

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**USO DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN
CONFIABLES Y REFLEXIONES SOBRE
EL SISTEMA DE ESCRITURA**

Alumna: Gabriela Rodríguez Collazo

Directora: Mirta Castedo

Rosario

Noviembre, 2021

Agradecimientos

A mi tutora Mirta Castedo por sus enseñanzas e invaluable aportes.

A mi fiel compañera de carrera Jessica Janavel con la cual iniciamos y finalizamos este recorrido de aprendizajes, intercambios, anécdotas y risas.

A Gerardo, Paloma y Helena por comprender, por apoyar (me) y por ceder (me) parte de nuestro tiempo de familia.

A los niños, maestros y familias de la escuela por colaborar y hacer posible este trabajo compartido.

Índice

	página
Resumen	
Introducción	05
Presentación del tema	
Preguntas guía para la intervención	
Contexto	
Capítulo 1: Marco Teórico	08
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	19
Población y muestra	
Propósitos del proyecto “El álbum de primer año”	
Secuencia didáctica	
Criterios de transcripción	
Capítulo 3: Resultados	28
Construcción de las fuentes de información confiable	
Primera situación de escritura de los niños por sí mismos	
Uso de diferentes fuentes de información confiable:	
Lista de nombres propios para resolver una correspondencia grafo- fónica	
Lista de los nombres para para resolver un problema ortográfico	
Lista de los personajes de los cuentos para completar una escritura alfabética	
Lista de personajes de los cuentos para resolver un problema ante letras con valor sonoro próximo	
Agenda semanal para resolver un problema grafofónico	
Interacciones entre niños e intervenciones de la docente para resolver problemas del sistema de escritura:	
Intervención de la docente apelando a la escritura de otros nombres	
Interacción durante la relectura de una escritura ya producida	
Interacción donde cada niño se centra en una sílaba diferente	
Conclusiones	44
Bibliografía	52

RESUMEN

Este Trabajo Final Integrador presenta el diseño e implementación de una secuencia didáctica de producción de escrituras, incluida en el proyecto de clase “El álbum de 1er año”. La secuencia apuntó a que los niños compartieran sus preferencias personales en un álbum compartido con sus compañeros y, al mismo tiempo, buscó guardar memoria de estas. 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 o enunciados breves y en el uso que hicieron de las fuentes de información confiables disponibles en el aula.

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 u 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 sobre el sistema de escritura.

Los resultados obtenidos permitieron observar cómo los niños se esfuerzan por comprender cómo se representa con la escritura determinadas palabras, reparando en relaciones tanto grafofónicas como ortográficas. A la vez, permitieron apreciar el uso que hacen los niños de las fuentes de información para resolver problemas de diversa índole, así como las intervenciones de la docente e interacciones productivas en este contexto.

Palabras claves:

sistema de escritura - escritura por sí mismo - fuentes de información segura - 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 y nos centramos en el uso de las fuentes de información segura disponibles en el aula. Por otra parte, tuvimos interés en identificar y rescatar las intervenciones docentes potentes en estas situaciones de confrontación y de escritura por sí mismos.

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.

La propuesta consistió en escribir en parejas textos breves de contenido conocido que corresponden a las páginas de un álbum de datos personales de todos los alumnos de la clase que incluyó diferentes rótulos a completar, tales como: comidas, juegos, actividad, animales preferidos, películas y rincón de la casa; se trata de escrituras informativas para conservar memoria sobre las identidades de los niños. De este modo,

en las escrituras producidas por parejas con niveles próximos de conceptualización (duplas con niveles similares) procuramos poner en primer plano la reflexión sobre el sistema de escritura.

Preguntas guía para la intervención

- ¿En qué oportunidades los alumnos recurren a las fuentes de información segura y cómo las emplean en sus propias escrituras?
- ¿Cuáles son las acciones que contribuyen a que esas escrituras del aula se transformen en fuentes seguras?
- ¿Qué reflexiones sobre el sistema de escritura realizan al momento de escribir las listas?
- ¿Cuáles son los intercambios que se producen dentro de las parejas de trabajo y a nivel colectivo?
- ¿Cuáles son las intervenciones docentes que promueven reflexiones sobre la escritura en parejas?

La secuencia, además, contó con una situación de confrontación de escrituras de la misma palabra producida por distintos niños. Tal situación no será objeto de análisis en este Trabajo Final Integrador sino en el relato de experiencia de la docente Jessica Janavel, “Reflexiones sobre el sistema de escritura en situaciones de confrontación de escritura de palabras”.

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. 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 Teórico¹

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

¹ Elaborado en forma conjunta con la docente Jessica Janavel.

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.

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 Vigostky (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 construidos “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 enfatiza 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 grafías, 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, 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 de 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 de los VSC 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).

En relación al propósito comunicativo que comparten los niños lo encuadramos dentro de un proyecto del grupo que llamamos: “El álbum de 1er año”. Lerner (2001) plantea que “El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase - y no solo el maestro - orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida (...)” (p.33).

En relación al propósito didáctico pretendimos promover las reflexiones sobre el sistema de escritura. Para esto la experiencia que se relata se enmarca dentro de una secuencia didáctica incluida en el proyecto mencionado. Dicha secuencia 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>Intervenciones²</i>	<i>Actividad del estudiante</i>
Día 1 A	Lectura de los niños por sí mismos de fichas personales diversas (que corresponden a diarios personales)	Encontré estas hojas que son parte de diarios personales como este ¿Han visto y/o conocen otros diarios?, ¿saben para qué se usan?, ¿quiénes los pueden escribir? ¿Qué tipo de información pueden tener al inicio? Traje para compartir con ustedes copias de otros diarios como éste para ver si descubren con su compañero de mesa ¿cuál es la información que aparece en ellas?	Recorrer las mesas recordando la consigna y enfatizando en qué buscamos en el texto: ¿qué información completaron los niños en esta ficha?, ¿qué preferencias aparecen escritas? Mostrar y explicar en soporte tamaño macro las páginas leídas. Preguntar ¿Cuál es el espacio de la página destinado para completar las preferencias personales? Puesta en común: ¿Qué datos pudieron encontrar?, ¿qué preferencias se registraron? ¿cuál es el espacio para escribir en estas páginas?	Identificación de rótulos a partir del texto e información incluida en estos rótulos.
1 B	Presentación del sentido de la escritura en el proyecto: elaboración de	¿Les parece armar un álbum de datos personales similar al que hemos observado,	Mostrar la funcionalidad del texto. Organizar el diálogo.	Planteamiento de diversas ideas para producir la hoja de datos personales.

² 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).

	un álbum de datos personales de primer año A.	siendo ustedes los autores y creadores de cada uno de los ítems que formarán parte de las fichas personales? Así podrían recordar dentro de un tiempo, cuando sean más grandes, cuáles eran sus gustos, preferencias y las de sus compañeros.		
1 C	Planificación y diseño de la página personal: escritura a través del maestro de los ítems/rótulos.	Vamos a elegir entre todos cuáles van a ser las preferencias que incluiremos en nuestras páginas personales. Elegiremos seis ítems para incluir y los organizaremos.	Organizar el diálogo. En la primera parte de esta página, ¿qué datos son importantes que aparezcan para identificar a quién pertenece esa hoja del álbum? ¿Qué ítems vamos a seleccionar para que ten del vocabulario acorde al ítems elegido.	Selección del contenido del texto que van a escribir (rótulos/ítems) y organización en el espacio de la hoja destinado.
Día 2	Escritura de los niños por sí mismos en duplas de una lista de palabras. Situación a registrar detalladamente.	Hoy vamos a empezar a completar cada uno su página del álbum de primero. Recordar los ítems seleccionados y pensar entre todos qué se podría poner en cada uno de ellos. Primero trabajarán con la hoja de uno de ustedes y al terminar escribirán la del otro compañero.	Momento colectivo: Organizar el intercambio oral sobre contenidos posibles a escribir para completar los tres ítems señalados. Recordar que están las fuentes de información disponibles: Anticipar sobre con cuáles letras escribir las palabras y los enunciados propuestos, proponiendo la recuperación de fuentes de información. Ejemplificar oralmente: “Recuerden. Si tienen que poner ‘milanesa’, ¿qué día de la semana empieza como ‘milanesa’? ...Y si quieren poner ‘mayonesa’, ¿en qué mes se pueden fijar? Momento individual:	Verbalización de la posible información que se quiera escribir en respuesta a: “eso que dijiste, ¿cómo lo pondrías?” Niño 1 toma el lápiz, propone el enunciado, el otro niño dice cómo lo escribe y acuerdan entre los dos cómo queda el producto final. Completamiento de los primeros tres ítems por

