

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA
EN SITUACIONES DE CONFRONTACIÓN DE
ESCRITURA DE PALABRAS**

Alumna: Jessica Janavel

Directora: Mirta Castedo

Colonia del Sacramento,

noviembre de 2021

Índice

	página
Resumen	
Introducción	03
Presentación del tema	
Preguntas guía para la intervención	
Contexto	
Capítulo 1: Marco Teórico	06
Prácticas de lectura y escritura en situaciones prácticas y cotidianas	
Un álbum de grupo con datos personales de cada alumno	
Condiciones didácticas de producción del álbum:	
Condiciones del aula	
Interacciones entre pares en la producción y confrontación de escrituras	
Intervenciones docentes	
Interpretación de las escrituras infantiles	
Capítulo 2: Resoluciones Metodológicas	17
Población y muestra	
Propósitos del proyecto “El álbum de primer año”	
Secuencia didáctica	
Criterios de transcripción	
Capítulo 3: Resultados	23
Reflexiones sobre el sistema de escritura alfabético a partir de la confrontación de escrituras próximas:	
Reflexiones de Matilde	
Reflexiones de Maximiliano	
Reflexiones de Guillermo	
Reflexiones de Nacho	
Escrituras por sí mismos posteriores a la reflexión sobre el sistema	
Escritura por sí mismo de Matilde	
Escritura por sí mismo de Maximiliano	
Escritura por sí mismo de Guillermo	
Escritura por sí mismo de Nacho	
Conclusiones	39
Bibliografía	45

RESUMEN

Este Trabajo Final Integrador presenta mediante un relato de experiencia el diseño e implementación de una secuencia didáctica de producción y confrontación de escritura de palabras, incluida en el proyecto de clase “El álbum de 1er año”.

La secuencia didáctica persiguió un propósito comunicativo, que los niños compartieran información sobre sus preferencias personales y, al mismo tiempo, guardaran memoria sobre las mismas. La intencionalidad didáctica estuvo centrada en promover la reflexión por parte de los niños sobre el sistema de escritura al momento de escribir textos despejados como las listas y habilitó una situación de confrontación de las escrituras de una misma palabra producida por distintos niños. La misma constituye el objeto de análisis de este trabajo.

La muestra se conformó por un grupo de ocho alumnos de la clase de 1er año, los cuales poseen escrituras silábico - alfabética, con un mayor o menor manejo de valores sonoros convencionales y/o conocimientos sobre restricciones gráficas, contextuales y ortográficas del sistema de escritura.

La metodología empleada consistió en el registro de las situaciones didácticas puestas en práctica (mediante grabaciones), su transcripción y posterior selección de segmentos de clase para analizar.

El análisis se realizó sobre dos ejes: las interacciones de los niños y las intervenciones docentes en las situaciones de reflexión del sistema de escritura.

Los resultados obtenidos permitieron ver que los niños se esfuerzan por comprender cómo se representa con la escritura determinadas palabras, reparando en aspectos grafofónicos y ortográficos.

En relación a las interacciones se visualizó que las actividades colectivas fueron favorables para algunos de los niños, en tanto para otros resultó más provechoso el trabajo en duplas o el que realizaron en forma individual con la docente. Las intervenciones docentes fueron sumamente potentes para lograr que los chicos analicen el sistema de escritura en sus producciones.

Palabras claves:

sistema de escritura - confrontación de escrituras - escritura por sí mismos - interacciones entre pares - intervenciones docentes.

Introducción

Presentación del tema

En esta experiencia nos interesa observar las interacciones entre niños con similares aproximaciones al sistema de escritura a la hora de producir e interpretar textos breves y despejados. Las situaciones centrales de producción consistieron en escrituras de los niños por sí mismos. Tales escrituras sirvieron de material para plantear, primero, una situación de confrontación de escrituras próximas de la misma palabra, producida por distintos niños y, más tarde, la escritura de una lista de palabras con problemas semejantes a los trabajados en la confrontación. En estas situaciones se analizan las reflexiones de los niños y las intervenciones docentes.

Para desarrollar estas propuestas elegimos la escritura de disposiciones gráficas despejadas, como las listas de sustantivos y listas expandidas. La decisión de seleccionar estas unidades lingüísticas con esta organización de la información está asociada a lo que explican Angélica Sepúlveda y Ana Teberosky (2008) a propósito de las listas: “Estos elementos discontinuos, rompen con la escritura lineal, abriendo un espacio gráfico que permite organizar más fácilmente la información y localizarla; en efecto, está fragmentada y presentada de forma discontinua para que sea más fácil recomponerla y encontrarla” (2008, p.8).

Como referimos anteriormente los textos que se escribieron son “despejados” por su estructura, cercanos a los textos prácticos cotidianos. Torres, (2015) recupera las ideas de Bernard Lahire quien sostiene que estas escrituras cotidianas hacen alusión a prácticas lingüísticas habituales en los hogares y que no pueden ser consideradas dentro de ninguna tipología textual. Son múltiples las producciones que se realizan en el hogar, algunas de las cuales responden a necesidades “casi obligatorias”, otras a situaciones derivadas de los oficios y/o hábitos de cada familia, así como escrituras más íntimas dentro de las cuales menciona las agendas, mensajes entre familiares, entre otros.

Preguntas guía para la intervención

- ¿Qué reflexiones realizan los niños en situaciones de confrontación de escrituras semejantes, pero no idénticas para una misma palabra?

- ¿Cuáles son los intercambios que se producen dentro de las parejas de trabajo?
- ¿Cuáles son las intervenciones docentes que promueven la confrontación entre escrituras similares?
- ¿Qué reflexiones sobre el sistema de escritura realizan al momento de escribir las listas posteriores a la confrontación?

La secuencia completa fue desarrollada por la docente Gabriela Rodríguez, quien toma como objeto de análisis en su propio trabajo final¹ la segunda y cuarta situaciones. En este trabajo se focaliza sobre las dos últimas situaciones: confrontación de escrituras y escritura posterior de una lista con problemas semejantes.

Contexto

La experiencia se desarrolló en una escuela urbana de un poblado de la zona este del departamento de Colonia - Uruguay de no más de 8.000 habitantes. La escuela cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, hay grupos desde inicial (tres años) a sexto grado en ambos turnos. Concretamente los registros analizados pertenecen a una clase de primer año donde asisten veintidós niños, de los cuales trece de ellos se encuentran en una etapa silábica- alfabética (nueve con menor o mayor manejo de valores sonoros convencionales) y el resto de los alumnos transitan la etapa alfabética de la escritura. Cada uno de estos grupos son tomados en consideración para pensar las parejas de trabajo y realizar el análisis de las interacciones e intervenciones que se observen útiles para el avance del conocimiento sobre el sistema de escritura de los niños.

Para la muestra se seleccionaron ocho niños que se encuentran en el inicio de la alfabetización (6 y 7 años), cuyas madres poseen en su mayoría estudios universitarios y/o terciarios completos. Estos ocho niños seleccionados presentan escrituras silábico - alfabéticas, cuatro de ellos con un mayor manejo de los valores sonoros convencionales (VSC) y el resto de los chicos con menor dominio de los mismos.

Seleccionamos estos chicos para conocer cuáles son las interacciones que se llevaron a cabo al momento de la escritura en duplas de trabajo y visualizar oportunidades en las que los niños acudieron a las fuentes de información segura disponibles en el aula, recuperando las justificaciones que dan en ese momento.

¹ TFI "Uso de las fuentes de información confiables y reflexiones sobre el sistema de escritura".

Nos interesó conocer cuáles son las intervenciones docentes que posibilitaron que los niños transformen esas escrituras en fuentes seguras de información. Al mismo tiempo visualizar cómo estas intervenciones y las interacciones entre los niños dieron lugar a las reflexiones sobre el sistema de escritura.

Finalmente, esperamos que este trabajo pueda ser un aporte para la definición de propuestas didácticas vinculadas al análisis del sistema de escritura en los inicios de la alfabetización. Al mismo tiempo sirva de insumo a los docentes y profesionales afines para ser considerado a la hora de interpretar las escrituras de los chicos.

CAPÍTULO 1

Marco Teórico²

Esta propuesta de intervención se enmarca en la perspectiva psicogenética, desde la cual pensamos al sujeto de aprendizaje como sujeto activo que participa en la construcción de sus propios conocimientos, a la escritura como objeto socio - cultural y al docente como mediador imprescindible para que sus alumnos avancen en sus conceptualizaciones. Emilia Ferreiro (1979) sostiene que el sujeto es activo pues tiene la capacidad de elaborar teorías/hipótesis con lógicas internas, de comprender el mundo que lo rodea y de resolver activamente interrogantes que este le plantea. Dicha investigadora se funda en la teoría de la reequilibración de J. Piaget, quien expresa:

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

Prácticas de lectura y escritura en situaciones prácticas y cotidianas

Las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, como las listas de compras, mensajes entre familiares, anotaciones en la agenda, son poco valoradas incluso por los mismos usuarios y muchas de ellas se hallan probablemente instaladas en los hogares de procedencia de los alumnos.

Torres (2015) recupera las investigaciones de Bernard Lahiere realizadas en 2008 quien revela que las prácticas domésticas de la escritura han sido hasta hoy tan ignoradas como lo son en general las demás actividades domésticas. Se trata de prácticas lingüísticas muy habituales sujetas a contextos particulares que resultan difíciles de considerar dentro de las grandes tipologías textuales.

Sin embargo, las escrituras domésticas son múltiples: algunas de ellas pueden considerarse obligatorias, como el completamiento de formularios sociales, y otras dependen de las ocupaciones y hábitos de cada grupo familiar. Los textos

² Elaborado en forma conjunta con la docente Gabriela Rodríguez.

instruccionales, las agendas de distinto tipo o los calendarios son algunas de estas escrituras domésticas.

Torres (2015) recupera la voz de Luciani quien sostiene que las prácticas domésticas de escritura permiten pasar del plano práctico (concreto) al dominio del plano simbólico (abstracto).

Varios autores señalan la importancia de leer y escribir diversos textos de uso cotidiano. Teberosky (1998) sugiere que los niños comiencen por escribir listas con nombres propios y comunes (Torres, 2015, p.17). Por otro lado, estas listas constituyen uno de los primeros modelos estables de escritura para los niños, así como una fuente de información para nuevas situaciones de escritura y lectura según la misma autora.

En la escuela las situaciones cotidianas y prácticas de escritura de nombres comunes pueden consistir en la creación de rótulos, de epígrafes, de bancos de datos y de listas.

Torres (2015) expresa que el propósito didáctico de la elaboración de listas en los primeros grados contribuye a la adquisición del sistema de escritura. Los niños se dedican únicamente a cómo escribir, resolviendo “la escritura de palabras en un contexto que conocen bien, saben qué poner y se concentran en cómo hacerlo, respecto de cuántas, cuáles y en qué orden van las letras” (p. 67).

Para que los bancos de datos puedan funcionar como fuente segura de información, se construyen en situaciones cotidianas de escritura durante todo el año y se desarrollan a cargo del docente para asegurar que las mismas resulten convencionales. El banco de datos puede estar disponible en un panel, así como conformado por varios ficheros, al alcance de los niños, permitiendo a los mismos recurrir a aquellos fácilmente durante las situaciones de escritura.

