

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Producir cuadros sobre hadas a partir de cuentos

Alumna: María Laura Tejedor Bonello.

Directora: Dra. Mirta Castedo.

Montevideo, octubre 2021

Agradecimientos...

A mi directora, Mirta Castedo, por su generosidad para compartir sus saberes, por su paciencia y afecto constante.

A mi familia por el apoyo incondicional en todo este tiempo.

A los niños y niñas que participaron por su alegría y disposición para realizar el trabajo.

A mis compañeras de equipo por sus valiosos aportes.

Índice

RESUMEN	4
CAPÍTULO 1	5
Introducción	5
Marco teórico.....	7
La formación del lector literario: prácticas de lectura y escritura	7
La producción y reutilización de listas	9
Intervenciones docentes para contribuir al avance de la escritura	10
Situaciones de escritura	11
Sobre cómo interpretar las escrituras de los niños	14
CAPÍTULO 2	16
Diseño metodológico	16
Contextualización	16
Población.....	16
Muestra	17
Secuencia didáctica	17
Secuencia de trabajo: Lectura de cuentos con hadas y seguimiento del personaje.	18
Desarrollo de las situaciones	18
CAPÍTULO 3	28
Informe de resultados	28
Algunos avances entre las distintas situaciones	28
<i>Durante la escritura a través del maestro</i>	28
Algunos rasgos del trabajo en duplas al momento de escribir	35
Algunas intervenciones docentes para favorecer las escrituras	38
Conclusiones	44
Bibliografía	47

RESUMEN

El propósito en este trabajo es realizar un aporte sobre la escritura de textos discontinuos (cuadros) en niños que se están iniciando en el sistema de escritura alfabético. La metodología de trabajo empleada incluye la elaboración, implementación, registro y análisis de una secuencia de trabajo basada en cuatro cuentos donde se realizó el seguimiento de un personaje, las hadas, para profundizar sobre sus características. A partir de la lectura se tomaron notas colectivas y en parejas para completar cuadros. La secuencia fue desarrollada en un primer año de una Escuela Pública ubicada en Montevideo.

CAPÍTULO 1

Introducción

“Al manejar el lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje.” Olson, 1995: 351

Una de las tareas más importantes de la escuela es la enseñanza de la escritura y la lectura. Emilia Ferreiro (2010: 64) considera a la alfabetización como un largo proceso que comienza antes del ingreso a la escuela primaria, cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan andar con confianza, curiosidad y sin temor en el complejo entramado de la cultura escrita.

Frente a esto, la escuela cumple un rol muy importante como un espacio que brinde las oportunidades para que todos los niños y niñas participen en situaciones de lectura y escritura con sentido.

Este estudio pone en primer plano **las primeras escrituras alfabéticas de un grupo de niños de primero en el mes de agosto después de haber transitado la enseñanza formal “en pandemia”**, con la mitad del tiempo de enseñanza usual y, en muchos casos, sin haber asistido o asistiendo asistemáticamente al nivel inicial. En ese contexto, se intenta alentarlos a escribir “lo mejor que puedan” a partir de la lectura de obras de referencia en las que se estudian las características de un personaje, las hadas. Atendiendo al cuidado de las condiciones didácticas que permitiesen tales escrituras, se apela planifican cuidadosamente algunas intervenciones posteriores a la lectura para reparar en las características del personaje (no son objeto de análisis) y se **combina el trabajo colectivo y el trabajo en duplas**. Se constata que en las condiciones desarrolladas **los niños son capaces de producir escrituras consistentes con el tema propuesto y en colaboración con sus pares**. Asimismo, se identifican **dos tipos de intervenciones de la docente que parecen favorecer la producción**.

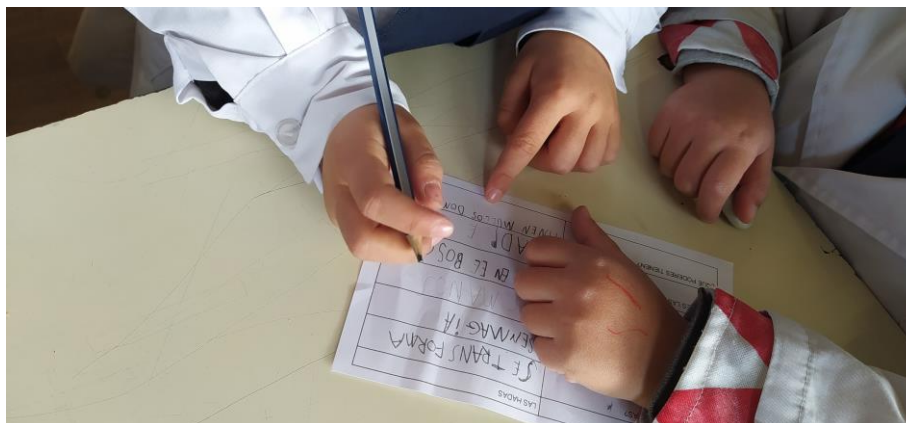
Es sabido que, en los primeros años, la enseñanza de la escritura toma características específicas, siendo el salón de clase un lugar que permite a los niños crecer como practicantes de la cultura escrita, a la vez que van descubriendo el sistema de escritura. Los niños deben tener la oportunidad de interactuar con la escritura y con la lectura durante toda la jornada de diferentes maneras. Sin embargo, nos preguntamos **¿es posible que niños que recién conquistan la base alfabética del sistema de escritura produzcan textos que retengan rasgos de cuentos leídos sin perderse en los problemas del sistema que acaban de conquistar? ¿Será posible que**

puedan trabajar colaborativamente? ¿Se podrán identificar intervenciones de la docente que colaboren con la escritura?

Específicamente, este trabajo se enmarca en una secuencia didáctica dentro de la cual se trabajará con la lectura de cuatro cuentos clásicos donde se realizará el seguimiento de los personajes de las hadas, para profundizar sobre las mismas. A partir de la lectura se tomarán notas colectivas a través de listas de distintos tipos que pasarán a formar parte de las fuentes de información.

La experiencia es llevada a cabo en una escuela ubicada en el barrio Atahualpa en la ciudad de Montevideo. A dicha escuela concurren niños preferentemente de la zona. La clase en la cual se desarrolla la actividad es un primer año que está compuesto por 31 alumnos. La mayoría de ellos proviene de familias de clase media cuyos padres han terminado la educación secundaria y algunos poseen estudios universitarios. Un alto porcentaje de los niños de esta clase concurren a esta escuela desde nivel inicial 3. Dentro del grupo hay 13 niños que se encuentran en una escritura alfabética, 16 niños que se encuentran en una escritura silábica alfabética y 2 en una silábica.

Parte del siguiente trabajo fue realizada de manera conjunta con Nancy Porcal, Cecilia Caffiro, Nataly Pappalardo y Fanny Díaz, exceptuando los recortes personales que cada una ha realizado por encontrarnos en Instituciones educativas diferentes y en distintos grados.



Marco teórico¹

La formación del lector literario: prácticas de lectura y escritura

La escuela es el espacio privilegiado para que los niños accedan a la cultura escrita. Es así como las instituciones educativas pueden hacer presentes diferentes prácticas sociales de lectura y escritura, valorando principalmente el sentido de las mismas, es decir, por qué y para qué leer y escribir.

Desde el primer día los niños, dentro del sistema escolar, tienen que interactuar con la variedad existente de objetos culturales dentro de las cuales y en los cuales existe la escritura. La literatura, en especial la literatura infantil es una de las manifestaciones culturales donde se presenta la escritura.

Todas las culturas han creado su acervo literario para comprender el mundo y las formas de vincularse de las personas. Es así como la literatura infantil colabora en la construcción del imaginario humano. Es decir que le muestra a los niños y niñas todo el repertorio simbólico, de imágenes y mitos que se han construido culturalmente a fin de comprender el mundo y entender cómo se relacionan las personas.

El contacto continuo y sistematizado con las diferentes obras literarias, le permite al niño formarse expectativas sobre qué es el texto escrito, dominar las convenciones literarias y aprender a interrelacionar la experiencia vital propia con la cultural transmitida por la palabra, generando una mirada diferente del mundo, poniéndose en el lugar de otros y tendiendo una mirada más crítica de su lugar y el de los demás en la sociedad.

Colomer sostiene que las principales funciones de estos textos pueden resumirse en tres:

1. Iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada.
2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.
3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización (estética, moral, sentimental, cognitiva, etc.) de las nuevas generaciones. (2011, p.3).

¹ El marco teórico fue realizado en forma conjunta con: Díaz Fanny, Pappalardo Natalí, Porcal Nancy y Caffiro María Cecilia.

Facilitar el acercamiento de los niños a las obras literarias ya sean poéticas, narrativas o dramáticas, amplía sus posibilidades de enriquecer su representación del mundo y de acceder al poder de la palabra.

Según Colomer.:

La fuerza educativa de la literatura radica en que facilita formas y materiales para que las personas amplíen sus posibilidades de recurrir a imágenes, personajes o mitos de origen literario para hallar modos de verbalizar y dar forma a sus propios sueños y perspectivas sobre la vida. Permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena o distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara por primera vez para ampliar su comprensión y disfrute. (2011, p.4).

Los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos ofrecen generalmente personajes prototípicos: duendes, hadas, brujas. Para profundizar en el reconocimiento de las características de algunos de estos personajes es necesario interactuar con diversos títulos donde estos personajes aparezcan y donde se puedan apreciar las características comunes. De esta manera, los niños irán observando que en las diferentes historias hay rasgos de los personajes que se conservan.

Este trabajo busca, entre otros propósitos, que los niños se familiaricen con los rasgos de género de los cuentos con personajes prototípicos, que puedan dar cuenta de las características y acciones del personaje, pero también que progresen como lectores y como escritores, siendo capaces de realizar anticipaciones más ajustadas, de establecer relaciones de intertextualidad más sutiles, de contar con una estructura básica que guíe la escritura y de prever qué efectos pueden llegar a producir ciertas alteraciones de los rasgos tradicionales.

