

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

El nombre propio y otros nombres como fuentes de información “segura” para producir nuevas escrituras.

Decisiones didácticas en la planificación de
situaciones de escritura donde se promueva la consulta
de fuentes de información.

Alumna: Ana Carolina Alvarez

Directora: Yamila Wallace

La Paz, Uruguay

Octubre de 2021

Agradecimientos

A mi tutora, *Yamila Wallace*, por su guía, apoyo y dedicación.

A mis compañeras de la Especialización, *Elisa y Lourdes*, con quienes compartir el estudio fue una alegría y donde el apoyo mutuo fue incondicional.

A mis padres, por apoyarme en cada momento de mi vida y por impulsarme a perseguir mis sueños.

A mi compañero de la vida, *Agustín*, por su amor, por su apoyo incondicional, por alentarme en cada paso que doy y por regalar parte de nuestro tiempo para que pudiera realizar esta Especialización.

A mis amigas y compañeras que el magisterio me ha dado, por su escucha atenta, apoyo y aliento.

A las maestras entrevistadas, por estar siempre dispuestas a colaborar en la elaboración del TFI, por todo el tiempo brindado y por la paciencia.

A mis maestros, a los que desde niña me despertaron el gusto por aprender y me hicieron confiar en que la educación pública es el mejor lugar para crecer.

Índice

INTRODUCCIÓN	4
FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ABORDADO	5
MARCO TEÓRICO	8
La escritura desde una perspectiva constructivista	8
Escritura de los niños por sí mismos.....	9
El Ambiente alfabetizador en el contexto del aula	11
El nombre propio: una fuente de información “segura”	12
Listado de palabras: ¿Por qué escribir listas?.....	13
Decisiones didácticas durante la planificación	14
METODOLOGÍA	16
La entrevista	16
Docentes entrevistadas	19
Registro de la información	20
ANÁLISIS DE DATOS	21
Aspectos generales de las entrevistas realizadas	21
Voces de las maestras sobre la enseñanza de la escritura en los inicios de la alfabetización.....	22
Acerca del proceso de apropiación del sistema de escritura por parte de los niños.....	22
Sobre las propuestas de escritura de listas de palabras en primer año	28
Las decisiones didácticas: ¿cómo planificar las situaciones de escritura?	35
CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXOS	50
Anexo 1: Entrevista.....	50
Anexo 2: Secuencia didáctica	56

INTRODUCCIÓN

Los docentes de primer año se enfrentan a diario al desafío de planificar e implementar en el aula situaciones didácticas que promuevan en todos los niños¹ un acercamiento significativo a la escritura. En los inicios de la alfabetización, la escritura del nombre propio cumple una función muy especial por su significatividad para el niño y por las posibilidades que ofrece de pensar la escritura. De allí que los nombres de los niños que conforman el grupo escolar estén presentes en las aulas y en las propuestas de enseñanza que los docentes desarrollan en los primeros años de la escolaridad primaria. Los nombres propios y otros nombres conforman el ambiente alfabetizador, y se constituyen en palabras “seguras” que los niños recurren para producir nuevas escrituras siempre que el docente promueva su uso y consulta de forma sistemática e intencional. Es precisamente éste nuestro interés de estudio, analizar los usos del nombre propio en situaciones de enseñanza, las intervenciones docentes que promueven la consulta del nombre propio como fuente de información “segura” para producir nuevas escrituras. El presente trabajo da cuenta a través de diálogos y experiencias compartidas con docentes de la Escuela N°233, “Ramón Álvarez” (La Paz, Canelones), de las decisiones didácticas que subyacen en el diseño y puesta en aula de situaciones de escritura por sí mismos en las aulas de primer año. Además, se focaliza con mayor detalle en el estudio de las intervenciones docentes que promueven la consulta del nombre propio y otros nombres como fuentes de información “segura”.

¹ Utilizamos los términos “niños y/o alumnos” para referirnos a “niños y niñas / alumnos y alumnas”. La forma masculina se debe a que estos términos son utilizados frecuentemente y la repetición de la fórmula “niños y niñas / alumnos y alumnas” podría resultar cansadora para el lector. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ABORDADO

Los maestros, a lo largo de su carrera “profesional”, se enfrentan a diversos contenidos que suelen ser un desafío a la hora de planificar. Leer, copiar y escribir el nombre propio es uno de esos contenidos transversales que abarcan los primeros años de escolarización y que el docente se ve en la tarea de abordar de forma recurrente. Este contenido se enmarca en el programa de Educación Inicial y Primaria de Uruguay (2008) y por lo tanto, se prescribe como contenido a enseñar desde Nivel 3 años de Educación Inicial hasta el primer año de Educación Primaria. Si bien los docentes lo abordan utilizando diversas estrategias y los niños lo aprenden a escribir generalmente sin mayores dificultades, el hecho de que sea un contenido frecuente en las planificaciones de primer año lleva a pensar en si realmente se enseña a leer y escribir el nombre propio de forma significativa, y ello desencadena, en muchas ocasiones, una serie de interrogantes que promueven la reflexión sobre la práctica docente con respecto a esta temática.

La lectura y escritura por sí mismos del nombre propio no es una instancia más, sino que conforma un momento muy especial en el proceso de alfabetización. En palabras de Ferreiro, “(...) el nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior, en muchos casos, cumple una función muy especial (...)” (Ferreiro, 1979: 269). Ante esta relevancia, sumada a la necesidad de desarrollar en el aula situaciones didácticas frecuentes de lectura y escritura del nombre propio, nos preguntamos: ¿cómo se presentan en el aula las propuestas didácticas de interpretación, copia y escritura del nombre? ¿Cómo se recupera en otras situaciones de lectura y escritura lo que los niños saben acerca del sistema de escritura a propósito de haber reflexionado sobre la escritura de su nombre?

Subrayamos también, que en el aula hay otros nombres que también brindan seguridad al niño así como lo hace su propio nombre; se trata de los nombres de los días de la semana, de los animales que se están estudiando, de los personajes de los libros del grado (“Cuaderno para hacer matemática” y “Cuaderno para leer y escribir”). El nombre propio y otros nombres se constituyen en palabras “seguras” y pueden ser una fuente de información a la cual recurrir cuando se desean realizar escrituras por sí mismos. Esto lleva a reflexionar sobre el nombre propio y otras escrituras “seguras” formando parte del ambiente alfabetizador de las aulas de primer año, y entonces

surgen nuevas interrogantes sobre las decisiones didácticas que toma el docente a la hora de planificar situaciones de escritura por sí mismos:

- ✓ ¿Qué intervenciones docentes promueven la consulta de escrituras “seguras” para producir otras escrituras?
- ✓ ¿Qué contenidos se tienen en cuenta para focalizar las intervenciones docentes en promover en los niños el uso de fuentes de información?
- ✓ ¿Qué obstáculos y/o limitaciones encuentra el docente a la hora de planificar y poner en práctica propuestas de escritura por sí mismos que promuevan el uso del nombre propio y otros nombres como fuente de información?

En base a estos interrogantes es que surge el problema de la función que cumple el nombre propio y otros nombres a la hora de producir por sí mismos nuevas escrituras. En el presente trabajo se busca recoger y analizar datos que permitan ir abordando esas preguntas y así generar insumos que sean de utilidad para el desempeño en el aula. El nombre propio tiene una carga emocional muy fuerte, ya que hace a la identidad del niño que escribe. En este sentido, se subraya la relevancia del nombre propio en los inicios de la alfabetización, en tanto “palabra por excelencia” que le permite al escritor incipiente ir desde algo muy conocido por ellos a un conocimiento nuevo por apropiarse generando aprendizajes significativos y muy importantes en su proceso. En palabras de Ferreiro:

(...) es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición. (Ferreiro, 1982: 163 - 164).

Como se ha mencionado, en el presente trabajo se busca compartir experiencias y analizar situaciones de enseñanza junto a colegas de la Escuela N°233, “Ramón Álvarez”. Estas situaciones se encuentran enmarcadas en una secuencia didáctica de escritura de una lista de palabras en donde la intervención del docente se focaliza en el uso de los nombres por parte de los niños para producir nuevas escrituras. Se desarrollan entrevistas en las cuales se analizan las situaciones de enseñanza antes referidas con el propósito de generar un espacio de reflexión colectiva que permita analizar las decisiones didácticas que subyacen a la planificación. Además de analizar

la importancia de que esas palabras “seguras” formen parte del ambiente alfabetizador en las aulas de primer año. También se generan instancias de diálogo con colegas sobre las oportunidades que brindan aquellas escrituras que conforman el ambiente alfabetizador y los usos del mismo en las propias situaciones didácticas que desarrollan.

Es a través de estas instancias compartidas que se busca dar respuestas a las interrogantes que se han planteado como problema de este TFI. La recopilación de información y su posterior análisis generan insumos que se podrán tomar a la hora de realizar una mirada introspectiva en la práctica docente.

MARCO TEÓRICO

Uno de los objetivos fundamentales en los primeros años de escolarización es que los niños aprendan a leer y a escribir, considerando que este conocimiento es fundamental para su inserción en la sociedad. Parafraseando a Lerner (2001), aprender a escribir y leer implica apropiarse de una herencia cultural y de esta manera formar parte activa de una comunidad de lectores y escritores. La Escuela es el escenario donde se podrá acceder sistemáticamente y profundizar en las prácticas del Lenguaje, siendo los maestros los responsables de generar situaciones didácticas que promuevan la apropiación de la lectura y la escritura.

A lo largo de la historia se han realizado diferentes estudios sobre estas dos prácticas, y todos ellos han tenido en común que la lectura y la escritura, constituyen una práctica social en tanto posibilitan relacionarse con otras personas -aun con uno mismo- y con otros espacios y tiempos. Todos los aportes que han realizado las diversas investigaciones en el transcurso del tiempo han permitido que hoy en día se cuenten con diversas teorías que explican el proceso de alfabetización por el cual atraviesan los niños. Este trabajo se encuentra enmarcado en la teoría constructivista donde el niño es un sujeto activo que construye sus propios aprendizajes. En lo que respecta al proceso de la alfabetización, las investigaciones psicolingüísticas de corte psicogenético han realizado aportes sustanciales en concordancia con el constructivismo. Por este motivo, los conceptos que se plantean están abordados desde estas perspectivas.

La escritura desde una perspectiva constructivista

Ferreiro en su libro "Alfabetización. Teoría y Práctica" (1998) establece que hay dos maneras de concebir la escritura y dependiendo del modo en que se la considere será el tipo de consecuencia pedagógica que se obtendrá. La escritura puede ser vista como una "representación del lenguaje" o como un "código de transcripción gráfico de unidades sonoras". En el transcurso de la historia se puede apreciar cómo la escritura ha sido considerada como una representación y cómo se ha ido construyendo a lo largo del tiempo. Si se realiza un paralelismo, esto mismo es lo que realizan los niños

durante su proceso de alfabetización, ellos “construyen” la forma de representar el lenguaje. En palabras de Ferreiro:

Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a re - inventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación? (Ferreiro, 1998:15).

De esta forma, si se considera a la escritura como un sistema de representación de la oralidad, su aprendizaje será conceptual, apropiándose de un nuevo objeto de conocimiento de forma significativa. Por lo tanto, escribir significa transformar ideas en palabras, descubrir lo que aún no se conoce, encontrar nuevas relaciones, producir. Al escribir nos planteamos diversos propósitos: informar, convencer, guardar memoria, comunicar ideas. Por lo tanto, entendemos que escribir es producir un texto con una intencionalidad para ciertos destinatarios: conocidos, desconocidos o uno mismo.

Escritura de los niños por sí mismos

Los niños aprenden a escribir escribiendo a través de diversas situaciones didácticas que son planificadas por el docente. Estas situaciones pueden desarrollarse a través del trabajo colaborativo con compañeros, de la escritura por sí mismos en forma individual o a través de la escritura por parte del docente. En esta ocasión focalizamos en las situaciones de escritura por sí mismos, ya sea de forma individual o en pequeños grupos.

Las situaciones donde los niños escriben por sí mismos ofrecen oportunidades para que pongan en juego sus propias conceptualizaciones acerca de qué representa la escritura y cómo lo representa, al preguntarse por cuántas letras se necesita para que diga, cuáles y en qué orden, además de qué de lo que se dice se escribe y cómo se escribe.

Las escrituras por sí mismos en pequeños grupos o parejas permite a los niños compartir los conocimientos que poseen sobre el sistema de escritura, teniendo que llegar a acuerdos para resolver los problemas que se les presenten. Estos acuerdos y estos diálogos son muy enriquecedores para el proceso de adquisición de la escritura, ya que posibilita a los niños verbalizar sus ideas acerca de la escritura, escuchar las

de sus compañeros y ampliar, enriquecer o rechazar las propias ideas. De esta forma, la escritura colaborativa ofrece oportunidades para repensar las propias conceptualizaciones.

Estos conceptos son tomados desde la perspectiva psicogenética. Ver el desarrollo de la alfabetización a través de la psicogénesis permite comprender como los niños aprenden. Citando a Ferreiro:

Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro. (Ferreiro, 1991: 33).

Cada niño construirá sus conocimientos sobre el sistema de escritura y logrará resolver los obstáculos que se le presenten en el contexto del aula junto con el docente y sus compañeros por participar en diversas situaciones donde tiene posibilidades escribir y pensar sobre la escritura. Es por eso que el docente a la hora de planificar prevé condiciones y toma decisiones sobre la enseñanza que le permitan acompañar y atender las necesidades de cada niño en su proceso de alfabetización. Al respecto, recuperamos las investigaciones Psicolingüísticas (Ferreiro y Teberosky, 1978; Ferreiro, 1991 y 1998) y señalamos que se pueden distinguir tres niveles en el proceso de desarrollo de la alfabetización:

- ✓ Primer nivel: se caracteriza por la linealidad y la arbitrariedad de las formas en las producciones escritas de los niños. Surgen problemas de carácter cualitativo y cuantitativo que irán resolviendo para llegar al segundo nivel.
- ✓ Segundo nivel: se puede observar un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas en las producciones que llevan al niño a comenzar a diferenciar las escrituras.
- ✓ Tercer nivel: este nivel responde a la fonetización de la representación escrita. En este nivel es que se pueden apreciar las tres hipótesis de la escritura: silábica, silábico - alfabética y alfabética.

El proceso de alfabetización no termina con estos tres niveles ni con la apropiación de la escritura alfabética, sino que es el punto de partida para nuevas construcciones de conocimiento que va a realizar el niño en torno al sistema de escritura.