			<p>Entregar una hoja a cada niño al momento que le corresponda escribir. La cual ha sido diseñada con espacios amplios entre un rótulo y el siguiente considerando el tamaño de las letras de los niños y la posibilidad de ampliar su escritura.</p> <p>Recorrer las mesas para realizar las intervenciones oportunas a la situación de escritura que se esté desarrollando.</p> <p>Posibles intervenciones: Otorgar espacio para las interacciones entre las duplas sin la intervención docente si se están realizando escrituras productivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir que relea lo que escribió señalando con el dedo. - Solicitar la escritura detenida de una palabra escrita por un niño. - Apelar a la justificación de las decisiones tomadas en la escritura, así como la justificación de los cambios que produzca el niño 2. - Incitar a recurrir a las fuentes de información segura instaladas en el aula como referencia para avanzar en la reflexión. - ofrecerse a escribir otras palabras que incluyan la sílaba en discusión. - Proponer que un niño interprete una escritura convencional Pedir que compare una parte de la escritura convencional con la misma parte en sus propias producciones. <p>Puesta en común con toda la clase “¿Qué escribieron?” “¿Cómo lo pusiste?” “¿En qué te fijaste?” (Mientras se va anotando lo que dicen, no todo, algunas palabras clave...).</p>	<p>parte del niño con escritura silábica-alfabética y menor dominio del</p> <p>Completamiento de los primeros tres ítems por parte del niño con escritura silábica-alfabética y menor dominio del valor sonoro convencional.</p> <p>Completamiento de los tres ítems del niño 2 con escritura silábica-alfabética y mayor dominio del VSC.</p> <p>Completamiento de los tres ítems del niño 2 con escritura silábica-alfabética y mayor dominio del VSC.</p>
--	--	--	--	--

Día 3	Confrontación de escrituras próximas elegidas previamente por las docentes.	Esta situación no es objeto de análisis en el presente TFI.		
Día 4	Escritura de los niños por sí mismos en duplas: completamiento de los tres ítems restantes de la página del álbum.	<p>Hoy vamos a continuar completando cada uno su página de datos personales del álbum de primero. Recordar los ítems seleccionados y pensar entre todos qué se podría poner en cada uno de ellos (Actividad favorita, película y rincón de la casa preferido).</p> <p>Primero trabajarán con la hoja de uno de ustedes y al terminar escribirán la del otro compañero</p>	<p>Momento colectivo: Organización del intercambio oral sobre contenidos posibles a escribir para completar los tres ítems señalados.</p> <p>Recordar que están las fuentes de información disponibles:</p> <p>Anticipación sobre con cuáles letras escribir las palabras y los enunciados propuestos, proponiendo la recuperación de fuentes de información.</p> <p>Momento individual:</p> <p>Entregar la hoja a cada niño al momento que le corresponda escribir.</p> <p>Recorrer las mesas para realizar las intervenciones oportunas a la situación de escritura que se esté desarrollando. Las posibles intervenciones son las mismas que las planificadas en la actividad número dos.</p> <p>Puesta en común con toda la clase</p> <p>“¿Qué escribieron?” “¿Cómo lo pusiste?” “¿En qué te fijaste?” (Mientras se va anotando lo que dicen, no todo, algunas palabras clave...).</p>	<p>Verbalización de la posible información que se quiera escribir en respuesta a: “eso que dijiste, ¿cómo lo pondrías?”</p> <p>Niño 1 toma el lápiz, propone el enunciado, el otro niño dice cómo lo escribe y acuerdan entre los dos cómo queda el producto final.</p> <p>Completamiento de los primeros tres ítems por parte del niño con escritura silábica-alfabética y menor dominio del VSC</p> <p>Completamiento de los tres ítems del niño 2 con escritura silábica-alfabética y mayor dominio del VSC</p>
Día 5	Confrontación de escrituras próximas elegidas	Esta situación no es objeto de análisis en el presente TFI.		

	previamente por las docentes.			
Día 6	Esta actividad corresponde al momento C planificado en la actividad número 3: Revisión de la propia escritura en duplas (entregar una página por vez).	Ahora con su compañero revisarán las palabras que escribieron y decidirán si tienen que agregar o quitar alguna letra para mejorar la escritura. Si hay alguna modificación para realizar escríbela debajo de lo que has elaborado anteriormente. Primero trabajarán con la hoja de uno de ustedes y al terminar revisarán la del otro compañero.	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?”	Lectura y revisión de las palabras escritas en la página de un niño, agregando o quitando lo que consideren pertinente para lograr la mejor escritura. Una vez finalizada esta revisión intercambiar los roles.

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.³ La información fue recogida 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

³ La docente de apoyo trabajó con el resto del grupo en el aula contigua.

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 barritas //, 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

Las situaciones de escritura de la secuencia didáctica desarrollada fueron objeto de análisis de dos docentes para diferentes Trabajos Finales Integradores. En el presente trabajo el análisis se centró en el **uso de las fuentes de información segura** y las **interacciones de los niños en las escrituras por sí mismos**. El otro eje de análisis hizo hincapié en las intervenciones docentes en **situaciones de confrontación de escrituras**, tanto las destinadas a avances en las escrituras como en las interacciones que se producen entre los niños ⁴.

Como mencionamos en la metodología, la secuencia se inició con una situación de lectura exploratoria de los niños por sí mismos de diferentes fichas de datos personales pertenecientes a distintos álbumes. A partir de la observación de estos modelos los niños elaboraron colectivamente un diseño de la página personal de su álbum de clase por dictado a la docente, donde incluyeron los rótulos de sus favoritos.

El formulario es un recuadro rectangular con un borde negro. En la parte superior izquierda, hay tres líneas de texto: 'NOMBRE:', 'FECHA DE NACIMIENTO:' y 'EDAD:'. A la derecha de estas líneas hay un espacio 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. Debajo del título, hay siete líneas de texto con guiones de subrayado para escribir: 'JUEGO:', 'COMIDA:', 'PELÍCULA:', 'ANIMAL:', 'ACTIVIDAD:' y 'RINCÓN DE LA CASA:'.

Diseño de página personal del "Álbum de primer año"

Para desarrollar el análisis de las escrituras de los niños por sí mismos consideramos relevante mencionar cuáles son las condiciones de producción en la que están

⁴ Janavel, J. (2021), TFI "Reflexiones sobre el sistema de escritura en situaciones de confrontación".

enmarcadas estas instancias. Señalaremos algunas de las condiciones fundamentales que visualizamos en esta aula para la segunda actividad de la secuencia de escritura por sí mismos. Una de estas condiciones es la disponibilidad de las fuentes de información segura en la clase y la sistematización de las prácticas del uso de las mismas. Asimismo, otra de las condiciones que se ponen en juego ha sido considerar el nivel de escritura de las parejas. En relación a las fuentes de información confiables, estas se fueron construyendo con los niños a lo largo del año lectivo.

Daremos ejemplo de las mismas para que se comprenda cuál es el corpus de textos al que nos referimos cuando las mencionamos en esta narrativa:

- Listas de nombres de los alumnos de la clase.
- Listas de los días de la semana.
- Calendario de cumpleaños con los meses del año.
- Agenda con las actividades semanales.
- Listada de los títulos de los cuentos leídos, que contiene también los personajes de cada uno de ellos.
- Lista de los escritores leídos.
- Lista de palabras nuevas, palabras con hache, palabras escondidas, palabras parecidas, listas de palabras trabadas en alguna sílaba (ejemplo TRO - TRA).
- Descripciones breves de algunos de los personajes de los cuentos.
- Fragmentos de textos: canciones, adivinanzas, poemas, etc.