En este proceso podrán apreciar que detrás de las historias ya conocidas de los personajes interpretados se asoman otros personajes menos estereotipados.

Teniendo en cuenta que un lector de literatura se forma leyendo obras literarias y que una de las funciones de la escuela debe ser acercar a los alumnos esas obras, las situaciones de enseñanza deberán apuntar a leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solo o con un par, o a través del docente. Al hacerlo, se le brindará a los niños y niñas mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, de aprender a reconocer autores, géneros, temas y personajes prototípicos.

La producción y reutilización de listas

Molinari, C. (2008) plantea que la escritura de listas es una buena oportunidad de escritura para los niños porque resulta un texto privilegiado para pensar cuántas letras, cuáles, en qué orden escribirlas.

La lista es un texto que tiene un uso social muy frecuente: lista de compras, de tareas para realizar, de invitados. Presentan la información sobre un tema de manera organizada y ayudan a su reconstrucción. Suelen tener, además, una organización espacial ordenada en columnas verticales que facilita su percepción como unidades separables, rompiendo con la escritura lineal. También se pueden combinar en cuadros donde cada fila de cada columna comparte un rasgo. Las listas simples u organizadas en forma de cuadros pueden ser empleadas como textos en sí mismos o como textos intermedios, es decir, constituyen una forma textual que precede a otras formas textuales.

Ana Teberosky y Angélica Sepúlveda fundamentan su utilización en el contexto educativo a partir de la siguiente interrogante:

¿Por qué proponemos el trabajo de listas en los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura? Porque está relacionada con una antigua práctica que forma parte de la tendencia humana de hacer enumeraciones, tal como toda la literatura sobre la historia de las ideas relata y atribuye a la importancia de las listas para presentar la información sobre el mundo de forma organizada y ayudar en su reconstrucción. (2017, p.154)

En esta experiencia utilizamos listas organizadas en forma de cuadros para enumerar las características a los personajes de los cuentos leídos. Denominar y enumerar son procedimientos relevantes para el aprendizaje del vocabulario y para ser empleados en la producción de textos descriptivos sobre los mismos personajes.

Listar y clasificar contribuyen a establecer categorías, enumerar sus partes o características, distinguir cualidades y propiedades. El formato de la lista rompe con la linealidad y continuidad del texto que sirve de fuente. Los elementos son presentados en columnas para ser reordenados, comparados, clasificados, entre otras acciones. Dichas características del formato permiten que la atención se centre específicamente en el sistema de escritura o en el contenido del tema a abordar, dejando de lado las relaciones semánticas y sintácticas propias de los textos continuos.

Según lo que mencionan Kaufman, A. y Lerner, D. (2015), se anota para guardar memoria de algunas expresiones encontradas en los textos leídos, a los que se podrá recurrir luego, cuando se escribe o reescribe un cuento. Pueden ser: cualidades de los

personajes, palabras mágicas que utilizan en el cuento, expresiones típicas de los distintos personajes, entre otros.

Siguiendo a Kaufman, A. (2014), los textos se podrían clasificar, a fin de su abordaje por parte de los docentes, bajo un criterio clasificatorio de cruce entre las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos. En este sentido un cuadro cumpliría la función informativa y su trama sería descriptiva.

María José Berasaín de Diego (1992) emplea la perspectiva de Philippe Hamon para profundizar sobre la noción de descripción. Hamon entiende que una descripción es un espacio articulado por una serie de campos léxicos: por una parte, está el léxico derivado del conocimiento que posee el autor sobre las cosas, es decir, su saber léxico. Por otra parte, figura un léxico de términos especializados o técnicos, que son resultado de su conocimiento sobre el mundo o saber enciclopédico. Finalmente, se encuentra también otro tipo de léxico, compuesto de términos cuya misión es organizar todo ese "stock de vocabulario". El efecto de lista, propio de toda descripción, se combina así con un efecto de esquema, por lo que puede producir la impresión de estar basada en un modelo ya existente. La superestructura descriptiva tiene un esquema muy simple: se compone de un tema-título (o pantónimo, según Hamon) y de una expansión, que comporta una nomenclatura, es decir, unas partes o términos específicos, y unos predicados, que pueden ser calificativos o funcionales.

Intervenciones docentes para contribuir al avance de la escritura

Los niños aprenden a escribir escribiendo en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos. Algunas veces, escriben por sí mismos individualmente o en pequeños grupos; otras, dictan un texto al maestro o a un compañero; a veces. Los docentes enseñan prácticas de escritura en el marco de diversas situaciones didácticas.

Tanto en la construcción del sistema de escritura como en la construcción del escritor literario la intervención del maestro en la clase resulta fundamental. Durante la producción de las listas o de los textos continuos interviene de maneras diversas para enseñar. De esta manera, los niños encuentran en el aula no solo oportunidades para poner en práctica sus conocimientos en situaciones con sentido para ellos, sino también oportunidades para poner en duda tales ideas.

Cuando los niños expresan sus conocimientos sobre la escritura o la información requerida para sus propias producciones, resulta importante que el docente solicite

justificaciones a quien toma la palabra. De esa manera, los alumnos tienen posibilidades de volver a pensar y poner en palabras sus ideas para compartirlas con el grupo.

Kaufman, A., (2015) menciona que la cooperación y la confrontación de las distintas hipótesis que manejan los niños para comprender el sistema de escritura y el lenguaje escrito permite a aquellos alumnos que están en niveles cercanos mejorar en el desarrollo de su proceso. Obliga a aquellos niños más avanzados a argumentar sus ideas y a otros les permite reflexionar sobre aspectos no contemplados previamente. Sin embargo, para que la interacción con la diversidad de conocimientos permite el avance académico de todos los alumnos, el agrupamiento por nivel conceptual similar es una estrategia muy efectiva.

Con el fin de realizar intervenciones pertinentes, resulta imprescindible que el docente conozca en profundidad a sus alumnos y tengan en claro cuál es su objeto de enseñanza. Por lo tanto, además de las intervenciones comunes a todo el grupo, son necesarias intervenciones diferentes para niños en distintos momentos de conceptualización de la escritura.

Situaciones de escritura

Dos de las situaciones didácticas fundamentales, necesarias para que los niños aprendan a escribir escribiendo desde los primeros años de su escolaridad son: *escritura de los niños a través del docente y escritura de los niños por sí mismos.*

Referido a las variables y condiciones didácticas que nos proponemos en el presente proyecto, se realizarán escrituras a través del docente, las que serán colectivas y escrituras por sí mismos, en parejas de niños con niveles próximos en el proceso de escritura.

Cuando la escritura es a través del docente, el foco está ubicado en el proceso de escritura y en el aprendizaje del lenguaje escrito. Para que quien dicta actúe como escritor no basta con haber leído mucho, la intervención del docente es imprescindible también durante el proceso de escritura. Estas intervenciones implicadas en la escritura incitan a planificar lo que se va a escribir, proponen pensar diferentes alternativas para el comienzo del texto e invitan a elegir aquella que el grupo considera más adecuada o impactante, sugieren buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, proponen leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial.

De esta forma, podemos visualizar las ventajas de las situaciones en las que los niños “dictan” al maestro, pues, permiten la verbalización de los diversos problemas del

trabajo de escritura, aparecen la posibilidad de confrontar distintas formas de resolución de un mismo problema y se promueven la discusión sobre la opción más adecuada.

La escritura a través del docente es una producción colectiva en la que es relevante que participen todos o la mayoría de los niños. Para ello, es importante habilitar la intervención oral de diferentes niños con relación a la misma parte del texto que se está elaborando y anotar sus propuestas -una debajo de la otra, en otra parte del pizarrón- para ponerlas a consideración de todos. Estas situaciones didácticas tienen sentido cuando el texto es común para toda la clase.

Otra variable en la producción de texto es la escritura por sí mismos, a través del trabajo en duplas. Para escribir en parejas, los niños deben hablar y ponerse de acuerdo para explicar los problemas típicos de todos los escritores: qué escribir y cómo escribir, qué palabras o expresiones son las mejores, y resolver las dudas sobre la ortografía o separación de palabras. En algún momento, el maestro puede recordarle a la pareja que alterne diferentes roles al escribir; un estudiante dicta, mientras el otro escribe y viceversa. Alternar y compartir los roles de lector y escritor contribuye con la posibilidad de tomar distancia de lo producido para leer lo que se escribe con "ojos de lector".

El trabajo en pares en la construcción del sistema de escritura es un hecho indiscutible. Teberosky, A. menciona:

En los intercambios entre niños se comparten las informaciones sobre los aspectos físicos y sociales del objeto escrito. Pero es interesante señalar que se comparten y utilizan también las hipótesis construidas por ellos mismos, o sea sus propias conceptualizaciones. El socializar conocimientos puede darse entre niño y adulto, pero el compartir hipótesis subyacentes a la construcción de esos conocimientos sólo se da entre quienes las elaboran contemporáneamente. Ésta es una de las grandes ventajas de la interacción entre pares. (Teberosky, 1982: 164 - 165).

En este momento de la escritura, el docente focaliza su intervención, principalmente, en el proceso de escritura: se acerca a cada dupla para hablar de lo que se ha escrito, vuelve a leer lo producido hasta el momento, se ofrece a colaborar en la escritura, guía para que los niños puedan consultar los textos abordados con anterioridad, así como también pone a disposición los registros que se realizaron de forma colectiva, verifica si están presentes todos los elementos que deberían aparecer en el texto, responde a preguntas, cuando la pareja está formada por estudiantes que se encuentran en la etapa alfabética de la escritura, resuelve dudas de ortografía, promoviendo diversas estrategias en tal sentido. Se trata de garantizar la posibilidad de llegar a informantes (maestros, compañeros) y consultar materiales escritos, lo que significa volver a los textos conocidos, releer y copiar.

