituto de formación Docente de la ciudad Canelones.

Muestra: dos maestras que manifestaron su interés por participar de la investigación desde un comienzo. Estas maestras se encuentran en actividad con grupos a cargo en instituciones públicas de Educación Primaria².

Caso 1: *K*, docente de 3° año en una Escuela de la localidad de Progreso, en el departamento de Canelones;

Caso 2: *R*, docente que se desempeña en una escuela rural, ubicada en el paraje las Violetas, y tiene un grupo de 5° año a su cargo.

²En el presente trabajo, las docentes serán identificadas como *K* y *R*.

Instrumentos de recolección de datos

El relevamiento de datos consistió en el análisis de los documentos (planificaciones) presentados por las maestras y en el diseño de un protocolo de entrevista elaborado a partir de ese análisis. La instancia de la entrevista se realizó en forma virtual, utilizando la herramienta *Zoom*.

Los instrumentos que se emplearon son:

- Análisis de las planificaciones elaboradas por las maestras.
- Entrevistas a las docentes involucradas. Se entiende por entrevistas a los diálogos formalmente acordados con condiciones previamente convenidas. Las entrevistas serán grabadas con el objetivo de poder escucharlas las veces que sea necesario para interpretar y analizar la información recogida.

La forma de registrar la información de las entrevistas fue a través de anotaciones manuales de las respuestas de las maestras, escribiendo todo lo posible, sin discriminar en ese momento si los datos serán de utilidad o no para el posterior análisis.

CAPÍTULO 4

Análisis de datos

Se presenta aquí el análisis de los datos, para intentar dar respuesta a las preguntas planteadas al problema de indagación.

Se analiza las propuestas que llevan a cabo las maestras noveles para enseñar a escribir a los niños en la escuela. Para esto, se organiza el análisis en diferentes ejes. En el primer eje, *la planificación de la enseñanza de la escritura de las docentes noveles*, se aborda las decisiones que toman las docentes vinculadas con las propuestas de enseñanza. En el segundo, *los contenidos de enseñanza para enseñar a escribir*, se observa qué contenidos enseñan y cómo son abordados en las situaciones de enseñanza de la escritura. Como tercer eje, *las situaciones de escritura*, se presenta el análisis de una propuesta de enseñanza de escritura de cada docente entrevistada. El cuarto eje, *las reflexiones sobre ser docente novel*, aborda, entre otras cuestiones, la relación entre la formación inicial recientemente obtenida y la experiencia profesional reciente.

La planificación de la enseñanza de la escritura de las docentes noveles

Los proyectos institucionales y de aula

En las escuelas, en general, hay planificaciones a nivel institucional, que competen a todo el colectivo docente y otras que son más específicas de los docentes de cada aula, para planificar la enseñanza cotidiana.

Al planificar, los maestros se basan en los Diseños Curriculares vigentes. En Uruguay, en Educación Primaria, se planifica de acuerdo con el PEIP (Programa de Educación Inicial y Primaria)³ y otros documentos de referencia como el DBAC

³ El PEIP (Programa de Educación Inicial y Primaria - Año 2008) es un documento oficial de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - ex CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria), actual DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria) que contiene la selección de saberes para ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley General de Educación N° 18.437.

(Documento Base de Análisis Curricular)⁴. En esos textos se explicitan los objetivos y los contenidos relacionados con las diferentes áreas, para cada grado, los perfiles de egreso, etc. Son de carácter prescriptivo, ya que su objetivo es garantizar la igualdad de derecho de los niños uruguayos de acceder a bienes culturales en común. En las instituciones escolares, el grupo de docentes se encarga de mediar entre esos contenidos prescriptos y la enseñanza efectiva y contextualizada.

Con relación a la planificación a nivel de centro, en las entrevistas realizadas para este trabajo, las docentes mencionan los proyectos institucionales que se realizan en sus escuelas. Estos han sido pensados y planificados en forma colectiva, teniendo en cuenta las características del contexto en el que van a ser llevados a cabo, lo que los docentes conocen acerca de los alumnos, cómo van a ser implementados, etc.

Las docentes coinciden en que los proyectos de este año están relacionados con lo que ya se viene trabajando con anterioridad, ya sea, continuándolo y profundizando en algún aspecto o manteniendo la idea originaria e implementando algunas modificaciones.

Una de las docentes, *K*, al referir al proyecto institucional de su escuela *Escritura a través de las ciencias* aclara:

La escuela decidió seguir trabajando en Ciencias porque el año pasado también trabajaron en Biología, hicieron huertas. Entonces decidieron seguir con eso. Y este año, hacer escritura a través de la ciencia. Esa es la fundamentación que tiene la escuela. Se continúa con lo del año pasado.

Posteriormente, refiere al proyecto que están llevando a cabo en el curso de 3° año y expresa: Nuestro proyecto es más o menos parecido al institucional. Es de escritura también, apoyado por la ciencia, porque trabajamos “luces y sombras.” El de la escuela es de Biología y nosotros nos fuimos para el lado de Física.

Por su parte, la otra docente, *R*, al hablar del proyecto de su escuela, *La escritura como herramienta de comunicación en contextos variados*, menciona que se plantea este proyecto porque *en el año 2020 se mostraron carencias desde el campo de la escritura. Se apreciaron dificultades en los estudiantes al momento de expresar sus ideas por escrito*. Describe de qué trata el proyecto:

⁴El DBAC (Documento base de análisis curricular) es un documento oficial de ANEP – ex CEIP, actual DGEIP, que tiene como propósito mejorar las condiciones de egreso de primaria. Desde el marco del Programa 2008, orienta respecto a los perfiles de egreso en 3ro y 6to año en las diferentes áreas de conocimiento.

El proyecto consiste en trabajar de manera colectiva, movilizando actividades con otras clases, promoviendo la escritura de textos que concuerden con el programa de Primaria. Se seleccionan contenidos que comprendan un tema general para los niveles, por un lado, de inicial a tercero y por otro, cuarto, quinto y sexto. Por ejemplo, de cuarto a sexto se trabajará el informe, desde los distintos contenidos que plantea el programa para cada grado.

Los ejemplos presentados por las maestras permiten entender que los proyectos de sus instituciones proponen la escritura como *herramienta de aprendizaje*, por ejemplo, el proyecto mencionado por *K* promueve la escritura para aprender contenidos de un área específica, las ciencias. El de la escuela de *R* aborda la escritura como herramienta para que los niños avancen en el conocimiento del lenguaje que se escribe a partir de la producción de textos de diferentes géneros, como el informe, que es el que corresponde al nivel en que se encuentran los alumnos de *R* (5° año).

Como ya se ha mencionado en este trabajo, la escritura es una práctica recursiva, al poner las ideas por escrito se puede retomar un texto y revisarlo, modificarlo a partir de nuevos conocimientos; de ese modo la escritura cumple con una función epistémica (Miras, 2000), además de permitir la comunicación, se convierte en un instrumento que favorece el aprendizaje ya que sirve para reflexionar y transformar el propio pensamiento.

A su vez, la escritura vinculada con los contenidos de las ciencias amplía el patrimonio cultural e intelectual de cada alumno, lo integra a su contexto y le permite apropiarse del conocimiento. Como señala Lerner (citada en Heredia, 2012, p. 104): esta práctica “hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia, selecciona y jerarquiza informaciones, cuando sintetiza o reformula, cuando relee lo que se ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas”

Al respecto, Aisenberg y Lerner (2008), sostienen que la lectura y la escritura son inseparables cuando se lee para aprender porque implican tomar apuntes, anotar ideas e interrogantes en los márgenes del texto. Al resumir como al elaborar una producción propia, luego de leer distintos materiales, estas prácticas se entrelazan orientadas hacia la comprensión y el aprendizaje del tema.