Cuando los niños tienen las fichas a su alcance Torres (2015) expresa que “Los niños recurren a su banco en busca de información segura; si lo conocen bien, adquieren autonomía para intentar resolver por sí mismos sus escrituras” (p.57).

La escritura de listas de palabras es una más de las situaciones cotidianas y prácticas que se da en las aulas de nivel inicial y primer año. Las listas están dentro del grupo de escrituras discontinuas o despejadas. La autora que venimos citando sostiene que este tipo de textos ayuda a que los niños de esta etapa puedan concentrar sus reflexiones sobre el sistema de escritura ya que las palabras aparecen (...) “fuera de contexto, desvinculadas entre sí, “sueltas” - y la disposición,

generalmente en columnas verticales” (Torres, 2015, p. 60). La lista, al ser un texto enumerativo y discontinuo otorga la posibilidad a los alumnos de centrarse en el sistema de escritura y por ser un texto despejado facilita el control de la misma, plantean Kaufman, Lerner y Castedo (2015):

La lista es una enumeración de elementos usando el lenguaje: cuando nos confrontamos con la necesidad de memorizar algo o cuando nos enfrentamos a una situación nueva, la mente procede haciendo un inventario de los objetos como si se preguntara a sí misma “qué cosas hay”, “qué falta” o “qué necesito”. (Teberosky y Sepúlveda, 2017, p. 155)

Teberosky y Sepúlveda (2017), para argumentar la función mnemotécnica de las listas recuperan la voz de Vigotsky (1978), quien sostiene que “en ellas se hace evidente la función psicológica del lenguaje de ayuda a la planificación y regulación de la acción” (p.161).

Un álbum de grupo con datos personales de cada alumno

Como se ha mencionado, en esta experiencia se escribió para producir un álbum del grupo con datos personales de cada alumno. En las páginas de este álbum cada niño volcó información sobre sus juegos preferidos, películas, comidas favoritas, animal predilecto y lugar de la casa que más le gusta. Para la creación del álbum se consideraron las siguientes ideas:

Las hojas de un álbum tienen el propósito de perdurar en el tiempo para recordar quiénes éramos y cómo eran los otros, contienen evidencias de instancias vividas en un momento socio histórico y dentro de una determinada cultura, pudiendo ser de una única persona o de un grupo, son fuentes de memoria individual y colectiva.

El álbum es un instrumento de evocación de la memoria emotiva que permite guardar momentos de la historia personal o grupal, los que pueden registrarse de diversas maneras. Los registros pueden ser mediante imágenes (pinturas, dibujos, fotos), así como mediante la escritura individual y/o colectiva. Este registro permite recordar situaciones pretéritas de algunos mojones de nuestra vida como el nacimiento, el primer año de vida, el primer año en la escuela, etc. y a nivel grupal actividades importantes como salidas, viajes, encuentros, y actividades sociales.

Un álbum contiene instancias que quisimos que perduraran en el tiempo para hacerlas presentes en otra etapa de nuestra vida. Cuando tenemos un álbum en nuestras manos, al mirar los registros que aparecen en él, sean fotos, escrituras, dibujos, se movilizan aquellas emociones y sensaciones vivenciadas en ese momento registrado, como por ejemplo sentirse cómodo con quiénes se estaba y con la

actividad que se realizaba. Un álbum permite reconectarnos con nuestro pasado, al dar vuelta las páginas se vuelve al pasado que miramos con nuevos ojos, pero aun así nos encontramos con las mismas emociones.

Un álbum que contiene registros de nuestra vida a través de escrituras posee características similares a una agenda. Tomamos como antecedente la agenda construida en el 2007 por los alumnos de primer año de la docente Viviana Rubinstein. En palabras de la docente: “Consultar la agenda supone desarrollar prácticas de lectura y escritura. En esta actividad habitual los niños deben resolver problemas de lectura por sí mismos (...) o bien, la práctica de la escritura puede adquirir sentido al actualizar o agregar un dato faltante” en la página intervenida por los miembros de cada grupo (Kaufman, Lerner y Castedo (2015, p. 50).

Por otro lado, hemos encontrado el aporte de Yamila Wallace (2012) quien en su tesis de Maestría presenta la experiencia didáctica de construcción de una agenda escolar para ser entregada a niños de otras instituciones educativas. En esta los niños escribieron su página personal constituida por epígrafes, acompaña esta escritura una foto central y cápsulas informativas.

El álbum puede contener textos continuos o despejados, como por ejemplo las listas de palabras, y también otros un poco más extensos como construcciones nominales o verbales. En todos los casos, se trata de textos breves.

Condiciones didácticas de producción del álbum

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

Las situaciones didácticas de esta experiencia son parte de una secuencia, la cual tiene varios momentos, en los cuales los niños van construyendo un álbum de datos personales en sucesivas etapas, permitiendo reflexiones sobre el sistema de escritura.

Según Lerner (2001) las secuencias, a diferencia de las actividades habituales tienen una duración estipulada generalmente de algunas semanas de clase. Contribuyen a cumplir diversos objetivos didácticos.

Delia Lerner (2020) en el seminario dictado en el marco de esta especialización plantea que algunas de las condiciones necesarias para que los chicos puedan desplegar al máximo sus estrategias de escritura son las siguientes:

- Pensar qué tipo de intervención hacemos en la situación didáctica.

- Contar con un banco de datos con nombres de referentes.
- Validar todas las escrituras.
- Permitir el error.
- El docente debe saber que el niño está transitando un proceso de alfabetización.

En una secuencia, Castedo (2015) sugiere que es imprescindible plantear situaciones didácticas en las cuales los niños puedan desplegar sus propios “modos de producir conocimiento”. Así como la necesidad de un diálogo entre las conceptualizaciones infantiles (ya que los niños producen conocimiento) con las intervenciones de enseñanza para garantizar que dichos sujetos de aprendizaje sean “ciudadanos de la cultura escrita”.

Las situaciones didácticas pueden ser de lectura y escritura a través del maestro y de lectura y escritura por sí mismo, categorías planteadas por Kaufman (2009).

En relación a las situaciones de escritura por sí mismos Kaufman (2009) sostiene que en estas “los alumnos utilizan el sistema de escritura para producir textos escritos” (p. 72). En tanto las situaciones de interpretación de escrituras implican según Castedo (2004) “comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa” (p. 11).

Este tipo de situaciones brinda la posibilidad a los niños de cristalizar las conceptualizaciones que poseen del sistema de escritura; al mismo tiempo estos se enfrentan a nuevos conflictos que contribuyen en sus avances como escritores.

En relación al grado de conocimiento del texto escrito, es **conocido pero no memorizado**. Para que los chicos conozcan el posible contenido de las páginas de un álbum se exploran diversos modelos en soporte material. En estos portadores los niños logran identificar la información que pueden encontrar y los diversos modos de organización de la misma.

Para que los niños se concentren en cómo van a escribir en su página personal es indispensable que conozcan dónde está ubicado cada rótulo (comidas, colores, animales, juguetes, etc.) para que no sea un obstáculo a la hora de colocar el contenido. Con respecto a las **características del texto**, según la organización gráfica el álbum de datos personales lo ubicamos en algunas oportunidades dentro del grupo de los textos discontinuos ya que aparecen listas de palabras. De acuerdo con la longitud de los textos las producciones pueden ser listas de palabras (sustantivos), listas expandidas, epígrafes, episodios, etc.

Condiciones del aula

Es relevante tener presente las condiciones del aula en el momento en que los chicos llevan adelante las situaciones de escritura por sí mismos e interpretación.

Es necesario que exista un ambiente alfabetizador con activa intervención del docente para dar lugar a que los niños tomen contacto con objetos y problemas de la escritura. Todo esto es posible cuando las paredes del aula están pobladas de textos que permiten obtener información y cuenta con materiales producidos por los niños y por la docente. Este espacio puede transformarse en un ambiente alfabetizador solo cuando los docentes habiliten el contacto de los niños con estos materiales, remitiéndose a ellos en la búsqueda de soluciones y para problematizar situaciones, expresa Torres (2015).

Estos textos que habitan el aula se pueden transformar en fuentes de información segura, Cuter y Kuperman (2011) las conceptualizan como “todas aquellas escrituras convencionales que les permiten a los niños tomar en cuenta partes de esas escrituras para producir otras” (p.39). Son escrituras que se han desarrollado en el contexto del aula que promueven diferentes situaciones de reflexiones sobre la propia escritura. El intercambio con estos textos es una actividad diaria que favorece un ida y vuelta entre las escrituras por sí mismo y las fuentes disponibles, implica la planificación de secuencias de actividades en las que los niños se van familiarizando y aprendiendo a encontrar “las pistas” que necesitan para sus escrituras, según Torres (2015).

En la **organización del grupo** se pueden contemplar varias alternativas, según Kaufman (2009): “trabajo en pequeños grupos, colectivo, en parejas o individual” (p.76).

La actividad en parejas a diferencia del trabajo en pequeños grupos exige un mayor compromiso por parte de los integrantes, “involucra fuertemente a los niños en la resolución de la tarea propuesta y, a la vez permite interacciones e intercambios provechosos” (p.79).

Para las situaciones de escritura por sí mismos en parejas resulta conveniente realizar una distribución de roles porque: “El dictado entre niños tiene una ventaja: contribuye a aminorar la complejidad de la escritura porque distribuye las funciones entre los productores: un niño se centra en la producción, el otro va controlando, los dos pueden revisar” (Castedo, 2015, p. 31).

Interacciones entre pares en la producción y confrontación de escrituras

En el aula se presentan situaciones de interpretación y producción con responsabilidad compartida, en las que el docente busca negociar mediante las orientaciones "qué dice" y "cómo se pone". Según Castedo (2014) estas situaciones "constituyen oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura" (p. 36). Retomando la afirmación anterior, señalamos que investigaciones didácticas sobre los intercambios entre pares en el aula, mencionan a estas instancias como un momento privilegiado en el que se producen interacciones que colaboran en el proceso de producción del conocimiento de la escritura. Estos estudios referidos a la apropiación del sistema de escritura otorgan a la interacción social un lugar esencial. Lerner (1996) recupera aspectos de la tradición piagetiana y señala que es posible la interacción entre pares si los sujetos están "en niveles diferentes pero cercanos del desarrollo, puesto que cuando la diferencia de nivel entre los sujetos que interactúan es muy grande, el sujeto menos avanzado puede ignorar el conflicto o no comprender dónde está situado" (p.88).