El Ambiente alfabetizador en el contexto del aula

El aula, espacio físico donde los niños desarrollan tienen oportunidades de acceder y aprender los contenidos curriculares, debe ser un lugar que refleje las situaciones que vivencia el niño a diario. En las pizarras, bibliotecas, carteleras y paredes, el docente suele exponer diversos recursos utilizados o producciones elaboradas en diferentes situaciones didácticas que se vuelven fuentes de información “segura” para los niños. ¿Por qué “segura”? Porque son palabras muy conocidas por los niños, que se usan a diario y de las cuales no dudan de cómo están escritas. Muchas de ellas han sido incluso memorizadas. Estas palabras pasan a brindarle seguridad al niño y a convertirse en fuente de información que el incipiente escritor podrá tomar para producir nuevas escrituras.

Cuando se encuentran inmersos en una situación de escritura por sí mismos suelen recurrir a comparaciones entre palabras “seguras” y las palabras nuevas a escribir. En estos casos es muy acertado que el aula posea un buen ambiente alfabetizador, que sea significativo y muy conocido por los niños ya que juega un rol fundamental en las nuevas producciones. Sin embargo, la mera presencia de estas escrituras no significa que tenga valor pedagógico, sino que es la utilización que se hace de ellas, cómo se planifique hará de las mismas algo beneficioso o no para el proceso de aprendizaje de la escritura del niño. Citando a Castedo y et al:

(...) la sola presencia de estos portadores escritos no garantiza su conocimiento. Los niños deben saber qué dice cada una de esas escrituras. Por ejemplo: que en el calendario de cumpleaños están escritos los meses y saber cuáles son; que en el horario están los días de la semana, los nombres de los maestros especiales y actividades escolares: música, plástica, comedor, huerta o educación física... El maestro debe propiciar situaciones en las que se recurra a estos materiales ya que los niños no lo harán espontáneamente. Es decir, hay que “hacerlos funcionar en el aula”, frecuentarlos, ponerlos en uso. Para ello hace falta una continua y sistemática interacción con los mismos en el marco de situaciones de interpretación y producción para transformarlos en objetos lingüísticos. (Castedo, Paione, Hoz, Laxalt, Seibert, Wallace, Ortiz, 2009: 21).

Por lo tanto, es imprescindible que a la hora de planificar situaciones de escritura por sí mismos se tengan en cuenta el uso de estas fuentes de información. Los niños deben hacer un uso consciente de los mismos, aplicándolos todos los días y en diferentes momentos de la jornada. De lo contrario no conformará un ambiente alfabetizador que cumpla su función de fuente de información “segura” donde los

escritores se apoyen a la hora de realizar otras producciones. Esta concepción está intrínsecamente relacionada con la teoría del Lenguaje Integral, enfoque que tiene como uno de sus representantes a K. Goodman quien señala que el lenguaje es integral cuando se lo considera en su totalidad, es decir, sin importar el idioma o el modo de registro reconociendo el valor que este tiene. Goodman expresa: “(...) no excluye idiomas, dialectos o registros porque sus hablantes carezcan de una cierta posición; se considera que cada forma de lenguaje constituye un recurso lingüístico valioso para sus usuarios” (Goodman, 1990: 7). El lenguaje es abordado de tal forma que el niño realiza una construcción significativa del mismo. El maestro que lo guía en ese proceso incluye al niño en la planificación de las situaciones didácticas y del ambiente en dónde se desarrollarán. Aquí el educando tiene un rol activo en la construcción de sus propios aprendizajes.

Al entrar a un aula donde el lenguaje es considerado de forma integral se podrán encontrar gran variedad de libros, carteles, carteleras, etiquetas, revistas, folletos, guías, todo tipo de palabras y textos impresos que son significativos y del interés del niño. Esto hace que el ambiente en donde se desarrollan los conocimientos sea un lugar ameno, que brinde seguridad, confianza y ganas de estar allí aprendiendo. En suma, el lenguaje integral considera imprescindible llevar a cabo las situaciones didácticas en un ambiente alfabetizador significativo para el niño donde este pueda aprender a leer y a escribir, leyendo y escribiendo.

Hacemos aquí una distinción: el constructivismo toma la importancia del ambiente alfabetizador del Lenguaje Integral pero con una gran diferencia, el ambiente es condición necesaria pero no suficiente para alfabetizar porque es necesario adultos que enseñan a los niños a usar e interactuar con ese ambiente y esa interacción debe ser promovida de manera constante por los docentes.

El nombre propio: una fuente de información “segura”

Al planificar propuestas de escritura se debe tener en cuenta que las mismas sean significativas para los niños, que tengan sentido y se apliquen en su vida cotidiana. Una de las escrituras con más sentido en los primeros años de alfabetización es el nombre propio. No solo reviste de un significado especial para el niño, sino que resulta ser un recurso valiosísimo para la apropiación del sistema de escritura. Ferreiro se refiere a esto expresando:

Ellos pueden aceptar que determinadas cadenas de letras son necesarias para “decir” sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad “intrínseca”: ¿por qué precisamente esas letras y no otras?; ¿por qué esa cantidad de letras y no otra? (Ferreiro, 1991:29).

Como lo expresa la autora, el niño a través de la escritura de su propio nombre puede realizar diversas conjeturas sobre la conformación de las palabras. Mucho antes de que el niño pueda comprender por qué esas letras en cierto orden forman su nombre, esta escritura le brinda información muy valiosa para la construcción de sus conocimientos sobre el sistema de escritura, por ejemplo, que no cualquier conjunto de letras sirve para su nombre, que el orden de esas letras no es aleatorio. De esta forma puede tomar los conocimientos que posee sobre su nombre y utilizarlos como herramienta para realizar otras escrituras. Aquí el rol docente es fundamental ya que será el encargado de facilitar al alumno estos nuevos aprendizajes a través de la problematización de los conocimientos que ya posee.

Listado de palabras: ¿Por qué escribir listas?

Una de las escrituras que los docentes proponen a los niños en la Escuela son las listas de palabras. Las mismas se realizan siempre bajo una temática que sea significativa para el niño, desde los útiles escolares, los nombres de los compañeros de clase, los elementos que se utilizaron para realizar cierta actividad, entre otras. Los listados se pueden planificar como escrituras por sí mismos de forma individual o en grupos, también como escrituras a través del maestro. De cualquiera de las maneras en que se la planifique, este tipo de situaciones didácticas permiten a los niños aproximarse de forma reflexiva a los conocimientos del sistema de escritura ya que su disposición y que sean palabras “sueltas” le facilitan su concentración en lo que están produciendo. (Sobre la lista de palabras profundizamos en el apartado “Sobre las propuestas de escritura de listas de palabras en primer año” -Capítulo “Análisis de datos”-)

Decisiones didácticas durante la planificación

Las intervenciones docentes son fundamentales en el proceso de alfabetización. Estas deben ser planificadas y repensadas en durante la implementación de las situaciones y fundamentalmente con posterioridad a ello. Las intervenciones que realice el docente, junto con las condiciones que genera para el desarrollo de las situaciones de enseñanza son las que permitirán los avances en la adquisición de la escritura, siempre que éstas estén en relación con las conceptualizaciones infantiles. Coincidiendo con las palabras de Ferreiro:

(...) es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de métodos de enseñanza (como ha sido tradicionalmente). Es indispensable reflexionar sobre los tipos de prácticas a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas. (Ferreiro, 1991:34).

Por lo antedicho, se considera fundamental el abordaje del nombre propio en las primeras prácticas de escritura. Abordar la escritura del nombre en tarjetas de invitación, en fichas de préstamo de libros, como firma de un trabajo o como pertenencia a un grupo permite al niño encontrarle sentido a esta práctica. De esta forma la escritura del nombre propio resulta significativa y no meramente un ejercicio escolar.

Enseñar a escribir requiere planificar escrituras didácticas de escritura que favorezcan avances en la comprensión del sistema de escritura por parte de los niños, desde edades muy tempranas. Cuando se piensan en las primeras escrituras que hace un niño en primer año, como ser un listado de palabras, se prioriza el sistema de escritura y no así la composición del texto y el lenguaje escrito. En palabras de Castedo y Wallace:

En el aula, las chicas y los chicos escriben listas de palabras para pensar y reflexionar acerca de la escritura, acompañados por oportunas intervenciones de su docente; esto quiere decir que escriben listas para aprender a escribir. Al no tener que pensar en la composición de los textos –como sucedería en escritos más extensos–, la escritura de palabras enfoca el problema en el sistema de escritura. Se trata de situaciones donde es posible pensar en qué letras poner, en cuántas y en qué orden (Castedo y Wallace, 2021:32).

Durante la producción de la lista, el docente repara en el proceso de escritura, en las decisiones que los niños toman respecto a cuántas letras necesitan para que diga, cuáles y el orden, en las “ayudas” a las que recurre para escribir las palabras que ha decidido o se le ha consignado escribir, en las verbalizaciones que realiza durante el mismo acto de escritura, por ejemplo, si se autodicta, si hace fragmentaciones en el plano de la oralidad, si pregunta acerca de los aspectos figurales o con “cuál va”.

¿Cómo generar una instancia de aprendizaje en situaciones de escrituras de listas de palabras? Sobre ello profundizamos en el siguiente apartado y en el de “Análisis de datos” a propósito de las voces de las docentes entrevistadas.

METODOLOGÍA

La entrevista

Como se ha explicitado anteriormente, se utilizará la entrevista para recabar la información necesaria y dar respuesta al problema planteado. La entrevista es una de las técnicas de recolección de información más utilizada en los procesos investigativos, principalmente en la investigación social de corte cualitativa. Álvaro Gaínza Veloso (2006) expone que esta metodología le brinda a la investigación la oportunidad de enriquecerse no sólo a través de la información que pueda brindar el entrevistado verbalmente sino que lo gestual juega un papel relevante en este tipo de situaciones, lo cual le permite al entrevistador obtener información extra profundizando aún más en el objeto de estudio. Es decir, entre las ventajas de la técnica se evidencia la posibilidad de acceder de forma directa a los sentidos, significaciones, percepciones y concepciones de los sujetos sobre determinado problema. En palabras del autor:

La entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. (Gaínza Veloso, 2006:219).

Existen diversos tipos de entrevistas pero dentro de la metodología cualitativa se pueden encontrar 3 modalidades:

- ✓ La entrevista de conversación informal donde las preguntas surgen en el contexto del diálogo.
- ✓ La entrevista basada en un guión donde se elabora una guía de temas para abordar pero con cierta flexibilidad y libertad a la hora de preguntar.
- ✓ La entrevista estandarizada abierta, en ella se elaboran pautas para preguntas para todos los entrevistados por igual pero con respuestas abiertas o libres.

Para la elaboración de este TFI se ha decidido realizar entrevistas estandarizadas abiertas, si bien las preguntas son las mismas para todos los entrevistados, las respuestas son abiertas brindándole al entrevistador cierta flexibilidad a la hora de guiar la entrevista. A través de esta técnica no hay mediación de terceros, es el investigador el que, una vez ingresado al campo obtiene esa información de primera

fuelle. Generalmente, se requiere de un tiempo prolongado para establecer con los entrevistados una relación de confianza que lleve al encuentro. En este caso, la entrevistadora conoce a las entrevistadas desde hace varios años y trabaja con ellas por lo que ya existe un vínculo y una confianza que permite un desarrollo ameno en los encuentros.

Cuando se planifica la realización de una entrevista, se debe tener en cuenta el tiempo y el lugar en dónde se va a desarrollar el o los encuentros. Para la realización de las entrevistas que se desarrollan en este trabajo se ha decidido pautar un tiempo de 30 a 50 minutos, dependiendo de la disposición que tenga la entrevistada. En cuanto al lugar, se aconseja que sea tranquilo, donde el entrevistado se sienta cómodo y pueda expresarse con libertad. En este caso las entrevistas se desarrollaron, algunas, a través de la plataforma Zoom desde sus hogares y otras, luego del horario escolar en las aulas de la escuela en la que trabajan.

Acceder al informante, entrevistar en el lugar y tiempo adecuado está vinculado al tipo de relación que se fue estableciendo en un trabajo de campo minucioso y casi siempre solitario. Lo mismo sucede con el registro. Se recomienda grabar el encuentro pero esto depende de la disposición del entrevistado, de cuán cómodo se siente con su interlocutor. En este caso todas las entrevistadas han accedido a ser grabadas. Esto permite que luego de la desgrabación se realice un análisis exhaustivo del diálogo y de las respuestas dadas, no sólo desde lo oral sino también desde lo gestual, ya que en algunos casos, la grabación será a través de video.

A través de las entrevistas se busca conocer cómo los docentes de primer año utilizan el nombre propio y otras escrituras seguras cuando proponen en el aula situaciones didácticas de escritura por sí mismos. Para conocer acerca de las decisiones didácticas de los docentes y los supuestos que subyacen en las mismas, se ha planificado una secuencia de situaciones de enseñanza donde los niños escriben por sí mismos que se comparten con cada una de las entrevistadas con el propósito de realizar un análisis conjunto de la misma. Además, se previeron interrogantes que se plantearon en el transcurso de la entrevista guiando el análisis y promoviendo la explicitación de saberes docentes que subyacen en la práctica de enseñanza. A continuación, se destacan los motivos que orientaron compartir una planificación ajena con las entrevistadas:

- ✓ facilita la objetividad en el análisis,
- ✓ permite que la entrevistada no se sienta “juzgada”,

- ✓ permite que la entrevistada pueda pensar en las intervenciones docentes de otra persona, compararlas con las suyas y compartir experiencias.

Asimismo, se establecen los criterios didácticos que motivaron a compartir algunas situaciones de escritura por sí mismos que se vinculan con las preguntas previstas para realizar durante la entrevista. A continuación puntualizamos estos criterios.

Las situaciones didácticas presentaron continuidad en:

- ✓ que sean los niños quienes ejercen el rol de escribientes,
- ✓ que el texto que se escribe sean listas de palabras,
- ✓ que el docente realice intervenciones sistemáticas de consultas a escrituras “seguras” que conforman el ambiente alfabetizador,
- ✓ que la modalidad de agrupamiento sea en pequeños equipos.