Progresivamente, mientras se forman en estas prácticas, en las que leen y escriben por sí mismos o con otros, además de reflexionar y avanzar sobre el sistema de escritura, van adquiriendo conocimientos lingüísticos, gramaticales, discursivos, ortográficos, entre otros.

La intervención del docente es la que garantiza una práctica reflexiva acerca del lenguaje escrito. Cuando los niños/as escriben por sí solos, el/la docente relee con ellos o pide que los niños/as releen los textos –o lo que hasta cierto momento han escrito– y plantea preguntas o toma las que los niños/as se plantean por sí solos “¿Se entiende lo que quisimos decir?”, “¿Quién va a leer este epígrafe?” “¿Qué queremos lograr, para qué lo escribimos?” “¿Queda bien empezar esta expresión/ párrafo con determinada palabra?”.

Es decir que las intervenciones realizadas por el docente apuntarán a problemas ligados con el contenido del texto, pero en otras ocasiones, a problemas en los aspectos lingüísticos o discursivos del texto que el/la docente tiene que ayudar a analizar: la pérdida del referente, el valor condicional de la expresión de un verbo, el valor no literal sino metafórico de alguna expresión, etcétera.

De esta forma, haciendo referencia a la función del maestro en las situaciones didácticas, el lugar de los niños en las clases y el sentido del objeto y las prácticas sociales que se proponen comunicar. En palabras de Lerner, desde la perspectiva constructivista el problema es «...cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte de los niños (...), para legitimar el derecho de los alumnos a reelaborar el conocimiento, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones –aunque sean erróneas– y confrontándolas con las de sus compañeros, para promover un efectivo intercambio de información y funcionar él mismo como fuente de informaciones que resulten significativas (...), para tender puentes entre los conocimientos producidos por los niños y el saber social» (Lerner, 1996:93).

En el proceso de paulatino avance conceptual, realizado en etapas durante toda una secuencia didáctica, se genera un producto resultado de la participación colectiva y en equipos. Una producción final resultado de varias escrituras, revisiones, borradores, reescrituras, correcciones, que se van a ir reemplazando hasta llegar al producto final. Es importante dedicarle un tiempo determinado a esas correcciones que son muy importantes dentro del proceso de aprendizaje, ya que un buen texto es el resultado de haber vuelto una y otra vez sobre el mismo.

El trabajo en proyectos o secuencias generan las condiciones necesarias para dotar de sentido a las prácticas de escritura y de lectura. Lerner, D., (2001) menciona que, de este modo se generan condiciones que dan sentido a la escritura y que obligan a tomarla

como una actividad recursiva, reformulando más de una vez. En estas revisiones se pone el punto de vista en el destinatario, evaluando en qué medida lo que menciona el texto podrá ser comprendido por el lector y generar el efecto buscado.

Sobre cómo interpretar las escrituras de los niños

Según los datos que aporta la Psicología Genética, nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con él, es así como vamos otorgando significado a los objetos. Es mediante la asimilación y acomodación que se incorporan los datos de la realidad a los esquemas asimiladores y que a su vez se van modificando. El aprendizaje es una manera particular de construcción del conocimiento donde se da una intervención externa intencional. Los esquemas interpretativos se van modificando cuando los que se poseen no son de utilidad. Como señala Emilia Ferreiro:

(...) las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, pues, el resultado de una “tendencia al cambio” o de una maduración endógena, sino el resultado de la intervención con el mundo. Es lo no asimilable lo que presenta retos cognitivos” y agrega: “uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones” (Ferreiro, 1985, p. 6).

En ese proceso de familiarización con el sistema de escritura, los niños deberán darse cuenta cómo funciona ese sistema y cuáles son las relaciones existentes entre las letras. Con respecto a la evolución de la escritura E. Ferreiro considera que el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos, donde se puede distinguir tres grandes períodos:

1. Un período en el que el niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación.
2. Un segundo período donde se logran diferenciaciones en el sistema de escritura.
3. Un tercer momento donde el niño llega a diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla.

En el primer período el niño logra diferenciar el sistema de escritura del dibujo. Vernon (1986), plantea que el niño logra establecer diferencias entre marcas icónicas (como el dibujo) y las marcas no icónicas, que son totalmente arbitrarias, pero no convencionales. Luego de lograda esta etapa, los niños se centran en lograr diferenciaciones en el interior del sistema de escritura. Aparecen en este período dos condiciones, por un lado, la palabra debe tener una determinada cantidad de marcas (hipótesis de cantidad), y por otro lado las marcas que se utilizaron deben ser diferentes (hipótesis de variedad). La tercera etapa comienza cuando los niños relacionan la escritura con la pauta sonora del habla, esta se denomina: fonetización de la escritura. Los niños buscan hacer corresponder parte de lo que se dice oralmente con lo que escriben. Deben identificar qué parte del recorte de la palabra corresponde con los elementos de la palabra escrita. Esas partes según Ferreiro, E., son inicialmente sus sílabas. De esta manera comienza el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras.

De a poco las escrituras se van ajustando hasta que aparece la utilización de las letras de acuerdo con su valor sonoro convencional.

Si bien el docente tiene que saber esperar el proceso que van realizando los niños ya que no es posible acelerarlo enseñando el paso siguiente, su espera no debe ser pasiva. Según lo que mencionan Kaufman, A., Lerner, D., Castedo, M y otros (2015), se espera porque se entiende el proceso de pensamiento del niño, pero se tiene en cuenta que las transformaciones de este proceso no suceden mágicamente, sino que son producto de las interacciones con el medio social y material en el cual se encuentra el sujeto. Es desde ese medio que el docente interviene activamente. Cuando los niños logran la producción de escrituras alfabéticas se encuentran en las mejores condiciones para ocuparse de la integración de la ortografía y los aspectos contextuales del sistema de escritura.

Frente a todo lo expuesto anteriormente, nos propusimos planificar y proponer una secuencia de trabajo que busque favorecer avances conceptuales en la escritura de los niños de primer nivel, partiendo de la importancia de que las prácticas de escritura propuestas sean significativas para ellos.

CAPÍTULO 2

Diseño metodológico

Contextualización

El establecimiento educativo en el que se desarrolló la experiencia pertenece a una comunidad asentada en el barrio Atahualpa, en la ciudad de Montevideo. Se trata de una escuela de gestión estatal que funciona en doble turno, teniendo un solo grupo de cada clase en el turno matutino y vespertino. La cantidad de alumnos por clase oscila alrededor de los 28 a 31 alumnos. Concurren niños desde el nivel inicial de tres años hasta sexto año.

El trabajo entre las docentes de la institución se caracteriza por estar enmarcado en un buen clima, lo que facilita la discusión y la planificación conjunta. Durante 2021, la dirección de esta institución es de carácter suplente; supervisa las propuestas e interviene en las aulas cuando lo considera necesario, en el marco de los lineamientos curriculares actuales.

La maestra que desarrolla la experiencia es la autora de este trabajo. Tiene 21 años de experiencia profesional y hace 18 años que trabaja en esta escuela.

Población

La población está conformada por niños y niñas de familias cuyos padres finalizaron los estudios secundarios y en muchos casos cuentan con título terciario o universitario. También concurren alumnos de centros del INAU² cercanos. Los alumnos que pertenecen al grupo de clase analizado transitaban Nivel inicial desde los tres años en esta institución. La gran mayoría de los alumnos viven en la zona en que está ubicada la escuela.

Los alumnos que participaron en la experiencia pertenecen a un 1° año de escuela primaria, constituido por 31 niños - 18 varones y 13 niñas- de 6 años. En su mayoría son niños muy comunicativos y curiosos a quienes les gusta escuchar y leer cuentos.

² INAU: Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay.

Muestra

Dentro del grupo, para dar respuesta a las preguntas formuladas en este trabajo, se seleccionaron seis niños organizados en parejas cuyas interacciones y producciones escritas fueron el objeto principal de análisis.

Todos los niños del aula se encontraban en el nivel alfabético de conceptualización de la escritura. Todos poseían cierta afinidad que les permitió discutir con confianza ya que ellos han cursado toda su escolaridad en la misma institución. En este trabajo se presenta las producciones de tres parejas.

Secuencia didáctica

La experiencia tuvo como objetivo indagar cómo los niños progresaban en la toma de notas sobre el seguimiento de un personaje a lo largo de una serie de lecturas. Los alumnos interactuaron, de forma grupal y en duplas, con obras literarias de diferentes autores. Mientras, produjeron cuadros que recuperaron características del personaje elegido, las hadas, alternando la producción de forma grupal o en parejas. La propuesta buscó que los niños continuarán avanzando en el proceso de adquisición del sistema de escritura, al mismo tiempo conocieran más sobre el personaje - sus atributos, los lugares donde habitan, los poderes que tienen, si tienen o no ayudantes y su desarrollo en la historia-.

Se realizaron observaciones y registros de las situaciones didácticas de escritura colectivas y en duplas focalizando en la interacción que realizaron los niños y en cómo acudieron a las fuentes de información confiables existentes en el aula para poder avanzar en sus trabajos escritos. También se registraron las intervenciones que el docente realizó y cómo favoreció el trabajo.

Para registrar las clases realizamos filmaciones y grabaciones de audio que fueron acompañadas por notas escritas.

Con las versiones seleccionadas se pretendió obtener la descripción del personaje y del lugar donde habitan. Si bien algunos de los cuentos presentados eran conocidos por algunos niños, la situación resultó interesante para poder focalizar la atención en aspectos en lo que posiblemente no habrían reparado antes.

Secuencia de trabajo: Lectura de cuentos con hadas y seguimiento del personaje.

Propósitos

- Generar instancias de lectura a través del maestro, de los cuentos tradicionales de autor en los que uno de los personajes es un hada.
- Disfrutar del mundo creado en los cuentos e intercambiar ideas e interpretaciones con los compañeros sobre los cuentos.
- Favorecer la escritura de nuevas listas de palabras a partir de algunas ya existentes.