Otras investigaciones psicológicas abordan el proceso de interacción como las del investigador Lev Vigotsky (1978), rescatadas por otros autores como el caso de Mario Carretero (2004), quien recupera las categorías conceptuales de Nivel de Desarrollo Real y Nivel de Desarrollo Próximo, entre las cuales existe una zona denominada Zona de Desarrollo Próximo a través de las siguientes palabras:

(...) lo que crea la Zona de Desarrollo Próximo es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. (Carretero, 2004, p.193)

Ana Teberosky (1991) en su estudio sobre las interacciones entre pares señala que la situación de intercambio se desarrolla espontáneamente; esta socialización que se produce permite "un inmediato feedback" considerando lo que cada chico puede producir o decir al respecto de la actividad que se realiza en conjunto. Describe a su vez el contexto de desarrollo de la tarea conjunta donde los niños solicitan información, ofician de informantes, confrontan sus ideas con las de sus pares, lo que les permite poner a prueba las hipótesis que les han sido útiles hasta el momento para resolver situaciones de escritura. La misma autora afirma que los niños en esta situación de aula tienen la oportunidad de confrontar con otros las propias conceptualizaciones y a su vez pueden otorgar información sobre aspectos convencionales de la escritura. La autora referenciada cita estudios anteriores que

validan la capacidad de los niños de 5 - 6 años para llevar adelante conversaciones en situaciones de reflexión sobre la escritura. Aclara que estos momentos:

Más bien, pueden ser usados como medio para intercambiar información, establecer acuerdos, colaboraciones, etc., acerca de lo escrito. Los intercambios pueden ser tanto verbales como no verbales, puede haber pedido de información que requieran respuestas, tanto como informaciones espontáneas. Los destinatarios de los pedidos pueden tener competencia o no para dar una respuesta satisfactoria. (Teberosky, 1991, p.160)

En el estudio ya referido se afirma que los intercambios que se producen entre los niños pueden agruparse en base a dos criterios. Por un lado, intercambios en los que se otorgan información que hace referencia a aspectos observables de la escritura y convenciones de la misma: como la escritura de una palabra, la forma de escribir la sílaba, el completamiento de una escritura, el trazado de una letra que se conoce, la dirección de la escritura. Por otra parte, aparece información que se solicita como el valor sonoro de una letra o sílabas, la interpretación de una escritura, que pertenecen a características que son implícitas en el sistema de escritura y que hacen necesario que exista algún intercambio entre pares. Además de compartir estas informaciones los niños comparten las conceptualizaciones que han construido sobre el sistema y sus hipótesis. La autora lo señala como una de las grandes ventajas de este intercambio, y aclara que solo se puede producir entre quienes han elaborado estas ideas contemporáneamente. En relación a lo planteado “Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción, no son transmitidos de uno a otros, sino contruidos “entre ellos mismos”. No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo” (Teberosky, 1991, p.165).

Intervenciones docentes

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

enfatisa en la necesidad de seleccionar los problemas más relevantes de cada producción escrita, considerando además que las intervenciones que se realicen serán específicas para cada etapa de conceptualización de la escritura correspondiente a los niños del aula.

Por otra parte, es necesario que los niños analicen sus propias escrituras para que puedan transitar hacia el principio alfabético, al respecto Kaufman, Lerner y Castedo (2015) proponen las siguientes líneas de acción:

- Propiciar en las situaciones de lectura por sí mismo un fuerte contacto con la escritura convencional.
- Trabajar a partir de las escrituras de los niños, problematizando las mismas, por ejemplo solicitando leer las propias escrituras, generando discusiones al escribir o revisar, sugiriendo recurrir a palabras conocidas que comienzan con la misma letra, etc.
- Brindar múltiples fuentes de información “seguras” de escrituras convencionales a las que los niños puedan acudir cuando escriben para seleccionar las partes que pueden tomar al momento de escribir por sí mismos. Las tres líneas de acción actúan de forma complementaria.

Interpretación de las escrituras infantiles

Gracias a las diferentes investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita, sabemos que hay un proceso largo de adquisición de las escrituras. Para conocer y comprender dicho proceso nos valdremos de la teoría de Emilia Ferreiro, quien sostiene que los chicos pasan por diferentes conceptualizaciones. Los aportes de dichos estudios se centran en el análisis de las escrituras de los niños y en los patrones evolutivos observados.

Ferreiro, en una publicación de 2006, señala dos aspectos de la escritura como representación, un aspecto figural y un aspecto constructivo. Advierte que generalmente se atiende al aspecto figural en las escrituras infantiles, pero los aspectos constructivos han sido poco investigados. Los aspectos figurales se refieren a la forma del trazado, en tanto los constructivos aluden al sentido asignado a la representación y cómo se busca diferenciar unas marcas de otras. Uno de los estudios sobre los aspectos constructivos fue desarrollado por la investigadora Celia Díaz (1996) quien sostiene que:

(...) el empleo que hacen [los niños] de las graffas, no es de ninguna manera azaroso y que, lejos de concretarse a aceptar o rechazar las normas que rigen la escritura, construyen una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas. (Díaz, 1996, p.71)

En relación a los estudios de los aspectos constructivos de la escritura, Emilia Ferreiro (1979) sostiene que hay tres grandes períodos, con subdivisiones dentro de los mismos. Estos están caracterizados por:

- * Una etapa en la cual los niños distinguen entre el modo de representación icónico y el no-icónico.
- * En otra de las etapas los niños construyen formas de diferenciación en las escrituras, aparece un control progresivo de las variaciones sobre los ejes cuantitativo y cualitativo.
- * Una tercera etapa donde se inicia un período silábico que finaliza con un período alfabético.

En los dos primeros niveles las escrituras de los niños no están reguladas en base a los significantes sonoros. Lo que marca el inicio del tercer nivel es la “atención a las propiedades sonoras del significante” (p.20); el niño descubre que la cantidad de letras que necesita para escribir una palabra pueden corresponderse con las unidades de la emisión oral, que en un inicio son las sílabas. En el período silábico las escrituras evolucionan hasta alcanzar una exigencia rigurosa en la que se puede observar “una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras” (p.20). La autora considera que esta hipótesis es la más relevante porque permite a los niños encontrar un criterio para ajustar la cantidad de letras que van a utilizar en su escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) caracterizan a las escrituras que vinculan con la sonoridad dentro de un nivel que se identifica por un esfuerzo de los niños por dar valor sonoro a las letras que forman parte de su escritura. Ferreiro (1991) señala como logro de este nivel que los niños encuentran por primera vez “una solución satisfactoria para uno de los principales problemas” que han tenido en el nivel anterior, han podido establecer la cantidad de letras que necesitan para escribir cualquier palabra que quieren producir (Ferreiro, 1991, p.29 - 30).

Vernon (2004) continúa la misma línea de investigación que Ferreiro, quien en relación a este período sostiene que en las “escrituras silábicas con valor sonoro convencional: Los niños van dándose cuenta de que las letras tienen valores sonoros convencionales, y van incorporándose a su sistema silábico de escritura” (p.23).

En este momento surgen conflictos tales como encontrar palabras que tienen fragmentos iguales y desestabilizan este nivel de la escritura, dando paso al inicio del período siguiente que actúa como bisagra entre la etapa silábica y entre la que se comienza a transitar (silábica - alfabética). Comienzan a analizar las sílabas y descubren que hay unidades menores en estas, pero siguen presentando oscilaciones en la correspondencia, como por ejemplo MAIOSA (MARIPOSA).

Sin abandonar totalmente esa hipótesis, los niños empiezan a probar otra (silábico-alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Se trata de una típica solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo. (Ferreiro, 1991, p.31- 32)

Ferreiro (2006), vuelve a plantear una hipótesis que hemos visualizado en otras de sus obras donde establece que las escrituras silábicas - alfabéticas han sido consideradas como “escrituras desviantes” porque las escrituras de los niños presentan ausencias de grafías, según la mirada del adulto. Desde la teoría psicogenética esta situación es al revés ya que en las escrituras de los niños aparecen más letras que en la etapa anterior.

Kaufman (2012) señala modalidades de escritura “que no son silábico - alfabéticas, pero tampoco son puramente alfabéticas. Podríamos plantear que son escrituras “cuasi” alfabéticas (...)” (Kaufman, 2012, p. 52). Luego de transitar por este período el niño ingresa a la etapa alfabética de la escritura donde comprende el sistema socialmente establecido. En esta etapa el niño es capaz de analizar las unidades menores en la palabra, pero se enfrenta a nuevos conflictos: “por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba”. Desde el punto de vista cualitativo aparecen conflictos a nivel ortográfico (Kaufman, 2012, p.21).

CAPÍTULO 2

Resoluciones Metodológicas

Población y muestra

Recordamos que la experiencia se desarrolló en un primer grado de una escuela urbana y que el grupo estuvo integrado por veintidós niños cuyas familias poseen en su mayoría estudios universitarios y/o terciarios completos.

De los veintidós niños de la clase seleccionamos ocho para registrar la experiencia; que de acuerdo a las diferentes modalidades de escritura dentro nivel silábico - alfabético los ubicamos en la siguiente tabla:

<i>(A) Niños con menor dominio de valores sonoros convencionales</i>	<i>(B) Niños con mayor dominio de valores sonoros convencionales</i>
Guillermo	Oriana
Nacho	Paula
Maximiliano	Margarita
Matilde	Santino

Hemos organizado los niños de la muestra en dos subgrupos: en el subgrupo A encontramos a los niños que poseen escrituras silábica - alfabéticas con menor dominio del VSC, que cuentan con características en común como la atención lábil y la necesidad de un acompañamiento constante de un adulto referente para el desarrollo de sus tareas. En el subgrupo B ubicamos a aquellos niños que poseen una escritura silábico - alfabética con mayor manejo del VSC y que se caracterizan por un desenvolvimiento autónomo en la realización de las tareas.

Con los niños seleccionados para la muestra se conformaron las duplas que representan los extremos dentro de este nivel de conceptualización sobre la escritura, dentro del aula.

Propósitos del proyecto “El álbum de 1er año”

Los registros fueron tomados en la situación real de trabajo de los niños y el maestro en clase. El centro de atención estuvo puesto en las interacciones que realizan los niños y las intervenciones docentes.

Las decisiones tomadas por las docentes con respecto al tipo de situaciones que se desarrollaron contemplaron dos propósitos, por un lado, el propósito didáctico y por otro el comunicativo, Lerner (1996). Durante las situaciones analizadas en este trabajo el propósito didáctico que estuvo en primer plano es promover las reflexiones sobre el sistema de escritura.

La secuencia completa se presenta a través de la siguiente estructura:

- Lectura de los niños por sí mismos de un texto desconocido con información verbal proporcionada por la docente.
- Lectura a través del maestro del nuevo texto (ficha personal).
- Escritura a través del maestro (los niños dictan al maestro los rótulos que formarán parte del modelo de ficha propio).
- Escritura de los niños por sí mismos en duplas, que comprende: la planificación, textualización y revisión de la misma.
- Confrontación de escrituras que son parte del universo de las producciones personales.
- Escritura por sí mismo de los niños en forma individual para indagar si lo que han pensado durante las propuestas de confrontación siguió siendo objeto de análisis (situación no incluida en la secuencia).

En la estructura presentada articulamos momentos de trabajo grupal, colectivo e individual, esta organización se “concreta a través de dos procesos complementarios: uno ascendente y otro descendente” (Lerner, 2002, p.8).