Construcción de las fuentes de información confiables

Dentro de las primeras listas construidas se incluyen la referida a los nombres propios y la de los días de la semana.

La lista de nombres propios se fue modificando en base a los problemas generados al momento de recurrir a ella. Cuando los niños acudían a esta lista para buscar un nombre aparecerían dificultades para localizarlo, por tal motivo se buscó con los alumnos distintas formas de organizar esta lista para que les resultara accesible y de utilización más ágil. La misma se utiliza diariamente para el pasaje de asistencia y para otras actividades de la jornada.

La construcción de las listas de los días de la semana, calendario y agenda semanal se fueron elaborando en función de organizar la jornada diaria, asimismo como portadores que colaboren como mojones en el tiempo. En el uso de estas contemplamos también el propósito de recurrir a ellas durante las prácticas de lectura y escritura.

Las listas vinculadas a los cuentos leídos, personajes y escritores fueron elaboradas mientras los textos literarios iban siendo abordados con la intención de que los alumnos realizaran un proceso de familiarización con sus títulos, autores y personajes. De acuerdo a los niveles de conceptualización de la lectura y la escritura consideramos pertinente acompañar los listados de las obras literarias con las imágenes de las tapas de los libros, de manera que la interpretación del título estaba asegurada, pero –al mismo tiempo- se presentaba un problema de lectura al interpretar dónde dice el nombre de cada personaje. Estas obras literarias se encuentran dentro de un itinerario lector, en este caso siguiendo a los autores Keiko Kasza y Roald Dahl.

En el marco de otras situaciones de escritura se fueron confeccionando otras listas con palabras nuevas, palabras con regularidades contextuales y gráficas que otorgaron oportunidad de centrar la mirada en el sistema de escritura.

En las prácticas de escritura cotidianas las listas sirven a los niños como fuentes de información confiable ya que han leído y escrito en forma constante en torno a estas escrituras.





Primera situación de escritura de los niños por sí mismos

Daremos inicio en este tramo al análisis de la primera situación de escritura de los niños por sí mismos realizada en duplas con niveles próximos. Los chicos completaron una lista de palabras correspondiente a tres rótulos (juego favorito, comida y animal preferido) que son parte de la hoja de datos personales del “Álbum de primer año”. En esta situación se distribuyeron los roles de los niños, el niño uno escribe, el otro le dicta y entre ambos discuten con cuáles letras escribir. En este momento damos cuenta del uso de distintas fuentes de información disponibles en el aula, de las interacciones productivas y no productivas entre los niños, así como de las intervenciones docentes.

En relación al uso de las fuentes de información comenzaremos por identificar en qué oportunidades de la secuencia planificada los alumnos recurren a estos portadores para resolver diferentes situaciones de producción. Visualizamos en estas situaciones cómo son utilizadas las mismas para mostrar un problema grafofónico, para decidir cómo realizar una escritura ante letras que poseen un valor sonoro próximo, así como para completar una escritura. Presentamos a continuación las interacciones que permiten resolver este tipo de situaciones.

Uso de diferentes fuentes de información confiable

Un ejemplo de uso de la lista de nombres propios para resolver un problema de correspondencia grafofónica



Exhibimos algunos segmentos de las observaciones de clase donde se puede ver la solicitud sobre cómo realizar una marca gráfica (letra jota) para completar una escritura.

Comencemos por Margarita y Maximiliano.

NOMBRE: MARGARITA	FOTO
FECHA DE NACIMIENTO: 23 DE DICIEMBRE	FOTO
EDAD: 7	
MIS COSAS FAVORITAS	
JUEGO: QUE NO SE CALCAN LOS MANOS	
COMIDA: PASTAS QUESO Y TUNCO	
PELÍCULA: MOANA	
ANIMAL: GATO Y CONEJO Y PERRO	
ACTIVIDAD: FISI M	
RINCÓN DE LA CASA: CUARTO DE JUEGOS	

NOMBRE: MAXI	FOTO
FECHA DE NACIMIENTO:	FOTO
EDAD: 6	
MIS COSAS FAVORITAS	
JUEGO: BEE Q - BEE Q	
COMIDA: PASTA CON JAMON Y QUESO	
PELÍCULA: FAMILIA	
ANIMAL: PERRO PERRO	
ACTIVIDAD: FU BOL	
RINCÓN DE LA CASA: EL CUARTO	

Ambos niños escriben de manera silábico - alfabética, aunque es evidente que Margarita ya maneja mejor el sistema. En esta instancia Margarita y Maximiliano

amplían el contenido del rótulo ya completado correspondiente a la comida favorita, deciden escribir “CON JAMÓN”. Los niños amplían la escritura inicial tras la intervención docente que observó la escritura alfabética de “pizza” (PISA).

D: *Escribiste “pizza”, ¿con qué te gusta la pizza?*

Mx: *Con jamón y queso.*

D: *¿A ver cómo anoto eso?*

(Maximiliano toma el lápiz y dice que va a escribir jamón.)

Mx: *(A su compañera) ¿Cuál es la /j/?*

(La compañera se para y se dirige a la lista de los nombres)

Mg: *(Busca y encuentra el nombre JUAN). Con esta, (señala J, tapa la U), es así: la /j/ con la /a/.*

Mx: *(Mira el nombre y escribe) JA (continúa completando la escritura de JAMÓN).*

En esta interacción Margarita le brinda distintas estrategias e información precisa a su compañero. Por un lado, le muestra a dónde puede recurrir para obtener la información que necesita (la lista de los nombres), le explica cómo utilizar esa fuente de información, y a su vez le proporciona información gráfica cuando le muestra cuál es la jota. La niña continúa explicando cómo utilizar parte del nombre que ha señalado (JUAN) para completar la escritura. Maximiliano es capaz de comprender las orientaciones otorgadas por su compañera, reconoce en el nombre JUAN la información gráfica que necesita para la nueva escritura. La interpretación que realiza Maxi es posible porque ambos niños se encuentran en niveles próximos de conceptualización

Un ejemplo de uso de la lista de los nombres para resolver un problema relativo a una regularidad contextual (que-qui)

Los niños continúan completando la información de su comida favorita, empiezan a pensar con qué letras escribirán la palabra “QUESO”. En esta oportunidad vuelven a recurrir a la fuente disponible de los nombres, tras la intervención docente, quien alienta a pensar cómo escribir y propone el uso de una fuente confiable para solucionar un problema.

D: *¿Cómo van a escribir “queso”? Antes de escribir conversen entre los dos qué letras van a usar para anotar “queso”.*

Mx: *La /c/ de “casa”, (escribe CESO).*

D: *¿Vos qué pensas Margarita?*

Mg: *No, no, si no suena “ce”, (forma con el dedo sobre la mesa la letra ku).*

Ambos niños plantean dos escrituras distintas para la misma palabra, Maximiliano propone el uso de la ce, mostrando su conocimiento a partir del sonido habitual de esta letra vinculada a un objeto de referencia. En tanto, Margarita propone escribir la palabra con la letra cu, argumenta que la letra ce tiene un valor sonoro diferente al que nombra Maximiliano.

D: *¿Qué pedacito de un nombre de un compañero de la clase les ayuda a escribir “QUE”?*

(Los niños se dirigen a la lista de los nombres de los compañeros).