Asimismo, estas situaciones didácticas resultaron diversas respecto a:

- ✓ los propósitos comunicativos que se comparten con los alumnos (para entregarle al profesor de Educación Física la lista de materiales, para recordar una lista de elementos, para confeccionar títeres, entre otros).
- ✓ el tipo de superficies y materiales de escrituras (hojas, cuaderno agenda; Armopalabra², lápiz y letras móviles).
- ✓ la cantidad de materiales por cada equipo de trabajo (un material por grupo de niños o cada integrante con cada material).

Para profundizar en la planificación de las situaciones de escritura por sí mismos, véase el “Anexo 2”.

Algunas de las preguntas que están se previeron para el espacio de entrevistas son:

- ✓ ¿Cuáles son los usos del nombre propio que promueves en el aula cuando los niños escriben por sí mismos?
- ✓ ¿El nombre propio forma parte de tu ambiente alfabetizador? ¿En tu ambiente alfabetizador existen palabras seguras? ¿Cómo las has

² El Armopalabra es un material brindado por ANEP para las escuelas públicas de todo Uruguay. Consiste en una serie de tarjetas (10) dispuestas en casilleros horizontalmente y unidas por un “rulo”, cada tarjeta tiene una letra del abecedario. Todas las letras del abecedario se repiten 10 veces en cada casillero.

trabajado? ¿Te resultan de utilidad a la hora de realizar otras producciones?

- ✓ ¿Cómo abordas o abordarías la escritura de un listado de palabras usando el nombre propio como fuente de información?
- ✓ ¿Qué obstáculos se te presentan a la hora de que los niños comiencen a realizar escrituras por sí mismos (listados de palabras)? ¿Qué oportunidades encuentras al trabajar con el nombre propio?
- ✓ Cuando propones situaciones de escritura por sí mismos, ¿qué materiales de escritura propones? ¿En qué superficies escriben los niños?
- ✓ ¿Sueles proponer la escritura en grupos de niños? ¿Cómo piensas esos grupos?
- ✓ ¿Qué proceso hace el niño en la apropiación del sistema de escritura cuando se enfrenta a situaciones e intervenciones como las que se plantean en la secuencia?

Como se ha mencionado, estas y otras interrogantes guían el análisis de la secuencia didáctica presentada buscando que la entrevistada pueda brindar su experiencia, conocimientos, opiniones y postura frente al tema. Se subraya que la primacía de preguntas vinculadas al nombre propio se vincula con nuestro interés de indagación.

Docentes entrevistadas

Se entrevistaron a 3 docentes de Educación Primaria que han tenido diversas experiencias en primer año y que, durante el ciclo lectivo 2021, algunas de ellas se encuentran ejerciendo otros cargos docentes. Las docentes a entrevistar son: Analía, Graciela y Yanina.

Analía es una maestra egresada del Instituto de Formación Docente Juan Amós Comenio en el año 2012 y se encuentra trabajando en primaria desde hace 9 años. Actualmente es maestra de primer año de la Escuela N°233 "Ramón Álvarez".

Graciela es maestra egresada en el año 2017 del Instituto de Formación Docente Juan Amós Comenio con una antigüedad laboral de 4 años. Actualmente es maestra de primer año de la Escuela N°233 "Ramón Álvarez".

Yanina es maestra egresada en el año 2012 del Instituto de Formación Docente de Florida siendo este su noveno año de trabajo en primaria. Si bien actualmente ejerce un cargo de maestra directora con clase a cargo en una Escuela Rural de Florida, la docente tiene muchos años de experiencia en primer año en la Escuela N°233 "Ramón Álvarez".

Todas las maestras entrevistadas ejercen sus cargos docentes en escuelas públicas.

Se coordinó con cada una de ellas el día y horario posible de entrevista para no interferir con sus tareas en el aula. Además, se tuvo en cuenta la posibilidad de realizar la entrevista en dos instancias.

Registro de la información

Los instrumentos utilizados para registrar la información fueron una computadora y un celular. Algunas entrevistas se realizaron por la plataforma Zoom y para ello se utilizó la computadora, mientras que otras se realizaron de forma presencial y se registraron a través de la aplicación Grabadora del celular. Se tuvo el consentimiento de cada una de ellas para ser grabadas. Luego se desgrabó cada entrevista, primero para realizar un análisis en profundidad de cada una y luego, establecer ejes de análisis entre la totalidad de entrevistas.

ANÁLISIS DE DATOS

Aspectos generales de las entrevistas realizadas

En este capítulo se desarrollará el análisis de la información recogida en las entrevistas realizadas a las maestras de Primer Ciclo de Educación Primaria. En la Tabla N°1 se puede observar las diversas instancias que se mantuvieron con las docentes y las temáticas que se abordaron en cada una de ellas. Todos los encuentros se realizaron en base a los mismos cuestionarios semi estructurados (se adjuntan en “Anexo 1”), siendo su duración entre 9 y 40 minutos. Las entrevistas cuya temática fue el análisis de una secuencia didáctica tuvieron una duración mayor a las de carácter personal y formación académica. Los diversos encuentros con las docentes se produjeron en un lapso menor a los 30 días entre el mes de agosto y de septiembre.

Tabla N°1
Distribución de las entrevistas realizadas

Temática de la entrevista	Maestra entrevistada	Fecha en que se realizó la entrevista	Duración de la entrevista	Instrumento que se utiliza para registrar la entrevista
Datos personales - Formación académica.	Graciela	12/08/21	9:42 minutos	Grabadora
	Yanina	13/08/21	18:28 minutos	Plataforma Zoom
	Analía	11/08/21	13:04 minutos	Plataforma Zoom
Análisis de secuencia didáctica.	Graciela	01/09/21	28:15 minutos	Grabadora
	Yanina	02/09/21	39:22 minutos	Plataforma Zoom
	Analía	02/09/21	22:49 minutos	Grabadora

Al momento de transcribir los fragmentos de las entrevistas se han tomado en cuenta ciertos criterios que se detallan en la Tabla N°2. Cabe mencionar que el diálogo entre entrevistadora y entrevistada se organizó en parlamentos numerados y que muchas de las expresiones onomatopéyicas se han transcrito, ya que reflejan y acompañan claramente el decir de la entrevistada.

Tabla N°2
Criterios de transcripción de las entrevistas

Marca o símbolo	Significado
...	Silencios prolongados que se generan en el diálogo.
()	Expresiones gestuales o corporales y otras aclaraciones.
Cursiva	Citas textuales. Cuando la entrevistada o la entrevistadora leen algún material.
“ ”	Nombres de letras y texto que se propone escribir (en la planificación que se analiza).

Voces de las maestras sobre la enseñanza de la escritura en los inicios de la alfabetización

Acerca del proceso de apropiación del sistema de escritura por parte de los niños

Para el desarrollo de este capítulo y el estudio de la información recogida en las entrevistas, se toman los siguientes ejes de análisis:

- ✓ Las voces de las maestras sobre la enseñanza de la escritura: ¿qué se entiende por enseñar a escribir?
- ✓ La escritura de listas de palabras en primer año.
- ✓ El nombre propio y el ambiente alfabetizador en las aulas de primer año.
- ✓ Las decisiones didácticas: ¿cómo planificar las situaciones de escritura pro sí mismos?

Asimismo, en el transcurso de este capítulo se abordan las intervenciones docentes que promueven la consulta de escrituras “seguras” para producir otras escrituras y los contenidos en que se focaliza en dicha intervención. También se analizan los obstáculos y/o limitaciones que encuentran las docentes a la hora de planificar y poner en práctica propuestas de escritura por sí mismos que promuevan el uso del nombre propio y otros nombres como fuente de información. Las voces de las maestras sobre la enseñanza de la escritura: ¿qué se entiende por enseñar a escribir?

Primero es un grado lleno de descubrimientos donde los niños toman en sus manos el desafío de aprender a escribir. Cada uno atraviesa el proceso de adquisición de la escritura de diversas maneras y con tiempos diferentes. Es aquí donde el docente despliega sus conocimientos para llegar a lo que necesitan todos los niños de su clase y pone de manifiesto la concepción que tiene sobre la enseñanza de la escritura. Como se ha mencionado anteriormente, en este trabajo, la escritura y su enseñanza están siendo abordadas desde una perspectiva constructivista donde se entiende que el niño aprende a escribir escribiendo en situaciones reales y significativas con un propósito claro para él. Citando a Kaufman, Lerner y Castedo:

Ahora bien, como se aprende a escribir escribiendo, instalar la práctica de la escritura en la escuela supone ofrecer a los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos y brindar oportunidades frecuentes para reflexionar juntos sobre cómo lograrlo. (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015: 7).

Esta manera de ver el aprendizaje de la escritura se ha visto reflejada en las tres entrevistas realizadas, al igual que las particularidades que presenta el primer año como grado de primaria. En el Fragmento N°1, frente a la pregunta de la entrevistadora sobre cómo se siente la maestra trabajando en primer año, se puede apreciar la visión que Graciela tiene sobre la apropiación del sistema de escritura y la importancia que le da a la búsqueda de estrategias y materiales que favorezcan los avances en todos los niños.

Fragmento N°1

42. G: Me encanta por la inocencia que tienen los niños. Me encanta porque hay cosas que para uno le parecen simples, cómo escribir y uno en los niños de primer año lo puede observar que es un gran proceso y a veces algo que claro

que es simple, es un proceso que el niño hace que es fabuloso, además ahí podemos ver los diferentes estilos, es como que ahí sacamos todas nuestras estrategias que tenemos, porque ahí vemos los diferentes estilos de aprendizaje, ahí tenemos que utilizar un montón de recursos y variados para poder tratar de una forma de llegar a todos, porque si bien todos pasan por un proceso similar, todos tienen diferentes procesos y es lo que vemos. El proceso individual de cada uno y justamente por eso está bueno, porque además, en la medida que ellos van avanzando, después como decía Vygotsky el tema de la zona de desarrollo próximo, que junto a otros, ellos van avanzando, entonces por eso es fabuloso y me encanta esto de primer año. Porque vemos muchas cosas que parecen tan sencillas, pero con los niños de primero, uno dice ¡¡wow!!! (y acompaña la expresión alzando los brazos) para escribir 'casa' todo el esfuerzo que el niño tuvo que hacer, todo lo que primero tuvo que pasar por esto, después por lo otro, y para lograr llegar a escribir 'casa'. O sino, algo tan simple como autodictarse, cuando uno lo ve, que el niño lo logra, es ¡¡wow!!! (y acompaña la expresión alzando los brazos). ¡¡Magnífico, lo lograste!!

(...)

Código: Entrevista 1 - Graciela.

El proceso por el cual atraviesan los niños para llegar a una escritura alfabética no solo es extenso sino que es diferente para cada uno de ellos, teniendo en cuenta que lo que se pretende es apropiarse de un objeto, en este caso la escritura, que ya está socialmente construido. Por lo tanto, en ese camino el niño irá construyendo las formas de representar el lenguaje en la escritura alfabética, modificándose en cada momento/nivel de ese proceso. Aunque a simple vista las escrituras de cada nivel parezcan desordenadas y poco entendibles, el maestro debe encontrar, como lo expresa Ferreiro (1997), la "lógica interna" de esas escrituras que le permiten entender en qué momento se encuentra cada niño y qué es lo que necesita para seguir avanzando. En el Fragmento N°2, Graciela hace referencia a las características que se presentan en cada momento y que el maestro "descubre" observando atentamente las escrituras de sus alumnos.

Fragmento N°2

114. G: Y es un proceso muy complejo con muchas etapas porque primero él ve un montón de símbolos, después bueno, a esos símbolos con el tiempo le va asignando significado, después es aprender el orden en que van para formar una palabra, después está todo lo que es la hipótesis de cantidad y después la hipótesis de la variedad porque saben que ellos, por más que no saben leer, por más que no saben las letras, saben que las palabras se escriben con diferentes letras, entonces ahí mismo, él va armando eso y bueno, de a poco va llegando a las distintas etapas. (...)

Código: Entrevista 2 - Graciela.

Desde la psicogénesis con la influencia de Piaget se ha logrado comprender que el niño es un sujeto en construcción, es decir, durante su desarrollo irá incorporando nuevas conductas y nuevos conocimientos a través del proceso de asimilación y acomodación. En el caso de la apropiación de la escritura, el niño se enfrenta a nueva información que le brinda el medio que lo rodea, si esa información es imposible de asimilar, generalmente el niño la rechaza. Ahora bien, cuando esa información es asimilada, el niño explora y experimenta buscando acomodar esa nueva información a sus esquemas, y es aquí cuando se producen los avances en la apropiación de los conocimientos. El niño produce sus propias "teorías infantiles" sobre el sistema de escritura y así logra darle sentido a sus experiencias. Cuando una nueva información llega a los niños e invalida el esquema que se habían construido en torno al sistema de escritura, se genera un momento difícil, un cambio conceptual, donde la nueva información debe ser nuevamente asimilada y acomodada en sus nuevos esquemas para que puedan seguir avanzando en su proceso de alfabetización. (Ferreiro, 1991).

En el desarrollo de la alfabetización se pueden observar 3 niveles de conceptualización, cada uno a su vez contará con subniveles que lo caracterizan. El nivel 1 corresponde a la distinción de las representaciones gráficas: dibujo y escritura. El niño explora y experimenta con las diferentes representaciones gráficas logrando distinguir los dibujos de las letras. Observa que las letras no representan la forma del objeto, sino su nombre y que se ordenan linealmente. En este nivel se llega al principio de arbitrariedad y linealidad del sistema de escritura. Cabe aclarar que la arbitrariedad no implica lo convencional, ya que los niños al comienzo inventan formas de letras,

pero poco a poco van asimilando las grafías que han sido socialmente aceptadas. Otra de las características de este nivel es que los niños reconocen rápidamente a las cadenas de letras como “objetos sustitutos” (Ferreiro, 1991)³. En estos momentos es cuando el niño comienza a pensar en cómo se organizan las letras para representar objetos diferentes produciéndose avances en su conceptualización de la escritura, esto lo llevará a empezar a manejar dos principios básicos del sistema de escritura: cantidad (cuantitativo) y variedad (cualitativo). El principio de cantidad es el que aparece primero siendo el número tres la cantidad mínima de letras elegidas por los niños para la conformación de una palabra. Ferreiro (1991) expresa:

En el eje cuantitativo, el primer problema con que se enfrentan los niños es el siguiente: ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea “legible”? Esto lleva a la construcción de un principio interno que denominamos el principio de la cantidad mínima. Los niños hispanohablantes (independientemente de su nivel social o escolar) eligen tres como el número ideal de letras. Si hay tres letras ordenadas de un modo lineal, están seguros de que “ahí debe decir algo”. Si sólo hay dos letras, dudan (algunos aceptan la posibilidad; otros la rechazan). Si sólo hay una letra están seguros de que eso no se puede leer porque, en su opinión, una letra no es suficiente para que lo escrito sea una palabra. (Ferreiro, 1991: 26).