Las situaciones presentadas han sido planificadas en base a diferentes modos de organización en el grupo - clase: instancias colectivas, en pequeños grupos y en duplas de trabajo. Las instancias de interacción entre los niños corresponden a situaciones de producción e interpretación. En estas situaciones “se negocia, con orientación del maestro, “qué dice” (interpretación) y “cómo se pone” (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura” (Castedo, 2014, p. 35).

Secuencia didáctica

	<i>Actividades/ Materiales</i>	<i>Consigna</i>	<i>Intervenciones³</i>	<i>Actividad del niño</i>
Día 1 A	Lectura de los niños por sí mismos de fichas personales diversas (que corresponden a diarios personales)	Estas situaciones no son objeto de análisis en el presente TFI.		
1 B	Presentación del sentido de la escritura en el proyecto: elaboración de un álbum de datos personales de primer año A.			
1 C	Planificación y diseño de la página personal: escritura a través del maestro de los ítems/rótulos.			
Día 2	Escritura de los niños por sí mismos en duplas de una lista de palabras.			
Día 3	Confrontación de escrituras próximas elegidas previamente por las docentes desde el corpus de escrituras producidas por los niños. Se entregan dos escrituras por pareja con tres opciones para	“Encontré estas tres formas de escribir esta palabra, ¿cómo les parece que es la mejor forma de escribirla y por qué? Discutan con su compañero y pónganse de acuerdo a ver cómo se escribe.	Trabajo en duplas: Recorrer las duplas de trabajo solicitando las justificaciones de la palabra seleccionada en cada caso Trabajo colectivo: Incitar a comparar las escrituras presentadas a cada pareja y apelar a la participación de los otros niños que no intervinieron en la comparación. Convalidar la diferencia establecida por los niños y preguntar cuáles son las letras necesarias para que diga la palabra que se intentó	Comparar las escrituras y justificar las elecciones.

³ Las intervenciones han sido diseñadas a partir de las clases analizadas en el Documento Transversal N°3 “Escribir y Aprender a escribir”, Kaufman, Lerner (2015).

	<p>cada una.</p> <p>Relectura y revisión de la propia escritura en duplas.</p>		<p>escribir.</p> <p>Comparar las producciones: señalar la parte común en la palabra y luego hacer foco en la parte de la palabra que fue representada de diferentes maneras. De este modo propiciar la confrontación de los distintos puntos de vista a fin de que el intercambio contribuya a la reflexión sobre la escritura.</p> <p>Pedir la relectura de lo que se ha escrito “mostrame cómo dice”, preguntar si la escritura está completa o si quiere agregar algo más. Si un compañero indica una modificación de la escritura del otro, solicitar el aval del autor, “¿estás de acuerdo con lo que tu compañero dice?”</p>	
Día 4	<p>Escritura de los niños por sí mismos en duplas: completamiento de los tres ítems restantes de la página del álbum.</p>	<p>Estas situaciones no son objeto de análisis en el presente TFI.</p>		
Día 5	<p>Se repite la situación del día 3</p>			
Día 6	<p>Dictado de una lista de palabras con problemas semejantes a las palabras confrontadas.</p>			

Registros de clases

Para realizar los registros de las parejas se trabajó con dos docentes dentro del aula, mientras una docente llevaba adelante la clase, la otra seguía el grupo observado. A fin de contar con una grabación clara de las interacciones de las parejas se trasladó al resto de los alumnos en un aula contigua.⁴ La información fue recogida

⁴ La docente de apoyo trabajó con el resto del grupo en el aula contigua.

en dos clases de 45 minutos, el tiempo se distribuyó entre la situación de producción y la de confrontación.

La información la recogimos mediante grabaciones audiovisuales utilizando cuatro dispositivos cercanos a cada mesa de trabajo. Los dispositivos utilizados fueron una cámara digital, dos celulares colocados en portadores con un brazo adherible (por ventosas) a una ventana y cuatro computadoras portátiles. De los registros obtenidos a través de las filmaciones se realizó la desgrabación que fue complementada con los datos obtenidos de la toma de notas y observación permanente realizada en forma inmediata para contar con la intención de los alumnos al escribir.

Criterios de transcripción

En las transcripciones se articularon las desgrabaciones continuas, la toma de notas y las observaciones directas de las escrituras de los niños. En estas transcripciones utilizamos algunos de los criterios proporcionados por esta Especialización para el cuerpo de las transcripciones:

- Identificación de los parlamentos:
 - a) En letra cursiva luego de dos puntos, seguidos a la letra inicial del hablante.

- Identificación del hablante:
 - a) Con letra mayúscula inicial del nombre.
 - b) En caso de parejas con la misma inicial se agrega otra letra del nombre.
 - c) Inicial de nombre resaltada en negrita.

- Uso de comillas:
 - a) Para señalar texto meta (todos los enunciados, palabras, fragmentos de palabras o letras que el niño o la docente dicen y que forman parte del corpus de la situación.
 - b) Los textos que traen a la escena para resolver la situación.

- Uso de mayúsculas:
 - a) Se usa convencionalmente, nunca para resaltar.
 - b) Para la escritura de los niños.
 - c) Cuando se cita texto producido en mayúscula (los carteles) y las palabras meta de las consignas.

- Identificación de las letras:
 - a) Para la escritura se usó el nombre convencional (ej. efe).

- b) Para la fonetización se usó el sonido convencional.
 - c) Para un fonema se usaron las barras //, ejs. /f/ (F).
- Todo lo no dicho:
 - a) Entre paréntesis antes o después de los parlamentos.
 - Acotaciones:
 - a) Entre paréntesis las acotaciones que no refieren a ningún interlocutor concreto.
 - b) Se refieren a todo aquello que tiene sentido dejar consignado para entender o imaginar mejor la escena.
 - Comentarios:
 - a) Se escriben en la forma personal del verbo y no en gerundio.
 - Uso de guiones:
 - a) Se usan exclusivamente para señalar silabeo o fragmentación entre palabras o letras no naturales.
 - Fragmentos dudosos:
 - a) Se colocan los signos de interrogación (¿?).

CAPÍTULO 3

Resultados

Como se mencionó, las situaciones de escritura de la secuencia didáctica desarrollada fueron objeto de análisis de dos docentes en diferentes Trabajos Finales Integradores. En uno de ellos el análisis se centró en el uso de las fuentes de información segura y las interacciones de los niños en las actividades de escritura por sí mismos.⁵ En el otro eje de análisis, que presentamos en este trabajo, hicimos hincapié en las intervenciones docentes en situaciones de confrontación de escrituras, así como en las interacciones que se producen a propósito de las mismas.

En principio, los niños elaboraron un diseño de la página personal de su álbum por dictado al docente donde incluyeron los rótulos de sus favoritos.

El diseño de la página personal del álbum de 1er año es un formulario rectangular con un borde negro. En la parte superior izquierda, hay tres campos de texto etiquetados como 'NOMBRE:', 'FECHA DE NACIMIENTO:' y 'EDAD:'. A la derecha de estos campos hay un recuadro rectangular con el texto 'FOTO' en su interior. En el centro del formulario, el título 'MIS COSAS FAVORITAS' está escrito en letras mayúsculas con un efecto de sombra roja. Debajo del título, hay siete campos de texto etiquetados como 'JUEGO:', 'COMIDA:', 'PELÍCULA:', 'ANIMAL:', 'ACTIVIDAD:' y 'RINCÓN DE LA CASA:', cada uno con una línea de puntos horizontal para escribir.

Diseño de página personal del "Álbum de 1er año"

Posteriormente se llevó a cabo una situación de escritura por sí mismos, en duplas, donde registraron el contenido relacionado a las preferencias que indican tres rótulos de la página de datos personales del álbum.

⁵ Rodríguez, G., TFI "Uso de fuentes de información confiables y reflexiones sobre el sistema de escritura".

En la tercera situación de la secuencia, que contemplamos para este análisis, las duplas tenían que elegir entre tres escrituras para la misma palabra, una de ellas era la convencional y las otras representaciones próximas, pero no correctas, tomadas de las producciones precedentes. Llamamos a esta situación de confrontación de escrituras. A continuación se implementó una socialización, donde se confrontaron las mismas resoluciones gráficas pero en forma colectiva.

En otro momento de la secuencia los niños terminaron de completar la información personal correspondiente a los rótulos de su hoja personal, manteniendo las duplas del trabajo anterior a través de otra situación de escritura. En una instancia posterior procedieron a confrontar parte de estas escrituras en parejas y se finalizó con una puesta en común.

Posteriormente, de manera individual y por fuera de la secuencia, se realizó un dictado de palabras que buscó apreciar si las situaciones de confrontación generaron alguna reflexión sobre el sistema que se recuperara en nuevas escrituras.

Para desarrollar el análisis de las situaciones de confrontación de escrituras consideramos relevante mencionar cuáles fueron las condiciones didácticas fundamentales en la que estuvieron enmarcadas estas instancias.

Una de estas condiciones es el ambiente alfabetizador, mediante la disponibilidad de las fuentes de información segura en el aula y la sistematización de las prácticas del uso de las mismas, mediadas por la intervención docente.⁶

Para las instancias de confrontación de escrituras en parejas otra condición que tuvimos presente fue cómo se dieron las interacciones en las situaciones precedentes en relación a los niveles de conceptualización. En las mismas observamos que los intercambios de algunas duplas no fueron del todo productivos ya que algunos niños imponían su decisión sobre cómo representar la palabra en cuestión y el otro niño solo cumplía con su ejecución. Para las situaciones de confrontación consideramos rearmar la conformación de las duplas (con la misma muestra) en función de favorecer una interacción semejante en la cual los niños tomaran decisiones en forma conjunta.

Para la redistribución de estos niños, todos con escrituras silábico - alfabéticas o “cuasi” alfabéticas, se tuvo en cuenta agrupar niños con mayor o menor manejo de valores sonoros convencionales y/o conocimientos sobre restricciones gráficas, contextuales u ortográficas del sistema de escritura.

⁶ Para conocer cuáles son las fuentes de información confiables, cómo éstas se fueron construyendo con los niños a lo largo del año lectivo y el uso que hacen de ellas remitimos a el Trabajo Final citado en el anterior pie de página.

El análisis se centró en las intervenciones y reflexiones de cuatro niños: Nacho (N), Guillermo (G), Maximiliano (Mx) y Matilde (Mt), que interactúan entre sí o con otros niños según la situación. En las situaciones colectivas analizamos la participación de los niños nombrados con otros compañeros.

Al momento de iniciar la secuencia, Nacho y Guillermo comienzan a transitar la etapa silábico - alfabética de la escritura y todavía dudan sobre algunos valores sonoros convencionales, en tanto Matilde y Maximiliano se encuentran en la misma etapa, pero con mayor manejo del VSC y de las restricciones gráficas, contextuales u ortográficas.

Para dar cuenta de los avances que hicieron los niños dentro de su nivel a lo largo de las actividades de la secuencia consideramos las reflexiones que pudieron elaborar en las actividades de confrontación en duplas y en colectivo, mediadas por las interacciones e intervenciones de la docente. Las reflexiones que se observan son destacables en una secuencia que por su brevedad no daría lugar a registrar transformaciones conceptuales sobre el sistema de escritura.