Con relación al proyecto de la escuela de *R*, en el que van a trabajar diferentes géneros, Castedo y Kuperman (2018) entienden que hay prácticas y saberes más oportunos para los textos de ciertos géneros y no para otros, a la vez, el género orienta situaciones más oportunas que otras. Cuando los niños tienen que escribir un texto en particular se les plantea un desafío porque será necesario que antes hayan leído muchos textos de ese género, y al tener que escribir, empezarán a cuestionarse sobre los rasgos particulares de ese texto. Tienen que recurrir a los materiales leídos para

encontrar respuestas a las preguntas generadas por la escritura. A su vez, es necesario que el docente intervenga, guiando esas producciones, por ejemplo, cuando se trata de escribir un texto nuevo, el docente puede empezar con la escritura a través del maestro. Al respecto, Kaufman y Lerner (2015, p. 20) consideran que:

Mientras 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”: incita a planificar lo que se va a escribir, propone pensar en diferentes alternativas para el comienzo del texto e invita a elegir la versión que el grupo considera más adecuada o impactante, sugiere buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, propone leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial.

En cuanto a la planificación de cada docente acerca de las situaciones de lectura y escritura, los aportes de Kaufman y Lerner (2015: p. 7) sobre la relación entre *diversidad y alfabetización* son esclarecedores:

Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados. (Ferreiro 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto. Diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estado de conocimiento de los niños con respecto a la escritura. Diversidad también de situaciones de práctica que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego.

Estas autoras sostienen que se tiene que considerar la diversidad para planificar la enseñanza, porque “involucra planificar para todos los chicos y, a la vez prever momentos, situaciones o intervenciones para niños con aproximaciones diferentes a la lengua escrita” (Kaufman y Lerner, 2015, como se citó en Castedo y Kuperman, 2018, p 41).

En ese sentido, se puede entender que las maestras entrevistadas consideran la diversidad al planificar las situaciones de enseñanza, así lo expresan, al referir a la planificación del quehacer en el aula. Sostienen que, si bien hay lineamientos a seguir como los contenidos propuestos por el Programa, ellas son las que seleccionan cuáles trabajar de acuerdo con las características del grupo, la diversidad de alumnos, las trayectorias escolares, etc. K expresa: *En las clases grandes tenés que retomar verbos, adjetivos, pronombres. Quizás lo trabajaron en algún momento, pero no se acuerdan. El programa es muy amplio, tiene un montón de contenidos y uno prioriza, dependiendo de cada clase.*

Con respecto a la decisión de planificar en forma individual o con otros colegas, expresan que son los docentes los que eligen cómo hacerlo. En la escuela de *R* hay un solo grupo de 5° año, ella planifica las propuestas para el aula sola, pero está en permanente comunicación con las colegas de otros cursos y comparten actividades o estrategias que les han servido para enseñar determinados contenidos. *K*, por su parte, desde que se recibió, ha podido planificar con su colega del mismo grado y para ella ha sido muy beneficioso: *Siempre tuve un paralelo con el que coincidir en lo que pensamos porque no es solamente vamos a hacer esto. Es vamos a pensar por qué vamos a hacer esto, cómo seguimos, por qué de esta forma.* Ella entiende que la directora de su escuela como la inspectora ven positivo el trabajo en duplas y, si bien no es obligación, sí tienen que llegar a algunos acuerdos para el grado, como, por ejemplo, los ítems de evaluación.

Al respecto, Kaufman y Lerner (2015, p. 23) plantean la importancia de la cooperación entre colegas al planificar las situaciones de lectura y escritura:

Compartir entre docentes la planificación y el análisis de las situaciones de clase fortalece la enseñanza, al mismo tiempo que hace posible asumirla como una responsabilidad cooperativa. Asimismo, al debatir puntos de vista y explicitar los criterios didácticos que subyacen a las propuestas formuladas, se hacen visibles aspectos relevantes del trabajo docente que suelen permanecer invisibilizados. Abrir espacios y generar tiempos comunes para el trabajo colaborativo entre docentes es una cuestión que involucra al equipo directivo y a la institución en su conjunto. Asumir este compromiso es una de las condiciones insoslayables para transformar la escuela en una auténtica comunidad de lectores y escritores.

Decisiones acerca de las propuestas de escritura

Kaufman y Lerner (2015) consideran que también se atiende a la diversidad cuando las propuestas presentan distintos problemas, propósitos y prácticas, entre ellas, leer, releer, escribir, parafrasear, revisar lo producido para informar, opinar y argumentar, narrar una experiencia, recrear una ficción, etcétera.

A continuación, se presenta una serie de decisiones acerca de las propuestas para enseñar a escribir, descritas por las docentes en las entrevistas, que evidencian la atención a la diversidad de los alumnos.

En cuanto a los materiales en que se basan para pensar y planificar las consignas, las docentes manifiestan que, entre otros, acuden a algunos textos y propuestas de escritura de los CLE (cuadernos para leer y escribir)⁵.

Estos cuadernos han sido creados para utilizarse en las escuelas públicas uruguayas, cada niño cuenta con un cuaderno propio del grado en el que está cursando (también hay cuadernos para trabajar en Matemáticas). Los CLE presentan diferentes textos y actividades de escritura. Están acompañados de otro libro con recomendaciones para el maestro. Los docentes pueden incorporar esas propuestas en una secuencia didáctica más amplia relacionándolas con otras actividades previas y posteriores, empleando otros textos y consignas diferentes.

En cuanto a la implementación de los CLE en el aula, Galli y otros (2016, p.11) plantean cómo se conciben las prácticas de lectura y escritura junto con el uso que debería darse a estos cuadernos:

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos; requieren mucho tiempo y esfuerzo por parte del estudiante y exigen intervenciones diversas y focalizadas que contemplen esa complejidad. En este sentido, los *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto* deben considerarse como un aporte a la labor que se desarrolla en el aula, pues están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y de recursos que los maestros despliegan en diversas, sucesivas y frecuentes situaciones de enseñanza del lenguaje escrito.

También explicitan en qué prácticas se debe enfatizar, en el caso de 4º, 5º y 6º, el foco está en las situaciones de lectura y escritura para aprender:

Mientras la primera serie, *Cuadernos para leer y escribir en primero, segundo y tercero*, propone prácticas de lectura y escritura de textos que permiten tanto consolidar el conocimiento del sistema de escritura como propiciar avances en la comprensión y producción escrita, esta segunda serie pone el foco en la estrecha relación que existe entre lectura y escritura cuando de aprender se trata. Se plantean, entonces, prácticas habituales en situaciones de leer y escribir para aprender, tales como fichar, anotar ideas, tomar apuntes, resumir, planificar, escribir y revisar un texto (Galli y otros, 2016, p.7).

Las maestras entrevistadas, con relación al uso de los CLE, encuentran propuestas interesantes para trabajar en la clase y sostienen que pueden adaptar las consignas de

⁵ Los cuadernos de lectura y escritura (CLE) han sido elaborados por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a solicitud del ex CEIP (actual DGEIP).

escritura a otros textos del mismo género. Manifiestan que, a nivel Institucional (desde la Inspección como desde la Dirección de la escuela) se exhorta a trabajar con ellos. Pero coinciden en que los docentes pueden seleccionar los textos y actividades de acuerdo con los objetivos que se propongan, las características del grupo de clase y la complejidad de las consignas. Por lo tanto, hay un margen de autonomía en su uso y posibilidades de diversificar y ampliar las propuestas.

R, al referirse al CLE de 5º año, ha trabajado con un texto vinculado al área de ciencias acerca de *Los biomas* y con una actividad de escritura que también seleccionó de dicho cuaderno (había otras que no utilizó).

En cuanto a las consignas de escritura, las dos maestras resaltan la importancia de la relación entre la lectura y la escritura. Plantean que lo que proponen para escribir sea *cercano a ellos*, que los alumnos tienen que conocer y haber leído antes ejemplos de esos tipos de textos. R, al contar sobre la escritura de una crónica, plantea:

Partí de la noticia que era un texto que ellos ya conocían para comenzar a hablar de lo que era un texto periodístico y en base a la estructura de la noticia lo relacionamos con la crónica. Comencé con que ellos relaten algún evento casual o algo que les haya ocurrido en el día, para después asemejarlo con lo que es la crónica. Y después ir creando la crónica.

También consideran lo que motiva a los alumnos para escribir y a partir de ese interés les presentan la propuesta.