Organización de la clase

Durante la lectura del cuento cada niño se mantuvo sentado en su silla, cerca del docente para poder escuchar mejor. Luego se organizó un trabajo en parejas o tríos.

Tiempo previsto

Se dispuso de una hora aproximadamente para la lectura y la realización de las actividades propuestas.

Desarrollo de las situaciones

Presentación de la secuencia

Se comunicó a los alumnos los propósitos del trabajo.

Todos los acuerdos en torno al trabajo fueron registrados en un afiche a fin de organizar a los alumnos en su proceso.

1º, Cuento: Cenicienta o el zapatito de Cristal³.

Antes de leer

Como era la primera vez que los alumnos escuchaban un cuento de hadas, se indagó sobre las ideas previas que tenían sobre las características que tiene este personaje. Mediante el dictado al docente, este registró en un papelógrafo lo que los niños decían.

Luego se mostró el libro y se compartió los motivos por los cuales se eligió dicho cuento:

“Hoy les voy a contar un cuento que me han contado a mi muchas veces y tal vez ustedes conozcan. Es sobre una joven que va a un baile y pierde su zapatito”

Durante la lectura

Se leyó el texto completo, variando el tono de voz para marcar los cambios de personaje, sus estados de ánimo y las diferentes situaciones de la historia.

Se procuró transmitir con la lectura el efecto que el cuento produce al lector: sorpresa, miedo, emoción, tranquilidad.

Se observó y prestó atención al interés de los niños y sus reacciones.

Después de la lectura

Se brindó un ratito de silencio para disfrutar de la lectura y permitir los comentarios espontáneos que fueron surgiendo.

Se inició un intercambio entre los niños partiendo de sus contribuciones, qué sintieron, qué impactos le produjo la historia, qué parte del cuento le gustó más. Buscando una impresión global sobre lo leído.

En esta oportunidad la docente contextualizó la lectura del cuento explicando que se describe algunos instrumentos que tiene el hada, los poderes que ella tiene y las condiciones que pone para poder al hacer su magia.

Intervenciones después de la lectura

- ¿Por qué Cenicienta estaba triste? ¿Quién apareció?

³ Extraído de: Perrault, C. (2001) Cuentos Completos. Madrid: Editorial Alianza.

“...y Cenicienta las siguió con los ojos todo el tiempo que pudo; cuando las perdió de vista se echó a llorar. Su Madrina, al verla bañada en lágrimas, le preguntó qué le pasaba.

- Me gustaría mucho...Me gustaría mucho...

Lloraba tan fuerte, que pudo acabar. Su Madrina, que era un hada, le dijo:

- Te gustaría mucho ir al baile, ¿no? ...”

- ¿Con qué tocó la calabaza para que se transformara en un carroza?

“... Su Madrina la vació, dejando sólo la corteza, la tocó con su varita mágica, y la calabaza se convirtió enseguida en una hermosa carroza dorada. ...”

- ¿En qué se transformaron los ratones?

“...cada ratón que salía lo golpeaba con su varita mágica y enseguida el ratón se transformaba en un hermoso caballo...”

- ¿Y las ratas?

“...El hada cogió una de las tres, por las magníficas barbas que tenía y, habiéndola tocado, la transformó en un gordo cochero, que tenía los bigotes más hermosos que se hayan visto jamás.”

- ¿Qué hizo el hada madrina para convertir la ropa de Cenicienta en un hermoso vestido?

“... Su Madrina no hizo más que tocarla con su varita mágica y al instante sus vestidos se convirtieron en vestidos de tisú de oro y de plata, recamados de piedras preciosas; después le dio un par de zapatos de cristal, los más bonitos del mundo. ...”

- ¿Qué le recordó el hada madrina a Cenicienta?

“...Cuando se vio ataviada de tal modo, subió a la carroza; pero su madrina le recordó ante todo que no se quedará después de las doce de la noche, advirtiéndole que, si se quedaba en el baile un momento más, su carroza volvería a ser calabaza; sus caballos, ratones; sus lacayos, lagartos, y sus viejos vestidos recobrarían su forma primitiva. ...”

- ¿Por qué piensas que lo hizo?

Con esta pregunta lo que se buscó fue que los alumnos brindaran sus opiniones al respecto.

Escritura colectiva

Propósito: Promover situaciones de escritura, de forma colaborativa, mediante el dictado al docente que sirvieran como escrituras intermedias.

Se realizó la escritura de forma colaborativa de un cuadro comparativo donde se dejó registro de las características del hada del cuento leído.

Para realizar este cuadro se retomó la lectura de fragmentos del cuento en los que se expresa explícitamente las características del personaje o en los que se expresa implícitamente las sensaciones que provoca en el resto de los personajes o como lo ven.

A medida que se iba avanzando en la relectura, el docente iba registrando en un papelógrafo las intervenciones que realizaban los alumnos.

	Cenicienta o el zapatito de cristal
¿Cómo son las hadas?	
¿Qué hacen?	
¿Qué objetos usan?	
¿Dónde viven?	
¿Quiénes las ayudan?	
¿Qué poderes tienen?	

2º Cuento: El bosque de las hadas.⁴

Antes de leer

Como era la segunda vez que los alumnos escuchaban un cuento de hadas, se retomó las ideas que los alumnos recordaban sobre las características que tiene este

⁴ Cuento: Coronel. (2005). El bosque de las hadas. Estrellita y los duendes cazadores. Argentina: Ediciones B

personaje. Para ello también se recurrió al cuadro de palabras realizado en la clase anterior.

Luego se mencionó el título del cuento y se mostró las tapas de este.

Durante y después de la lectura

Se desarrolló del mismo modo que con el cuento anterior.

Intervenciones después de la lectura

- ¿De qué color eran las hadas al principio?
“... Hubo un tiempo en que todas las hadas eran blancas.”
- ¿Dónde vivían?
“...En el bosque de los suspiros había una comarca de duendes, vecina al pueblo de las hadas, llamada Krinos. ...”
- ¿Por qué decidieron cambiar de color las hadas? ¿Cómo lo hicieron?
“...Entonces las hadas cansadas de que los duendes las persiguieran, decidieron en una gran reunión, cambiar de color. Fue así que bebieron el rocío de algunas flores y una a una se fueron pintando de bellísimos colores...”
- ¿Quién se olvidó de concurrir a la reunión? ¿Por qué?
“...Pero Estrellita, el hada despistada, se olvidó de concurrir a aquella reunión...”
- ¿Lograron los duendes atrapar a Estrellita? ¿Por qué?
“... Aunque intentaban atraparla, Estrellita escapaba fácilmente de los intrépidos duendes”
- En un momento Estrellita se cansó de que los duendes la persiguieran. ¿Qué hizo entonces?
“...El hada blanca lanzó al aire un polvillo de luz mágica que convertía a quien rozaba en eternos distraídos y románticos enamoradizos. Y desplegando sus dones, sorprendió a los tres bribones escondidos detrás de unas flores...”
- ¿Cómo es Estrellita?
“... Y así termina la historia de las hadas de colores, los duendes cazadores y de la última hada blanca, un hada rellenita llamada Estrellita. ...”

Escritura colectiva

Completamiento del mismo cuadro.

3º, Cuento: La bella durmiente.⁵
--

Antes de leer:

En esta oportunidad se les presentó un nuevo libro que tiene como uno de los personajes a un hada y se mencionó que existen diferentes versiones del mismo cuento y que iban a escuchar una de ellas.

Antes de comenzar la lectura se dialoga con los niños, recordando las características que poseen las hadas, para eso se recurre a los papelógrafos disponibles en la clase.

Luego se mostró el libro y se compartió los motivos por los cuales se eligió dicho cuento:

“Hoy les voy a contar un cuento que me han contado a mi muchas veces y tal vez ustedes conozcan que es sobre una princesa que se queda dormida”

Durante y después de la lectura

Se desarrolló del mismo modo que con los cuentos anteriores.

Intervenciones después de la lectura

- ¿Dónde vivían las hadas?

“Invitó a los reyes de países vecinos, a los amigos, nobles y conocidos, y también a las hadas del reino”

- ¿Por qué el rey solo invitó a doce?
- En el cuento se menciona que el rey quería ponerles a todas las hadas los mismos cubiertos, ¿por qué?

⁵ La bella durmiente / adaptado por Jimena Dib. - 1a ed. - Buenos Aires: Eudeba; La Plata.

“Las hadas de aquel reino eran trece, pero como el rey solo poseía doce platos de oro y quería ponerles a todas cubiertos iguales –pues las hadas son muy susceptibles-, invitó al banquete sólo a doce.”

- ¿Qué le ofrecen las hadas a la recién nacida? (Sus dones) - Indagar si los alumnos conocen el significado de la palabra. ¿Qué dones ofrecen?

“La fiesta fue verdaderamente espléndida y, al final del banquete las hadas ofrecieron sus dones a la recién nacida. La primera le dio la virtud; la segunda, la belleza; la tercera, la riqueza; y, así sucesivamente, le otorgaron todo aquello que en el mundo pueda desearse.”

- ¿Cómo era el hada que no habían invitado? ¿Cómo se describe su mano? ¿Por qué piensas que la describe así el autor? ¿Qué sentiste al escuchar esta descripción?

“Las puertas se abrieron de par en par y dejaron pasar a la vieja hada que no había sido invitada. Quería vengarse por el desaire sufrido y, sin saludar ni mirar a nadie, extendió la huesuda mano de largas uñas y exclamó con voz ronca:
-La princesa se pinchará con el huso de una rueca al cumplir los quince años y caerá muerta.”

- El hada vieja hizo un hechizo sobre la recién nacida, ¿qué hace el hada más joven al respecto?

“Todos los presentes sintieron gran terror. Pero faltaba que la duodécima hada otorgara su don.