Reflexiones sobre el sistema de escritura alfabético a partir de la confrontación de escrituras próximas

Las situaciones de la secuencia que son objeto de nuestro análisis como se mencionó anteriormente son de confrontación de escrituras. La propuesta consistió en que los niños interpretaran y compararan las diferentes resoluciones gráficas, con la consiguiente discusión y elección de cuál de ellas representa la palabra en cuestión, primero en duplas y luego a nivel colectivo. La docente al presentar la consigna brindó información verbal a cada pareja de cuál era la palabra que tenían que buscar entre las opciones. Las palabras entregadas fueron las que se encuentran en la siguiente tabla:

<i>Pollo</i>	<i>Queso</i>	<i>Mancha</i>	<i>León</i>
POCHO POYO POLLO	CESO QESO QUESO	MACHA MANCHA MCHAN	LEO EÓN LEÓN

Reflexiones de Matilde

Iniciamos este tramo con el análisis de las primeras reflexiones de Matilde, quien en este caso trabaja con Oriana.

En una de las confrontaciones Matilde (Mt) realiza un intercambio activo con su compañera de mesa, discutiendo cuál es la correcta del grupo para “queso”.

Matilde, sabiendo que hay una de las escrituras que tiene todas las letras para que diga “queso”, al leerlas considera como válidas las tres posibilidades, porque a las letras cu y ce las vincula con el mismo valor sonoro /k/, pero aparece la duda:

Mt: *Todas dicen “queso”, pero ¿cuál?*

La compañera lee la última opción “queso” y la plantea como la correcta. Si bien Matilde empieza a cuestionarse sobre cómo se escribe deja en manos de su compañera la decisión de la selección.

La docente, observando que el intercambio no era del todo productivo solicita justificaciones ante las decisiones tomadas:

D: *¿Cómo están seguras de que “queso” se escribe así? (señala la opción “QUESO”).*

La niña sigue sin poner en palabras cómo ha logrado construir ese conocimiento, por lo cual la docente continúa haciendo intervenciones que le ayuden a realizar un análisis, a encontrar mojonos que colaboren en dar cuenta de cómo está pensando. A continuación presentamos un segmento de este intercambio entre la docente y la niña.

Mt: *Porque yo sé escribir “queso”.*

D: *¿Por qué sabes escribir “queso”? ¿Hay algo que te ayude a escribir “queso”?*

Mt: *“Ke” (alude a la secuencia “que”).*

Or: *“Ke” (se refiere a la misma secuencia).*

D: *¿Hay algún lugar en el cual ustedes aprendieron que “queso” se escribe con la “cu”, la /u/ y la /e/?*

Mt: *Sí, pero no me acuerdo.*

Las intervenciones de la docente colaboran para que la niña comience a reflexionar sobre la escritura de “queso”.

En la puesta en común Matilde lleva adelante un intercambio con otros compañeros sobre el mismo grupo de escrituras abordadas con la dupla, justifica la elección que

han tomado y confronta sus ideas con las de otra pareja, Paula (P) y Maximiliano (Mx), señalando que la letra cu va siempre seguida de /u/.

P: (Señala la palabra “QESO”).

D: ¿Por qué te parece que esta es la palabra que tiene todas las letras de “queso”?

Mt: Esa no, porque “ke” se escribe con la /u/ (alude a la secuencia “que”).

D: ¿Hay un cartel de la clase que les puede ayudar?

La docente provoca la búsqueda de indicios que le sirvan a Matilde de argumento para explicar la regularidad que señaló.

Los otros niños colaboran señalando las fuentes de información con nombres de los alumnos de la clase que les ayuda a resolver este problema, algunos de ellos señalan los nombres “ENRIQUE” y “EZEQUIEL”. Matilde observa que la primera escritura tiene una partecita en común con la de “QUESO”. Esta comparación le permite reafirmar lo que está pensando sobre la regularidad “qu” en “que”.

Reflexiones de Maximiliano

Rescatamos otras interacciones en las actividades de confrontación que permitieron observar algunos avances en las reflexiones de los niños sobre el sistema de escritura, como las de Maximiliano (Mx) con su compañera de mesa Paula (P). En esta oportunidad reciben las escrituras para “pollo”.

Durante el trabajo de confrontación en duplas visualizamos que Maximiliano alcanza a realizar una vinculación sonora, pero no es convencional:

Mx: Yo leo. (Lee las escrituras de acuerdo al orden de la consigna) “Poco”, “poio”, “pollo”.

P: No, mirá (señala “POCHO” y lee) “po - cho” (enfatisa la /ch/).

Mx: (Asiente lo dicho por su compañera y vuelve a leer las palabras restantes como lo hizo anteriormente).

Maximiliano al enfrentarse al grupo de letras ce hache de “pocho”, le atribuye un valor mudo a la hache, (no considera que esta al preceder la letra ce reviste un valor sonoro particular) y le otorga a la letra ce el valor sonoro /k/. A través de la interacción que se desarrolla, la compañera le aporta a Maximiliano información sobre el valor sonoro de la ce hache - /ch/.

En la misma actividad de confrontación estos niños trabajan sobre “mancha”. En este momento Maximiliano vuelve a enfrentarse con el mismo problema (interpretación del grupo de letras ce hache).

Mx: (Lee las escrituras según el orden de la consigna) “maca”, “manca” y “mancan”. Es esta (señala “MACHA”).

Mx y P: En ningún otro lado dice hamaca.

D: Una de las escrituras dice “mancha”. ¿Cuál tiene todas las letras necesarias para que diga “mancha”? Lean las tres (palabras) y conversen en cuál de las tres dice “mancha”.

Mx: (Lee en la primera escritura) “mach” (inmediatamente cambia a la segunda, la señala y lee) “man” - /ch/- /a/. (Exclama) Ya lo tenemos mae.

D: (Se acerca nuevamente a la mesa)

Mx: (Lee) “Mancha” (señala “MANCHA”). Acá dice “mancha”.

D: (Pide justificación) ¿Por qué eligieron esta y no otra?

Mx: Porque acá dice “macha” (mientras señala “MACHA”).

En la primera interpretación que realiza Maximiliano observamos que sigue asignando a la hache un valor sonoro mudo. Luego de que la docente solicita revisar las escrituras recupera el aporte de la compañera brindado en el intercambio anterior, otorgando ahora valor sonoro a la hache cuando está con la letra ce en la escritura “mancha”. La docente pide argumentos a Maximiliano intentando que él mismo empiece a darse cuenta de la idea que está construyendo y analice con cuáles letras está escrita la palabra “mancha”, centrando la mirada en el interior de la misma. Posiblemente el niño esté descubriendo que el valor de la hache no siempre es mudo, si está acompañado de la letra ce reviste una sonoridad particular.

Reflexiones de Guillermo

Guillermo y Nacho confrontan el grupo de secuencias gráficas para decidir dónde dice “león”, lo cual observamos en el siguiente registro de clase:

D: ¿Dónde dice “león”?

G: (Opta por “LEÓN” rápidamente y Nacho asiente lo propuesto por su compañero).

D: ¿Por qué eligieron esta? (señala la palabra “LEÓN”)

G: Porque empieza con la // como “luna”.

D: Pero la primera y la última palabra comienzan con la misma letra, ¿por qué no eligieron esta? (señala “LEO”).

G: No sirve porque tiene tres y precisás cuatro [letras] para “león”.

N: Porque no tiene la /n/ y “león” lleva una /n/.

N: La primera no la marcamos porque no tiene una /n/ y la /n/ tiene que estar en todas.

D: ¿Por qué no eligieron la segunda? (Señala “EÓN”).

G: Porque le falta la //.

La docente para que se inicie la confrontación se acerca a la mesa para precisar la consigna que tenían escrita en su hoja y para estimular la interacción en esta. Una vez que esta se acerca los niños comienzan a analizar las escrituras. Desde el inicio observamos un rápido consenso en la elección de la escritura “león”, sin que hubiera un intercambio de argumentos.

Se solicitan justificaciones de la toma de decisiones, exigiendo a los niños observar cuántas y cuáles letras componen la escritura elegida y las descartadas.

Guillermo se centra en la primera sílaba, justifica su decisión a partir de la comparación de la letra inicial de las palabras “león” y “luna”, esta última es parte de un ejemplo dado por la docente para explicar la consigna y permanece escrita en el pizarrón.

Se sigue con la búsqueda de una mirada más precisa dentro de las escrituras para continuar la confrontación.

En esta confrontación Guillermo logra segmentar la cadena gráfica y determinar cuántas letras son necesarias para que diga “león”, comparando esta con las otras escrituras propuestas. Por otra parte, su compañero se centra en la segunda sílaba de “león” argumentando que la escritura necesita una /n/. La docente vuelve a pedir argumentos, pero esta vez sobre la segunda escritura (eón) para observar si los niños sostienen las justificaciones dadas.

A partir de la intervención docente y de la cooperación que realizan al intercambiar sus análisis podemos concluir que los argumentos son complementarios y suficientes para sostener su decisión.

En este intercambio vimos que Guillermo logró mayor nivel de reflexión sobre el sistema de escritura que durante la puesta en común, en la cual no pudo acompañar la dinámica ágil de las intervenciones de los compañeros siguiendo el proceso de análisis.

El trabajo en duplas le ofrece a Guillermo la posibilidad de un mayor intercambio con su compañero, al estar en el mismo nivel de conceptualización y poder concentrarse en la tarea. Aquí visualizamos que la condición didáctica de trabajo en duplas y cómo se decidió la nueva conformación de estas posibilitó la interacción.

Reflexiones de Nacho

A continuación daremos cuenta de cómo está pensando Nacho en las diferentes propuestas de confrontación. Se destaca que a partir de las intervenciones de la docente y de los aportes de sus compañeros durante la puesta en común el niño fue afianzando sus reflexiones.

En este momento Nacho y los compañeros confrontan sus ideas, buscando argumentos para encontrar la escritura de “queso”.

La docente promueve la búsqueda de información gráfica para usar un criterio basado en la escritura que les permita la toma de decisiones, haciendo alusión a una de las fuentes de información confiable, la lista de nombres de los niños de la clase. Presentamos un segmento de la actividad colectiva donde se ejemplifican las intervenciones de la docente y los intercambios entre los niños que evidencian las acciones mencionadas recientemente.

P: (Señala la palabra “QESO”).

D: ¿Por qué te parece que esta es la palabra que tiene todas las letras de “queso”?

Mt: Esa no, porque “ke” (se refiere a “que”) se escribe con la /u/.

D: ¿Hay un cartel de la clase que les puede ayudar?

Mg: (Se para y dirige al cartel de la lista de los nombres para señalar “ENRIQUE”, indica con el dedo la última sílaba). Le falta la /u/ a “keso” (se refiere a “qeso”).

N: En esta hay una /u/ (señala “QUESO”) y en esta no hay una /u/ (señala “CESO”). Es la primera porque en “keso” no suena una /u/ (se refiere a la escritura que señaló).