K, con respecto a la escritura de un guion de cine (con el que también se va a realizar un cortometraje), habla de cómo propuso la idea a los alumnos y la aceptación que tuvo en el grupo: *Vi que a ellos les atrapaba. Les digo: ¿qué les parece si hacemos un cortometraje? Y lo hacemos nosotros, vamos a tener que escribirlo nosotros, pensar en la temática, todo. Entonces a ellos les gustó la idea.*

A su vez, las dos planifican consignas de escritura a partir de las producciones de los niños. R plantea que ella detectaba que en la escritura tenían algunos problemas vinculados con el uso del verbo, con la persona gramatical y la conjugación. A partir de ese problema presenta una serie de actividades sobre verbos. Posteriormente, vuelve a proponer una consigna en la que los alumnos, según la docente, *aplicaron lo que fueron viendo sobre los verbos en algo que escribieron ellos.*

El hecho de planificar atendiendo a la diversidad también implica “presentar las distintas formas de agrupamiento de los alumnos para que sus interacciones resulten más fértiles para avanzar en sus conocimientos” (Kaufman y Lerner, 2015 como se citó en Castedo y Kuperman, 2018, p 41). En ese sentido, las maestras entrevistadas

atienden a la diversidad al organizar el trabajo con la escritura, presentan situaciones y formas de agrupamiento variados (a través del docente, escritura en duplas, en pequeños grupos, por sí mismos) dependiendo también de los propósitos que tengan con la realización de esa escritura. Por ejemplo, R expresa que al comienzo del año propuso una consigna individual para saber los distintos *niveles de escritura* que había en la clase y aclara:

Para poder evaluar y reconocer en qué momento se encuentran los estudiantes, me baso en niveles que creo pertinentes de acuerdo con el documento de ANEP: Pautas de referencia sobre tipos de lectores y escritores en español como primera lengua⁶ y en una rúbrica que planteo con distintos principios.

Por su parte, K explica que, al trabajar un tema nuevo, empieza con la escritura a través del maestro, ella escribe y los niños le dictan, pero la escritura la van realizando juntos, sostiene que esa escritura no es muy extensa, unos dos enunciados, pero que van analizando juntos, con intervenciones de la docente, lo que van escribiendo.

Kaufman y Lerner (2015), al referirse a las situaciones en que los niños dictan al maestro, entienden que permiten la verbalización de diferentes problemas que se mantienen implícitos en un trabajo individual. Al hablar con los otros sobre lo que se escribe mientras se está escribiendo se pueden confrontar distintas maneras de resolver un problema y discutir sobre la opción más adecuada.

K, también, propone a los alumnos que escriban en duplas, describe una situación en la que se evidencia lo enriquecedor que fue ese intercambio:

Hicieron un cuento en dupla. Nunca lo había hecho. Y probé a ver cómo funcionaba. Puse diferentes niveles, niños con mayor facilidad y algunos que les cuesta un poquito más. Y salió precioso porque se complementaron y una cosa que me llamó la atención fue que se ponían de acuerdo en qué personaje utilizar, qué problema iba a ver y cómo se iba a resolver. No tuvieron problemas en ponerse de acuerdo y el que tenía más facilidad ayudaba al otro a escribir. Y pasaban al pizarrón y decían: “esto se escribe así”. De esta forma se iban complementando. Salió bien.

⁶ *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* es un documento oficial creado por el ProLEE, a solicitud de la ANEP, que constituye una guía para los docentes sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura y su evolución desde el comienzo de la enseñanza formal hasta el final del nivel terciario.

Los contenidos de enseñanza para enseñar a escribir

Al pensar las propuestas de enseñanza, las dos maestras se basan en los contenidos explicitados en el Programa para ese grado y de estos seleccionan los que van a trabajar. Como contenidos identifican los tipos de texto: narrativo, expositivo, argumentativo y sus estructuras, por ejemplo, al referirse al expositivo: introducción, desarrollo, conclusión.

En otras oportunidades hablan de géneros textuales como cuento, noticia, crónica, afiche, informe. *K*, con respecto a la escritura de una ficha temática, menciona: *Con este texto de la luciémaga, que ya lo hemos trabajado varias veces, van a escribir una ficha temática, tienen que seleccionar las ideas más importantes, a partir de una guía, que ellos van a tener que completar.*

Se puede ver en las propuestas de estas docentes que habría un énfasis puesto en la enseñanza de un tipo textual y que se plantean ciertas prácticas de escritura más escolarizadas, como por ejemplo, completar una ficha, extraer del texto las ideas más importantes. Estas prácticas son más alejadas de las prácticas sociales de lectura y escritura por fuera de la escuela, o como diría Lerner (2001) no estarían tomando como objeto de enseñanza lo que los lectores y escritores hacemos con los textos por fuera de la escuela para volverlo contenido de enseñanza. En cierto sentido, denotarían ciertas concepciones más tradicionales de lectura y escritura.

Con relación al trabajo con diferentes géneros, Kaufman y Lerner (2015) consideran que se atiende a la diversidad porque implica ofrecer a los niños variedad de géneros, de autores, de temas para ampliar los saberes generales y los específicos sobre la escritura. Se puede entender que las propuestas de *R* y *K* atienden a la diversidad, son variadas y buscan establecer relaciones entre textos de distintos géneros, comparaciones, asociaciones, vinculando las propuestas de escritura también con otras áreas. Este hecho es apreciable cuando *K* habla del proyecto para este año, en 3°:

En la clase estamos trabajando "Luces y sombras". Es el proyecto anual, estamos investigando todo sobre eso. Trabajamos cuentos, por ejemplo, "Olegario" que es un bichito de luz. Y después, trabajamos un texto explicativo sobre eso, porque estamos trabajando en el año con eso. Después trabajamos ciencia, también es escritura en Ciencias. Hacemos experimentos con cuerpos opacos o transparentes y después escribimos. Escribimos a partir de ese proyecto. Nosotros lo relacionamos con el texto que hay en el CLE, de luces y sombras.

Otros contenidos que mencionan como la ortografía, el uso de conectores, los signos de puntuación, la coherencia, son trabajados a partir de las propias escrituras de los alumnos. *K*, acerca de la revisión de un texto expositivo, aclara:

Después de que escribieron vamos a tener una instancia de ver... ¿Qué escribimos, podemos mejorarlo? ¿Dónde está la introducción? ¿Se menciona, la incorporaste? Después me di cuenta, en las producciones, que tenía que retomar los signos de puntuación, el uso de conectores...Y uno va viendo porque esa misma escritura te da insumos para seguir trabajando.

R, al referirse a la escritura de una crónica, también muestra que se presentan situaciones de revisión colectiva de un texto escrito:

Cada alumno tenía su crónica escrita en el cuaderno. Luego, lo veíamos oralmente entre todos los grupos. Veíamos cómo podíamos mejorar la crónica o si ya estaba bien le dábamos alguna crítica buena. Digamos que quedaba así el texto y después yo realizaba la corrección de lo que eran las faltas, si se entendía bien, si era coherente el texto. Lo veíamos en forma oral, pero yo le daba el aval de que estaba bien.

Con relación a la ortografía, Camps y otros (1990) entienden que enseñar ortografía no es enseñar a escribir aunque para comunicarse de manera eficaz sea imprescindible conocer la norma ortográfica. Este conocimiento es un subproceso en el proceso de escritura porque garantiza la comunicación al presentar los contenidos articulados en estructuras semánticas, sintácticas y textuales.

Por su parte, Mirta Torres (2002) propone que los alumnos aprenden conocimientos sobre ortografía y otros contenidos del área al ejercer como lectores y escritores en el aula. Por ese motivo los contenidos de lengua deben entenderse como contenidos de acción. La acción, la reflexión y la sistematización son componentes claves de la enseñanza de la ortografía, desde una perspectiva constructivista.