Mx: *(Busca en la lista de los nombres y señala la sílaba QUI del nombre EZEQUIEL). No, no, no, es Enrique, (señala ENRIQUE).*

D: *¿Qué pedacito del nombre de “ENRIQUE” les sirve para poner “queso”?*

Mx: *(Señala y copia QUE).*

En el fragmento anterior observamos cómo la docente propone la búsqueda de datos en una fuente disponible en el aula, en esta oportunidad otorga parte de la información al decirle a los niños que uno de los nombres puede ayudarles a solucionar el problema. Esta intervención se realiza con una doble intención, para que Maximiliano confronte su escritura con otro nombre escrito y para que Margarita busque argumentos para su afirmación. No es una expresión azarosa que la docente refiera a la búsqueda de fragmentos de nombres en esta lista, sabe que los niños acudirán a los nombres ENRIQUE Y EZEQUIEL, porque lo han hecho en otras oportunidades para solucionar otros problemas. Al final de la transcripción ambos niños acuden a estos dos nombres mencionados. En esta oportunidad la docente plantea una intervención más precisa porque Maximiliano necesita más ayuda para localizar la nueva información. Maxi reconoce en ENRIQUE el "pedacito" que le sirve para cambiar su escritura inicial, muestra seguridad al tener que elegirlo, ha utilizado ese fragmento en otras ocasiones.

Los niños cambian de rótulo. En esta oportunidad completan con información de su juego favorito, las condiciones de escritura se mantienen durante este intercambio. Margarita escribe el nombre del juego “Que no se caigan los monos”, y surge la discusión sobre la escritura de la primera palabra del juego (QUE).

Mg: *Mi juego es “Que no se caigan los monos”.*

Mx: *La /c/ de casa.*

Mg: *¡Nooooo! (enfatisa).*

Mx: *(Se para y va al nombre que le sirvió anteriormente, busca ENRIQUE y señala la parte que le sirve en esta ocasión.)*

Mg: *(Escribe QUE).*

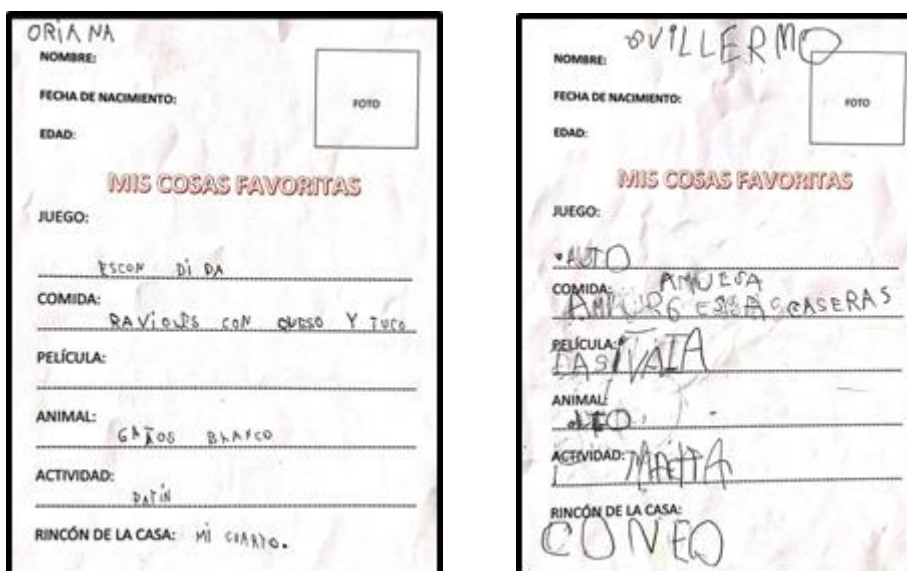
En esta nueva situación de escritura, Maximiliano vuelve a proponer /c/ como posibilidad para escribir “QUE”; pero a diferencia de la situación anterior, es él mismo

quien recurre a la lista de los nombres para buscar la parte de “ENRIQUE” que sabe que le sirve para solucionar esa escritura. Es destacable señalar que el niño menos avanzado es quién colabora con la escritura de su compañera que se encuentra en una etapa más avanzada. Esta dupla trabaja en forma autónoma sin la necesidad de la intervención docente porque han incorporado la estrategia de uso y localización de la fuente de información.

A lo largo del intercambio durante las escrituras de “QUESO” y “QUE” se observaron interacciones productivas ya que los niños comparten información sobre con qué letras escribir, así como el uso de las fuentes disponibles para apoyar sus decisiones. Se observa como Maxi pasa de tomar la información que le ofrece su compañera a ir a buscarla por él mismo. Los niños empiezan a construir la regularidad gráfica contextual en las palabras que se escriben con “QUE”. La construcción de estas regularidades colabora en el camino a la escritura convencional.

Un ejemplo de uso de la lista de los personajes de los cuentos para completar una escritura alfabética

Analizamos la escritura de otra pareja dentro de la misma situación que estamos presentando, donde Guillermo y Oriana interactúan.



Nuevamente nos encontramos con una pareja con escritura silábica - alfabética, donde la niña se encuentra más avanzada. Guillermo aún produce algunas sílabas de una sola letra, pero sin duda puede analizar la escritura alfabéticamente.

Los niños completan el rótulo correspondiente a los juegos preferidos, en esta oportunidad Guillermo decide escribir AUTO. Los roles se distribuyen como en las situaciones anteriores, comienza a escribir Guillermo y luego continua la compañera.

Esta pareja se encuentra ubicada próxima a las fuentes de información de las tapas de los cuentos y sus personajes.

Presentamos fragmentos de clase en la cual estos niños acuden a la lista de los personajes de los cuentos para completar una escritura, en esta ocasión para terminar de escribir AUTO. La intervención de la docente consiste en señalar que esta es la lista a la que pueden recurrir para buscar información que les ayude a completar la escritura. Guillermo necesita esta mediación porque todavía está construyendo su repertorio de valores sonoros convencionales.

Guillermo escribió la sílaba AU, correspondiente a AUTO, seguidamente comienza el intercambio para completar la escritura.



G: A/u/, (inmediatamente deletrea y pregunta), a/u/t. ¿Cuál es la /t/?

D: ¿Podrán encontrar en los carteles de los personajes de los cuentos algún pedacito que les ayude a terminar de escribir "auto"?

O: Topo. (Se levanta al cartel de los personajes que tienen al costado de su mesa), "au - to", (señala TO en TOPO cuando dice "to" en "auto").

G: La de "techo", (escribe T).

O: (Lee la escritura de su compañero y señala la parte de la palabra donde va la letra O), "aut - o".

O: (Dicta) Ahora la /o/.

G: (Pronuncia y termina de escribir) "to" (TO).

Las letras correspondientes a la primera sílaba de AUTO son conocidas por Guillermo, aunque aparece la duda en la segunda sílaba con la consonante te, lo que lleva a los niños a centrarse en la misma para completar la escritura. La docente habilita el uso de una estrategia que posibilite el completamiento de la escritura a partir de la

disponibilidad de la información que les permita dirimir el problema. Dirige la atención de los niños hacia la lista de los personajes de los cuentos (POLLITOS, SAPITO, CERDITO, TOPO) para que busquen “el pedacito” que le sirve; y vuelvan a utilizarlas como en otras oportunidades. Luego de la intervención docente Oriana propone uno de los personajes “TOPO”, posiblemente porque la sílaba TO se encuentra al inicio de la palabra, a diferencia del resto que tienen la misma sílaba ubicada al final de la escritura. Localiza la partecita de la palabra elegida que le sirve para completar la escritura, le muestra a su compañero que debe utilizarse al final de la palabra para que diga “AUTO”. Guillermo vincula la información proporcionada por su par y reconoce en la sílaba señalada cuál es la letra que le sirve (letra te), vincula la misma a una palabra conocida, respondiendo su pregunta inicial (¿cuál es la /t/?). El niño sigue enfocado en la letra por la que solicitó ayuda, no considera todavía la sílaba completa, porque para él la letra O no es un problema, lo visualizamos cuando la compañera, dicta “to” y este la escribe sin inconvenientes.

En este fragmento el intercambio productivo está dado por la colaboración para encontrar la fuente confiable que sirve para completar la escritura.

Un ejemplo de uso de la lista de personajes de los cuentos para resolver un problema ante grafemas con valor sonoro próximo

Presentaremos a continuación un fragmento de la misma situación didáctica que se mostró anteriormente, en este caso quiénes intervienen en ella son Matilde y Santino.