Mx: Es esa (Señala la escritura de “CESO” como la correcta, en apoyo a Nacho).

Mg: (Se levanta y dice) No, es acá, (señala la “U” en la palabra “QUESO”). La /u/ es como la “hache” cuando está con la “cu” al lado, no suena, acá dice “ke” (señala “QUE”).

D: (Plantea otras palabras en el pizarrón): CELESTE - CENA - QUEMAR - QUEDAR - ENRIQUE, y explica): Estas palabras pueden ayudarlos a decidir dónde dice “queso”. ¿Dónde aparece una /u/?

Varios niños: (Expresan al mismo tiempo que la /u/ va después de la “cu”).

Margarita (Mg) en esta confrontación busca información gráfica en el nombre “Enrique”, lo cual colabora con el uso de un criterio fundado en la escritura.

La docente plantea ejemplos para validar lo que piensa el grupo de niños que analiza la regularidad gráfica “qu” en “que” pero sin forzar que Nacho se sujete a este análisis por haber realizado ya un avance en sus reflexiones con respecto al nivel de las anteriores.

Nacho elige la opción “ceso” como la correcta porque en la vinculación que hace con la sonoridad no aparece una /u/, al mismo tiempo le otorga a la ce la sonoridad /k/, haciendo coincidir la secuencia fónica con la gráfica “ke” (ce) “so” (so) lo cual le lleva descartar la palabra “queso”. Además esta no puede ser porque la letra /u/ sobra para él.

Los niños que argumentaban la necesidad de escribir con “que” llegan a un acuerdo que no suena una /u/, que es igual que en el nombre del compañero que termina con “que” y no suena la /u/.

Por otro lado, Nacho continúa defendiendo su postura alegando que al no sonar la /u/ no es necesario que esté. La docente habilitó la conclusión provisoria, ya que es el niño con escritura silábica menos avanzada del grupo.

Los aportes de los compañeros si bien no son tomados de forma exacta por Nacho, colaboran en que el empiece a realizar un análisis más complejo que el que venía haciendo.

En el siguiente fragmento observamos otro análisis alcanzado por Nacho en la confrontación colectiva “mancha”, así como las intervenciones de la docente que posibilitaron el mismo.

La docente escribe las tres posibilidades en el pizarrón y pregunta: *¿Cuál de estas tres les parece a ustedes que tiene todas las letras que se necesita para que diga “mancha”?* Inmediatamente solicita la justificación de la elección realizada.

Uno de los niños argumenta que “mancha” lleva la /n/ de Nacho por lo cual es la que tiene todas las letras para que diga esa palabra. La docente sostiene la reflexión planteando otro problema vinculado con las discusiones anteriores.

D: *Las tres palabras tienen la letra /ch/ que está en el nombre de Nacho. (Pregunta) ¿Cómo tomamos la decisión de cuál es la que dice “mancha”?*

N: *(Señala la palabra MANCHA y dice) “Mancha” no lleva la /n/. Mirá, “man”- /ch/ - /a/, no lleva la /n/ y aparte lleva tres letras”. (Cuenta con los dedos mientras va separando la palabra).*

D: *(Repite lo que dice el niño) ¿Lleva tres letras “mancha”, a ver, cómo es?*

N: *(Reitera) “man”- /ch/ - /a/ (ahora señala la opción “MACHA” como la correcta).*

D: *Mostrame cómo dice.*

N: *(Toca la palabra, señala y lee) “man” (MA) - /ch/ (CH) - /a/ (A).*

La última intervención de la docente pretende que el niño analice la opción elegida, desde las marcas gráficas. El niño intenta hacer una correspondencia entre las

secuencias gráficas y las secuencias fónicas, pero se le dificulta al leer la secuencia “man” entonces resuelve nombrando a la letra ene, pero de forma aspirada.

La intervención de la docente no avala del todo la elección realizada por el niño, propiciando una nueva reflexión grupal que le permita encontrar pistas y así moverse del lugar donde se encuentra. Presentamos el segmento de la transcripción que da cuenta de esto:

D: *¿Qué pasa con lo que dice Nacho?*

Mg: *Nacho cuando dice “mancha” no se escucha la “ene”.*

D: *(Escribe MANTEL) “Mancha” empieza como “mantel” y...*

G: *(Interrumpe y dicta) “Manteca”.*

D: *(Escribe MANTECA). Mirá Nacho lo que dice acá: “manteca” y “mantel” empiezan igual que “mancha”. ¿Seguís pensando que acá dice “mancha”? (señala “MACHA”)*

N: *(Se para y dice) Esta (señala “MANCHA”).*

D: *¿Por qué?*

N: *(Lee y señala) Porque acá dice /m/ (M) - /a/ (A) - /n/ (N) - /ch/ (CH) - /a/ (A).*

Encontramos otra evidencia de que Nacho comienza a hacer reflexiones más exhaustivas de la vinculación sonora. Comienza a analizar las partes internas de las sílabas gracias a las intervenciones de la docente, quien le brinda información gráfica de forma indirecta y cuestiona sus decisiones.

En la misma actividad y a partir de las interacciones de los compañeros logra interpretar la escritura haciendo la correspondencia uno a uno, un fonema para un grafema y un fonema para un dígrafo.

Escrituras por sí mismos posteriores a la reflexión sobre el sistema

Luego de las actividades de confrontación le presentamos a Nacho, Maximiliano, Matilde y Guillermo una situación de escritura por sí mismos, en forma individual. El propósito de esta es indagar si lo que han pensado los niños sobre el sistema de escritura durante las tareas de confrontación grupal continuó siendo objeto de análisis y construcción a nivel personal.

Las condiciones didácticas en las cuales se desarrolló la situación fueron similares a las de las actividades de confrontación de escrituras, con la variante de la

organización del grupo. En esta instancia se prefirió el trabajo individual con los niños a fin de cumplir con el propósito planteado.

Para realizar dicha indagación la docente que llevó a cabo la actividad le dictó a los niños una lista de palabras para escribir (fuera del contexto de la secuencia planificada).

Las reflexiones realizadas en la puesta en común de la actividad de confrontación giraron en torno a escrituras donde un mismo fonema tiene distintas representaciones según el contexto en el que está ubicado, como en el caso del sonido /k/ en “qu”. A partir de esta situación de análisis pensamos en dictar “panqueque” y “quemado”.

También fue objeto de preocupaciones y reflexiones en la misma situación el uso de la hache no muda (cuando sucede a la “ce”), por ello pensamos en dictar las siguientes palabras: “pancho”, “chocolate” y “chancho” (del juego Chanco va).

A continuación, presentamos algunas transcripciones donde apreciamos la escritura por sí mismo de algunas palabras dictadas.

Escritura por sí mismo de Nacho

La docente le dicta al niño “chocolate” y el mismo comienza su escritura.

N: (Escribe HO y lee) “cho” - “co” - // (Se detiene al comenzar a escribir la letra “ele”, mientras dice la // de “lunes”).

D: ¿Precisas que te ponga algo para escribir “chocolate”? Mirá te voy a escribir la // de “lunes”, capaz te sirve para escribir la // de “chocolate”. (Escribe LUNES en el pizarrón).

N: (Escribe la “ele” a continuación de HO y su escritura queda HOL).

D: ¿Terminaste de escribir “chocolate”? A ver mostrame cómo dice.

N: (Señala las letras y lee) /Ch/ (H) - /o/ “co” (O) - // (L). (Acota) No dice “chocolate”.

D: ¿Tenés que seguir?

N: Sí

D: Bueno, dale.

N: (Agrega a su escritura las letras A - E y queda HOLAE).

D: Mostrame a ver cómo dice.

N: (Lee y señala las letras escritas) /Ch/ (H) - /o/ “co” (O) - // (L) - /a/ (A) - “te” (E).

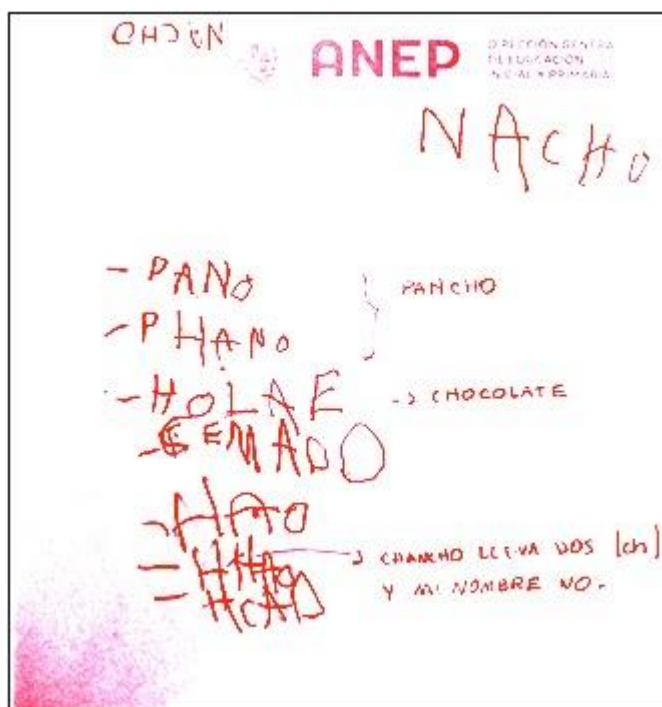
Nacho para la cadena gráfica “chocolate” escribe para la mayoría de las sílabas un grafema, solo en el caso de la sílaba “la” hace la correspondencia alfabética.

Se observa un dominio de los grafemas correspondientes a las vocales de la cadena escrita, el dominio parcial de la letra ele y para la ce - hache escribe solo la hache.

En esta situación cuando la docente le pide que lea su escritura “mostrame cómo dice”, el niño le otorga a la hache el mismo valor sonoro que le asignó a la ce hache en la actividad de confrontación y al leer su nombre (Nacho).

La alternancia que presenta Nacho al interpretar la hache muda y no muda (ch) con el mismo valor sonoro /ch/ nos muestra que está pensando sobre el sistema de escritura, pero no logra establecer un criterio en el uso de estas grafías.

Lo importante de este niño es que en su escritura aparecen otras letras (consonantes) que comienza a vincular con la sonoridad, que no solo se observa en esta transcripción, sino que también en la escritura de las otras palabras dictadas.



Escritura por sí mismo de Guillermo

Para este niño la docente le dicta solo dos de las palabras elegidas para todos: “quemado” y “chocolate”, e incorpora “lotería” y “leche”, para indagar si las grafías que interpretó en la actividad de confrontación logra utilizarlas en su escritura.

D: (Dicta “leche”).

G: (Escribe LE y se detiene).

D: ¿Necesitás que te escriba alguna palabra que te ayude a terminar de escribir “leche”?

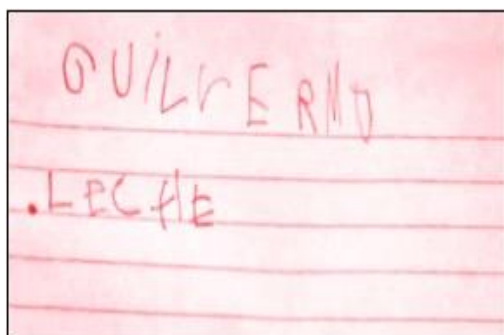
G: Sí, para la /ch/.