Otros contenidos que nombran las maestras entrevistadas se vinculan con los propósitos que tiene el escritor al escribir un texto en particular: a quién va a estar dirigido el texto, qué posición adopta el emisor, sobre qué se va a escribir, en qué género. Al respecto, R comenta: *Entre todos lo que hacíamos era pensar a quién iba dirigido el blog, de parte de quien venía. Y qué era lo que se iba a publicar.*

A partir de lo analizado en este apartado, se puede entender que estas maestras conciben la escritura como un proceso complejo que implica diversas actividades interrelacionadas: la intención al escribir, saber cómo expresar las ideas, la adecuación al posible lector, la estructura sintáctica de las oraciones, la ortografía de las palabras, la necesidad de revisar lo escrito y de trabajar a partir de ciertos aspectos a revisar de las producciones.

En este sentido, un proceso que implica etapas: planificar la escritura (se observa en la actividad presentada por R, sobre la escritura de un blog, piensan acerca de quién va

a ser el destinatario, sobre qué temas van a escribir, etc.), textualizar o escribir (se puede apreciar en la crónica propuesta por *R*, menciona que los alumnos escribieron en sus cuadernos), revisar la escritura (se observa en la propuesta de *K* sobre el texto expositivo, ella hace referencia a la revisión de lo escrito).

Las situaciones de escritura

Con relación a las situaciones para la enseñanza de la escritura se puede apreciar que estas son variadas, es decir que habría cierta diversidad.

Como ya ha sido mencionado, previo a la escritura de un texto, las dos maestras proponen que los niños ya estén familiarizados con el género, que hayan leído varios ejemplos, comentado el contenido, etc. Esto muestra que las docentes consideran una condición didáctica que, para escribir, se tenga que leer ese tipo de textos, que haya un conocimiento sobre ciertas cuestiones acerca del mismo. Esto luego se seguirá aprendiendo mediante las situaciones de escritura.

En otras ocasiones, se trabaja a partir de la observación de producciones realizadas por los alumnos. *K*, al referirse a la escritura de un cuento con diálogo, menciona que los chicos no habían usado las rayas de diálogo: *Vamos a trabajar la raya de diálogo, porque escriben: "Y dijo tal cosa" pero no incluyen la raya de diálogo. Entonces eso nos permite incorporar nuevos contenidos que surgen de ellos porque los necesitan y uno puede avanzar.*

También, la forma de organizar el trabajo en clase varía, las maestras proponen instancias en que los alumnos escriben por sí mismos, en otras trabajan en duplas, o pequeños grupos; así los alumnos dialogan con otros antes de escribir y mientras escriben y luego textualizan. En otras ocasiones, por ejemplo, cuando comienzan a trabajar con un texto nuevo, escriben a través del maestro, el texto se elabora en forma conjunta, con los aportes de los alumnos y las intervenciones de la docente.

Para ejemplificar las situaciones que las maestras proponen, se centrará el análisis en una propuesta de cada docente. De *R*, se presenta la planificación acerca de la escritura de un blog y de *K* se analiza la propuesta sobre la reescritura de episodios de una leyenda mapuche: *La gran pelea*. Además de los datos obtenidos en las entrevistas, se han observado las planificaciones de estas consignas.

Situación de escritura propuesta por R

Campo	Contenido	Propósito	Desarrollo
Escritura	Los textos virtuales informativos (blogs)	Conocer e investigar Blogger	<ul style="list-style-type: none"> -Proyectar el mail de la clase en la pantalla. -Proponer a los estudiantes ingresar al Mail de la clase desde sus computadoras. -Crear un blog dirigido a la clase. -Indicar observar las diferentes entradas que presenta el mismo. -Propiciar instancias de indagación del blog. -Concretar un título para el blog y parte de su edición.
	Las rutas cohesivas en los textos	Promover el buen uso de la cohesión en la escritura	<ul style="list-style-type: none"> -Proponer escribir cada texto elaborado anteriormente en una entrada del blog. -Releer el mismo y corregirlo. -Colocar el mismo como borrador para poder revisar las faltas de ortografía.

Cuadro I. Planificación de la propuesta de escritura vinculada con el blog.

Como se puede apreciar en la planificación realizada por R, al referirse al campo del saber y a los contenidos utiliza la denominación que se emplea en el Programa de Primaria, los propósitos y el desarrollo tienen que ver con elecciones didácticas de la docente. En el desarrollo describe, a modo de orientación, en forma detallada, el orden de las diferentes acciones que piensa implementar.

En la entrevista, la docente expresa que la idea era crear un *blog* de la clase, entre todos. Trabajaron con *Blogger* y explica que al tener un correo de Google se crea desde esa cuenta. Aclara:

Hicimos un mail de la clase, del grupo, y en base a eso se creó el blog con todos los elementos que tienen las publicaciones y el blog también. Lo fuimos haciendo en la clase, se proyectó con el proyector la pantalla de la computadora y lo fuimos creando en el momento. Si bien yo manejaba la computadora, los chiquilines iban diciendo e íbamos viendo que tenía cada cosa.

Al referirse a la elección del título, menciona que en la clase, primero dialogaron sobre los propósitos que tenían para escribir el blog (el objetivo de su creación, quiénes serían los destinatarios, sobre qué temas informarían), a partir de esos datos los alumnos pensaban posibles títulos, se anotaban en el pizarrón y luego votaban. El título seleccionado resultó ser: *Así trabajamos en 5°*.

R también habla de los objetivos que ella tiene con esta propuesta: *El blog se hizo para compartir temas trabajados en la clase y para seguir trabajando la escritura y más que nada el ver esa coherencia de que se relacionen los temas con el cómo se estaban escribiendo.*

También, brinda detalles de cómo se fue realizando la escritura que formaría parte del blog y la forma de organizar el trabajo: escribieron en grupos, en la computadora, usando *Drive*:

Una vez que terminamos de trabajar o presentar alguna información, (ellos también hacían presentaciones orales de ciertos temas) lo que hacíamos era brindar un tiempo en grupos. Ellos mismos, con la computadora, creaban un texto en un documento que era compartido en Drive. Cada grupo tenía asignado cierto tema para escribir, ellos hacían la escritura del tema.

Posteriormente, cuando ya estaban los textos escritos, eran compartidos en la pantalla y revisaban esa escritura entre todos, cuando decidían que era la escritura definitiva la publicaban en el blog. En las instancias de revisión de los textos, la escritura se realiza a través del maestro, los chicos van dictando y la docente hace las modificaciones sugeridas:

Al hacer la revisión colectiva se iba editando y agregando cosas que ellos creían que estaba bueno agregar para generar que esa entrada, que es toda la escritura que se ve en el blog, quede con la mayor información posible. Algunas veces agregamos algunas imágenes de ellos trabajando en esa actividad.

Como se puede observar, el blog es una oportunidad para ejercer prácticas de escritores, y de leer para escribir. Se generan situaciones de escritura con lectores potenciales, con textos que se piensan, planifican y se revisan. Los alumnos tienen la oportunidad de ejercer prácticas sociales de escritura, de ejercer quehaceres propios de los usuarios de la lengua escrita (Lerner, 2001).

Situación de escritura propuesta por K

Área del conocimiento	Lengua
Campo disciplinar	Escritura
Contenido PEIP	Las narraciones con más de un episodio
DBAC	<u>Aspectos pragmáticos</u> : Textos adecuados a la situación de enunciación.

	Perfil de egreso 6° grado: Producir textos con adecuada organización según la intencionalidad, utilizando marcadores propios de la narración, de la explicación y de la argumentación.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar el texto, “La gran pelea”, realizar lectura por parte de la docente. -Identificar qué tipo de texto es, el tema principal del mismo y la trama narrativa. -Formar grupos de 2 o 3 integrantes, entregar la leyenda en formato impreso y proponer escribir un fragmento del texto. - Guiar la planificación de la escritura mediante tarjetas con interrogantes para responder a través de la misma. -Orientar la escritura en los diferentes subgrupos. -Realizar una lectura colectiva para socializar las diferentes producciones. -Presentar el cuento completo en el pizarrón y delimitar los episodios, determinar su relevancia dentro de la trama. -Enseñar las características de un episodio. -Institucional el concepto de episodio. -Entregar material sobre lo enseñado. -Mostrar “El origen de la tierra” del Cuaderno de Lectura y Escritura como otro texto narrativo que tiene diferentes episodios.
Propósito	Promover la escritura de un episodio para comprender la estructura textual de la narración.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Cuento en formato papel. -Fragmento del cuento. -Papelógrafo (cuento completo). -Material impreso sobre lo trabajado.