He ahí que la joven hada se adelantó para tomar la palabra. No tenía el poder para cambiar el destino fijado por la anterior, pero sí para atenuarlo. Mirando a la niña y a sus padres, así dijo con voz dulce:

-La princesa no caerá muerta. Se sumirá en un profundo sueño que durará cien años y del que despertará con el beso de un amor verdadero.”

Escritura en duplas

Propósito: Promover situaciones de escritura, de forma colaborativa, mediante el trabajo en duplas.

Se realizó la escritura en duplas de un cuadro comparativo donde se dejó registro de las características del hada del cuento leído.

Para realizar este cuadro los niños podían volver a la lectura de fragmentos del cuento en los que se expresa explícitamente las características del personaje o en los que se expresa implícitamente las sensaciones que provoca en el resto de los personajes o como lo ven sobre los que se conversó previamente. También podían tomar información de los registros anteriores para poder comparar las escrituras realizadas y así completar el cuadro.

Durante esta etapa la docente recorrió cada dupla o trío, escuchando las intervenciones que realizó cada equipo y guiando en caso de ser necesario en la producción.

Se empleó el mismo cuadro que en las situaciones anteriores.

4º Cuentos: Las hadas de Perrault.⁶

Antes de leer

En esta oportunidad se les presentó un nuevo cuento que lo más seguro que nadie en la clase lo hubiese escuchado antes. Se les mencionó a los niños que este cuento es una versión de un cuento antiguo llamado: "Las Hadas".

Durante y después de la lectura

Se desarrolló del mismo modo que en los casos anteriores.

Intervenciones después de la lectura

- ¿Dónde apareció el hada? ¿Con qué apariencia? ¿Por qué?

"Un día en que estaba en esa fuente se le acercó una pobre y le rogó que le diese de beber.

-Cómo no, señora- le dijo la hermosa muchacha, y enjuagando de inmediato su cántaro sacó agua del mejor lugar de la fuente y se la ofreció, sin dejar de sostener el recipiente para que ella pudiese beber con más comodidad.

Después de beber, la buena mujer le dijo:

⁶ Las hadas de Perrault. Versión de Graciela Montes. Editorial Colihue

-Es usted tan hermosa, tan buena y tan cortés que no puedo dejar de otorgarle un don. (Pues se trataba de un hada, que había tomado la forma de una pobre aldeana para comprobar hasta dónde llegaría la cortesía de esta joven.)”

- ¿Qué le otorgó el hada?

“Le otorgo como don -siguió diciendo el hada- que por cada palabra que pronuncie le salga de la boca una flor o una piedra preciosa.”

- ¿Con qué apariencia vuelve a aparecer el hada, a la otra hermana? ¿Por qué?

“Apenas había llegado a la fuente cuando vio salir del bosque a una dama magníficamente vestida que le pidió de beber. Era la misma hada que se le había aparecido a su hermana, pero que había adoptado los aires y el atuendo de una princesa para ver hasta dónde llegaría la descortesía de esa muchacha.

- ¿Qué don le otorgó el hada a la hermana? ¿Por qué?

“Usted no es nada cortés- dijo el hada sin enojarse. Y bueno, ya que es tan poco complaciente le otorgo por don que por cada palabra que pronuncie le salgan de la boca una culebra o un sapo.”

Escritura en duplas

Desarrollada del mismo modo y con el mismo cuadro que para el tercer cuento,

5º, Cuadro síntesis ¿Cómo son? Y ¿Qué objetos usan?, producción colectiva.

La docente propuso releer algunos pasajes de diferentes cuentos con hadas para retomar en forma grupal algunas de las características del personaje.

Se realizó la escritura de forma colaborativa a través del docente de un cuadro comparativo donde se dejó registro sobre los dos tópicos mencionados de las características de las hadas de los cuentos leídos.

Este cuadro se completó de manera grupal mediante el dictado al docente.

¿Cómo son?	
¿Qué objetos usan?	

6º, Cuadro síntesis ¿Dónde viven? Y ¿Qué poderes tienen?, producido en duplas.

Luego de releer diferentes fragmentos de los cuentos donde se menciona dónde viven y que poderes tienen las hadas se invitó a los niños a completar el siguiente cuadro en duplas.

Se les brindó la posibilidad de recurrir a los registros de todos los cuentos anteriores para poder comparar las escrituras realizadas y así completar el cuadro.

¿Dónde viven?	
¿Qué poderes tienen?	

En síntesis, los cuadros se completaron del siguiente modo:

- 1º, La Cenicienta, cuadro colectivo.
- 2º, El bosque de las hadas, cuadro colectivo.
- 3º, La bella durmiente, cuadro producido en duplas.
- 4º, Las hadas, cuadro producido en duplas.
- 5º, Cuadro síntesis ¿Cómo son? Y ¿Qué objetos usan?, producción colectiva.
- 6º, Cuadro síntesis ¿Dónde viven? Y ¿Qué poderes tienen?, producido en duplas.



CAPÍTULO 3

Informe de resultados

La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés. Emilia Ferreiro (1999).

Luego de la puesta en práctica de la secuencia podemos realizar varias observaciones. Es importante recordar que durante toda la secuencia de trabajo los niños tuvieron acceso a los carteles de los cuentos trabajados anteriormente producidos de forma colectiva, donde existía un léxico en común. Sin embargo, los niños no estuvieron atentos a “copiar” de tales fuentes.

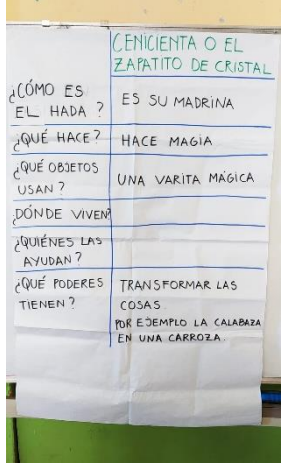
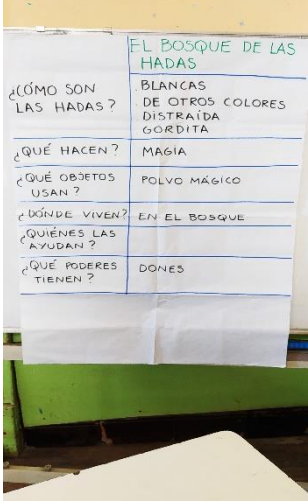
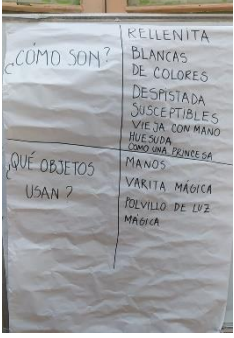
Algunos avances entre las distintas situaciones

Durante la escritura a través del maestro

En las situaciones de escritura colectiva de cuadros donde se realiza el dictado al docente, los niños se muestran más espontáneos y no presentan problemas para expresar sus ideas. El hecho de que sea el docente quien escribe, les permite poder expresarse utilizando un mayor vocabulario comparado con las primeras producciones en duplas. Esto se debe a que es el docente quien se hace cargo del sistema de escritura; mientras que la actividad de los niños se centra en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito (coherencia, género, cohesión) y con los aspectos discursivos. Los alumnos son los autores del texto porque toman decisiones sobre lo que van a escribir.

Los diferentes momentos en los cuales los alumnos participaron mediante el dictado al docente fueron instancias que merecen nuestra reflexión. En tal contexto, por escritura a través del docente, se producen los cuadros que se transcriben a continuación.

Cuadros colectivos

	1º La Cenicienta o el zapatito de Cristal	2º El bosque de las Hadas	5º Cierre de todos los cuentos: cuadro general
Imagen del Trabajo realizado			

Transcripción

¿Cómo son las hadas?	Es su madrina	Blancas De otros colores Distraída Gordita	Rellenita Blancas De colores Susceptibles Vieja con mano huesuda Como una princesa
¿Qué hacen?	Hace magia	Magia	---
¿Qué objetos usan?	Una varita mágica	Polvo mágico	Manos Varita mágica Polvillo de luz mágica
¿Dónde viven?		En el bosque	<i>(Completamiento en parejas)</i>
¿Quiénes las ayudan?			----
¿Qué poderes tienen?	Transforman cosas Por ejemplo la calabaza en una carroza	Dones	<i>(Completamiento en parejas)</i>

Si comparamos las escrituras del 5º momento, podemos ver que son más completas ciertos avances en el contenido al que se refieren.

En este tipo de actividad se pudo observar que los niños planificaron el texto y se lo dictaron al docente, luego a partir de la lectura del docente, se pudo realizar revisiones y correcciones. El docente puso en acción todo aquello que está implicado en la escritura y estableció con sus alumnos un diálogo, como plantea Kaufman, A., Lerner, D., (2015) “de escritor a escritor” donde sugiere buscar diversas posibilidades de expresar una idea, propone releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se va a escribir o para revisarlo o mejorarlo.

Kaufman, A., (2015) plantea que es en este tipo de actividades que el alumno “está aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario; a elaborar un texto que se adecúe a las características del género (que conocerá gracias a las lecturas a través del maestro); a tomar recaudos para que la producción tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e incongruencias... En suma, está aprendiendo a escribir.”

En el cuento “Estrellita y los duendes mágicos”. Los niños frente a la pregunta: ¿Cómo es Estrellita? proponen lo siguiente:

M: Gordita.

Docente: ¿Cómo sabes que es gordita?

G: Porque en el dibujo está bien gordita.

La docente busca que los alumnos recurran al texto leído para poder argumentar sus opiniones y les propone:

Docente: Bueno, miren yo le voy a leer una partecita a ver si se dan cuenta, “... Y así termina la historia de las hadas de colores, los duendes cazadores y de la última hada blanca, un hada rellenita llamada Estrellita. ...”

B: Rellena de (pausa, Benjamín se muestra pensativo).