Más adelante comenzará a generarse otro conflicto relacionado a la variedad de las letras: el niño reconocerá la necesidad de que las letras varíen, sean diferentes cuando se desee realizar escrituras diferentes. Así se va arribando al segundo nivel que estará caracterizado por un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas. En este momento los niños comienzan a buscar la forma de diferenciar cadenas escritas para que signifiquen cosas diferentes. Se debe tener en cuenta que en estos momentos el niño no realiza un análisis de la pauta sonora sino que lo hace del signo lingüístico en su totalidad. Al observar que cuando un adulto escribe palabras diferentes las cadenas gráficas son diferentes, va generando diversas hipótesis para su representación, por ejemplo, puede establecer una cantidad mínima y máxima de letras para la conformación de las palabras. De esta manera establece que una palabra compuesta por 3 letras no hace referencia al mismo objeto que una de 4 letras. Pero también puede centrarse en un aspecto más cualitativo para generar las

³ Ferreiro en “Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis” (1991), plantea que en sus estudios ha podido comprobar que los/as niños/as que provienen de los suburbios pobres donde no crecen en un ambiente letrado, presentan dificultades para reconocer las marcas escritas como “objetos sustitutos”. Entendiendo por “objetos sustitutos” que las marcas escritas se pueden utilizar para representar otros objetos si las utilizamos con un diferente orden o variamos las letras.

diferencias que necesita entre cadenas gráficas. Si el niño posee un amplio reservorio de grafías, las puede combinar de diversas maneras para generar escrituras diferentes. Ambos ejes, cualitativo y cuantitativo, se pueden manejar simultáneamente para resolver el conflicto de generar escrituras diferentes. Es preciso señalar que hasta el momento, el niño no ha comenzado a manejar la relación fonema - grafema para la construcción de las palabras, es decir, aún no ha establecido relación entre la pauta sonora y su representación en la escritura.

Es en el tercer nivel donde se alcanza la fonetización de la representación escrita generándose diferentes hipótesis de conceptualización: silábico, silábico - alfabético y alfabético. El niño se ha venido preparando en este proceso recibiendo información que le brinda el ambiente, siendo la más importante y significativa el nombre propio. Descubren que ciertas cadenas de letras forman su propio nombre y comienzan a cuestionarse sobre la variedad y la cantidad de letras que deben utilizar para escribirlo: “¿por qué esas letras?”, “¿por qué esa cantidad de letras?”, “¿por qué en ese orden?” “¿Por qué las mías también están en los nombres de mis compañeros?” Cuando se llega a la etapa silábica, el niño logra solucionar el primer conflicto en cuanto a la cantidad de letras que debe usar, ya que establece tantas grafías como sílabas tiene la palabra. Ahora bien, otros logran avanzar un poco más en esta etapa distinguiendo correctamente qué letra se le adjudica a cada sílaba. Citando a Ferreiro:

Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras. (Ferreiro, 1991: 31).

Si bien esta etapa le permite al niño organizar su escritura, el ambiente que lo rodea le generará un nuevo conflicto porque sus producciones no son convencionales. Es aquí cuando se ve el avance al momento silábico - alfabético donde el incipiente escritor comienza a incluir en sus producciones nuevas grafías con un valor sonoro menor manteniendo además aquellas que ocupan el lugar de cada sílaba. Esta solución al nuevo conflicto generado es muy inestable y nuevamente deberá construir un nuevo esquema que lo llevará a la hipótesis alfabética de la escritura. De esta manera han logrado apropiarse del sistema de escritura sin comprender aún ciertos rasgos ortográficos, los signos de puntuación, los espacios en blanco entre palabras,

las mayúsculas y las minúsculas. Pero ahora, el niño ha logrado comprender que a cada fonema le corresponde un grafema, los logra identificar y distinguir de otros fonemas y grafemas, es decir, ha alcanzado el principio alfabético, y enfrenta nuevos desafíos para la escritura convencional.

Como se puede apreciar en el fragmento N°3, Analía hace referencia a que la apropiación de la escritura alfabética implica un largo camino que el docente debe conocer para contemplar las necesidades de cada niño, recordando que todos los caminos son diferentes, requieren tiempos y guías diferentes.

Fragmento N°3

78. A: Y porque es la manera que tenemos de enfrentar al niño a la escritura en sí, porque si no, de qué otra manera, si él no lo va a vivenciando. Si él no va, no sé, reconociendo las letras en los nombres de otros compañeros, o reconociendo las letras en los días de la semana. Entonces él se va enfrentando a eso, que es algo diario, qué hacemos, entonces va incorporando, y va como guardando toda esa información para después poder hacerlo de manera autónoma, escribir, la palabra que fuese de manera autónoma. (...)

Código: Entrevista 2 - Analía.

En este aspecto, las tres maestras entrevistadas coincidían en que el docente debe ser capaz de desplegar ante el niño una variedad de materiales y estrategias que le faciliten la construcción de sus aprendizajes. El maestro debe problematizar los conocimientos que el niño va apropiando para que logre avances en sus conceptualizaciones.

Sobre las propuestas de escritura de listas de palabras en primer año

Para la formulación de este trabajo se compartieron experiencias con las entrevistadas sobre una secuencia didáctica de escritura por sí mismos de listados de palabras (se adjunta secuencia en "Anexo 2"). Las situaciones de escritura por sí

mismos contribuyen a la adquisición de la alfabetización y permite al niño poner en acción sus propias conceptualizaciones, cuestionarse, explorar, compartir y confrontar con otros sus escrituras. De esta forma podrá ir avanzando en sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura. Ahora bien, ¿por qué plantear situaciones de escritura de listados de palabras? Las listas de palabras son lo que se llaman “textos despejados o discontinuos”, es decir, textos que si bien presentan un contexto y una temática, el niño no debe preocuparse por pensar en la composición de enunciados, en cómo combinar esas palabras para que generen un cuerpo de texto que tenga cohesión y coherencia. Las listas de palabras le permiten al niño concentrarse en el sistema de escritura, específicamente en la conformación de las palabras y así avanzar en sus conceptualizaciones. Citando a Kaufman, Lerner y Castedo: “El esfuerzo se concentra en el sistema de escritura ya que, como la lista es un texto enumerativo y discontinuo, no es necesario pensar en controlar relaciones semánticas ni sintácticas entre los elementos que se incluyen” (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015: 32).

Este tipo de texto es muy frecuente en las planificaciones de las maestras de nivel inicial y primer grado ya que, conjuntamente con las situaciones de copia y escritura del nombre propio, posibilitan poner en acción las conceptualizaciones infantiles acerca de la escritura y avanzar en la reflexión de las unidades mínimas -las letras- en tanto cuáles, cuántas y en qué orden van esas letras para que diga... Además, a través de estas situaciones de escritura de nombres propios y listas de palabras de mismo campo semánticos (animales que se están estudiando, los materiales que se necesitan para Educación Física o un juego matemático en el aula), el docente conjuntamente con los niños puede ir generando la conformación de un ambiente alfabetizador que contenga “palabras seguras” que le servirán de apoyo para cuando desee realizar otras producciones. Más adelante, en este mismo capítulo, cuando se aborda el ambiente alfabetizador se profundiza sobre el uso de las “palabras seguras” como fuentes de información.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la escritura de listas de palabras generalmente se realiza bajo una temática específica y se encuentran enmarcadas en unidades didácticas, proyectos, centros de interés y secuencias. El hecho de que las listas tengan su fundamento en una temática o en una situación comunicativa específica promueve en el niño la escritura significativa, le da sentido al acto de escribir. Además, los ordena y les permite comenzar a construir la coherencia textual porque las palabras que deben pensar están relacionadas entre sí y bajo la misma

temática. Sobre esto, la maestra Yanina -en el fragmento N°4- hace referencia a la importancia de pensar en la temática y en la escritura con sentido.

Fragmento N°4

127. Y: Sí, porque el hecho de que me encuentro con un universo limitado de letras para formar una palabra y que eso que está escrito dice esto, y qué tiene que ver con un contexto, bueno, todas esas palabras yo veía que en todas las secuencias estaban agrupadas de acuerdo a categorías, también. Y a ellos las categorías los ordenan un montón. Entonces, el hecho de pensar, bueno, yo voy a tener que hacer una lista de cosas que a su vez son cosas que me van a servir y, no sé, como pasaba con las frutas, que lo vi también (se refiere a las propuestas didácticas que se presentaron en la instancia de entrevista). Entonces, eso de ordenar por categoría primero me parece genial. Y más allá de lo que es la escritura, no porque es la escritura con sentido. Es la escritura con sentido, yo estoy escribiendo para algo y en ese escribir, en ese incorporar, me encuentro que tengo letras que se enlazan, bueno, las tengo que decir, cuando tengo que armar la palabra, no son letras aisladas, "LO", entonces tengo que juntar la "e" con la "o" y ahí incorporo fonema con grafema. Entonces yo creo que eso repetitivo, o sea, ese ejercicio de tener que encontrarse con la situación de escribir y con diferentes, de diferentes maneras, o sea, con diferentes recursos, lo van a llevar a que bueno cuando llego al lápiz, a la autonomía, puedan producir algo con sentido.

(...)

Código: Entrevista 2 - Yanina.

En este fragmento no solo se puede observar lo que considera la docente sobre la importancia de la escritura con sentido sino que además, el hecho de generar instancias de escritura de forma repetitiva ya que esta será la manera en que el niño logre los avances esperados. Ahora bien, remarcamos que desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, consideramos la continuidad como un criterio organizador de la enseñanza, pero que dialoga con el criterio de diversidad. Así, la enseñanza no requiere de propuestas que se repitan para que el alumno aprenda, sino que algunas de las variables que conforman esa situación se sostengan mientras que otras se modifican a fin de presentar a los niños nuevos desafíos. En este sentido, Yanina

refiere a la repetición pero también deja visualizar algunas consideraciones respecto a la diversidad vinculadas, especialmente a los materiales de escritura, y antes, a los propósitos comunicativos. Como ya se ha mencionado anteriormente, el niño aprende a escribir escribiendo siendo el docente el que debe garantizar el acceso a diversas situaciones didácticas que lo desafíen y le permitan poner en juego todos los conocimientos que posee.

El nombre propio y el ambiente alfabetizador en las aulas de primer año

En este apartado nos proponemos analizar la influencia del ambiente alfabetizador en el proceso de adquisición de la escritura, siendo el nombre propio uno de los elementos que forman parte de ese ambiente alfabetizador. Ahora bien, ¿qué se entiende por ambiente alfabetizador? El niño en su desarrollo se ve influenciado por el ambiente que lo rodea, percibe de él gran variedad de información y estímulos que lo van conformando como un sujeto inmerso en una sociedad. El aula juega un rol muy importante en el transcurso de su escolaridad ya que será el escenario donde se desarrollen los aprendizajes por excelencia y le brindará al niño seguridad y autonomía. Se entiende al ambiente alfabetizador como el espacio físico que pone a disposición del niño la cultura escrita para que lo explore, manipule y experimente. De esta forma provee al estudiante de fuentes de información segura que favorecerán su proceso de adquisición de la escritura.

El docente debe brindar la oportunidad a los niños de interactuar de manera significativa con dicho escenario, organizarlo y tomar decisiones en torno a él, ya que será la única manera de que se puedan generar reflexiones en torno al sistema de escritura. Los materiales que vayan conformando el ambiente de cada aula debe tener una funcionalidad en sí misma, es decir, el docente debe pensar situaciones didácticas donde se recurra a él, y debe frecuentar su uso, para que estos materiales expuestos se establezcan como fuentes de información segura para los estudiantes. Los materiales que suelen aparecer en los ambientes alfabetizadores de primer año son: cartelera con nombre propio, almanaques con los días de la semana, listas de nombres que registran los encargados del aula, agendas semanales o diarias, rótulos y listas varias. En el fragmento de entrevista N°5, Yanina nos comenta los materiales

que conforman el ambiente alfabetizador donde desarrolla las propuestas de enseñanza con los niños, coincidiendo con el del resto de las maestras entrevistadas.

Fragmento N°5

88. Y: Los días de la semana, los meses, los nombres de los personajes de algún cuento, a veces, por ejemplo, usamos el... eh, eh, no me sale la palabra..., el abecedario, las letras del abecedario con sobrecitos de nylon. Entonces, a veces, cuando tenemos una escritura que tenga que ver con alguna temática, bueno empieza con tal letra, bueno, y lo ponemos en ese sobre y ahí está, entonces, después, dentro del trabajo oral de de la relación fonema grafema bueno, empieza con la "P", bueno, nos fijamos en el sobre podemos fijarnos en el sobre, se acuerdan que el otro día escribimos, no sé, "princesa". Bueno, no sé si es el ejemplo más claro.

89. E: Si si, te entiendo, te entiendo lo que estás queriendo...

90. Y: El sobre de palabras.

(...)

Código: Entrevista 2 - Yanina.

Graciela al igual que Yanina comenta en el Fragmento N° 6 que su ambiente alfabetizador si bien está compuesto por los días de la semana y el nombre propio, se va modificando con el transcurso del tiempo.

Fragmento N° 6

72. G: (...) por ejemplo, en el aula tenemos: los días de la semana, al principio de clases teníamos los nombres, ahora como ya ellos logran escribir el nombre y eso, ya no lo tenemos.

(...)

Código: Entrevista 2 - Graciela.

Los días de la semana, los meses del año, nombres propios y el abecedario como fichero (guarda memoria de palabras) son los elementos comunes que aparecen en el

ambiente alfabetizador de las maestras entrevistadas. Se ha podido reflexionar con ellas que tanto en el año 2020 como en el 2021 los ambientes alfabetizadores se han visto afectados por la enseñanza a distancia producto de la situación epidemiológica que se ha atravesado mundialmente (pandemia por Covid-19). Las maestras expresaban que en estos dos años no le han dedicado tiempo a la conformación del ambiente alfabetizador o no han tenido la oportunidad de profundizar en él como en los años anteriores ya que la mayor parte se la ha llevado la educación virtual y a distancia. Esto hace pensar en que las plataformas educativas como CREA, MATIFIC Y PAM⁴ se han vuelto los nuevos ambientes alfabetizadores ya que los niños encuentran en dichos espacios diversos materiales y fuentes de información que frecuentan para el desarrollo de sus clases. Al respecto, destacamos que la conformación de un ambiente alfabetizador resulta necesario pero no suficiente para que los niños reflexionen acerca de esas escrituras y que las mismas sirvan de “ayudas” cuando se enfrentan a la tarea de escribir. Para ello, el uso de esas escrituras, promovido por el docente, resulta necesario y fundamental. En este sentido, es que mencionadas plataformas presentan limitaciones al respecto puesto que no cuentan con un docente que promueva la consulta sistemática a ese ambiente alfabetizador que en las pantallas se exhibe.