ESTRUCTURA NARRATIVA EPISODIOS
Las narraciones presentan una serie de acciones principales o episodios que realizan los personajes en el tiempo y el espacio.
La sucesión de episodios constituye la trama del cuento.

TARJETAS
¿Qué pudo haber hecho Cumen para salvar de la inundación al pueblo mapuche?
¿Qué cambios podrían haber ocurrido en las personas durante el tiempo de la gran pelea?
¿Qué pudo haber ocurrido para que Hueda, se tranquilizara?

Cuadro II. Planificación de la propuesta de escritura acerca de La gran Pelea

Como se puede apreciar en la planificación realizada por K, al referirse al campo del saber y a los contenidos, también utiliza la denominación que se emplea en el Programa de Primaria, pero agrega más datos (con respecto a la planificación de R), el área, los aspectos pragmáticos y el perfil de egreso, contenidos en el DBAC. En cuanto a los otros puntos que integran la planificación, estos han sido pensados a partir de lo que la docente se propone para trabajar. En el desarrollo detalla la secuencia de las diferentes acciones que piensa realizar. Además, agrega a su planificación los recursos a utilizarse. Por último, adjunta la información que va a entregar sobre la estructura narrativa y ejemplos de las preguntas que guiarán a los niños al momento de reescribir los episodios.

En la entrevista, al referir a la propuesta, K expresa que la actividad tiene como propósito que los alumnos reconozcan los episodios. Para ello, presentó el texto impreso con letras grandes, en un papelógrafo, en el pizarrón, y cada episodio estaba identificado con un color diferente. Al respecto, manifiesta:

Entonces ellos lo podían leer súper claro. Tenían que reconocer que había un micro problema y se resolvía en ese mismo momento. Y que esa resolución podía ser positiva o negativa, porque en un momento hay una resolución en sí, pero no la ves como un problema. Tiene una resolución positiva en realidad. Entonces ellos reconocieron que había micro problemas dentro de la trama narrativa.

Aclara que era la segunda instancia en que trabajaban con ese texto y que, los alumnos ya estaban familiarizados con él, porque ya lo habían leído y habían trabajado con el comentario oral (contexto, vocabulario, tema, personajes, etc.) A continuación, informa los detalles de la implementación de la actividad de escritura, los alumnos trabajan de a dos, ella les entrega un fragmento del texto a cada dupla (un párrafo que contenía uno de los episodios) junto con una tarjeta en la que hay una pregunta que orienta la escritura, los niños tienen que reescribir, darle otra resolución al episodio. Durante la realización de la tarea, la docente guiaba la escritura en los diferentes subgrupos. *K* menciona cómo fue el cierre de la actividad, una vez terminada la reescritura: *Luego entre todos se socializa el texto. Se vuelve a leer con las modificaciones que cada grupo había hecho.*

Análisis de las situaciones de escritura

Con relación a la enseñanza de la escritura, Lerner (1996) expresa que enseñar es plantear problemas que posibiliten reelaborar los contenidos escolares. Entiende que esos problemas se plantean al tener que leer y escribir. La autora se refiere a la escritura de una noticia, pero el ejemplo es válido para la escritura de los otros textos. Cuando los niños tienen que escribir un texto en particular como una noticia se plantea un problema porque será necesario que antes hayan leído muchas noticias porque, si no fuera así, la consigna no tendría sentido en su campo de conocimientos. También, porque tienen que escribir, empezarán a hacerse preguntas sobre los rasgos que caracterizan a la noticia. Volverán a los materiales leídos para encontrar respuestas a las preguntas generadas por la escritura. Estas son condiciones didácticas de la enseñanza.

Los problemas constituyen el punto de partida para la elaboración de nuevos conocimientos. Pero, esto no significa que los niños estén solos, los docentes intervienen brindando información necesaria para que puedan avanzar en la reconstrucción del contenido que están trabajando. A veces, esa información la brinda el maestro directamente, otras veces está escrita, puede ser también por medio de una pregunta orientadora, etc. (Lerner,1996).

En tal sentido, se puede apreciar que las situaciones propuestas por *K* y por *R* constituyen problemas para los niños porque tienen que escribir un texto en particular, en el caso de la propuesta de *K*, la reescritura de un episodio, y en el de *R*, una entrada con información sobre un tema trabajado en clase. Para hacerlo, primero, ya han leído otros textos del mismo género y, en el caso de la propuesta de *K*, ya han trabajado previamente con el texto del que van a reescribir una parte. Pero la escritura genera desafíos nuevos que no se presentan al leer y por tanto es irrenunciable presentar en el aula situaciones de escritura para que los niños, por aproximaciones sucesivas se formen como escritores.

Los alumnos de *R* enfrentan desafíos como tener en cuenta a quiénes va a estar dirigido el blog, adaptar las ideas que van a escribir a las características del género, que la información sea clara y suficiente, que sea una muestra fiel del trabajo en clase. A la vez, el escribir en la computadora implica otros desafíos que no se presentan con la escritura a mano (avanzar en el texto, retroceder, copiar, cortar, ir guardando la información, moverse en la página para buscar algún dato que no se recuerda, entre otros). Y esto posibilita que los alumnos aprendan a escribir en diferentes soportes.

Por su parte, a los alumnos de *K*, al escribir una resolución para un episodio, se les presentan desafíos como el tener que haber leído y comprendido el texto *La gran pelea*, saber la posición que ocupa el narrador para mantener la coherencia en cuanto a la persona gramatical, tener en cuenta cuál es el problema generado y que la resolución tiene que ser diferente pero coherente con ese problema y con el texto en general. A su vez, la reescritura no puede ser muy extensa, tiene que ser acorde al fragmento a modificar, si lo que tienen que reescribir es de unos dos o tres renglones, no se puede extender a diez, por ejemplo.

En cuanto a la forma de organizar cómo se llevará a cabo la escritura, individual, en duplas, en pequeños grupos, a través del maestro, Lerner (1996) considera importante, para que los niños sean usuarios competentes, que se fomenten situaciones en las que puedan interactuar con otros porque esto permite que se planteen conflictos sociocognitivos, que se coordinen distintos puntos de vista y que se vaya construyendo un saber común. Para que esos conflictos favorezcan el aprendizaje, el docente interviene facilitando la comunicación, promueve que los niños den su punto de vista, hace ver las coincidencias y las diferencias, ayuda a definir conclusiones, retoma información previa pertinente, favorece que se cumplan las normas ya establecidas para la discusión.

En cuanto al trabajo en duplas o en pequeños grupos, conviene que el docente promueva que no sean fijos, que los niños puedan trabajar en diferentes propuestas interactuando con otros compañeros. Esa variación va a permitir al maestro ir

conociendo quiénes son los alumnos que se prestan a cooperar mejor según la situación. (Lerner, 1996).

En las situaciones que se están analizando, los niños realizan la escritura en pequeños grupos, por lo tanto se tienen que poner de acuerdo en lo que van a escribir, ver cuál expresión es mejor para representar la idea, qué otra palabra sirve para no repetir siempre la misma, entre otras cuestiones. En el caso en particular de la propuesta de *R*, además de ponerse de acuerdo con aspectos relativos a la escritura se les suma el decidir cómo van a escribir en la computadora, si escribe un compañero y los otros dictan, si se turnan.

En la propuesta de *K*, si se les ocurren distintas resoluciones, van a tener que decidir cuál es la más apropiada y creativa, si es coherente con el resto del texto, etc.