Docente: ¿Qué significa “rellenita”?

M: Gordita.

Docente: Gordita. Entonces, además de distraída esta hada es (pausa).

T: Gordita

En este caso Mateo entiende que decir gordita es lo mismo que decir rellenita. La docente al pedirle que explique qué significa rellenita, verifica si comprendió el significado de esa palabra y a su vez valida la respuesta para toda la clase.

Durante el trabajo en duplas

Analizando las producciones escritas en duplas, también podemos reconocer avances en diferentes aspectos a medida que se desarrolla el trabajo en las parejas. Se puede ver como existe un mayor uso de algunas expresiones literarias, así como un mayor uso del vocabulario que se menciona en el texto leído entre la primera, la segunda y la tercera escritura. En definitiva, se incrementa la información, respetando las formas de decir del género. A medida que se avanza en nuevas producciones se aprecia cómo los alumnos van incluyendo más detalles referidos a los cuentos.

Por ejemplo, al analizar la pareja de **Ignacio y Vera** podemos observar lo siguiente:

	CUENTO: LA BELLA DURMIENTE
¿CÓMO SON LAS HADAS?	MALAS
¿QUÉ HACEN?	MAGIA
¿QUÉ OBJETOS USAN?	POLVO MÁGICO
¿DÓNDE VIVEN?	EN EL REINO
¿QUIÉNES LAS AYUDAN?	NADIE LAS AYUDA
¿QUÉ PODERES TIENEN?	DONES

Primera producción en duplas

	LAS HADAS
¿CÓMO SON LAS HADAS?	VIEJITA
¿QUÉ HACEN?	MAGIA
¿QUÉ OBJETOS USAN?	NINGUNO
¿DÓNDE VIVEN?	EN EL BOSQUE
¿QUIÉNES LAS AYUDAN?	NADIE
¿QUÉ PODERES TIENEN?	DONES

Segunda producción o en duplas.

¿DÓNDE VIVEN?	LAS HADAS BIBEN EN EL BOSQUE EN UN CASTIJO EN EL PUEBLO DE LAS HADAS
¿QUÉ PODERES TIENEN?	PUEDEN TRANSFORMAR COSAS HASTA LAS 12 DE LA NOCHE PUEDEN VOLAR DABAN DONES

Producción de cierre en duplas

En esta primera producción frente a la pregunta “¿Dónde viven las hadas?” la respuesta que ambos niños decidieron escribir fue “**en el reino**”. En el segundo trabajo apelan a una construcción semejante: “en el bosque”. Pero ya en el tercer trabajo juntos, logran precisar mejor el espacio en sus escrituras retomando ideas de todos los cuentos leídos y organizándolas de una mejor manera: “Las hadas biben en el bosque en un casticho en el pueblo de las hadas.”

Lo mismo sucede al analizar la pregunta “¿Qué poderes tienen?”. En la primera producción se limitan a escribir “dones”. En la segunda producción repiten “dones”. Pero ya al responder en la tercera intervención buscan brindar más detalles sobre los poderes que tienen las hadas al escribir: “Pueden transformar cosas hasta las 12 de la noche, pueden volar, daban dones.”

En la pareja de **Aram y Maite** ocurre algo similar. Si analizamos lo que escriben frente a la pregunta: “¿Qué poderes tienen?” vemos cómo a medida que avanzamos en las producciones ellos buscan ser más precisos a la hora de responder.

CUENTO: LA BELLA DURMIENTE	
¿CÓMO SON LAS HADAS?	SON RESE
¿QUÉ HACEN?	MAGIA
¿QUÉ OBJETOS USAN?	VARITA MÁGICA
¿DÓNDE VIVEN?	BIEN EN REINO
¿QUIÉNES LAS AYUDAN?	NADIE AYUDAN
¿QUÉ PODERES TIENEN?	MAGIA

Primera producción en duplas

LAS HADAS	
¿CÓMO SON LAS HADAS?	UN POCO RIEGA SON COMO UNAS PRINCESAS
¿QUÉ HACEN?	MAGIA
¿QUÉ OBJETOS USAN?	NO USAN OBJETOS
¿DÓNDE VIVEN?	EN EL BOSQUE
¿QUIÉNES LAS AYUDAN?	NADIE
¿QUÉ PODERES TIENEN?	HACEN MAGIA DA DONES

Segunda producción en duplas

¿DÓNDE VIVEN?	EN EL BOSQUE CASTILLO EN EL PUEBLO
¿QUÉ PODERES TIENEN?	MAGIA DONES POLVILLO DE DIAMANTES Y FLORES LUZ MÁGICA POR LA BOCA

Producción de cierre en duplas

Si nos detenemos en la pregunta ¿Qué poderes tienen? y analizamos las respuestas podemos ver que en el primer texto los niños pusieron solamente la palabra “magia.” En el segundo cuadro escribieron “hacen magia”, “da dones”. Pero en el tercer cuadro ya lograron escribir más ideas: “magia”, “dones”, polvillo de luz mágica”, “diamantes y flores por la boca”. En esta otra pareja también se observa a medida que avanzamos en las producciones escritas que sus trabajos son más completos y buscan brindar más detalles de las características de las hadas trabajadas en clase.

Observemos qué sucede con la tercera pareja, en la que el avance no es tan manifiesto.

	CUENTO: LA BELLA DURMIENTE
¿CÓMO SON LAS HADAS?	HUESUDA. NARISCOMBRAMOS
¿QUÉ HACEN?	MAGIA.
¿QUÉ OBJETOS USAN?	VARITA MAGICA. MAGIA EN LAS MANOS.
¿DÓNDE VIVEN?	EN EL REINO.
¿QUIÉNES LAS AYUDAN?	NO.
¿QUÉ PODERES TIENEN?	DONES.

Primera producción en duplas

	LAS HADAS
¿CÓMO SON LAS HADAS?	SE TRANSFORMA
¿QUÉ HACEN?	ASEN MAGIA
¿QUÉ OBJETOS USAN?	LAS MANOS
¿DÓNDE VIVEN?	VIVEN EN EL BOSQUE
¿QUIÉNES LAS AYUDAN?	NADIE
¿QUÉ PODERES TIENEN?	TIENEN MUCHOS DONES

Segunda producción en duplas

¿DÓNDE VIVEN?	LAS HADAS VIVEN EN EL BOSQUE O EN UN PUEBLO
¿QUÉ PODERES TIENEN?	SON PODERES MÁGICOS

Producción de cierre en duplas

Como se observa, esta pareja se limita a combinar enunciados antes ya presentados.

Algunos rasgos del trabajo en duplas al momento de escribir

Si bien realizar actividades en duplas o pequeños grupos es una forma de trabajo que como docentes conocemos y manejamos, esta instancia nos permitió apreciar la conveniencia de agrupar los niños por niveles próximos y la complementariedad de roles a la hora de escribir.

Como menciona Kaufman, A. y Lerner, D. (2015) al compartir la escritura con los compañeros, en una producción cooperativa, se hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, a su vez los obliga a explicar sus argumentos y analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente.

Para que esto haya sido posible fue importante tener en cuenta los saberes de los niños, es decir, los niveles de conceptualización del sistema de escritura. Corroboramos que **es conveniente que se agrupen por niveles próximos**. Esto se hizo evidente al analizar las transcripciones de los diferentes trabajos. A modo de ejemplo podemos citar el momento en el cual Aram interviene en la escritura de Maite y la empieza a guiar para escribir la respuesta a la pregunta: “¿Quiénes las ayudan?”. Ambos niños habían decidido escribir “Nadie las ayudan”, ya habían escrito “nadie” y se disponen a escribir “ayudan”. Maite empieza a escribir mientras Aram la observa:

A: Maite, te faltan dos letras.

M: (Leyendo lo que escribió) “Nadie ayud”.

A: ¿Lo escribo yo?

M: No, yo quiero escribir. Quiero escribir “ayudan”.

A: (Leyendo lo que escribió Maite) “Nadie ayuud”. (Señalando lo que escribió Maite y señalándole). Mira acá dice: “Nadie ayud”

(Aram le empieza a dictar a Maite y Maite escribe las letras que le dicta) “/d/, /a/, /n/”.

Maite titubea al escribir la última letra y Aram se la repite: La “/n/”, la “ene”.

En este pasaje se observa que Maite puede dar sentido a la intervención de su compañero porque ambos escriben alfabéticamente.

En el siguiente ejemplo es también la proximidad en la escritura la que permite que Lia y Genaro resuelvan el conflicto que se les presenta a la hora de escribir la palabra “mágica”. Ya escribieron “magi” y se disponen a continuar escribiendo:

G: Así, y ahora pone “Ce, A”.

L: “Ce” (empieza a escribir la ese).

G: ¡No! No, esa es la “ese” (haciendo referencia a S). La “ce” pone.

L: (Borra la S) ¿La “Ce”?

(titubea sobre cuál poner).

G: La de “Casa”.

L: ¡Ahh! (Escribe C). Esta (Señalando la letra que escribió). Porque me confunde con la “Ce”, tenés que decir la /k/ (realiza el sonido de la letra C).

En este caso Lía duda si escribir la última sílaba de mágica y Genaro le marca con qué letra se escribe indicándola por su nombre. El problema es muy pertinente porque la “ce” es una letra que tanto puede adoptar el sonido /k/ como /s/. Frente a esto Lía le responde que esa no es la manera de nombrar la letra y le dice que la debe llamar /K/, haciendo referencia al sonido de la letra delante de a, o ó u.

Nuevamente aquí los niños comparten saberes próximos ya que ambos entienden que la letra C tiene ambas posibilidades a pesar de que aún no terminaron de armar el sistema de escritura.

Por su parte, también se comprobó que la escritura se puede realizar de manera genuinamente colaborativa, donde **ambos integrantes participan con roles complementarios**.