Las fuentes de información que aparecen en las aulas de primer año generalmente se conforman por palabras aisladas o en listas que el docente aborda de forma sistemática y recursiva hasta que se vuelven palabras “seguras”. Se entiende por esto que dichas palabras, al haberse trabajado durante tanto tiempo y en diversas instancias, le han generado al niño la seguridad de que están bien escritas y que en esa cadena de letras se dice algo específico, es decir, los niños saben que en el calendario semanal, la primera palabra es DOMINGO y no JUEVES, porque se ha trabajado tanto con los días de la semana que saben perfectamente qué dice en esa escritura que aparece en el ambiente alfabetizador.

Una de las fuentes de información segura que aparecen en todos los ambientes alfabetizadores y que portan un gran significado para los niños es el nombre propio. Anteriormente se ha explicado la importancia que tiene trabajar el nombre propio para los niños, ya que es una de las primeras escrituras estables a las que se acercan en el

⁴ CREA, MATIFIC y PAM son plataformas educativas de Plan Ceibal que vienen ya instaladas en los dispositivos que son entregados a los niños durante su escolarización. CREA es una plataforma que cumple la función de campus virtual donde el docente puede subir materiales, tareas, videos e incluso tener encuentros sincrónicos con sus estudiantes. MATIFIC y PAM son plataformas que hacen referencia al área del conocimiento matemático. MATIFIC es en base a juegos que la docente puede ir proponiendo y que ya están precargados. PAM es similar con la diferencia que se pueden proponer actividades de ejercitación que no implique lo lúdico y que es una aplicación específicamente para el segundo ciclo de primaria (4°, 5° y 6°).

proceso de apropiación del sistema de escritura. El nombre propio no sólo tiene una carga emocional y forma parte de la identidad del niño, sino que además es una escritura que le permite reflexionar sobre la cantidad de letras, el orden de las mismas y el valor sonoro convencional que tienen. Por lo tanto, esta escritura se vuelve fundamental y es el docente el que debe buscar estrategias que le permitan sacar su mayor provecho, no para que el niño memorice su nombre sino para que logre realizar reflexiones en torno a la escritura del nombre que le permitan avanzar en las conceptualizaciones del sistema de escritura. Todas las entrevistadas han hecho referencia al uso del nombre propio como fuente de información segura. En los fragmentos N°7 y 8 podremos apreciar la opinión de Graciela y de Analía con respecto al uso del nombre propio en el ambiente alfabetizador.

Fragmento N° 7

70. G: Eee... (Graciela se muestra pensativa y con dudas frente a la pregunta) Porque son palabras que para el niño tienen un significado, como tú decías también, que son seguras, que están bien escritas y una de ellas, por ejemplo, es el nombre de ellos. Cuando empiezan con las primeras escrituras, las primeras letras que ellos incorporan siempre son las que están en su nombre y muchas veces, siempre en el trabajo en primer año, bueno también en inicial, siempre comenzamos a partir del nombre propio, porque es lo más seguro que ellos tienen y que ellos se sienten identificados y seguro para ellos.

(...)

Código: Entrevista 2 - Graciela.

Fragmento N°8

66. A: Y porque ayuda a que el niño reconozca el grafema y el fonema, asocie el grafema con el fonema, una manera de ayudarlo. Lo mismo cuando el niño no tiene bien incorporadas las letras, las letras mismas de su nombre, que si ya incorporó lo va ayudando, y le sirve para poder ir escribiendo otras palabras.

(...)

Código: Entrevista 2 - Analía.

Se observa cómo ambas entrevistadas consideran relevante abordar situaciones didácticas que impliquen el uso del nombre propio como fuente de información segura para la producción de otras escrituras. Específicamente, mencionan que las letras que conforman el nombre de cada niño “son las primeras que ellos incorporan”, que le brindan seguridad y le permiten analizar otras escrituras, y que “ayuda a que reconozca el grafema con el fonema”. He aquí donde las decisiones didácticas juegan un rol fundamental, ya que será gracias a ellas que el niño podrá avanzar en las conceptualizaciones que tiene de la escritura. Asimismo, resultan fundamentales las intervenciones docente que promuevan la reflexión sobre las unidades menores que componen el nombre, las relaciones entre las partes y el todo, y entre la oralidad y la escritura del nombre.

Las decisiones didácticas: ¿cómo planificar las situaciones de escritura?

Planificar es una de las prácticas sociales más comunes, todos de cierta manera se planifican su futuro, por ejemplo: hoy a la tarde voy hacer las compras de la semana, en verano voy a ir a visitar a mi amiga que vive en Florida, cuando salga de trabajar voy a pasar por el correo a levantar una encomienda, y así se podrían citar infinitos ejemplos más. Los seres humanos somos sujetos sociales y como tales planificamos nuestra vida y nuestros días, dependiendo de ciertos objetivos o metas que deseamos alcanzar. La educación no está por fuera de esta práctica, los maestros planifican diariamente y anualmente sus cursos dependiendo de los objetivos que deseen lograr y las necesidades de sus estudiantes. Planificar forma parte de la tarea de enseñar. Es en la planificación donde el docente volcará todos sus conocimientos y experiencias para encontrar las estrategias que le sirvan a la hora de aproximar a los niños a cierto conocimiento. También, cabe mencionar que la planificación no es algo acabado y cerrado, todo lo contrario, el maestro irá modificando su planificación según las necesidades de los niños, sus avances, sus intereses y sobre todo sus dificultades. Es interesante ver al acto de planificar como una actividad compartida entre los docentes de una misma institución, es decir, que el colectivo docente pueda abordar la planificación de sus grados de forma coordinada, colaborativa, compartiendo experiencias y teniendo objetivos en común. Castedo y Kuperman conceptualizan: “(...) la planificación es una herramienta, un medio para organizar el trabajo y contribuir

al aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, parte del proceso de enseñanza” (Castedo y Kuperman, 2018:16).

Es en la planificación donde se podrán visualizar las intervenciones docentes que favorecen la apropiación de los conocimientos; allí queda registrado cómo el maestro crea un escenario propicio para que el niño explore, descubra y problematice poniendo en práctica sus habilidades y conocimientos. Citando las palabras de Ferreiro:

“Algunas veces los maestros darán información de un modo directo y otras de un modo indirecto. Algunas veces los maestros estimularán el surgimiento de conflictos; algunas veces dejarán que los niños eviten las situaciones conflictivas; otras veces los maestros sugerirán soluciones alternativas. Pero siempre y en todo momento los maestros proveerán múltiples ocasiones para aprender. Estimularán los intercambios entre los niños y tratarán de entender el modo en que los niños están pensando, teniendo en cuenta los particulares requerimientos que se presentan en momentos específicos de su evolución” (Ferreiro, 1991:34).

Como expresa Ferreiro, esas intervenciones se reflejan en el desarrollo de las situaciones didácticas a través de las modalidades de trabajo, los materiales utilizados y las indagaciones que realiza el docente a sus estudiantes. En la secuencia de situaciones de escritura de listas de palabras que se analiza en instancia de entrevista con las tres docentes, se pueden observar las diferentes intervenciones que el docente ha pensado y textualizado para lograr ciertos propósitos. En la segunda entrevista realizada a las docentes de primer año se focaliza en el análisis de estas intervenciones: el fundamento que se le da a los niños a la hora de producir las escrituras, las modalidades de trabajo elegidas, los criterios de agrupamiento de niños, sus roles y los materiales utilizados.

La docente, al iniciar cada una de las situaciones, explica a los niños por qué van a escribir, es decir, fundamenta la propuesta de escritura explicitando el propósito comunicativo. Anteriormente, se ha establecido la importancia de compartir con los niños ciertas decisiones e incluso hacerlos partícipes de ellas. En este caso, brindarles a los niños esta explicación promoverá una situación de escritura con sentido para ellos. Yanina -en el fragmento N°9- explica que brindarles un fundamento a los niños a la hora de escribir le da funcionalidad a la escritura.

Fragmento N°9

6. Y: No, me parece muy oportuna el hecho de darle funcionalidad a la escritura, escribir con una razón de ser, con un fundamento, está bueno, estoy de acuerdo.

(...)

Código: Entrevista 2- Yanina.

Escribir por el solo hecho de ejercitar la escritura no es atractivo para los niños, ni les genera un compromiso con dicha actividad, sin embargo, si se propone la escritura teniendo en cuenta su función de comunicar, de transmitir un mensaje a un destinatario real, en una situación comunicativa real, el simple hecho de escribir un listado de palabras se vuelve una interesante propuesta para los estudiantes. Saber que lo que se escribe será entregado o leído por alguien con cierto objetivo provoca en el niño la motivación necesaria para un buen desarrollo de la propuesta. En este sentido, resaltamos las prácticas sociales de escritura como referencia para pensar las prácticas de escritura que se desarrollan en contexto escolar.

Otro de los aspectos interesantes a analizar en esta secuencia de situaciones son las modalidades de agrupamiento que decide la docente, pues si bien hay escrituras individuales, en la mayoría de los casos se busca que el trabajo sea colaborativo, precisamente en duplas o pequeños grupos. Como se precisó en el marco teórico, la escritura por sí mismos abordadas con estos agrupamientos brindan a los niños la posibilidad de verbalizar sus ideas, confrontarlas con otros, enriquecerlas, problematizarlas e incluso rechazarlas construyendo nuevos conocimientos sobre el sistema de escritura. Con respecto a esto, se consultó a las maestras entrevistadas sobre las formas de agrupamiento que elegían a la hora de proponer situaciones de escritura por sí mismos. Todas coincidieron en que el trabajo colectivo y colaborativo entre niños los enriquece y favorece la apropiación de conocimientos. Graciela -en el fragmento N°10- fundamenta las modalidades de agrupamiento que utiliza dando una visión general de todas ellas.

Fragmento N°10

12. G: Bueno, la que a mí más me gusta es la que es en grupo o en pareja porque es muy rico el intercambio que se puede dar entre ellos. Es más, si uno

podiera hacerse invisible y meterse en las conversaciones que ellos tienen, es genial la forma en la que ellos se van ayudando, de la forma en la que van pensando. La individual también me gusta, pero a veces puede tener capaz que alguna... algunos obstáculos, por ejemplo si el niño, quizás no logra escribir o no se anima, capaz que se siente presionado y no lo quiere hacer, o capaz que bueno, no..., sí., no se anima. Entonces, por eso siempre me gusta más lo que es en grupo, para que justamente ellos se vayan ayudando. Lo que sí está bueno de la individual es que uno conoce específicamente el trabajo, ¿no? siempre que el niño logre hacer la tarea, el nivel en el que se encuentra de escritura y los alcances que tiene ese niño en particular, pero después en el trabajo en grupo también tenemos el tema de la socialización, también, el aprender a escucharse y bueno, y respetarse también.

(...)

Código: Entrevista 2 - Graciela.

La voz de Graciela nos permite advertir la distinción que ella establece entre el trabajo en pequeños equipos e individual, destacando que cuando propone una escritura colaborativa entre niños, la misma posibilita el intercambio entre los integrantes del grupo; y cuando la realiza de forma individual, ella puede “conocer específicamente el trabajo” en términos de cómo está pensando la escritura ese niño. También, remarca las diferencias respecto al vínculo con el objeto de conocimiento cuando se trata de escribir entre pares e individual, explicitando que la escritura compartida desinhibe a los niños.

En relación a la condición didáctica de planificar las formas de agrupamiento, destacamos que ese trabajo colaborativo en duplas o en equipos debe ser pensado por el docente siempre teniendo en claro el propósito que desea alcanzar. Para eso, los criterios de agrupamiento deben estar establecidos de forma anticipada. En la secuencia analizada en la instancia de entrevista, queda en claro que la docente toma como criterio de agrupamiento los niveles de conceptualización de la escritura porque su objetivo es lograr avances en todos los niños a través del trabajo colaborativo. Además se plantean roles a cada integrante de ese grupo lo cual organiza la tarea a realizar y brinda seguridad. Pero cada situación didáctica es diferente y por ende, cada docente lo piensa y planifica según considera más acertado.

Continuando con los aportes que realiza Graciela, en la segunda entrevista deja ver sus criterios a la hora de agrupar a los niños, los roles que establece y el propósito didáctico que subyace en esa escritura (fragmento N°11).

Fragmento N°11

16. G: Por ejemplo, si yo quiero, si es una propuesta de evaluación capaz que lo que uso son los diferentes, los agrupo de acuerdo a los diferentes niveles, sí quiero que entre ellos haya más bien un intercambio y se ayuden a pensar o a reflexionar. Por ejemplo, ¿cómo escribo la palabra “mesa”? Ahí, por ejemplo, bueno, se trabaja con él... también con las dificultades y... Pero si es que... Favorezca el intercambio, ahí va... (Graciela hace una pausa, pareciera que está buscando las palabras precisas para comunicar lo que desea decir). Siempre, si es más que nada para evaluar los siento por niveles, pero si es para reflexionar acerca de alguna propuesta, o para hacerlos pensar un poco más, ahí sí los siento en cualquier nivel. Igualmente, a veces me gusta sentarlos con cualquier nivel, porque así ellos intercambian libremente. Y unos ayudan a los otros.

17. E: Vos cuando haces, por ejemplo, ahora me decías para evaluar, que los sentas por niveles, ¿la escritura para evaluar la haces generalmente de forma individual o también grupal?

18. G: No también grupales, que escriban en hojas de garbanzos⁵, por ejemplo.

19. E: Y ahí evalúas igual.

20. G: Si voy viendo, bueno, también que ellos se vayan turnando a ver quien escribe y uno va pasando por las mesas, y va viendo los procesos más ó menos qué hace individualmente cada niño, y cómo se ayudan entre ellos.

(...)

Código: Entrevista 2 - Graciela.