D: (Escribe en el pizarrón LANCHA)

G: (Señala el grupo de letras “CH” y las agrega a su escritura, quedando LECH).

D: Mostrame cómo dice.

G: (Lee) “Le” - /ch/. (Advierte que le falta la última letra y la escribe, su escritura queda LECHE).

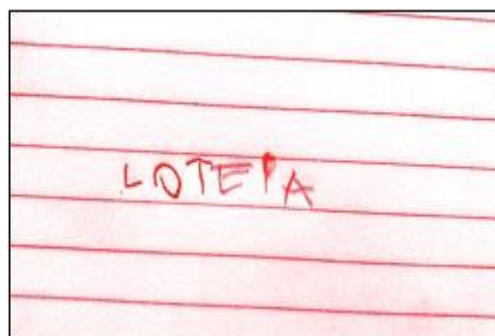


Luego de haber terminado su producción la docente le pide que la lea y lo hace así:

G: (Lee por sílabas) “Le” (LE) - “che” (CHE).

Observamos que en Guille aparece la duda ante cómo realizar la escritura del dígrafo “ch”, pero luego de la información indirecta que le brinda la docente logra resolver el problema que se le presentó. Interpreta la información gráfica presentada, extrayendo lo que necesita para completar su escritura, a diferencia de lo que sucedió en la puesta en común, donde no pudo intervenir.

Cuando se le dicta “lotería” escribe: LOTIPA



Luego la docente le dice “muéstrame cómo dice” y al interpretar su escritura lo hace del siguiente modo:

G: (Lee en sílabas) “Lo” (LO) - “te” (T) - “ría” (IA).

Aquí podemos visualizar que en la primera sílaba escribe las dos letras que la conforman, en tanto para la sílaba “te” coloca solo la letra te posiblemente porque el nombre de esta contenga la /e/ y para “ría” escribe solo las vocales, sin considerar la letra erre. En esta producción observamos el uso de dos consonantes: la ele (ya conocida) y la te (que ha sido de reciente incorporación a su repertorio). En la última sílaba ya hay dos letras, posiblemente no busque más por ese motivo.

Hemos visualizado que este niño puede realizar en esta situación de escritura por sí mismos un análisis similar que llevó a cabo en las actividades de confrontación donde realizó las interpretaciones de diferentes escrituras de “león”. En este caso observamos que Guillermo está transitando la etapa silábico - alfabética con mayor incorporación de valores sonoros en relación a las grafías.

Escritura por sí mismo de Maximiliano

La maestra le dicta a Maxi “chancho”, quien procede a realizar la siguiente escritura:

Mx: *(Mientras escribe CHACHO pronuncia el sonido de cada letra, menos de la “ene”).*

D: *Mostrame cómo dice*

Mx: *(Toca con el dedo cada letra y las nombra) Con /ch/ (CH), con /a/ (A), con /ch/ (CH) y con /o/ (O).*

D: *¿Qué dice entonces?*

Mx: *(Lee en sílabas) “Cha” - “cho”. Ah no (aclara y toca entre medio de las dos sílabas, advirtiéndole que le faltó una letra).*

D: *¿De qué te diste cuenta?*

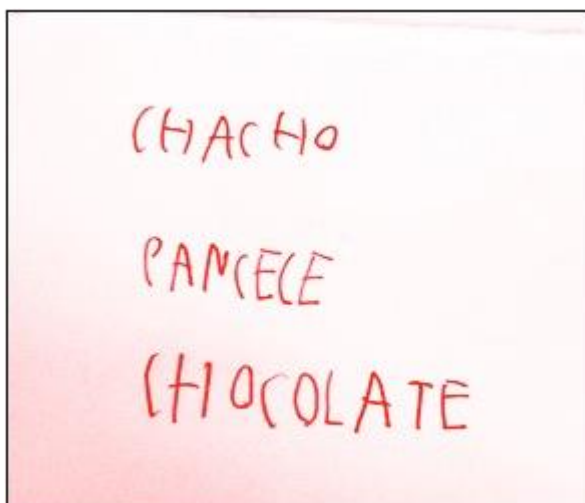
Mx: *Va la /n/ (señala el lugar donde iría la letra).*

Al escribir realiza la correspondencia grafofónica, en este momento la letra ene pasa inadvertida, posiblemente por ocupar el lugar de coda.

Cuando la docente solicita la interpretación de su escritura Maxi lee “chacho”, y se da cuenta que no es la escritura solicitada. Lo relevante en esta situación es que la relectura colabora con el mirar cómo realizó su escritura, reflexionando sobre cuáles son las letras necesarias para que diga “chancho” y cuál es el orden de las mismas, conduciendo al agregado de una letra en la cadena gráfica.

En las actividades de confrontación en dupla Maxi no reconoce el valor sonoro de la hache en la ce hache, sino hasta que su compañera le brinda la información de la sonoridad de dichas letras. Visualizamos un avance en las interpretaciones que realiza

en su escritura, ya que en esta actividad a la ce hache le otorga el valor sonoro convencional, este conocimiento le permitió reajustar su escritura, incorporando a su repertorio el dígrafo ce hache.



Escritura por sí mismo de Matilde

La docente le solicita a la niña escribir “panqueque” y le ofrece ayuda en caso de que necesite información. Matilde comienza anticipando las letras que pondrá en la primera sílaba pronunciando la secuencia fónica “pan” y luego inicia su escritura colocando las letras que la representan PAN.

Continúa con la segunda sílaba anticipando su grafía con la secuencia fónica “que”. Al escribir la primera “cu” traza la ce, pero de inmediato redondea esta grafía para formar la letra cu, como podemos ver Matilde resuelve en forma inmediata cuál es la letra que debe poner al inicio de esta sílaba y completa dicha secuencia gráfica, quedando ahora PANQUE.

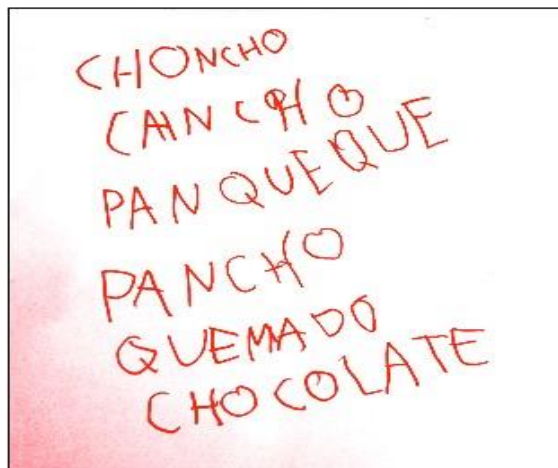
Para escribir la última sílaba se vale de la escritura previa, repitiéndola en voz alta y registrándola. Si bien va escribiendo sílaba por sílaba lo hace una a continuación de la otra, quedando su escritura final PANQUEQUE.

Una vez finalizada la misma la docente le solicita que lea “Mostrame cómo dice” y la niña lo hace de la siguiente manera:

M: (Señala y lee) “Pan” (PAN) - “que” (QUE) - “que” (QUE).

Luego de haberla leído sílaba por sílaba señalando cada una con el lápiz, lee toda la palabra completa “panqueque”.

Los logros que percibimos en esta escritura individual de Matilde se vinculan con las reflexiones al interpretar la escritura “queso” (en la actividad en duplas y en colectivo) porque a nivel grupal toma la decisión qué letras necesita para que diga “que”. En la escritura por sí mismo Matilde puede efectivamente utilizar las letras necesarias para que diga “panqueque”. Pensamos que Matilde comienza a pensar esta regularidad gráfica.



Conclusiones

Para dar respuesta a algunas de las preguntas que nos planteamos inicialmente ofreceremos una síntesis de los análisis de las situaciones de confrontación de escrituras y de las situaciones de escritura por sí mismo.

¿Qué reflexiones realizan los niños en situaciones de confrontación de escrituras dadas?

En los registros de clase pudimos evidenciar diferentes reflexiones que realizan los chicos seleccionados, en relación al nivel de conceptualización en el cual se encuentran.

Las reflexiones que hicieron Matilde y Maximiliano se centraron en torno a las dudas de cómo interpretar los dígrafos “qu” y “ch”. Lo cual nos llamó la atención ya que estos niños (que producen escrituras alfabéticas no consolidadas) durante la actividad colectiva repararon en aspectos del sistema que van más allá de la relación fonema- grafema. Si bien los niños se preocupan por los problemas ortográficos luego de que han comprendido los principios del sistema alfabético (Ferreiro, 2006), terminar de comprender las restricciones gráficas y contextuales del sistema lleva un tiempo de aprendizaje que ha sido focalizado en este trabajo.

Según Díaz (1996) los niños ponen en juego diversos criterios cuando se enfrentan a dificultades ortográficas que les permiten “explicar por qué tomaron sus decisiones sobre el uso de ciertas letras y no otras” (p.72). Los niños mencionados mostraron que recurren a algunos de los criterios expuestos por dicha autora en los cuales se apoyan para sus análisis de la escritura.

Matilde

En la actividad de confrontación de escrituras en duplas da cuenta de cómo se escribe “que”, sabe que luego de la letra cu va una /u/ y seguidamente una/e/, pero no puede presentar argumentos de por qué sucede ello. En la situación colectiva Matilde compara las escrituras que contienen “que” y encuentra similitudes, reforzando lo que ya había observado, pero ahora comienza a construir la regularidad gráfica. Se apoya en el criterio visual para entender las restricciones gráficas del sistema de escritura español.

Maximiliano

Primeramente, al interpretar la che le otorga a la hache un valor sonoro mudo, por lo que a la letra ce le adjudica la sonoridad /k/, pero luego del intercambio con su compañera advierte que cuando la hache precede a la ce suena /ch/. Se apoya en los criterios fonográfico y visual para comprender dicha relación.

Si bien estos niños se encuentran transitando la etapa alfabética aún sin consolidarla, mostraron que pueden hacer una “correspondencia sonora más fina”, en palabras de Vernon (1991). Matilde realiza una correspondencia entre la secuencia fónica “ke” y la secuencia gráfica “que”, percibiendo que la /u/ carece de valor sonoro. Maximiliano se da cuenta que el fonema /ch/ es representado por el grupo de grafemas ce hache.

Las reflexiones que hicieron Guillermo y Nacho se centraron en la relación entre fonemas y grafemas, “pero a otro nivel, el trabajo cognitivo que se realiza sobre el eje cuantitativo o cualitativo, con todos los esfuerzos de coordinación que ello implica” (Ferreiro, 2006, p. 31).

Guillermo

En los análisis de la escritura que realiza durante la actividad de confrontación en duplas observamos que realiza una interpretación cuantitativa y una cualitativa de la misma.

La primera de estas la observamos cuando contempla la globalidad de la cadena gráfica (al señalar cuántas letras lleva “león” y la cualitativa queda de manifiesto cuando se centra en la primera sílaba señalando la letra inicial de la misma. Luego del intercambio con su compañero logra mirar la otra secuencia gráfica de la escritura sobre la cual reflexionan.