Con respecto a la interacción entre pares, el maestro desempeña un papel fundamental porque favorece y coordina ese intercambio. Pero también el maestro en el aula enseña cuando participa y propone estrategias de trabajo. Enseña por participación cuando lee y escribe junto a los niños y con los niños. Con relación a la escritura, interviene, por ejemplo, cuando los alumnos escriben a través del docente, en la medida en que escribe va orientando y mostrando estrategias que él usa, haciendo ver cuál expresión se adapta mejor a la idea, pide que fundamenten sus afirmaciones, ver de qué otra manera se puede plasmar una idea poco clara, si tienen dudas de cómo se escribe una palabra o si desconocen su significado promueve el uso del diccionario. Comparte con los niños los problemas que se le plantean al escribir y reflexiona sobre las posibles soluciones.

Al ir mostrando las estrategias que usa cuando escribe permite que los niños se apropien de ellas y las empiecen a usar de manera autónoma. El docente debe promover en forma creciente esa autonomía, con relación al manejo de la lengua escrita y de los conocimientos en general, porque de esa forma, favorece que cuando los niños dejen de ser alumnos puedan desenvolverse autónomamente en las diversas situaciones sociales de las que formen parte (Lerner, 1996).

Las maestras, durante la realización de estas propuestas, han intervenido en la interacción entre pares fomentando el intercambio, orientando y mostrando estrategias que usa el escritor, favoreciendo la construcción del conocimiento sobre la lengua escrita. *K*, interviene, por ejemplo, brindándoles información sobre qué es un episodio, entregándoles una tarjeta con una pregunta orientadora con relación al fragmento que cada subgrupo va a reescribir y guiando a los distintos grupos durante la realización de la escritura. *R*, por su parte, interviene por medio de la escritura a través del maestro, luego de que los chicos escribieron los distintos temas para las entradas del blog, va proyectando en una pantalla visible para todos, el texto realizado por cada subgrupo, y

edita cada texto de acuerdo con las sugerencias que van haciendo los niños. De manera colectiva, junto con la docente, van revisando las escrituras originales, realizando las modificaciones que consideren pertinentes, atendiendo a que el texto sea coherente con el tema que quieren expresar.

Como se ha podido analizar, las docentes presentan diferentes situaciones de escritura, promoviendo la formación de escritores en sus aulas.

Las reflexiones sobre ser docente novel

Un docente se forma a partir de su biografía escolar, en la formación inicial y en su socialización profesional (Davini, 2015). Es decir, la formación como docente es una trayectoria compleja, situada.

Es un proceso que supone la constante reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza poniéndolas en relación con los conocimientos teóricos y conceptuales, tanto los que se fueron adquiriendo como estudiantes de formación docente inicial como los que se han ido incorporando en los inicios de la actividad profesional. Y además, la socialización profesional como docente novel supone situar las prácticas que se realizan en una institución, inscribirlas en ciertas formas de enseñanza y tradiciones, en contextos institucionales, niveles educativos, etc.

En este sentido, las dos maestras noveles, con las experiencias que han compartido, son una muestra de docentes comprometidas con su trabajo, que reflexionan constantemente sobre las consignas que proponen, sobre distintas situaciones que se generan en clase como las vinculadas a los aprendizajes de los niños, buscan diferentes estrategias para abordar los temas, intercambian con otros colegas sus experiencias, comparten dudas acerca de cómo enseñar determinados contenidos.

En la entrevista realizada a *R*, manifiesta que encuentra como *contenido difícil de enseñar* el tema de las faltas de ortografía, le preocupa que a veces no sabe qué actividades proponer para que los chicos avancen en cuanto a la ortografía y que va probando con distintas estrategias. Asimismo la docente recupera el trabajo en colaboración con otros colegas, el compartir:

Se me dificulta un poco el tema de las faltas de ortografía que tienen. A veces no sé qué actividades realizar para que ellos puedan comprender bien cómo se escriben ciertas palabras...Nos comunicamos con otros maestros y nos pasamos algunas actividades o ciertas estrategias para poder trabajar con esto. Ahora estaba empezando a trabajar con los verbos. El que ellos puedan buscar en

sus casas las palabras y al recortarlas y volver a reescribirlas facilita un poco que puedan escribirlas bien o mejor. Y la lectura también ayuda.

K, al pensar en algún tema difícil de enseñar con relación al escribir, nombra el de la segmentación entre las palabras, y al respecto expresa: *la segmentación es algo que cuesta mucho, cuesta que se den cuenta que esas palabras van separadas. Porque en la oralidad no hay un espacio, no lo visualizan, entonces cuando van a escribir escriben todo junto.* Por lo tanto, ella ha probado diferentes estrategias para trabajar:

A veces se hace con material concreto. Con los dedos de las manos. ¿Cuántas palabras tengo? Esas palabras están separadas por espacios, que lo vayan visualizando... En el cuaderno, se les hace una línea entre las palabras y, visualmente, van viendo que se tienen que separar.

Otro tema que preocupa a K tiene que ver con los CLE, encuentra que algunos textos y actividades son elevados o complejos para el nivel del niño o incluso de una clase. Plantea que en algunas consignas hay que estar constantemente explicando porque les resultan difíciles de comprender. Entonces, busca formas de incorporar el trabajo en el aula, por ejemplo, ven el texto de a poco, leyéndolo en varias oportunidades, de las actividades propuestas para ese texto selecciona algunas.

Respecto a los materiales que utilizaban en la etapa de estudiantes, R conserva materiales impresos de diversos autores trabajados en los cursos y planificaciones propias que le han sido de gran utilidad después de recibida. Comenta que en el primer año de práctica escrib las planificaciones a mano pero al poco tiempo empezó a realizarlas en *Drive* para no seguir acumulando papeles. Esto ha sido muy útil porque en ocasiones vuelve a esas planificaciones, y las modifica en función de los objetivos que ella tenga en ese momento. Al respecto expresa:

Las ideas principales las tomo y modifíco algunas actividades. Justo ahora empecé por interés de los chicos a trabajar lo que son las células reproductoras, en Biología y estoy utilizando una unidad que planifiqué en 4° año de práctica. Y la modifíco a los contenidos y los intereses que tienen ahora los chiquilines. Pero lo que es la base de la unidad la estoy utilizando.

K, por su parte, al referirse a la formación inicial, sostiene que recuerda autores estudiados y que tiene *bien incorporadas* sus teorías, pero que lo que más recuerda son los aportes de los docentes: de la profesora de Didáctica II (en Uruguay, este rol lo desempeña la directora de la escuela de práctica), de las maestras adscriptoras

(docentes a cargo de los grupos en que hacen las prácticas) y de los profesores del Instituto de Formación Docente que también eran maestros y compartían sus experiencias y estrategias. *K* expresa: *Nos dieron muchos insumos de cómo trabajar, que era lo más necesario. Enriquece un montón cuando un docente es maestro, da una visión mucho más amplia porque vincula la materia con lo que sucede en la escuela.*

En cuanto a la relación entre la formación que reciben en el Instituto de Formación Docente y la práctica en las escuelas, las dos maestras coinciden en que falta conexión, articulación entre esos saberes, *R* sostiene:

Si bien los conceptos que se trabajaban eran más que nada para formarnos a nosotros como docentes, a veces estaba como un poco alejado con lo que se aplicaba en la escuela. Quizás en algunas materias necesitamos un poco más de materiales para apoyar lo que hacíamos nosotros en la práctica o respaldar también lo que se enseña en la escuela.

Las docentes consideran que tendrían que haber cambios con relación a la formación inicial de los maestros, que no haya tanta separación entre la teoría y la práctica y entre lo que aprenden cuando son estudiantes y la experiencia vivida en las escuelas una vez que empiezan a trabajar como maestros. *K* plantea que, después de haber egresado, se dio cuenta de que deberían haber profundizado más en cómo trabajar los contenidos del programa de Primaria, ante un mismo tema ver varias formas de abordarlo, analizarlo.

En tal sentido, Elgue (2014) entiende que es un tema común entre los docentes noveles encontrar que hay una disociación entre la formación recibida en los institutos de formación y el *atterrizaje* en las escuelas y liceos en los que comienzan a trabajar. Esta percepción se debe a que fueron formados desde una perspectiva academicista, basada en la transmisión de conocimientos y el dominio de contenidos enciclopédicos. Desde esa perspectiva la formación es entendida como un cúmulo de saberes que luego el docente deberá exponer con claridad en su actividad profesional. Esta postura sigue vigente en la actualidad y la situación se agrava por la disociación frecuente entre el discurso de los profesores enfocado en doctrinas constructivistas pero desde prácticas puramente academicistas.