Tomar como criterio de agrupamiento los niveles próximos de conceptualización no sólo es beneficioso para el niño sino también para el docente. Como expresa

⁵ Las hojas de garbanzo son muy utilizadas en las clases de nivel inicial y primer ciclo ya que son de un tamaño grande (25cm x 35cm) y pueden ser de color amarillo o blanco.

Teberosky (1982), es en ese momento cuando el adulto puede conocer las hipótesis propias que ha construido cada niño sobre el sistema de escritura ya que al verbalizarlas para comunicarlas a su compañero quedan expuestas. El docente debe ser capaz de analizarlas para encontrar estrategias que promuevan avances en ese niño. Aquí entra en juego otro de los elementos cruciales en las decisiones docentes: los materiales que se utilizan para cada propuesta, puesto que usar superficies no borrables permite dejar registro de esas escrituras para luego analizar los avances en un determinado periodo de tiempo. En este sentido, el uso de determinadas superficies y materiales de escritura también se vincula con los propósitos didácticos, de allí que remarcamos la importancia de usar superficies no borrables cuando el propósito de la docente es registrar avances en los niños.

Los materiales de escritura y las superficies donde se escribe generan algunos cambios en la práctica de escribir. No es lo mismo escribir en pantalla, en hoja o pizarrón, y no resulta igual escribir con procesador de textos, con lápiz y goma o con lapicera o fibra. Una diferencia en la práctica de escribir vinculada a las superficies y materiales que se emplean radica en las posibilidades de borrar la escritura motivada por la revisión durante el proceso de producción o posterior a la misma y el dejar marcas o no de esas revisiones. Otra diferencia radica en la posibilidad de conservar la escritura o no, tal es el caso de escribir en una superficie borrable o no, como el pizarrón o una hoja, respectivamente.

En el diálogo compartido con las maestras se analizaron los materiales de escritura que se advierten en la planificación compartida con ellas, precisamente, las letras móviles, el Armapalabra, lápiz y hoja, lápiz y cuaderno agenda. En diálogo con las docentes, explicitan que las letras móviles son el material preferido para abordar la situación didáctica de escritura por sí mismos. Las docentes plantean que las letras móviles tienen la ventaja de ser más fáciles de manipular y le permiten al docente establecer la cantidad de letras con las que se quiere trabajar, mientras que con el Armapalabra esto no sucede. Además, las letras móviles permiten que cuando el docente proponga reflexionar acerca del orden de las letras, los niños puedan ir probando distintos lugares donde ubicar la o las letras en cuestión. En el fragmento N°12, Analía expresa que considera más beneficioso el uso de las letras móviles y comenta una de sus experiencias.

Fragmento N°12

28. A: Por eso que te decía, por el hecho de que en el arma palabra tienen que ir buscando letra por letra. Yo el otro día les mostraba, miren chiquilines acá están las letras del abecedario (Analía señala el abecedario que está en su clase encima del pizarrón) y se los mostraba y les decía, bueno, en el arma palabra están en el mismo orden que en el abecedario, les explicaba eso, algunos si ya después veías que miraban el abecedario y buscaba, pero otros no, los que tenían la escritura más descendida buscan rápido y no encuentran la mayoría de las letras y entonces la letra móvil, al tenerlas todas sobre la mesa, me parece que les resulta más fácil a ellos poder armar la palabra.

(...)

Código: Entrevista 2 - Analía.

El fragmento de entrevista anterior permite reparar en la búsqueda de la docente de diversas estrategias que faciliten el uso del Armapalabra por parte de los niños, recurriendo al abecedario exhibido en el aula para economizar la búsqueda de las letras. En este sentido, aludiendo a la cantidad de letras y las dificultades en la localización de las letras necesarias en el Armapalabra, destaca el uso de letras móviles. Igualmente no descarta el uso de Armapalabra y expresa que otros han sido los resultados al utilizarlos con niños del segundo ciclo (4°, 5° y 6°) de primaria, y alega que el traspaso de letra por letra no resulta un obstáculo para ellos en el uso de este material.

Continuando con el análisis de los materiales que usan los docentes, la maestra Graciela comenta que a ella le ha resultado muy productivo trabajar con sellos de letras, argumentando que los niños se motivan y disfrutan de formar palabras a través de impresiones. Al igual que las letras móviles, cada sello es una letra y están todos a la vista del niño lo cual hace más fácil su manipulación. Por otra parte. Yanina comparte su experiencia con un material que no solo implica poner en juego los conocimientos de la escritura, sino que lo sensorial juega un rol fundamental. Ella plantea el uso de la harina de maíz para el trazado de letras o la escritura en la espalda de un compañero utilizando el dedo. La maestra resalta como algo muy importante del trabajo con estos materiales el hecho de la concentración. Los niños se divierten y logran concentrarse mientras realizan el trazado de las letras, ya sea en una bandeja con harina de maíz o en la espalda de un compañero.

De las voces de las docentes, subrayamos la especial atención en aquellos materiales que “estimulan” a los niños, que les “atrae” y los motiva para escribir, siendo estos criterios un aspecto de suma importancia para ellas a la hora de pensar en las situaciones didácticas en relación a las características del grupo y las edades de los niños respecto al tiempo de atención que se puede lograr.

Otro de los materiales que aparece en la secuencia es el cuaderno agenda que consiste en un cuaderno donde el niño va registrando ciertas palabras, textos que ha trabajado en clase y que forman parte de sus fuentes de información segura. En las entrevistas realizadas se pudo constatar que las docentes desconocían este material pero lo relacionaron con una parte del libro CLEP⁶ donde hay un glosario que el niño puede completar con palabras trabajadas en el año sobre las temáticas del libro.

Todos estos materiales pueden generar en el niño grandes aportes siempre y cuando el docente intervenga acertadamente con ellos. El material en sí mismo no dará resultados, sino que será lo que se hace con él lo que provocará las construcciones de nuevos aprendizajes. La intervención del docente entonces, no sólo implica la elección del material sino, principalmente, cómo usarlo para cierta situación didáctica específica. Por ejemplo, en la situación 1 de la secuencia analizada, la docente interviene utilizando las letras móviles, pero entrega la cantidad de letras según lo cree conveniente para ese momento y grupo de niños. Se consulta a las entrevistadas sobre la decisión didáctica que allí se plantea, coincidiendo nuevamente en sus respuestas: todas opinan que la decisión es acertada ya que problematiza a los niños y tiene en cuenta el nivel conceptual de cada uno. Gabriela en el fragmento N°13 brinda su opinión al respecto.

Fragmento N° 13

62. G: Para guiarlos. Justamente para ayudarlos un poco a... Porque, por ejemplo, a veces pasa que uno le da muchas letras, pero el niño entre tantas letras no sabe ni por dónde empezar. No sabe si esas son todas las letras, y a veces está un poco confundido y de repente va a escribir la palabra y bueno, piensa que todas se tienen que usar, entonces está bueno como para guiarlos.

(...)

⁶ CLEP: Cuaderno de Lectura y Escritura de Primero. Es un material entregado por ANEP a todas las escuelas públicas uruguayas. Dicho material está dividido por unidades temáticas, en cada una se encuentran diferentes tipos de textos y secuencias de actividades en torno a ellos.

(Graciela recuerda otra idea que desea aportar)

64. G: Y después, además de guiarlos, para que ellos tengan que poner en juego el tema de pensar cuando tiene letras que están demás, bueno, a ver, ¿cuáles son las que selecciono?, ¿cuál me sirve para formar tal palabra?, para ver si, por ejemplo, “pera”, y está la, yo que sé, la “ere”, si esa me sirve, para que ellos mismos vayan seleccionando. Si está la “o”, ahí ya bueno, a ver está o no está, para que ellos, es una estrategia para continuar avanzando.

65. E: Bien, o sea que te parece...

66. G: (interrumpiendo) Como guía y como una forma de estrategia para que ellos seleccionen.

67. E: ¿Y te parece relevante esa decisión didáctica?

68. G: Sí, me encanta, está buenísima. Los hace pensar.

Código: Entrevista 2 - Graciela.

Este tipo de intervenciones son muy pensadas por el docente a la hora de planificar sus propuestas ya que de ellas dependerá si se logra el propósito establecido para esa actividad. Algunas de las intervenciones que aparecen en la secuencia y que se consideran relevantes para lograr avances conceptuales son el uso de las palabras “seguras” para la escritura de otras palabras y la confrontación de escrituras. Como se ha mencionado anteriormente, el ambiente alfabetizador brinda la posibilidad de tener al alcance una gran variedad de fuentes de información “seguras” para los estudiantes, ahora bien, el docente de aula debe promover su uso a la hora de realizar otras escrituras, lo cual se aprecia con claridad en la secuencia analizada. Se puede pensar en: ¿por qué realizar este tipo de intervención?, ¿en qué favorece al niño? El comparar escrituras -las propias con aquellas que conforman el ambiente alfabetizador- resulta realmente revelador para el niño que se encuentra en proceso de adquirir una escritura alfabética ya que le genera conflictos con los esquemas que se ha construido sobre el sistema de escritura. Problematisa sus conceptualizaciones y le brindan la oportunidad de reflexionar sobre sus propios aprendizajes construyendo con sus pares nuevos conocimientos. En base a todo lo que se ha analizado, el frecuentar fuentes de información “seguras”, compartirlas y explorarlas con otros para producir

nuevas escrituras, generan en los niños vivencias muy enriquecedoras donde ellos son protagonistas en la construcción de sus saberes.

CONCLUSIONES

Los niños aprenden a escribir escribiendo en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos, no en ejercicios preparatorios (orales o gráficos) ni en ejercicios de copia repetitiva con graduación de letras. Algunas veces, escriben por sí mismos individualmente o en pequeños grupos; otras, dictan un texto al maestro o a un compañero; a veces, copian con sentido pues saben de qué trata el texto, para quién y para qué lo hacen.

(Molinari y Corral, 2008: 15).

En este trabajo se han abordado diversos conceptos que se relacionan intrínsecamente con el proceso de alfabetización. Precisamente, hemos focalizado en las decisiones didácticas durante la planificación de propuestas donde los niños escriben por sí mismos y en las intervenciones que promueven la consulta por parte de los alumnos del nombre propio y otros nombres que conforman el ambiente alfabetizador para producir nuevas escrituras. Nuestra indagación en este recorte de interés fue a partir de voces de algunas docentes, tanto voces escritas dispuestas en una planificación, como verbalizadas en instancias de entrevistas.

Durante el desarrollo de este trabajo, hemos destacado la importancia del proceso como concepto clave en la apropiación del sistema de escritura, entendiendo que cada niño realiza el suyo a sus tiempos y de acuerdo a las oportunidades que tiene de *vivenciar la escritura como práctica social*. Se concluye que es de suma importancia que los docentes puedan planificar y desarrollar situaciones didácticas de escritura significativa, donde se tenga en cuenta el nivel de conceptualización que cada niño está transitando para que las intervenciones del docente colaboren con avances en la comprensión de las regularidades del sistema de escritura y avanzar hacia la alfabetización del mismo.

A través del análisis de las entrevistas se pudo constatar que las docentes consideran que la escritura debe ser abordada desde su funcionalidad ya que de esta forma se vuelve significativa para los niños. Escribir por escribir no resulta favorable debido a que situaciones de ese tipo no promueven la reflexión ni la problematización. Mientras que generar una situación donde *el acto de escribir tenga una función en sí misma, donde se la vea como una práctica social*, motiva a los niños y los posiciona desde un lugar protagónico y participativo. En este sentido, se trata de generar en el

aula situaciones de escritura con claros propósitos comunicativos a fin de preservar el sentido de las prácticas sociales de escritura en el contexto escolar. Se trata de

(...) ofrecer a los alumnos oportunidades de escribir textos dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos, de desplegar sus propias posibilidades como productores y también de contar con la colaboración de los compañeros, de consultar con el docente y de recurrir a todas las fuentes de información necesarias para encontrar respuesta a sus interrogantes o dudas. (Kaufman y Lerner, 2015: 10).

Nos proponemos avanzar en las condiciones didácticas que las autoras refieren y que fueron objeto de análisis de este trabajo. Antes de su desarrollo, agregamos que cuando el docente piensa en estas situaciones didácticas de escritura, otra condición a estimar son *el tipo y cantidad de materiales que decide disponer a los niños en su rol de escribientes*. En este sentido, en diálogo con las docentes, se pudo observar que encuentran el uso de las letras móviles muy favorable para lograr avances en las conceptualizaciones infantiles de la escritura. Al respecto, subrayan las posibilidades que ofrecen a los niños en pensar cuántas letras, cuáles y el orden necesario para que diga, “ajustando” así las posibles ayudas que la docente puede ofrecer a los alumnos, en contraparte de que estas decisiones respecto a las unidades mínimas del sistema de escritura sean sobre el universo de letras que compone el alfabeto. Cabe mencionar, además, que las docentes recurren a otros materiales de escritura que son proporcionados por el Ministerio de Educación y Cultura, como ser el Armapalabra y la Tablet. También, a otros creados por las propias docentes, como por ejemplo, bandejas de harina de maíz donde los niños utilizan su dedo para trazar letras sobre ella, o jugar a dibujar letras en la espalda de los compañeros. Aquí las docentes promueven experiencias sensoriales que resultan enriquecedoras para el niño.

Sobre las decisiones respecto a los materiales de escritura a emplear, hemos destacado en el capítulo “Análisis de datos”, que el criterio “superficies permanentes” - “superficies borrables” es central de considerar en relación con los propósitos didácticos y prevalece respecto a la motivación e intereses de los niños. Agregamos a ello, la vinculación con las *prácticas sociales de escritura*: en la actualidad, los escritores utilizan lápiz o lapicera y plasman sus ideas sobre el papel, y principalmente, sobre una pantalla con procesador de texto.

No solo las superficies y materiales de escritura que elige el docente para desarrollar las situaciones didácticas de escritura por sí mismos son importantes, sino

que la *modalidad de agrupamiento* es clave para alcanzar los propósitos que se plantee en cada instancia. En este trabajo se abordó la escritura por sí mismos considerando que de ella se pueden desprender varias modalidades de agrupamiento: individual, en duplas, en pequeños grupos. Las docentes entrevistadas expresaron que utilizan todas las modalidades mencionadas a la hora de planificar situaciones de escritura por sí mismos, y que de cada una de ellas pueden extraer aspectos positivos que enriquecen las propuestas. Graciela mencionaba que no necesariamente planifica situaciones de evaluación donde los niños deben escribir de forma individual, sino que ha podido comprobar que las evaluaciones donde la escritura se realiza en duplas es muy reveladora, ya que la docente, en el diálogo entre los niños puede observar con mayor veracidad los conocimientos que maneja cada uno. Yanina, por su parte, destacaba lo enriquecedor que es para el niño el trabajo colaborativo que se genera cuando se propone agruparse en pequeños grupos. También resalta la importancia de generar instancias personalizadas e individuales con cada niño para observar su desempeño y escuchar lo que necesita. Por ende, todas las modalidades pueden resultar muy favorables dependiendo como se piense la situación didáctica.