NOMBRE: MATILDE
 FECHA DE NACIMIENTO: FOTO
 EDAD:
MIS COSAS FAVORITAS
 JUEGO: AT
 • ATERADA
 COMIDA:
 • POCHO CON PURE
 POLLO
 PELÍCULA:
 • FAMILIARES
 ANIMAL:
 • JAMIER JAMSTER
 ACTIVIDAD:
 → ASERVI CON DIBUJOS
 RINCÓN DE LA CASA:
 → MI PATIO

NOMBRE: SANTINO
 FECHA DE NACIMIENTO: FOTO
 EDAD:
MIS COSAS FAVORITAS
 JUEGO:
 • JAMPONES MOUTRO
 COMIDA:
 • MPLANESA DE PESCADO
 PELÍCULA:
 • DPM MINGUETO
 ANIMAL:
 • JORAPA
 ACTIVIDAD:
 • TENPS
 RINCÓN DE LA CASA:
 • CUCARETA
 • APB

Esta dupla a partir de la intervención docente reflexiona sobre la escritura realizada de su comida favorita: “POCHO CON PURE” (“pollo con puré”). Ambos niños utilizan la

fuentes de información de los personajes de los cuentos, donde aparece “POLLITOS”, para solucionar un problema surgido por la proximidad sonora de la /ch/ y la /ll/.

D: *¿Qué escribieron?*

Mt: *Pollo con puré.*

D: *¿Dónde escribieron “pollo”?*

Mt: *(Lee) “Po - llo” (señala PO –CHO).*

D: *¿Habrá alguna palabra en la clase que nos ayude a revisar esta escritura?*

S: *(Interrumpe antes de que la maestra finalice la pregunta), El Estofado del Lobo.*

D: *¿Y qué personaje de ese cuento te ayuda a escribir pollo?*

S: *GALLINA.*

D: *¿Y por qué “GALLINA” te parece?*

S: *(Se levanta y se dirige a la lista donde están los personajes del cuento mencionado. Allí descubre que otro personaje de la lista ayuda más que GALLINA).*

S: *Pollito, “Poll” nos sirve.*

S: *(Antes de que Matilde retome su escritura deletrea y silabea) “Po - ll- o” (enfatisa la /ll/).*

Mt: *(Revisa su escritura, piensa y vuelve a mirar el cartel, lee “poll” y escribe POLL al lado de POCHO CON PURE).*

D: *Mostrame cómo dice.*

Mt: *(Lee) “poll”, (de inmediato la niña se da cuenta que le falta la letra o).*

S: *Tenemos que cambiar (toca las letras ch).*

Matilde: *(asiente y escribe POLLO).*

La docente realiza una intervención que lleve a los alumnos a confrontar su escritura con las fuentes de información del aula. Antes de que termine su pregunta Santino da respuesta aludiendo a uno de los cuentos abordados en el año. Nuevamente apreciamos el manejo que realizan estos niños de las fuentes de información del aula; pese a que es la maestra quién dirige la mirada hacia las fuentes, es Santino quién indica a dónde buscar lo que están necesitando. Observamos nuevas intervenciones que remiten a precisar las respuestas de los niños, la maestra solicita cuál es la palabra que les va a ayudar a escribir POLLO. Por otro lado, pide a los niños que justifiquen su respuesta, de alguna forma está buscando que encuentren la solución al problema generado por la proximidad en el sonido de ambas letras que se observó al otorgar el mismo valor sonoro para la ce hace y la doble ele. Santino elige la segunda de las opciones localizadas en la lista de palabras (POLLITO), porque posiblemente encontró el vínculo lexical con la palabra POLLO, en la comparación descubre la raíz en común de ambas palabras (POLL). Matilde localiza y lee la información que el compañero le señala, pero no realiza cambios de inmediato en su producción, vuelve a mirarla, releo el cartel de “POLLITO” y encuentra la diferencia entre su escritura y la de la fuente confiable. Copia el fragmento que le es útil y lo completa.

Un ejemplo de uso de la agenda semanal para resolver un problema de correspondencia grafofónica



AGENDA SEMANAL				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
HUERTA	MÚSICA	EDUCACIÓN FÍSICA.	BIBLIOTECA	EDUCACIÓN FÍSICA.

Una de las parejas de la cual se han analizado escrituras vuelven a ser presentadas en este relato, pero en esta ocasión acudiendo a otra fuente de información, la agenda semanal. Maximiliano y Margarita continúan con la situación de escritura por sí mismos de su juego preferido. En esta ocasión Maxi quiere escribir “Veó Veó” y aparece una confusión entre las grafías correspondientes a los sonidos /d/ y /b/ para escribir “veó” (como se verá, Maxi piensa escribir con be larga). Esta situación ya se ha presentado en otros momentos de escritura. Pensamos que la ambigüedad que se da en el niño ante estas letras puede deberse a la similitud gráfica entre D/B (o d/b) que además son fonológicamente próximas. Es probable que en los inicios de la alfabetización la descripción “la de dos pancitas” -para referirse a la be- y “la de una pancita” -aludiendo a la letra de- contribuya al problema. En el segmento de clase seleccionado visualizamos la interacción que soluciona este problema, llegando a una escritura alfabética pero no ortográfica.

Mg: Ahora el juego.

Mx: Me gusta el Veó Veó, (escribe DE).

Mg: No, no, no, esa es la /d/, (señala la letra de), lleva la /b/, (se levanta y va a la agenda semanal para señalar la “B” en “BIBLIOTECA”).

Mx: “Be” (escribe BE), /o/ (escribe O).

Mg: (Señala con el dedo lo que escribió el compañero BEO.) Ahora otra vez.

Mx: Veó (Lee y escribe BEO).

(Escritura final BEO BEO).

Observamos en la primera parte de esta transcripción que Margarita interrumpe a su par advirtiéndole la diferencia entre ambas letras a través de la vinculación sonora (de - /d/; be - /b/). Acude a la agenda de las actividades semanales para dar solución al problema grafofónico que se ha presentado, señala la palabra que le sirve - BIBLIOTECA- e indica en ella la letra que necesita el compañero para revisar su escritura. Se produce un intercambio productivo porque el niño comprende la información presentada por su compañera (por encontrarse en niveles próximos) y la

utiliza; al mismo tiempo Margarita le proporciona información, así como lo hizo anteriormente con el uso de la lista de los nombres. Los niños logran realizar una escritura alfabética pero no ortográfica. En este caso la docente no está próxima a la mesa, por lo que no repara en una posible intervención para búsqueda de información. Esta podría haber sido la oportunidad para que señalara que en la agenda semanal la palabra VIERNES podría haber sido considerada para escribir.

En el siguiente fragmento de transcripción mostraremos el trabajo de la dupla conformada por Santino y Matilde. Los niños completan el rótulo correspondiente a sus películas favoritas, en esta oportunidad Matilde quiere escribir “películas de familia” y se le presenta la duda sobre cómo escribir la letra efe. En este caso los alumnos hacen uso de la agenda semanal (al igual que la pareja anterior) para buscar la información que necesitan para escribir. Matilde no encuentra cómo resolver el problema de correspondencia grafofónico, su pareja acude a la agenda semanal para mostrarle una de las actividades en la cual está la letra efe.

S: *¿Qué películas te gustan?*

Mt: *Películas de familia.*

S: *(Dicta) La /f/ de foto.*

Mt: *¿Cuál es la /f/?*

S: *(Se para y busca en la agenda semanal la palabra FÍSICA, señala la efe en el cartel de EDUCACIÓN FÍSICA); es esta, (lee) “física”.*

D: *¿Qué quiere escribir Matilde?*

Ambos niños: Empiezan igual.