Por su parte, Davini (2015), sostiene que hay que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas, anticipando los cambios necesarios para acompañar todo intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los espacios reales del proceso de formación en la práctica, por eso se deben redefinir los tipos de intercambios entre el Instituto de Formación y las instituciones educativas comprometiendo a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de la práctica. Los docentes deben

enseñar promoviendo que las instancias de trabajos académicos de los estudiantes y el abordaje de los contenidos específicos estén solidariamente integradas en el proceso de trabajo en las prácticas.

Sumado a lo antedicho podríamos decir que es necesario, según las palabras de las docentes noveles, que los contenidos didácticos acerca de la enseñanza de la escritura en este caso, se vuelvan objeto de enseñanza en la formación docente inicial.

Las dos maestras plantean que la formación inicial les permitió incursionar en la realidad vivida en las escuelas, principalmente la práctica de 4°, porque es el año en el que están en el mismo grupo, van cuatro días a la semana y se ven realidades distintas a las que pueden apreciar en 2° y 3° que van tres días y rotan por los diferentes grupos. Sin embargo, encuentran muchas diferencias con lo que es estar a cargo de un grupo, como docentes. En tal sentido, *K* expresa:

Después, desde el primer año de trabajo, vas viendo cómo los niños responden. Y ahí es puramente práctica. Pensás esa actividad la tengo que mejorar de tal forma o hacerla de otra manera y vas viendo cómo responden, depende de muchas cosas, de cada niño, del nivel. Más allá de lo que uno tiene como base. Después cambia todo.

Aquí la docente novel valora el conocimiento que se construye en la práctica con continuidad, con autonomía en las decisiones, y recupera el valor de pensar la enseñanza y de revisarla, de ajustarla.

Estas maestras entienden la formación inicial como un comienzo y que después el docente siempre sigue aprendiendo, retomando la idea ya planteada acerca de la formación docente inicial como una trayectoria:

Obviamente que en los cuatro años de la carrera no se puede abarcar todo. Y hay cosas que uno después las tiene que ir incorporando. Entonces las vas aprendiendo después. Y seguir estudiando. Porque no terminas nunca de aprender y siempre hay cosas nuevas que puedes incorporar. Sea mediante un curso o estudiando otras cosas.

En cuanto al intercambio con otros colegas, las dos maestras lo ven como muy positivo, les permite compartir materiales y actividades que les hayan servido con sus alumnos, aclarar dudas sobre cómo enseñar algún contenido, etc. Al respecto, *K* resalta los aportes y recomendaciones que ha recibido por parte de la inspectora: *la inspectora me dio las orientaciones que son las que uso hasta el día de hoy. Si el inspector te da buenas sugerencias que te sirven, como me pasó a mí, las sigo aplicando.*

Las reflexiones compartidas por las maestras evidencian que son profesionales de la educación estratégicas, en el sentido en que lo expresa Elgue (2014). La autora, al referirse a la construcción del rol docente, sostiene que:

Implica habilidades autoregulativas de un profesional estratégico, capaz de planificar, orientar y evaluar las propias experiencias profesionales a la luz de una teoría viva en permanente renovación y que tiene mucho que ver con lo que ocurre en el día a día en las aulas. (Elgue, 2014, p.147).

CAPÍTULO 5

Consideraciones finales

Como un actor que llega de repente a una obra y en un momento que no eligió, el novel tendrá que poder construir su personaje, que deberá estar preparado para enfrentar cualquier tipo de situación que le presente el escenario escolar.

Alliaud, LOS PRIMEROS PASOS EN LA DOCENCIA: LA EVALUACIÓN Y EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Enseñar a escribir a los niños, pensar la enseñanza, elaborar propuestas, intervenir de forma situada, tanto curricular como institucionalmente, trabajar con otros y para otros. Seguir aprendiendo cómo enseñar, ya en un aula propia, y enseñar a escribir a los niños en la escuela. Estas complejidades se aúnan en el interés de este trabajo de indagación.

Retomando las palabras de Lerner (2001), enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura letrada, lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. En tal sentido, la planificación de la enseñanza de la escritura es una práctica compleja que implica que el docente atienda a diversos factores, entre ellos, el contexto escolar y curricular, lo que sabe sobre las trayectorias escolares de sus alumnos, pensar cómo va a organizar el trabajo didáctico y cómo va a intervenir para promover el avance de conocimiento acerca de la escritura en los niños.

El presente trabajo, como ya ha sido expresado con anterioridad, se propuso indagar cómo piensan y planifican la enseñanza de la escritura los docentes noveles en sus primeras experiencias en el ámbito de la educación primaria.

Las reflexiones y experiencias compartidas por las maestras durante la realización de las entrevistas junto con ejemplos de sus planificaciones constituyen un insumo enriquecedor que permite conocer más acerca del quehacer cotidiano de los docentes noveles, a la vez que genera nuevas interrogantes para pensar en los cambios que se tienen que implementar con relación a la enseñanza de la escritura en la formación docente inicial y permanente, para articular la teoría con la práctica, para que los contenidos didácticos sean contenidos de enseñanza para los futuros docentes y los docentes en ejercicio y que contribuyan a mejorar la práctica de la enseñanza en las instituciones escolares.

Al respecto, se plantearon una serie de interrogantes relacionadas con el quehacer docente del día a día en la escuela y en el aula: cómo planifican los docentes noveles sus propuestas para enseñar a escribir, qué materiales consultan, qué actividades y contenidos abordan, cómo organizan el trabajo, cómo parecen concebir la escritura, en qué medida influye el contexto de socialización profesional, qué recuperan de su formación inicial.

Gran parte de estas interrogantes han sido respondidas a partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a las docentes y de sus planificaciones.

A continuación se comparte algunas conclusiones, siempre provisionales a partir de este análisis:

Se observa que en la mayoría de los aspectos vinculados con la enseñanza de la escritura las maestras presentan coincidencias. Este hecho se puede apreciar en las situaciones que presentan para que los niños aprendan a escribir; las dos proponen que antes de escribir un texto, ya estén familiarizados con el contenido y género, que hayan leído diversos textos de ese género, comentado e intercambiando acerca del contenido, etc. También, las dos plantean consignas a partir de temas que motiven a los alumnos como, por ejemplo, la realización de un guion de cine. A su vez, estas maestras trabajan contenidos como la ortografía, los signos de puntuación, el uso de conectores, a partir de la observación y revisión de las producciones escritas realizadas por los alumnos.

En cuanto a la forma de organizar a los niños y el trabajo en clase, las dos manifiestan que hay instancias en que escriben por sí mismos de forma individual, en otras situaciones trabajan en duplas, o pequeños grupos; los alumnos dialogan con otros antes de escribir y posteriormente escriben. También hay situaciones donde la escritura es a través del maestro.

Respecto a los contenidos abordados también presentan semejanzas, las dos plantean que si bien se tienen que basar en los propuestos por el programa de Educación Primaria, ellas son las que deciden qué contenidos trabajar según las características del grupo, la diversidad de los alumnos, las trayectorias escolares, etc.

También, en cuanto a los contenidos, presentan semejanzas en los que seleccionan y cómo son trabajados en clase, lo que permite entender también que coincidirían en la forma en que conciben la escritura y su enseñanza.

Para estas docentes, escribir es un proceso complejo que supone múltiples actividades interrelacionadas como la intención al escribir, saber cómo expresar las ideas, la adecuación al posible destinatario, la estructura sintáctica de las oraciones, la ortografía de las palabras. Y también entienden la escritura como un proceso que implica planificar, textualizar y revisar lo escrito y eso parece volverse contenido de enseñanza en varias de las situaciones mencionadas.

En cuanto a la socialización profesional, las dos coinciden en que en sus instituciones la forma de planificar, individual o con otros colegas, es decisión de los docentes. Una de las maestras planifica en forma individual (debido a que en la escuela en la que trabaja hay un solo 5°) y la otra planifica con otro colega del mismo grado. Pero las dos plantean que encuentran enriquecedor, para mejorar sus prácticas de enseñanza, el compartir vivencias, actividades, materiales, estrategias acerca de cómo abordar algún contenido, con los otros colegas.