La utilización de diversos materiales, las modalidades de agrupamiento y la planificación de situaciones didácticas se encuentran enmarcadas en la toma de decisiones que realiza el docente a la hora de abordar los contenidos en su aula. Una de las decisiones didácticas que se analizó con las docentes entrevistadas fue el *uso de fuentes de información existentes en el aula para la producción de nuevas escrituras*. Esas fuentes de información resultan ser “seguras” para los niños porque han sido abordadas reiteradamente en diversas situaciones comunicativas y volviéndose significativas para ellos. Es en el ambiente alfabetizador donde el niño tiene a su disposición variadas fuentes de información “segura” a las que podrá recurrir si lo cree necesario y *será el docente el que promueva su uso*. Dentro de ellas se encuentra el nombre propio, una de las primeras y más importante escritura que realiza el niño en su proceso de alfabetización. El nombre propio forma parte de su identidad dándole sentido a lo escrito. Será a través de él que podrá descubrir que la existencia de ciertas letras en cierto orden sólo pueden formar su nombre, y así avanzará hasta el reconocimiento de que su nombre o el de sus compañeros le podrá servir para realizar nuevas escrituras. Cuando el docente le propone al niño que consulte palabras “seguras” lo que está favoreciendo es el análisis del sistema de escritura. El alumno en ese análisis problematizará los conocimientos que ya posee y buscará acomodar la nueva información que resulte del mismo para asimilarla

generando un nuevo esquema de conceptualización. De esta forma logrará avances en la comprensión del sistema de escritura.

Si bien se concuerda que el *ambiente alfabetizador* es importante en el proceso, las docentes dejan ver que estos últimos años no lo han desarrollado como en los años anteriores donde el espacio y tiempo donde sucede la enseñanza se han visto alterados producto de la situación epidemiológica Covid-19. Esto lleva a pensar en las clases a distancia y el aula virtual, y las plataformas se convierten en los espacios donde los niños comparten sus vivencias y descubrimientos y sucede la enseñanza. La plataforma por la cual en el ciclo lectivo 2020 se desarrollaron las clases virtuales, y actualmente se desarrollan, se vuelve en el nuevo ambiente alfabetizador de los niños y docentes, trayendo nuevas oportunidades, desafíos y limitaciones. En estos dos últimos años, los docentes de Uruguay han utilizado las plataformas que brinda el Plan Ceibal como aulas virtuales y han logrado que los niños se desenvuelvan en ellas de manera sorprendente. Hoy en día los niños uruguayos, en su mayoría, pueden encontrar fuentes de información “segura” no solo en sus ambientes alfabetizadores físicos sino también en sus ambientes alfabetizadores virtuales y así, se han visto enriquecidas sus experiencias educativas. Sobre este aspecto también nos hemos expandido en el capítulo “Análisis de datos”, respecto a las limitaciones de la intervención del docente en clases, situaciones de enseñanza asincrónicas mediadas por una plataforma, precisamente a la inmediatez de la intervención y que se vinculen con las contribuciones de los alumnos durante el proceso de producción.

De esta forma se llega al final de este trabajo integrador donde no solo se han compartido experiencias, sino que se ha repensado y reflexionado sobre las prácticas docentes que conciernen a la escritura de los niños por sí mismos. La pequeña muestra que se ha tomado y el análisis que se ha realizado permiten observar que hay mucho más por indagar y conceptualizar respecto a las condiciones didácticas que favorecen avances en los niños respecto a la adquisición del sistema de escritura y el uso del nombre propio y otros nombres que se conforman en fuentes de información “segura” por su consulta promovida por el docente de forma sistemática.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, Adriana & Brena, Graciela (¿). Leer y escribir nombres y listas de palabras en el jardín. La Plata. Dirección Provincial de Educación Inicial, DGEyC.
- Canales Cerón, Manuel (2006). Metodologías de investigación social. Santiago: Lom Ediciones.
- Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y. & Ortiz, P. (2009). Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas. La Plata: DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M & Kuperman, C. (2018). Seminario Planificación. Planificación en la unidad pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreiro, E. (1991): Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis en Y. Goodman (comp.): Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2009): La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia, en *Lectura y Vida*, Año 30, N°2.
- Kaufman, A. M., y 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.
- Molinari, C., & Corral, A. (2008). Intervención docente y construcción conceptual de la escritura. (p. 53-84) La escritura en la alfabetización inicial. Serie Desarrollo Curricular.
- Sepúlveda, A. y Teberosky Coronado, A. Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 29, N°. 4, 2008, págs. 6-19.
- Teberosky, A. (1982) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Torres, M. (2015). Lecturas y escrituras cotidianas. Módulo N° 2. P. 9- 18, 43- 58. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista

1° Entrevista: Aspectos personales.

- ✓ Presentación de la entrevistadora. Se explicará a la entrevistada en líneas generales mi interés sobre el tema del TFI.
- ✓ Se presenta a la entrevistada y se le agradece su predisposición para colaborar con esta entrevista.
- ✓ Luego se le explica a la entrevistada cómo se desarrollará este encuentro y que existirá otra instancia.
- ✓ La entrevistadora irá planteando las interrogantes conforme avance el encuentro.
- ✓ El instrumento que se utilizará para registrar la entrevista será la computadora a través de la plataforma Zoom. Luego se realizará la desgrabación generando un texto que refleje todas las respuestas dadas por la docente entrevistada.

Posibles preguntas:

Acerca de tu formación de grado:

- ✓ ¿En qué Instituto has estudiado magisterio?
- ✓ ¿Cómo fue la experiencia de transitar por el Instituto de Formación?
- ✓ ¿Hay algo de ese momento de tu formación que consideras que te marcó, qué fue relevante luego en tu trabajo docente?
- ✓ ¿En qué año te recibiste? ¿Cómo recuerdas ese momento?

Acerca de la formación de posgrado:

- ✓ ¿Cursaste o cursas alguna otra carrera, posgrado o curso que se relacione con la educación? ¿Por qué decidiste hacerlo? ¿Cómo fue esa experiencia?

Acerca de la formación continua:

- ✓ ¿Has realizado alguna formación que ofrece el IFS (Instituto de Formación en Servicio)? ¿Cuál?
- ✓ ¿Consideras que te actualizas en las prácticas del lenguaje? ¿Cómo lo haces?

Acerca del desempeño docente:

- ✓ ¿Dónde desempeñas tu rol docente en la actualidad? ¿Es una institución pública o privada? ¿Cómo es esa institución?
- ✓ ¿Qué grado tienes a cargo?
- ✓ ¿Has trabajado en primer año? ¿Cuántos años de experiencia tienes en dicho grado?
- ✓ ¿Te sientes a gusto trabajando en primer grado? ¿Por qué?

Como cierre:

Al inicio estuvimos conversando de tu formación de grado, y si esa formación en el instituto superior dejó alguna huella que consideras que hoy perdura y marca ciertas decisiones en tu trabajo docente actual. ¿Hay algo de eso especialmente cuando enseñas prácticas del lenguaje? es decir, piensas que tu formación en el instituto dejó alguna marca en tu forma de enseñar, en la decisiones que tomas cuando enseñas prácticas del lenguaje?

2° Entrevista: Análisis de secuencia didáctica. Compartimos experiencias.

Se busca dar respuestas a las preguntas realizadas al inicio del TFI, en el TP1:

- ✓ ¿Qué intervenciones docentes promueven la consulta de escrituras “seguras” para producir otras escrituras?
- ✓ ¿Qué contenidos se tienen en cuenta para focalizar las intervenciones docentes en promover en los niños el uso de fuentes de información?
- ✓ ¿Qué obstáculos y/o limitaciones encuentra el docente a la hora de planificar y poner en práctica propuestas de escritura por sí mismos que promuevan el uso del nombre propio y otros nombres como fuente de información?

Momentos de la entrevista

Presentación:

- ✓ Iniciar el encuentro agradeciendo a la Docente que se va a entrevistar por participar de esta nueva instancia.
- ✓ Recordar la temática del TFI y el interés por realizar esta entrevista (objetivo por parte de la entrevistadora).
- ✓ Explicar el desarrollo de esta instancia recordando que será grabada.
- ✓ Agradecer por la predisposición para participar de la entrevista.

Análisis de la secuencia didáctica:

- ✓ Recuperar el sentido de realizar la entrevista a partir de una planificación ajena y explicitar los argumentos que justifican esta incorporación. *Con una compañera hemos estado trabajando sobre la secuencia que te compartí días atrás, es decir, la hemos estado pensando y analizando. Me gustaría pensarla contigo también, preguntarte sobre ejemplos en concreto que allí aparecen. Esta es una secuencia cualquiera, es decir que podría haber traído otra, no es específica, seguro que vos tenés ejemplos de secuencia que nos habrían podido servir para pensar juntas también. Cabe mencionar que lo que nos ha movido a pensar en esta planificación es la preocupación que se le ha generado a los docentes, en estos tiempos, sobre la adquisición de la escritura en los niños de primer año. Muchos factores han incidido, el principal, la pandemia y por consecuencia, las clases a distancia. Si te parece comenzamos a compartir...*
- ✓ Presentar la secuencia didáctica ya sea en formato papel o digital según el medio por el cual se desarrolle la entrevista.
- ✓ Explicar que solo se tomarán 3 situaciones - del total de 6 situaciones que presenta la secuencia - para analizar en este encuentro y que esta selección se vincula a cuestiones de tiempo, para que la entrevista no resulte muy extensa.
- ✓ Recuperar las situaciones didácticas compartidas y si es necesario realizar una lectura conjunta. Las situaciones de enseñanza seleccionadas para la entrevista son las siguientes:
 - Situación 1: Escribir una lista de los elementos para educación física.
 - Situación 3: Escritura de lista de personajes.
 - Situación 4: Escritura de lista de figuras geométricas.

- ✓ Se remarca que en cada situación didáctica aparecen elementos que estructuran la planificación: propósito, presentación de la propuesta a los niños, desarrollo de la situación y posibles intervenciones docentes. *Te propongo que nos detengamos en la presentación de la propuesta a los niños, el desarrollo de la situación y las posibles intervenciones que esta docente prevé compartir con los niños en la clase.*

Posibles preguntas:

- ✓ Vemos que en las tres situaciones la docente presenta la propuesta a los niños con cierta intencionalidad.
 - *¿Qué opinas sobre la razón que da la docente a los niños para desarrollar esa escritura?*
 - *¿Por qué piensas que las propone así?*
 - *¿Buscará generar instancias de escritura significativa para los niños? ¿Por qué?*
- ✓ La docente decide utilizar diferentes modalidades de trabajo en las 3 situaciones: pequeños grupos, duplas e individual. En el caso de la escritura individual, si bien vemos que lo propone en parejas, pero cada integrante escribe en su propio cuaderno agenda.
 - *¿Qué opinión te merecen las diferentes modalidades de trabajo?*
 - *¿En tus clases, estas modalidades te han favorecido a la hora de cumplir con los propósitos que te has planteado?*
 - *¿Cómo las has transitado?*
 - *¿Qué criterios tienes en cuenta a la hora de pensar en la modalidad de trabajo, específicamente en el agrupamiento, cuando deben realizar escrituras por sí mismos?*
 - *Aquí (señalar en la situación 1) la docente explicita que las parejas de trabajo van a estar conformadas teniendo en cuenta los niveles próximos de conceptualización. ¿Esta decisión didáctica te parece acertada? ¿Por qué?*
 - *¿Cómo ha sido tu experiencia agrupando a los niños de esta manera?*
 - *Dependiendo de la modalidad que establece la docente para cada situación didáctica se van generando diversos roles, ¿qué opinas de la intervención que realiza la docente al establecer los roles?*

- *¿Consideras importante que se establezcan roles en este tipo de situaciones de escritura? ¿Por qué?*
- ✓ Cuando la docente diseñó estas situaciones didácticas tuvo en cuenta el uso de diversos materiales (recursos) y la cantidad que entregaba en cada instancia.
 - *Me gustaría que nos detuviéramos a analizar y a compartir experiencias en cuanto al uso de las letras móviles y del arma palabra. ¿Qué ventajas y desventajas encuentras en el uso de ambos materiales?*
 - *Si comparamos el Armapalabra con las letras móviles, ¿cuál consideras más efectivo para el desarrollo de estas propuestas? ¿Por qué?*
 - *En tu caso en particular, ¿cuál de los dos materiales preferís? ¿por qué?*
 - *¿Cómo sueles usar el arma palabra?*
 - *¿Provees a los niños de otro material para realizar escrituras por sí mismos? ¿Cuáles? ¿Por qué?*
 - *Otro de los materiales elegidos por la docente es el uso del cuaderno agenda, ¿lo conoces? (Explicar en qué consiste en caso que no se tenga conocimiento de él).*
 - *¿Qué opinas sobre el uso del cuaderno agenda? En caso de que la docente no lo conociera: ¿Lo implementarías en tu aula? ¿Con qué propósito?*
 - *¿Usas la Tablet como material para la producción escrita? ¿Por qué? ¿Qué ventajas y desventajas tiene?*
 - *Si nos detenemos en la Situación 1, la docente explica a los niños que les entregará cierta cantidad de letras. ¿Por qué piensas que la docente lo haya pensado de esa forma?*
 - *¿Consideras relevante esa decisión didáctica? ¿Por qué?*
- ✓ Vemos que la docente no solo recurre a las letras móviles, al arma palabra y al cuaderno agenda, sino que utiliza muchas de las palabras que tiene en el ambiente alfabetizador, como el nombre de los niños.
 - *¿Por qué crees que la docente recurre a otras escrituras (palabras “seguras”) para abordar estas nuevas escrituras? Aclarar a lo que se refiere con palabras “seguras”.*
 - *¿En tu experiencia, intervienes utilizando palabras “seguras”, palabras que se exhiben en el aula, a la hora de generar instancias de escritura?*