La forma en que Ignacio y Vera dialogan sobre qué escribir frente a la pregunta: “¿Dónde viven?” muestra que, si bien uno de ellos toma el lápiz, ambos se implican en la producción.

(Ambos niños empiezan la lectura a la vez).

V, I: (Ambos niños empiezan la lectura a la misma vez). (Alargando los sonidos de las vocales) “Doondee viiveen?”

V: En el castillo.

Docente: ¿Y las hadas viven en el castillo?

V: No. ¿En el bosque?

D: ¿Querés que te lea la partecita del libro dónde dice?

Ambos niños: Si.

D: (La docente les lee un fragmento del cuento). “Invitó a los reyes de países vecinos, a los amigos, nobles y conocidos, y también a las hadas del reino”.

V: Ellas viven en el reino.

D: Bueno. ¿Dónde viven?

I: Viven en el reino.

En el momento de escribir ambos niños coinciden en poner “en el reino”.

Vera empieza a escribir “En el reino”.

V: (Escribe mientras se dicta en voz alta alargando el sonido de las vocales) “En el ree-i-noo”.

I: (Ayuda diciendo el sonido a medida que escribe Vera) “En el ree-ii-noo”.

En este ejemplo se muestra la importancia del trabajo en duplas donde es la niña quién se encarga del trabajo de escribir y el compañero va apoyando lo que escribe.

Algunas intervenciones docentes para favorecer las escrituras

La intervención docente fue fundamental en varios aspectos. Planteó problemas a partir de los cuales los alumnos debieron reelaborar los contenidos, a la vez que le brindó la información necesaria que le permitió resolver dudas y avanzar en la escritura de los textos. Buscó también una resolución cooperativa de las diferentes situaciones problemáticas en lugar de brindar la respuesta correcta.

Veamos, en primer término, intervenciones que apuntan a recuperar el contenido de las obras para completar el cuadro.

En el completamiento del cuadro del cuento Cenicienta o el zapatito de Cristal, frente a la pregunta: **¿Qué le recordó el hada madrina a Cenicienta?** vemos cómo la docente va guiando al grupo y aceptando las diferentes respuestas que brindan los alumnos sin quedarse con la primera contestación:

V: (Afirma) “Que tenía que volver antes de las doce porque a las doce se rompía el hechizo”.

La docente retoma la palabra y relee un fragmento del cuento.

“...Cuando se vio ataviada de tal modo, subió a la carroza; pero su madrina le recordó ante todo que no se quedará después de las doce de la noche, advirtiéndole que, si se quedaba en el baile un momento más, su carroza volvería a ser calabaza; sus caballos, ratones; sus lacayos, lagartos, y sus viejos vestidos recobrarían su forma primitiva⁷. ...”

Docente: ¿Qué pasaba si se quedaba más allá de las doce?

M: (Comenta) “Se volvía todo a la normalidad”.

Docente: ¿Podés repetirlo un poquito más fuerte?

M: “Se rompía el hechizo”.

Docente: ¿Y qué más dijiste?

M: Que “se volvía todo a la normalidad”.

Ahora la docente busca que los niños fundamenten su respuesta.

Docente: ¿Por qué piensan que el Hada Madrina le dijo que tenía que volver antes de las 12? ¿Por qué se volvía todo a la normalidad?

⁷ Extraído del cuento: Cenicienta o el zapatito de Cristal. Perrault Ed. Alianza 2016

G: Porque todos los hechizos tienen un efecto de duración, tienen un... (breve pausa), significa que tienen (lo interrumpe un compañero)

M: ¡Un tiempo!

G: (Retoma la palabra) Exacto, un espacio de tiempo y el espacio de tiempo de ese hechizo era de esa hora. La madrina le puso el hechizo a todas las cosas hasta las doce de la medianoche.

Docente: ¿Vieron lo que dijo Genaro y agregó también Mateo? ¿Qué pasaba con ese hechizo, iba a durar para siempre?

Varios niños a la vez: ¡No!

En este caso si la docente frente la primera respuesta que recibió la hubiese aceptado como válida y hubiese pasado a otro tema, todo el intercambio colaborativo para construir todo ese razonamiento interpretativo no hubiese aparecido. Esa intervención que realizó: “¿podes repetirlo más fuerte?” dio lugar a una nueva formulación de la respuesta por parte de los alumnos: “se rompía el hechizo”. Además, la pregunta: “¿podes repetirlo más fuerte?” dio lugar a que Genaro realizará la explicación que dio: “...un espacio de tiempo y el espacio de tiempo de ese hechizo era de esa hora. La madrina le puso el hechizo a todas las cosas hasta las doce de la medianoche.” Estas sucesivas reformulaciones permiten que más niños puedan construir sentido. Esto está provocado porque la docente no se queda con la primera respuesta más allá de que es correcta.

Presentamos a continuación otro ejemplo de intervenciones sobre la lectura de los cuentos para reparar en las características de las hadas.

Docente: ¿Qué poder tienen las hadas?

G: Magia.

D: Magia. Miren lo que dice el cuento: “...El hada blanca lanzó al aire un polvillo de luz mágica que convertía a quien rozaba en eternos distraídos y románticos enamoradizos. Y desplegando sus dones, sorprendió a los tres bribones escondidos detrás de unas flores...” ¿Qué poder tienen las hadas?

M: El polvo hace cambiarlos en distraídos y en enamorados.

D: El polvo hace que sean distraídos y enamorados. Pero ¿cómo se llama eso que tiene el hada?

G: Polvo de luz mágica.

M: Luz mágica.

D: Si, y ¿qué más? ¿Qué es lo que tiene el hada, además del polvo mágico?

G: Dones.

En este ejemplo se puede observar cómo la docente interroga a los alumnos buscando que ellos reconozcan otras características de las hadas: el polvo mágico que tiene efectos sobre quién lo recibe y la posibilidad que tienen las hadas de otorgar dones. La docente no se queda con la primera respuesta que le dan y busca la participación de otros niños de la clase. Además, recurre nuevamente a un fragmento del texto para ayudar a los alumnos a recordar lo que mencionaba el cuento.

A continuación, veamos las intervenciones que apuntan a resolver problemas sobre el sistema de escritura.

En el siguiente ejemplo Aram y Maite están escribiendo dónde viven las hadas. Se puede observar cómo la docente invita a los alumnos a volver sobre lo escrito y recurrir a fuentes confiables dentro del salón para identificar y corregir un error ortográfico.

A: "Viven en el reino". (Mira a Maite y le dice) Dale

M: (Se dispone a escribir) "¿La be?"

A: "Be larga", "la larga"

M: (Escribe B)

A: (Le dicta) "Bi", la "i".

M: (Afirmando) "La del puntito".

A: (Dictando) "Be"

M: (Mientras escribe la letra B) ¿Está?

A: Si. (Continúa diciendo en voz alta) "Viveen".

M: (Escribe BIB).

M:(Pregunta señalando la letra B) ¿Esta?

A: Si.

A: "Viveeen". Poné la "e"

M: (Escribe E y se distrae) “E”

Interviene la docente.

D: ¿Qué dice acá?

A: “Viven”.

D: (Señalando el papelógrafo) ¿Y acá no hay ninguna palabra donde diga viven? ¿O alguna parecida?

M: No.

D: (Les señala una parte del papelógrafo donde está la pregunta: “¿Dónde viven?”) A ver. ¿Qué les parece si leemos esto?

M: (Señala la palabra “viven” de la pregunta). ¡Acá!

D: ¿Está escrita igual que la tuya?

M: No. Porque él me dijo que va la be y la i.

A: No sabía, me confundí.

D: ¿Y entonces con cuál “be” va?

A: La ve corta.

M: (Señalando las dos B de la palabra “biben”) Esta y esta no.

D: Bueno, ¿les parece de cambiarlas?

A: Si.

Maite toma la goma, borra lo que escribió y lo corrige, poniendo VIVEN.

Luego los niños continúan escribiendo y agregan REINO.

Aquí hay otro ejemplo de cómo la docente busca que los alumnos recurran a fuentes confiables. En este caso se invita a que busquen en las anotaciones colectivas que han realizado en papelógrafos sobre otros cuentos de hadas y que están disponibles en la clase.

(Ignacio comienza a leer la siguiente pregunta en voz alta) ¿Quiénes las ayudan?

Ambos niños dialogan entre sí y deciden poner “Nadie las ayuda”

(Los niños se disponen a escribir. Vera toma el lápiz).

V: (Escribe) “Nadie las”. (Va a escribir la siguiente palabra: ayuda) ¿va la “hache”? (le pregunta al compañero).

I: No. Creo que no.

V: (Le pregunta a la maestra) ¿Va la “hache”?

D: ¿En qué palabra?

V: Ayuda.

D: Vos fijate acá. (La maestra le señala en la pregunta la palabra donde dice “ayudan”).

I:(Lee) “Ayuudaan”

D: ¿Y vos qué querés poner?

V: (Afirma) Ayuda

La docente dirigiéndose a ambos niños: ¿Les sirve alguna partecita de acá?

I: No lleva “hache”.

V: (Mira la palabra y lee señalando con el dedo) “Ayudan”.

V: (Señalando con el dedo hasta “ayuda”) Hasta acá. (Tapando la letra “n”) Esto no.

I: Si, esto no.

Vera termina de escribir: “ayuda”.

En este ejemplo la docente guía a los alumnos en el uso de una fuente confiable para poder escribir la palabra que deseaban. De esta manera no les brinda la respuesta, sino que les hace analizar una palabra de la misma familia: “ayudan” para que ellos tomen la parte de la palabra que necesitan para escribir.

A continuación, presentamos otro ejemplo donde los alumnos recurren a los materiales disponibles en la clase para poder escribir la palabra “varita”.

Lía y Genaro se disponen a escribir “varita mágica”.

G: Bien. Empezamos. (Mirando la hoja reproduce el sonido de la letra V para indicarle a Lía que letra escribir) “/V”.