Con relación al vínculo entre la formación recibida en las materias del Instituto de Formación Docente y las experiencias vividas en las escuelas al realizar las prácticas, encuentran que no hay tanta articulación entre la teoría y la práctica y entienden que los saberes teóricos tendrían que ser abordados de manera que enriquezcan el quehacer en las prácticas de enseñanza.

A esto se le puede agregar que sería relevante que los contenidos didácticos acerca del enseñar a escribir a los niños sean contenido de enseñanza en la formación docente inicial y parte del acompañamiento a los docentes noveles en su formación permanente.

Respecto a las vivencias en las instituciones educativas al realizar la práctica como estudiantes y las experiencias adquiridas como docentes con un grupo a cargo, consideran que hay muchas diferencias y que se tienen que enfrentar a desafíos diversos como el repensar cómo trabajar determinado texto, buscar otras formas de abordar un contenido para que favorezca el aprendizaje, tener en cuenta la diversidad de alumnos que hay en la clase y planificar actividades diferenciadas para algunos chicos que lo necesiten. Entienden que el docente siempre está aprendiendo, ya sea a través de lecturas, a través del intercambio con otros colegas o realizando cursos de formación o de especialización docente, posgrados, etc. Es decir, la formación docente y el aprender a enseñar es un proceso complejo, situado, social y cognitivo, que se da en diferentes instancias de formación y socialización profesional.

Lo expuesto hasta el momento pone en evidencia que las dos maestras noveles son una muestra de docentes comprometidas con su trabajo, que reflexionan constantemente sobre su labor como profesionales de la educación. Al respecto, como expresa Elgue (2014):

En síntesis el profesional de la educación se va construyendo en la praxis a partir de procesos meta analíticos, diseñando estrategias provisionales, ajustadas a las circunstancias y a la especificidad de cada contexto, estrategias que nunca formarán parte de un manual de lo que hay que hacer pero que están respaldadas por la fuerza ética del enseñante que pone en juego su intelecto, su compromiso y sus emociones para enseñar lo que bien vale la pena, lo que hará de él como enseñante y de sus alumnos, mejores personas (p.147).

Para finalizar, volvemos al problema de indagación, a pensar la enseñanza de la escritura, las propuestas que los docentes noveles diseñan en sus primeros pasos en su socialización profesional y recuperamos la importancia de que la Didáctica de la lectura y escritura sea un espacio de formación en la formación docente inicial y permanente, que la formación de lectores y escritores, y la alfabetización sean contenidos que se visiten y revisiten a lo largo de los procesos formativos de los docentes para que estos puedan pensar más y mejores situaciones de enseñanza para los niños y promover más y mejores aprendizajes, y formar así lectores y escritores plenos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ailliaud, A (2015). Comienzos difíciles. En Alen, B. *Los Primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico*. (pp. 11-13). Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Aisenberg B. y Lerner D. (julio 2008). Escribir para aprender Historia, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 29 (3) 24-43.
- ANEP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. CEIP.
- Camps, A., Milian, M., Bigas., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. España: Graó.
- Castedo, M. y C. Kuperman (2018). *Seminario acerca de la Planificación*. Especialización docente de nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Elgue, M. (2014). La construcción del rol y la identidad docente. Introducción. En Elgue, M. y C. Sallé (Comp.), *Narrar las primeras experiencias laborales* (145-148). Montevideo. Tradinco.
- Galli, A, Irureta, G., Lucían, E., Melgar, P., Román, S. (2016). *Cuadernos para leer y escribir. Especificaciones para el docente*. ANEP – CEIP.
- Kaufman, A y D. Lerner (2015). *Documento transversal N° 1 La alfabetización inicial*. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- - (2015). *Documento transversal N° 3 Escribir y aprender a escribir*. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Heredia, M. (2018). *Prácticas y funciones de la escritura en clases de Ciencias naturales. Segundo ciclo del nivel primario: Estudio de casos en docentes con diferentes trayectorias formativas*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1530/te.1530.pd>
- Lerner, D (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México. Secretaría de Educación Pública.
- - (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. El maestro, la enseñanza y el aprendizaje, en Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner: *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós (Paidós educador).

- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje*, 23:89, 65-80,
- Moraes, E. (2011). Prólogo. En *Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay* (pp.7-8). Montevideo. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación.
- Nanni, S. (6 – 8 de setiembre de 2008). *Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada*. VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Centro de Altos Estudios Universitarios, Buenos Aires, Argentina.
- Torres, M. (2002) La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 23 (4), 44-48.

ANEXO

Introducción a la entrevista

En primer lugar, te agradezco la disposición a compartir tu experiencia conmigo. Estoy haciendo estas entrevistas a docentes que hace poco han comenzado a trabajar en el Sistema Educativo porque me parece interesante indagar este proceso complejo, esta tarea de planificar que llevamos a cabo los docentes, principalmente vinculada con la enseñanza de la escritura, es decir cuando tenés que pensar situaciones de escritura para los niños... Esto es para el *TFI* (trabajo final integrador) que tengo que realizar para aprobar la *Especialización en Escritura y Alfabetización*.

Te comento que en el trabajo no se van a publicar datos que puedan identificar a los docentes participantes pero capaz que, para ejemplificar, utilice algún fragmento de las planificaciones y/o de la entrevista. También, para que me resulte más fácil poder revisar las respuestas, voy a grabar la entrevista, además de que tome notas, para poder escucharla las veces que lo necesite. Y, en caso de que haya algún dato que me falte o información que no me resulte clara, capaz que volvemos a realizar otra entrevista. Mi intención es conversar específicamente sobre la enseñanza de la escritura, enseñar a escribir a los niños, la formación como escritores.

Protocolo de entrevistas

Situaciones de escritura

Me gustaría que me cuentes. ¿Qué situaciones o actividades les proponés a los niños para que aprendan a escribir?

¿Cuándo escriben cómo lo hacen, cómo se agrupan?

Ejemplos de planificaciones

Maestra de 5°, *R*:

Estuve leyendo tu propuesta sobre verbos. ¿Me podés comentar cómo la pensaste?
¿Por qué decidiste trabajar esto con los chicos, qué te propones? ¿Se relaciona con alguna actividad posterior en que los chicos van a escribir?

Con relación a la actividad del blog, ¿quién lo crea, cómo eligen el título? ¿Cómo pensaste ese blog? ¿Te acordás de alguna pregunta que hayas realizado, por ejemplo, para corregir los textos de las entradas o para revisar la ortografía?

Maestra de 3°. K:

Estuve mirando tu planificación sobre el texto *La gran pelea*. ¿Podrías contarme un poco sobre la actividad de escribir un fragmento del texto? ¿Por ejemplo, en qué momento lo propones? ¿Lo harían en pequeños grupos? ¿Sería, por ejemplo, reescribir uno de los episodios manteniendo el sentido o cambiándolo?

Planificación

Contame, vos, cuándo pensás, planificás las propuestas de escritura, ¿cómo elegís las situaciones, cuáles y qué textos elegís para que escriban? ¿Por qué?

¿Lo que planificás, lo podés elegir vos? ¿Hay algún proyecto institucional, curricular o alguna línea que sigue la escuela?

¿Las planificaciones las hacés sola o con colegas?

Contenidos

¿Qué te parece importante que aprendan tus alumnos con respecto a la escritura o la actividad de escribir en la escuela, en tu clase? ¿Qué hacés para enseñar eso?

¿Hay algún contenido que te genere dudas respecto de cómo enseñar a escribir o algo que cambiarías de cómo se enseña en la escuela?

Docente novel

¿Conservás materiales de tu etapa como estudiante? ¿De qué asignaturas? ¿Volvés a consultarlos, los tenés en cuenta al momento de planificar?

¿Viste mucha diferencia entre lo que te proponían en el Instituto de Formación Docente, cuando eras estudiante, y lo que se hace en las aulas?