Mt: */f/ (Escribe F).*

Los niños se centran en cómo escribir “familia”, la primera parte de la interacción no es tan productiva porque Santino le dicta a su compañera la letra con la que comienza la palabra, pero al mismo tiempo el niño le proporciona información vinculando la letra a un objeto (foto). A partir de este momento la niña sabe con qué letra comienza la palabra que quiere escribir, pero no sabe cuál es la marca gráfica que le corresponde. Santino se dirige decidido a la agenda semanal porque sabe que allí está la información que necesita, no explora el portador, sino que señala directamente la palabra que los ayudará a solucionar la dificultad. Aparece nuevamente el dominio que tienen los alumnos al utilizar las fuentes de información para solucionar diferentes problemas vinculados al sistema de escritura. Esta intervención de Santino puede colaborar en que su compañera comience a vincular la letra con una escritura del aula.

Interacciones entre niños e intervenciones de la docente para resolver problemas del sistema de escritura

En este segundo momento del análisis ofrecemos fragmentos donde se resuelven problemas del sistema de escritura sin apelar a fuentes de información presentes en el aula; los niños ponen en práctica otras estrategias de resolución que se presentan a continuación.

Intervención de la docente apelando a la escritura de otros nombres

Cuando Oriana y Guillermo van a completar el rótulo del animal preferido, el niño elige escribir “león”. Surge la duda sobre cuál es la letra con la que inicia la palabra. La docente realiza una intervención que proporciona información para solucionar el problema grafofónico que se presenta.

D: ¿Con qué letras van a escribir “león”?

O: (Pronuncia despacito) /l-e-ó -n/.

D: ¿Qué te parece a ti Guille?

G: No sé cómo es la de “león”.

D: Voy a escribir dos palabras que te pueden ayudar a escribir “león”. (Escribe en el pizarrón LECHUZA y LEO). ¿Hay alguna partecita en LECHUZA y LEO que te sirvan para escribir?

G: (Interrumpe a la maestra, se acerca a la escritura realizada en el pizarrón y dice), ya sé, (señala la sílaba LE de LECHUZA y la letra ele de LEO).

O: (Pronuncia detenidamente) león.

G: (Segmenta oralmente) /l/e/ó/n/, (escribe LEO, da por finalizada la escritura).

(La maestra valida la escritura).

Hemos seleccionado este fragmento de clase donde encontramos algunas intervenciones que colaboran en que los niños puedan reflexionar sobre la escritura y avanzar en la producción. En este caso la docente proporciona información indirecta a Guillermo, escribe palabras que comienzan igual que LEÓN, de esta forma está otorgando datos sobre el valor sonoro de la sílaba inicial. Esta información es crucial para Guillermo que está ampliando su repertorio de letras y vinculándolas con la sonoridad. La maestra habilita esta información, pero son los niños quiénes deciden qué “partecita” de lo que ha escrito le sirve para solucionar el problema que se ha presentado, cuál es la de LEÓN.

Interacción durante la relectura de una escritura ya producida

Volvemos a presentar la interacción entre Matilde y Santino al completar el rótulo de su película favorita, pero en este segmento los niños continúan con la discusión que mostramos anteriormente, ya no para resolver cuál es la letra efe, sino que avanzan en el completamiento de la escritura de FAMILIA.

Mt: (Segmenta la palabra) /F/a/ "mi - lia", (escribe) FAMILA. (Lee y señala), "fa" (FA) - "mi" (Mi) - "lia" (LA). No queda convencida con la lectura de la última sílaba.

S: (Inmediatamente deletrea) /f/a/m/i/l/, acá (señala la última sílaba de la palabra), falta la /i/. (Matilde relee y señala con el lápiz cada sílaba de la palabra que ha escrito, borra la letra a de la última sílaba y la escritura queda como FAMIL, finalmente agrega la letra indicada por el compañero y realiza la siguiente escritura: FAMILI).

S: Ahora una /a/.

Mt: (Vuelve a leer y corrobora que falta la última letra, escribe FAMILIA).

Consideramos productiva esta interacción ya que si bien es Santino quien advierte que falta una letra, Matilde desde el comienzo relee una y otra vez y es este intercambio el que le permite terminar de descubrir que le falta la letra "i". La última colaboración de Santino, dónde dicta la letra "a" podría considerarse tal vez como poco productiva, pero Matilde no obedece directamente la información proporcionada por su par, si no que relee y señala con su lápiz como forma de controlar la emisión oral con la cadena gráfica producida. En esta situación queda de manifiesto el valor de la relectura, la cual le permite tras la interacción volver sobre lo escrito para continuar y mejorarla. Observamos cómo se ha instalado en sus prácticas de producción esta estrategia que les habilita el pensar sobre lo escrito, reflexionar sobre el sistema de escritura.

Interacción donde cada niño se centra en una sílaba diferente

Maximiliano y Margarita están completando el rótulo correspondiente al animal preferido, Maxi quiere escribir PERRO, en la interacción que se produce entre ambos niños aparece el señalamiento de un problema ortográfico -uso de la doble erre- que pueden resolver tras sucesivas interacciones e intervenciones de la docente. Mostramos a continuación el fragmento de clase correspondiente a esta situación:

(Maximiliano escribió PRRO).

Mx: Perro va con dos /rr/ porque suena bien fuerte.

D: ¿A ver si estás de acuerdo con lo que está escribiendo Maxi? (Pregunta a Margarita).

Mg: (Lee) "Prro".

D: Mostrame cómo dice (le solicita a Maximiliano).

Mx: (Lee) "Perro".

Mg: No, no, no, tenés que borrar la /r/, y poné la /e/.

D: ¿Estás de acuerdo con lo que dice la compañera?

(Maximiliano Borra una R y escribe E, su escritura queda: PERO).

D: ¿Vos no habías dicho que llevaban dos /r/ porque sonaban bien fuerte?

Mg: Lo que pasa es que le faltó la /e/.

(Maximiliano recuerda su planteo inicial, entonces corrige su escritura borrando la letra O para dar lugar a la segunda erre y luego vuelve a colocar la última letra).

La docente inicia la reflexión, solicita la interpretación de la escritura a ambos niños y genera una discusión sobre la restricción gráfica que se ha visualizado -uso del dígrafo rr-. Cada uno de los alumnos centra su interpretación en una sílaba diferente. Por un lado Margarita observa la primera sílaba (PE), se visualiza cuando señala que falta la letra "e". Maximiliano centra su atención en la segunda sílaba, marcando el uso de la doble erre. Esta mirada sobre diferentes partes de la palabra genera la discusión entre los niños, a partir de la cual Maxi logra reunir la nueva información que es pertinente para revisar su escritura. Durante el intercambio la docente observa la escritura y regula la acción para que el niño retome el problema ortográfico visualizado y revise la producción.

En esta oportunidad los niños avanzan en el análisis de las sílabas, observamos el valor de la interacción entre pares al interpretar la escritura, logrando un completamiento alfabético y ortográfico de la misma. Nos parece oportuno rescatar el rol atento y resolutivo de la docente para que los niños puedan articular la interpretación con la producción que están desarrollando.

Conclusiones

En este apartado presentamos el informe de resultados y los aportes a nivel personal considerando las preguntas de investigación que nos hemos planteado al inicio de este Trabajo Final Integrador.

El propósito de nuestro trabajo fue observar las interacciones entre los niños en situaciones de escritura por sí mismos y cuál es el uso que realizan de las fuentes de información segura disponibles en el aula. Asimismo, tuvimos interés en identificar y rescatar las intervenciones docentes potentes en estas situaciones de escritura.

¿En qué oportunidades los alumnos recurren a las fuentes de información segura y cómo las emplean en sus propias escrituras? ¿Cuáles son los intercambios que se producen dentro de las parejas de trabajo?

Para dar respuesta a estas preguntas mostraremos a continuación dónde y cuándo los niños han discutido sobre el sistema de escritura y cuando recurren a fuentes de información confiables. Por un lado, haber llegado a una fuente de información implica saber dónde dice algo que sirva para escribir y, una vez resuelta esta primera parte resta que los niños localicen qué de lo que han encontrado les sirve para resolver la situación con la nueva escritura.