L: “¿VE larga o VE corta?” (Refiriéndose a la B o la V).

G: Para (se hace una pausa y Genaro mira el papelógrafo del cuento anterior, busca donde estaba la palabra “varita”) “Be larga” (nombrando la letra por su nombre) no, no, “Be corta.”

Lía escribe la V y luego continúa escribiendo “varita”.

En este ejemplo los niños no necesitan del docente para escribir la palabra y lo resuelven de manera autónoma al recurrir al papelógrafo donde en otra oportunidad habían escrito la misma palabra. De esta manera los alumnos lograron evacuar su duda.

Favorecer el uso más autónomo de fuentes de información para producir nuevas escrituras, ejemplifica cómo los niños pueden progresivamente ir responsabilizándose de su propia producción.

El siguiente es otro ejemplo de autonomía a la hora de escribir.

En el equipo de Vera e Ignacio también se disponen a escribir “varita” y les surge la misma duda sobre cómo se escribe dicha palabra. Ellos lo resuelven de manera autónoma sin recurrir al docente.

Ambos niños: Ponemos “varita.”

V: “Varita va con la ve de Vera. Mira.” (Toma el lápiz y escribe la letra V.) “Como Vera.”
“Empieza con la misma.”

En este ejemplo los niños no recurrieron al docente, y resolvieron la duda que tenían entre ellos.

Conclusiones

Aprender a leer y escribir implica una cantidad de saberes. Ofrecer oportunidades para que los niños participen involucrándose activamente en la propuesta ha sido un gran desafío. Por ese motivo fue que realizamos una secuencia de trabajo que permitió una mejor organización de la tarea, teniendo en cuenta los objetivos y propósitos que nos planteamos para poder ir avanzando y profundizando en las producciones escritas.

A la hora de planificar se tuvo en cuenta la importancia de brindar oportunidades donde sea el niño quien le dicta al docente. Como plantea Kaufman, A. (2015), "si consideramos que escribir es poner las letras en papel, no hay dudas de que en esa situación escribe el maestro. Pero si pensamos que escribir es elaborar un texto y que en esa elaboración vamos a planificar qué contenido incluiremos, cómo organizamos el relato o la exposición... en ese caso, quiénes están escribiendo son los niños."

Esto permitió que los niños no se hicieran cargo del sistema de escritura, lo que favoreció la focalización en aspectos relacionados al lenguaje escrito. Además, al observar la escritura del docente, ellos pudieron advertir algunos aspectos del sistema como la extensión de la escritura, la identificación de algunas letras en ciertas palabras, la espacialización del texto, entre otras cosas.

En las diferentes situaciones de escritura, las intervenciones docentes son fundamentales para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Es preciso pensar cuándo brindar la información, cuándo devolver un problema, cuándo responder o cuándo guardar silencio. También cobran sentido el valor de las preguntas, ya que estás favorecen el avance en el aprendizaje.

Las intervenciones docentes oportunas contribuyeron al avance de niños que se encontraban en determinado momento del proceso de construcción del sistema de escritura y permitieron que los alumnos se animasen a escribir según sus conceptualizaciones respetando las escrituras de los demás.

Otro factor importante que se tuvo en cuenta fue promover situaciones didácticas donde todos tengan oportunidad de poner en juego sus propios saberes a la hora de escribir. Kaufman, A., y Lerner, D. (2015), mencionan que "al escribir por sí mismos, los niños tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores." Al promover intercambios y discusiones entre aquellos que se encuentran en niveles cercanos de conceptualización se lograron avances en sus propias producciones escritas. Al compartir la escritura con los compañeros se hizo posible poner en común conocimientos que algunos tenían y otros no.

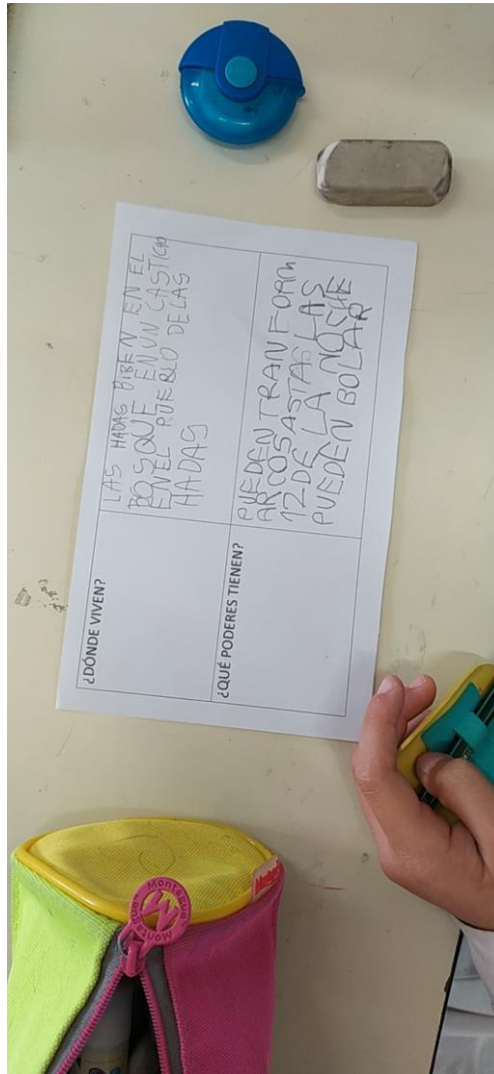
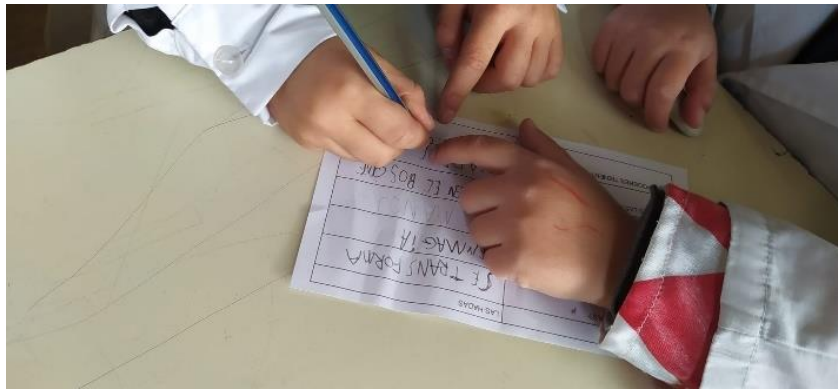
También consideramos importante poder ofrecer múltiples fuentes de información de escrituras convencionales. Los niños deben tener la oportunidad de interactuar con la escritura y la lectura durante toda la jornada de diferentes maneras. Para eso es necesario que el aula brinde un ambiente alfabetizador, esto permite que el alumno pueda recurrir a esas fuentes confiables todas las veces que sea necesario. Generando también mayor autonomía.

Siguiendo el documento: “Curriculum Prioritario. Prácticas del Lenguaje”, podemos recapitular los contenidos que los niños transitaron en las diferentes situaciones que acabamos de informar.

- Leyeron a través del docente obras literarias de diferentes autores y pudieron expresar los efectos que dichas obras produjeron en ellos e intercambiar con sus compañeros sobre los ambientes ficcionales, los personajes, los objetos mágicos y fantásticos que ayudan al protagonista a conseguir sus deseos.
- Participaron de la lectura de la docente de cuentos, volviendo a fragmentos de la obra a través del maestro, para corroborar, modificar o profundizar sus interpretaciones.
- Escribieron por si mismos textos más breves de contenido conocido.
- Leyeron y escribieron en torno a un conjunto de escrituras que a través del uso asiduo se transformó en fuentes de información segura para consultar sobre el sistema de escritura o sobre el lenguaje escrito.
- Produjeron de manera colectiva (por dictado al docente) y en duplas listas a los que acudieron para producir nuevas escrituras.
- En la producción colectiva (por dictado al docente) los niños pudieron incluir palabras y expresiones presentes en los textos leídos, reparar en las formas de evitar repeticiones innecesarias a través de sustituciones léxicas por palabras equivalentes.

Cerramos este trabajo suscribiendo las palabras de Emilia Ferreiro:

“No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras.” Ferreiro, E. (1998)



Bibliografía

- Berasáin de Diego, M. (1992). La descripción: análisis y producción de textos descriptivos. El Guiniguada.
- Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y., & Ortiz, P. (2009). Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas. La Plata: DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M., Hoz, G., Laxalt, I., Ortiz, P., Wallace, Y. (2020). Documento: Curriculum prioritario Prácticas del Lenguaje 2020 2021.
- Colomer, T. (2011). Libros y literatura infantil y juvenil. *Diplomatura Bibliotecas escolares cultura escrita y sociedad en red*. Madrid. OEI.
- Ferreiro, E. (1985). "Psicogénesis y educación" Documentos DIE-CINVESTAV, IPN, México.
- Ferreiro, E. (1998). "Leer y escribir en un mundo cambiante". Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L., Molinari, C. (2015). "Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria." AIQUE-Educación - Buenos Aires
- 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, Delia (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en J. A. Castorina y otros: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, pp. 68-118. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador
- Molinari, C., & Corral, A. (2008). "Intervención docente y construcción conceptual de la escritura". (p. 53-84) La escritura en la alfabetización inicial. Serie Desarrollo Curricular.
- Olson, D. (1995) La cultura escrita como actividad metalingüística. en D. R. Olson; N. Torrance (comps.): Cultura escrita y oralidad, pp. 333-358. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., (2008). "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas". En *Lectura y vida*, 29, 6 - 19.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2017). Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *Zona próxima*, núm. 26, enero-junio (152-178) Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.
- Torres, M. (2018). "Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario". En: *Leer y escribir para aprender. Módulo 3*. (p.). Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Valriu Llinàs, Catalina. (2007). Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas. In *Invencción de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 81-108). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vernon, S. (1986). El proceso de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y el silábico), Tesis de Maestría, México, CINVESTAV, DIE.