Nacho⁷

El análisis de las intervenciones de Nacho nos requirió otra extensión ya que en la puesta en común realizó reflexiones más complejas de las que suponíamos podría realizar. Destacamos que es significativo el análisis minucioso que realiza de los componentes de las secuencias gráficas “CESO” y “QUESO” en la actividad de confrontación a nivel colectivo. En la cual observamos que realiza una interpretación cualitativa en una parte de la escritura “CESO”, al pensar cuál es la sonoridad que le

⁷ Nacho posee un diagnóstico psicológico, en el cual se señala que presenta dificultades en la escritura. La evaluación en base a la cual se elaboró el diagnóstico consistió en la aplicación de una serie de baterías de test en los cuales se compara su escritura con los estándares esperados.

corresponde a la secuencia gráfica CE. Si bien la vinculación sonora que realiza no es convencional, a la letra ce le asigna el valor /k/, esta le sirve para justificar su decisión de porque no eligió “QUESO”. Como podemos ver este niño sigue usando el criterio fonográfico para argumentar sus posturas.

¿Cuáles son los intercambios que se producen dentro de las parejas de trabajo y en colectivo?

Las interacciones que se produjeron dentro de las duplas de trabajo fueron posibles ya que se conformaron con niños que poseen niveles muy cercanos de conceptualización de la escritura, aunque ello no significa que posean las mismas informaciones. Las interpretaciones que daba cada uno sobre las escrituras fue comprendida por su compañero, produciéndose de esta manera una complementariedad de reflexiones. Se observó que las interacciones a nivel del trabajo en parejas fueron más productivas para Guillermo y Maximiliano. En estas se produjo una escucha atenta y comprensiva de las decisiones y justificaciones que daban sus compañeros y a su vez pudieron intervenir al respetarse mutuamente los tiempos personales que requería pensar sobre la escritura. En las actividades de confrontación colectiva los mismos no pudieron adaptarse al ritmo de las interacciones y no lograron comprender algunas de las reflexiones de compañeros.

En tanto el intercambio de reflexiones a nivel colectivo fue favorable para Matilde y Nacho, quienes pudieron tener en cuenta los aportes de sus compañeros, incluidos los de aquellos que están en un nivel más elevado. Lograron seguir la dinámica de intervenciones, comprendiendo los análisis de la escritura de sus compañeros. Asimismo pudieron presentar sus propios argumentos ante las tomas de decisiones y confrontar sus puntos de vista con los de sus pares. Teberosky (1991) sostiene que: “Este hecho es de suma importancia, puesto que no solo hace ver a cada niño la existencia de opiniones diferentes de la suya, sino que, cuando estas opiniones se presentan al mismo tiempo, constituyen una fuente potencial de conflicto”. Ferreiro y Gómez Palacio, 1991, p. 157)

¿Cuáles son las intervenciones docentes que promueven la confrontación entre escrituras similares?

Las intervenciones que realizó la docente que puso en práctica las actividades de confrontación de escrituras de la secuencia tanto a nivel colectivo como en los

pequeños grupos (duplas) fueron sumamente potentes para propiciar el análisis de las escrituras. Las mismas consistieron en las siguientes acciones:

- Ofrecer estrategias para buscar información.
- Promover la relectura de las escrituras.
- Brindar información indirecta.
- Orientar la revisión de escrituras
- Propiciar el trabajo cooperativo.
- Propiciar el respeto ante la diversidad de opiniones.
- Generar el conflicto a partir del encuentro y desencuentro de reflexiones.

Por otro lado, se observó el uso por parte de la docente del criterio de la sonoridad en los casos que lo requieren, específicamente para los niños que necesitan apropiarse del valor sonoro convencional de las letras. Pero al mismo tiempo recurrió a un criterio basado en la grafía para quienes no le fue suficiente analizar la escritura desde la sonoridad (ya que comienzan a descubrir aspectos de la ortografía de nuestro sistema de escritura). Ante esta situación dice Kaufman (2005) “Los docentes deberán, entonces, ayudar a sus alumnos a abandonar la sonoridad de las palabras como el criterio fundamental para tomar decisiones cuando escriben y transitar otros caminos para poder hacerlo correctamente” (p. 8).

El único reparo que podemos hacer en relación a las acciones de la docente es que pudo haber registrado en papelógrafos las conclusiones provisorias a las que fueron llegando los niños en la actividad colectiva (socialización del conocimiento). Realizar el registro de las conclusiones provisorias les permite a los niños retomarlas en las siguientes actividades para poder revisarlas y hacer nuevos acuerdos.

¿Qué reflexiones sobre el sistema de escritura realizan al momento de escribir listas?

Presentaremos las reflexiones que realizaron Matilde, Maximiliano, Guillermo y Nacho en las situaciones de escritura por sí mismo a nivel individual, que se propusieron al final de la secuencia. En estas cada uno pudo centrarse en cómo realizar las marcas gráficas para la palabra dictada. Este centramiento en el sistema de escritura fue posible por varias condiciones didácticas de esta situación: no estar preocupados por el contenido, ser palabras aisladas y el seguimiento de la docente del proceso de registro. Al estar cada niño solo con la docente, su intervención fue más singular ya que su atención estaba dirigida a un solo alumno.

Matilde logra realizar una escritura alfabética haciéndolo sílaba por sílaba, posiblemente para controlar su escritura y estar segura de hacer una correspondencia

uno a uno, fonema a grafema. Incluso su escritura es ortográfica ya que demuestra dominio de la restricción gráfica “que”.

Maximiliano no conocía el valor sonoro convencional de la grafía “ch”, pero luego lo incorpora a su bagaje de grafías, incluso logra ponerla en uso en su propia escritura. Al poseer más letras en su repertorio vemos que alcanza una escritura cuasi alfabética, porque si bien hace la correspondencia uno a uno, “omite” alguna grafía. Según Kaufman (2012):

(...) encontramos algunas modalidades de escrituras que no corresponden a ninguno de los niveles descritos en las investigaciones originales de Ferreiro. Se trata de escrituras que no son silábico - alfabéticas, pero tampoco son puramente alfabéticas. Podríamos plantear que son escrituras cuasi alfabéticas que presentan si las comparamos con las alfabéticas propiamente dichas, sustituciones de letras, omisiones, inversiones, agregados ... (Kaufman, 2012, p. 52)

Algunas de las cadenas gráficas de estos niños evidencian las características propias de las escrituras silábico - alfabéticas. Las cuales según Ferreiro (2006):

(...) han sido tradicionalmente consideradas como escrituras desviantes, como escrituras con “omisiones de letras”. Es verdad que, con relación al modelo adulto convencional, estas escrituras tienen omisiones. Pero desde el punto de vista de la psicogénesis, es exactamente lo contrario. Hay agregado de letras, con relación a las escrituras silábicas precedentes. (Ferreiro, 2006, p. 41)

Guillermo comienza a incorporar otras grafías a su escritura como el dígrafo “ch” y la letra te. Lo importante en este niño es que amplió el repertorio de letras, evidenciando mayor vinculación con la sonoridad de las mismas. Su escritura presenta alternancias, ya que a algunas palabras las escribe en forma alfabética; en tanto a otras las escribe en forma silábico - alfabética (unas secuencias fónicas las representa con una sola letra y otras con dos grafías).

Nacho realiza una escritura silábico - alfabética en la cual se observó un buen dominio de las vocales. Si bien el conocimiento del valor sonoro y uso de las consonantes es incipiente aparece la duda de cuál es el valor sonoro de los dígrafos “qu” y “ch”.

Lo que se ha observado es parte del proceso de adquisición del sistema de escritura que vienen realizando los niños, lo que hace necesario que la docente continúe planificando sistemáticamente actividades que permitan avanzar en sus análisis.

La elaboración de este Trabajo Final Integrador me contribuyó a nivel personal en mi profesión docente y como psicóloga desde las dimensiones práctica y teórica.

Como profesional de la educación, la puesta en escena de las situaciones de clase a cargo, quien compartió su grupo y sus conocimientos de maestra de 1er año, permitió un acercamiento a cómo son las escrituras de los niños a la edad de seis años promedialmente y a los análisis que realizan de las mismas.

En relación a la profesión de psicóloga me permitió ver desde otro punto de vista cómo se puede mirar la escritura de un niño que no es alfabética todavía y que muchas veces se evalúa como disléxica. Me parece relevante traer a modo de cierre las palabras de Kaufman (2012) para pensar si el diagnosticar a los chicos como si tuvieran dislexia cuando su escritura es “cuasi” alfabética es un pretérito o un presente. La autora dice:

Años atrás hubieran sido rotuladas de *disléxicas* y se habría enviado a los niños a un tratamiento psicopedagógico, pero cuando estas escrituras aparecen de manera muy reiterada, sobre todo en niños pertenecientes a familias de sectores socioeconómicos de extrema pobreza, no creemos que sea razonable *patologizar* una población específica tan numerosa: se impone tratar de entender a qué responden estas escrituras. (Kaufman, 2012. p. 53)

A modo de resonancia:

¿Es posible despatologizar las escrituras de los niños que están en vías de una alfabetización?

Bibliografía

- Carretero, M. (2004). Piaget, Vigotsky y la psicología cognitiva. *En Introducción a la psicología cognitiva* (pp.173-220). Buenos Aires: Aique.
- Castedo M.; Molinari C.; Siro A.; Torres M. (2001). EGB1 Propuestas para el aula. Lengua. Buenos Aires.
- Castedo, M. (comp) (2004). *Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad. Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. Textos de didáctica de la lengua y la literatura (67), 35-44. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9032/pr.9032.pdf.
- Castedo, M.; Kaufman, A.M.; Molinari, C; Teruggi, L. (2015). Fundamentación teórica. En *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires.
- Cuter E.; Kuperman C. (2011). Lengua material para docentes primer ciclo nivel primario. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/directores/practicas_del_lenguaje.pdf
- Díaz, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista mexicana de investigación educativa*, (1), pp. 70-87. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000106.pdf>
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Y. Goodman (Comp). *Los niños construyen su lectoescritura* (pp. 21- 35). Bs. As: Aique.
- Ferreiro; E. (1998). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp.13-28). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, (3) 1- 52. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Kaufman, A. M. (coord) , Lerner, D. (2009). Cómo organizamos las actividades. En *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. M. (2012). Análisis de la propuesta para evaluar el sistema de escritura. En *El desafío de evaluar ... procesos de lectura y escritura* (pp.49 -81). Buenos Aires: Aique.

- Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015) *Documento Transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, A.; Ferreiro, E.; Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M. *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Revista Lectura y vida*, 23 (3), 6-19.
- Molinari, C., & Corral, A. I. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Teberosky, A. (1991). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.155-178). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2017) Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. En *Revista Zona Próxima* (26) 152 - 178. Colombia: Universidad del Norte.
- Torres, M. (2015). *Lecturas y escrituras cotidianas*. Módulo N° 2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Revista Lectura y vida* 29 (4).
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon (Coord), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 19-40). México: Ediciones SM.
- Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/20645>