Las duplas recurrieron a diferentes fuentes de información confiable del aula para **resolver problemas de correspondencias grafofónicas**, es decir, acudieron a escrituras del aula cuyo significado conocen bien y saben que pueden consultar. Por ejemplo, en uno de los intercambios que se producen durante las producciones Maximiliano pregunta cuál es la /j/, su compañera se dirige a la lista de los nombres de la clase e indicar qué “partecita” de este sustantivo les sirve. A partir del intercambio entre los niños y la información que proporciona el nombre encontrado resuelven su escritura. La lista de los nombres es una de las primeras fuentes confiables que los niños utilizan ya que encuentran en ellos “(...) uno de los primeros modelos estables de escritura, y empiezan a adjudicar a las letras una referencia segura” (Torres, 2015, p. 21).

Otra dupla de niños, Santino y Matilde, acude a otra fuente de información para resolver también un problema grafofónico, en este caso, a la agenda semanal para resolver “cuál es la /f/, buscan en una de las actividades semanales, la letra efe. Santino proporciona información gráfica a su compañera y ella es capaz de realizar la

correspondencia necesaria. Nuevamente observamos que los niños saben a dónde recurrir y saben en qué lista van a encontrar esa información que necesitan. También queda en evidencia que no siempre acuden a los mismos modelos estables de escritura para resolver un mismo tipo de problema, en el primer ejemplo apelan a la lista de los nombres y en el otro buscan información en la lista de los personajes de los cuentos leídos.

En otra oportunidad los niños se acercan a una fuente confiable para resolver un problema suscitado ante **letras con valor sonoro próximo**. Los niños buscan qué escritura estable “puede ayudarles” a solucionar el problema, localizan la lista de los personajes de los cuentos. La dupla intenta buscar solución a un problema surgido por la proximidad sonora entre /ch/ y /ll/ en la escritura que han realizado. Observamos que la interacción que se da entre los niños se vuelve más potente cuando ambos niños descubren en la escritura convencional el “el pedacito” que les sirve, descubren la raíz común entre la escritura y su comida favorita (pollo – pollito). Al encontrar la escritura que precisan no siguen con la duda sobre la proximidad entre la sonoridad /ch/ -/ll/. Consideran las listas de los personajes como escrituras confiables porque han participado de la construcción de estas, han leído los cuentos, identifican las tapas que aparecen en las carteleras y con ellas los nombres de sus personajes. Kaufman (2015) al respecto nos dice que favorecer este contacto con la escritura convencional al ofrecer múltiples fuentes confiables le dan la posibilidad “a los niños de “recurrir a ellas cuando escriben, no para copiarlas sino para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura” (p.27).

Aparecen otras situaciones de clase en la que los niños utilizan las fuentes de información para resolver otros problemas, en este caso para **completar una escritura**. Guillermo necesita completar la escritura de “auto” (au...), está apropiándose de la vinculación sonora y del trazado de muchas letras por lo que le resulta muy valioso el aporte de su par para completar la producción. La adjudicación de roles en la escritura contribuye a que Guille pueda centrarse en el trazado de las letras y en la vinculación sonora, mientras que su compañera pueda colaborar en aportar la solución a otros problemas de la escritura que puedan presentarse.

Los chicos asisten también a fuentes confiables para solucionar **problemas con regularidades contextuales**. En esta ocasión el intercambio productivo es entre Margarita y Maximiliano, ponen en juego criterios de selección que los acercan a la escritura convencional. Los niños acuden a la lista de los nombres de la clase. Aparecen en esta oportunidad situaciones a nivel ortográfico, este tipo de problemas aparecen según Ferreiro (2006) “cuando los principios de base del sistema alfabético han sido

comprendidos (...)” (Ferreiro, 2006, p. 41). Observamos que los niños empiezan a buscar respuesta a problemas de otra índole, pero siguen buscando esas respuestas en las escrituras fijas, en esas listas que forman parte de ese corpus de escrituras confiables a las cuales saben que pueden acudir.

Haber completado este “Albúm”, haber confeccionado este tipo de texto (discontinuo) - lista de favoritos- en situación de escritura por sí mismos permitió a los alumnos centrarse en el sistema de escritura y advertir a través de las interacciones e intervenciones los problemas que surgían en la escritura, discutir, comparar y buscar soluciones.

A través de los problemas de la escritura que han ido resolviendo los niños están aprendiendo sobre el sistema de escritura, siguen adquiriéndolo, ya que hemos visualizado algunos de los aprendizajes específicos involucrados, como lo son la estabilización de algunas correspondencias entre grafemas y fonemas, restricciones básicas y regularidades contextuales. Estos niños están inmersos en un contexto letrado, saben qué dicen y para qué sirven, y pueden usarlas como fuentes de información seguras para recuperarlas a la hora de escribir. (Cuter, Kuperman, 2011).

La sistematización del uso de las fuentes de información en diferentes situaciones de lectura y escritura hacen que éstas se transformen en listas seguras. Podemos apreciarlo cuando los niños acuden a ellas al enfrentarse a los problemas que se le presentan y comienzan a utilizarlas en forma autónoma para resolver otras situaciones.

Intercambios productivos

Podemos concluir que los niños acuden a las diversas fuentes confiables y realizan diferentes intercambios de información en torno a estas y a las producciones que están llevando a cabo. Preguntan, responden, proporcionan información de diversa índole, a veces para afirmar lo dicho sobre la escritura y otras veces para rechazarlo.

En algunos parlamentos observamos que los intercambios se dan a nivel solo de las parejas, pero en ocasiones es la docente quien realiza intervenciones para regular la acción. En todos los casos vemos cómo los niños colaboran con sus pares, trabajando en un clima de respeto por la escritura del otro. El propósito de estas instancias termina siendo como mencionan Castedo y otros en un trabajo del 2001, “que los niños accedan a progresivos niveles de intercambio y cooperación, pues constituyen una significativa fuente de aprendizaje” (p.23).

Para sintetizar lo que hemos visualizado sobre los intercambios y el uso de las fuentes tomaremos las palabras de Torres (2015):

Los niños están habituados a cooperar en las situaciones de escritura, se prestan ayuda y asumen con naturalidad distintos roles (...), reproducen intervenciones que han escuchado usar a su maestra (...), utilizan la información disponible en las carteleras del aula, saben cómo ayudar a un compañero dándole pistas que le permitan resolver el problema por sí mismo (Torres, 2015, p.35-36).

Aportes a la formación profesional

¿Cuáles son las intervenciones docentes que promueven reflexiones sobre la escritura en las parejas? El relato de experiencia desarrollado en este Trabajo Final Integrado ha contribuido en visualizar y analizar detalladamente las intervenciones docentes. A continuación, se pretende realizar una recapitulación de las mismas para rescatar aquellas que se consideran como potentes y creemos conviene seguir promoviendo para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura.

La docente recorre las mesas, realiza interrogantes entorno a qué y cómo iban a escribir, propone la vuelta a lo ya producido, favorece el intercambio en la dupla o aporta información directa o indirecta:

- Solicita la relectura de las escrituras o pide la lectura detenida de alguna palabra para que los niños controlen la producción. Como señala Torres (2015), volver al texto en una instancia de revisión les permite a los niños una nueva oportunidad de reflexión sobre lo escrito: “¿Qué escribieron?”. “Mostrame cómo dice”. En estas intervenciones los niños señalan con el dedo a medida que van leyendo; de acuerdo con Kaufman (2014), en esta acción se visualiza un acuerdo implícito, donde se solicita una correspondencia entre las partes de la emisión oral y las de la escritura. En estas oportunidades los niños pueden reajustar su escritura, tienen la oportunidad de revisar.
- Alienta a recurrir a una fuente de datos del aula para avanzar en una reflexión: “¿Podrán encontrar en los carteles de los personajes de los cuentos algún pedacito que les ayude a terminar de escribir “auto”?”. Interviene para que los niños busquen en forma autónoma la información que necesitan en las escrituras disponibles en el aula.


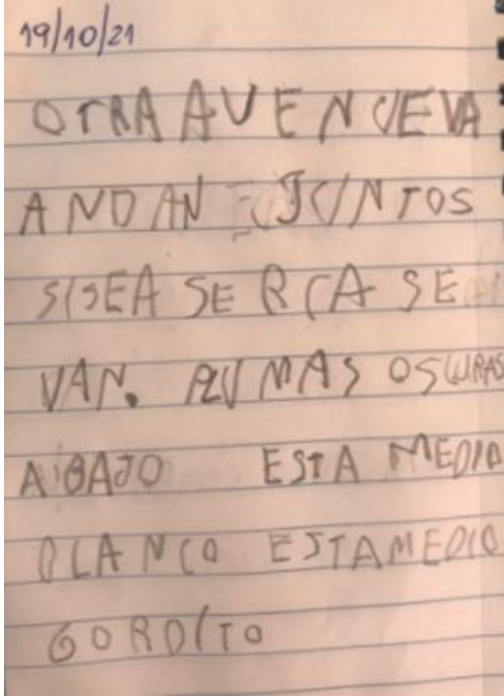
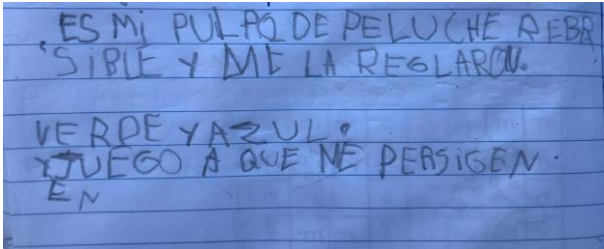
- Pregunta y orienta a buscar en la fuente esa información que auxilie las escrituras de los niños, que los ayude a escribir, para que los niños puedan determinar “¿Cuál es la partecita que les sirve”: “¿Qué pedacito del nombre de “ENRIQUE” les sirve para poner “queso”?”.
- Proporciona información segura que no está en el aula para que los niños puedan reutilizar ese dato en su propia escritura: “Voy a escribir dos palabras que te pueden ayudar a escribir “león”. (Escribe en el pizarrón LECHUZA y LEO)”.
- Pide anticipación, solicita pensar con qué letras hay que escribir: ¿Cómo van a escribir “queso”? Antes de escribir conversen entre los dos qué letras van a usar para anotar “queso”. Procura que los niños anticipen las letras que van a utilizar para escribir, que centren su atención en el aspecto cualitativo de la escritura.
- Valida parcialmente los logros de diferentes niños; por ejemplo, para Guillermo valida la escritura de “LEO” correspondiente a “LEÓN”. Esta validación depende de la reflexión que ha logrado hacer cada niño.
- Propicia la confrontación de distintos puntos de vista a fin de que el intercambio contribuya a la reflexión sobre la escritura: “¿Estás de acuerdo con lo que dice la compañera? ¿Vos no habías dicho que llevaban dos /r/ porque sonaban bien fuerte?”.
- Observa y escucha a sus alumnos mientras escriben, como conceptualizan Molinari y Corral (2008) el silencio es también una intervención valiosa que orienta la enseñanza.

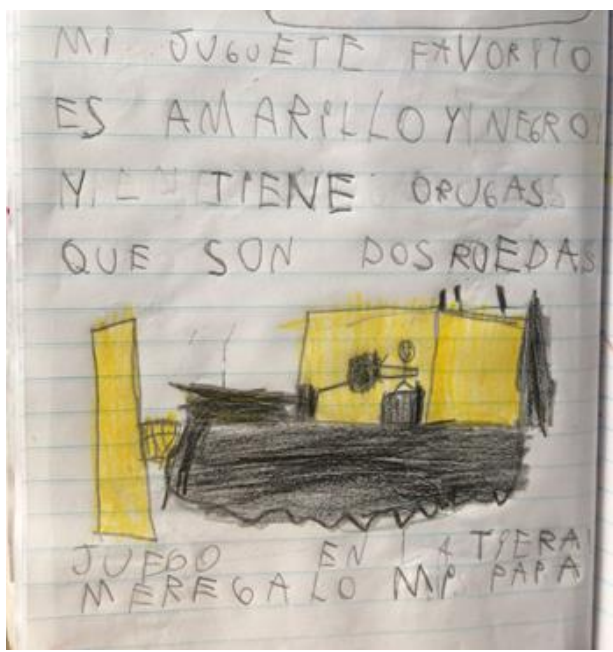
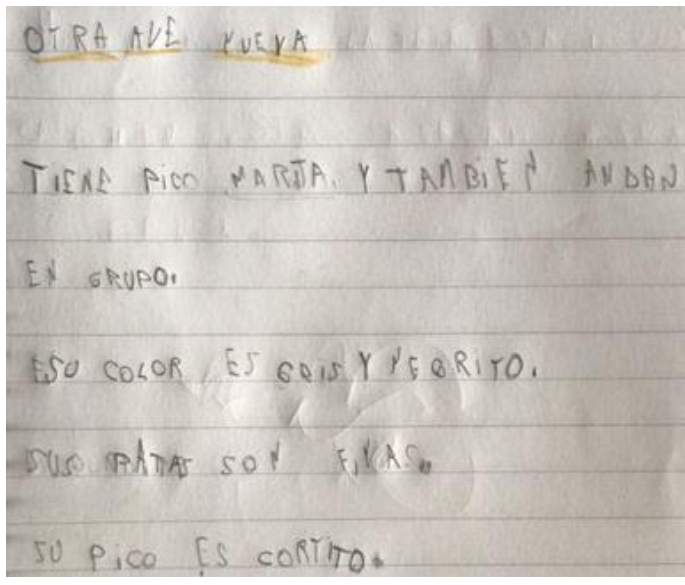

Esta modalidad de trabajo posibilita el avance en los niveles de conceptualización de la escritura; si bien los niños transitan en forma natural el progreso por las diferentes etapas de la escritura, como señala Castedo y otros (2015):

(...) un docente tiene que saber esperar a los niños, pero su espera no es pasiva. (...) Desde ese medio el docente interviene activamente, sin fantasías de control sobre el aprendizaje ni centrando sus esperanzas en que los niños avancen librados a sus posibilidades. (Castedo, Kaufman, Teruggi, Molinari, 2015, p. 42 - 43).

Las interacciones e intervenciones no son exclusivas de esta secuencia de escritura, sino que también son parte de otras situaciones de escritura que se dan a diario en el

aula. En función de las mismas podemos visualizar meses más tarde estas producciones de Guillermo, Maximiliano, Matilde, Santino, Oriana y Margarita.

<p>Guillermo</p>		<p>Escritura en el cuaderno de campo acerca del avistamiento de un ave nueva.</p>
<p>Maximiliano</p>		<p>Escritura en el cuaderno de campo acerca del avistamiento de un ave nueva.</p>
<p>Matilde</p>		<p>Escritura para agregar al álbum de primero: Mi juguete preferido.</p>

<p>Santino</p>	 <p>MI JUGUETE FAVORITO ES AMARILLO Y NEGRO Y LE TIENE ORUGAS QUE SON DOS RUEDAS</p> <p>JUEGO EN LA TIERRA ME REGALO MI PAPA</p>	<p>Escritura para agregar al álbum de primero: Mi juguete preferido.</p>
<p>Oriana</p>	 <p><u>OTRA AVE NUEVA</u></p> <p>TIENE PICO MARTA Y TAMBIÉN ANDAN EN GRUPO.</p> <p>ESU COLOR ES GRIS Y VERDITO.</p> <p>SUS PATAS SON FIRMES.</p> <p>SU PICO ES CORTITO.</p>	<p>Escritura en el cuaderno de campo acerca del avistamiento de un ave nueva:</p>
<p>Margarita</p>		<p>Escritura para agregar al álbum de primero: Mi juguete preferido.</p>

Mi juguete

ES UN UNICORNO DE PELUCHE

ES ESPECIAL PORQUE DUEYMO

CON ÉL SE LLAMA ESTRELLA

ME LO REGALÓ LA QUE ME
CUIDA. ES PELUDO Y SUABECITO

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>