- *¿Estas fuentes de información, es decir, estas palabras “seguras”, aparecen en el ambiente alfabetizador de tu clase?*
- *¿Cuáles son las palabras “seguras” que aparecen con regularidad en los ambientes alfabetizadores que has trabajado?*
- *¿Qué criterios didácticos tomas en cuanto a la cartelería que usas como fuentes de información? ¿Te fijas en el tamaño y tipo de letra? ¿Es relevante quién es el que las ha escrito, si el docente o los propios niños? ¿Por qué?*
- *¿Cómo sueles ubicar esas fuentes de información en el aula? ¿Están al alcance de los niños?*
- *¿Qué espacio ocupan en el aula?*
- *¿Cómo circulan por el aula?*
- *¿Qué período de tiempo permanecen en el aula?*
- *El nombre propio ¿con qué funciones aparece en el ambiente alfabetizador de tus aulas?*
- *¿Por qué te parece relevante que el docente realice intervenciones que inviten a los niños a buscar otras escrituras cuando están escribiendo?*
- *Si volvemos a las situaciones didácticas que estamos analizando, ¿Cómo ves que se aborda el uso de las fuentes de información, palabras “seguras”, a la hora de realizar las nuevas escrituras?*
- *Miremos esta parte (señalar en la situación 3), la docente recurre al nombre de ‘Lorena’ para ayudar a escribir ‘Lobito’, como también explica que se pueden utilizar otras palabras y que ella será la encargada de escribirlas y realizar la lectura con señalamiento. ¿A todos los niños les es de utilidad esta información que le da la maestra? ¿En qué sentido les puede servir?*
- *En la situación 3 vemos que la docente confronta las escrituras de los niños comparando como la han escrito cada uno. ¿Qué busca con esta intervención la docente?*
- *Cuando promueve la búsqueda de información en las palabras “seguras” del ambiente alfabetizador, ¿qué es lo que está enseñando cuando hace esas intervenciones?*
- *¿Qué proceso hace el niño en la apropiación del sistema de escritura cuando se enfrenta a estas situaciones y con estas intervenciones de la docente?*

- *En tu experiencia, ¿consideras que este tipo de intervenciones genera avances en la conceptualización de la escritura? ¿Por qué?*
- *¿Deseas compartir alguna experiencia en particular que recuerdes sobre esto que estamos analizando?*
- *Para ir finalizando, solemos escuchar a los docentes de primer año hablar de que muchas veces se vuelve un desafío planificar situaciones didácticas significativas para los niños que promuevan avances en su proceso de adquisición de la escritura, ¿qué opinas al respecto?*

Cierre de la entrevista:

Despedir la entrevista agradeciendo a la Maestra por el tiempo brindado, por haber compartido sus experiencias y colaborar con la estudiante en la elaboración de su TFI.

Anexo 2: Secuencia didáctica

1. Situación N°1: Escribir una lista de los elementos para Educación Física

Propósito: Dejar registro de los elementos que se usan y se necesitan para realizar Educación Física.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de los elementos que usamos en Educación Física, así no nos olvidamos y se la pasamos al profesor para que tampoco se olvide.* Primero utilizaremos letras móviles, luego lo pasaremos al cuaderno agenda.

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajo en parejas, agrupados por niveles próximos de conceptualización: escrituras diferenciadas, silábicos y silábico-alfabético.

Materiales: letras móviles. Para la escritura de las dos primeras palabras les daremos la cantidad justa de letras y para el resto les daremos letras de más. En el primer caso los niños deben centrarse en la forma en la que ordenarán las letras, en el

segundo tendrán que tener en cuenta, además del orden, qué y cuántas letras elegir. Se les propondrá escribir primero las más largas y luego las más cortas.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de que letra poner, pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma sonoridad que la palabra que tienen que escribir, pueden fijarse en los días de la semana del calendario, también en los nombres de los encargados de las tareas o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van diciendo las ayudas, el docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula.

Desarrollo de la situación:

- Formar parejas.
- Explicar la consigna.
- Entregar un conjunto de letras móviles, diciéndoles, según corresponda, si es la cantidad justa de letras, o si tendrán que elegir qué letras utilizar para formar la palabra, pudiendo sobrarles algunas.
 - Palabras que se les propone a los niños escribir: **pelotas / cuerdas / cintas / arcos / aros / cono / red.**
 - **Cuerda (A D E R U C):** *Acá (docente señala conjunto de letras) están todas las letras que les sirven para escribir 'cuerda', no les puede sobrar ninguna, van todas. Ordénelas para que diga cuerda.*
 - **Pelota (O T R P A L E U):** *Están todas las letras que les sirven para escribir 'pelota' y otras más, busquen cuáles les sirven y escriban la palabra.*
 - **Cono (N O C O):** *Acá (docente señala conjunto de letras) están todas las letras que te sirven para escribir 'cono', no les puede sobrar ninguna, van todas. Ordénelas para que diga 'cono'.*
 - **Red (D E R):** *Acá (docente señala conjunto de letras) están todas las letras que les sirven para escribir 'red', no les puede sobrar ninguna, van todas. Ordénelas para que diga 'red'.*
 - **Aro (R O E A S):** *Están todas las letras que les sirven para escribir 'aro' y otras más, busquen cuáles les sirven y escriban la palabra 'aro'.*
- Proponer un espacio de intercambio que posibilite que los niños desplieguen sus conocimientos sobre el sistema de escritura para resolver qué letras utilizar y en qué orden.

- Luego de que escriben con letras móviles, copiar lo producido en el cuaderno agenda para dejar registro de lo realizado.

Posibles intervenciones:

- Promover conflictos cognitivos con respecto a las hipótesis de variedad y cantidad al pedirle a los niños que escriban e interpreten su propia producción de un monosílabo como 'red' o de una palabra con idéntico núcleo vocálico como 'cono' para estimular a los niños a buscar otros valores convencionales.
 - Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras fijas. Para resolver dudas en cuanto a la sonoridad de una letra, para reflexionar sobre las letras que componen una sílaba, vincular por ejemplo: 'Pedro' con 'pelota', 'Angelina' que comienza como 'aro', 'cuerda' termina igual que 'Isabella'.
 - Favorecer la reflexión a partir de la lectura con señalamiento.
 - Promover la interacción entre pares al confrontar diferentes ideas. ¿Qué sucede si el orden en algunas partes de la palabra no coincide entre diferentes equipos? o ¿Qué sucede si a una misma sílaba le adjudican letras diferentes (vocales o consonantes)?, en especial en la etapa puramente silábica.

Situación N°2:

Escribir una lista de materiales para el proyecto de reciclado: máquina de sumar

Propósito:

- Dejar registro de los elementos que necesitan para realizar el proyecto de reciclado.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de los elementos que necesitamos para realizar el proyecto de reciclado, así no se nos olvida conseguir ninguno de ellos.*

Algunas palabras las escribiremos utilizando el Armapalabra y luego las registrarán en el cuaderno - agenda. Otras las escribirán directamente en el cuaderno.

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en forma individual. Utilizarán el Armapalabra para escribir tres palabras, los niños se deben concentrar en qué letras se necesitan para que diga..., cuántas y en qué orden. El resto las escribirán directamente en el cuaderno, aquí se deberán concentrar en los mismos tres problemas de escritura antes mencionados, más los aspectos figurales.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, en los nombres de los encargados de las tareas o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van diciendo las ayudas, el docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. También se pueden ayudar preguntándole a un compañero o pidiéndole a la maestra que escriba una palabra que considere que les puede servir para escribir.

Desarrollo de la situación:

- Explicar la consigna.
- Entregar el Armapalabra, el cuaderno agenda y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar o escribir abajo.
- Palabras que se les propone a los niños escribir: **botella plástica, marcadores** (Armapalabra), **cartulina** (Armapalabra), **silicona** (Armapalabra), **tapitas**.
- Luego de escribir utilizando el Armapalabra, copiar lo producido en el cuaderno para dejar registro de lo realizado.
- Proponer un espacio de intercambio respetuoso en pequeños grupos, en el que se comparen las diferentes producciones, desplegando sus ideas sobre el sistema de escritura.

Posibles intervenciones:

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.

- En escrituras silábicas, facilitar el análisis de las sílabas que conforman las palabras, por ejemplo con 'tapitas' o 'termo' intervenir preguntando si conocen otra palabra que comience como 'tapitas'. Si el niño no logra identificarlo por sí solo, será la docente que se lo sugiera: *¿El nombre de 'Tamara' te sirve para escribir 'tapitas'? 'Ranitas' termina como 'tapitas' (la maestra escribe 'ranitas' y lee con señalamiento). Si 'ranitas' termina igual que como empieza 'tapitas' ¿qué parte te sirve? ¿'Renata' te sirve para escribir 'remo'?*

- En escrituras presilábicas, promover la reflexión sobre la letra inicial o final, sin necesidad de llegar a lograr a una escritura convencional.

- Favorecer la reflexión a partir de la lectura con señalamiento.

- Promover la interacción entre pares al proponer la comparación de las diferentes producciones, fomentar la expresión de diferentes ideas, en forma respetuosa, validando todas las escrituras. *¿Qué opinas sobre lo que escribió tu compañero? Comparar partes de las escrituras: todos escribieron 'tapitas' y algunos para escribir 'ta' pudieron esta (señala la T) y otros esta (señala la A), pensemos juntos cómo se escribe esa parte. Algunos chicos dijeron que para escribir esa partecita de 'tapitas' se fijaron en el nombre de 'Tamara', (la maestra trae el cartel y lee con señalamiento continuo), otros se fijaron en 'taladro' y en 'tanque' (la maestra escribe 'taladro', 'tanque' y lee con señalamiento). ¿Si 'tapita' empieza igual que 'Tamara', 'tanque' y 'taladro', va solo esta (señala la T), va solo esta (señala la A) o se necesitan las dos para que diga 'ta'?*

- Validar la conclusión de los niños.

Situación N°3: Escritura de lista de personajes.

Propósito:

Escribir una lista de los personajes del libro de lectura de primer año.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de los personajes del libro de lectura para saber qué títeres tenemos que confeccionar.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en parejas, cada uno realizará la tarea en su cuaderno agenda y luego compararán sus escrituras para reflexionar sobre las mismas.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, en los nombres de los encargados de las tareas o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van diciendo las ayudas el docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. También se pueden ayudar preguntándole a un compañero. La docente explicará que ella también pasará por las mesas a ayudarlos.

Desarrollo de la situación

- Explicar la consigna.
- Entregar el cuaderno agenda y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
- Palabras que se les propone a los niños escribir: **guazubira / zorrilo / lobito / mulita.**
- Luego que realicen la lista, proponer a los niños comparar sus escrituras, buscando que cada uno las valide a partir de sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

Posibles intervenciones:

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- Hacer intervenciones de escritura con detención. Cuando el niño ya hizo una primera letra / marca, preguntar: *Hasta ahí, ¿qué dice? ¿Qué te falta escribir? Si con esa ya dice 'mu', ¿cómo seguís para escribir 'mulita'?*
- Promover la interacción respetuosa entre pares al proponer la confrontación de dos versiones sobre una misma escritura, validando todas las producciones. Por ejemplo, todos escribieron 'guazubirá' pero cada uno lo escribió un poco diferente. Pedir que cada uno lea la palabra con señalamiento: *¿Cómo dice?*

- Señalar las partes en común y luego enfocarse en la parte de la palabra que se ha escrito de diferente manera.
- Si uno de los niños no está de acuerdo, solicitar que explique por qué rechaza la escritura de su compañero o compañera, pedirle que realice una lectura con señalamiento. Frente a esta situación validar la diferencia establecida y preguntar posibles soluciones para llegar a un acuerdo.
- Motivar a los niños para que piensen en una palabra que contenga la sílaba en cuestión, si se trata de escrituras silábicas, o de una palabra que contenga la letra sobre la que se discute, en escrituras presilábicas.
- Estimularlos a que recurran a la información existente en el aula, por ejemplo, si fuese el caso de 'lobito', podríamos utilizar 'Lorena'. Si no logran citar una palabra que les sirva para resolver esta situación, la docente puede ofrecer escribir otras palabras que contengan lo que necesitan, por ejemplo: 'loro', 'lona', 'lombriz'. En todos los casos, la docente escribe y lee con señalamiento continuo sin dejar marcas en la escritura. Si es necesario, la maestra puede solicitar a los niños, luego de la lectura global hecha por ella, una lectura con tapado de partes: *Hasta ahí, ¿qué dice?* (mostrando 'lo' en 'lona' y 'lo' en 'loro').
- Apelar a la generalización, invitándolos a expresar otras palabras que comiencen de la misma forma que la trabajada en el intercambio.
- Validar la conclusión de los niños.

Situación N°4: Escritura de lista de figuras geométricas.

Propósito:

Escribir una lista de las figuras geométricas que conocimos en el taller de matemáticas.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de figuras geométricas que conocimos en el taller de matemáticas para confeccionar una cartelera.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en pequeños grupos. Los materiales son: cuatro imágenes de figuras geométricas en una hoja con espacio debajo para escribir el nombre, un lápiz y una hoja por cada grupo. Entre todos se tienen que poner de acuerdo en escribir el nombre de la figura geométrica debajo de la imagen, podrán turnarse para escribir. La docente remarcará que será una escritura compartida, que mientras uno tiene el lápiz en la mano el compañero lo ayuda a pensar en cómo se escribe, qué letras se necesitan, qué ya se escribió y qué falta.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de cómo se escribe, de qué letras usar, pueden buscar el nombre de algún compañero que empiece igual, que termine igual o que tenga alguna parte de ese nombre que les sirva para escribir, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, en los nombres de los encargados de la clase o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van nombrando las ayudas, la docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula y recorre las estaciones de trabajo apoyando a los niños.

Desarrollo de la situación:

- Explicar la consigna.
- Entregar cuatro imágenes de figuras geométricas con espacio debajo para escribir y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
 - Palabras que se les propone a los niños escribir: **rectángulo / triángulo / cuadrado / círculo / rombo**
 - La docente recorre las mesas para intervenir en el proceso de producción.

Posibles intervenciones: (algunas se desarrollan en todas las situaciones que se diseñaron):

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- Promover la interacción respetuosa entre pares, estimulándolos a que realicen acuerdos con respecto al rol que cumplen.

- Validar las producciones, pidiendo a los niños y niñas que interpreten sus escrituras a través de la lectura con señalamiento, por ejemplo, 'cuadrado' y las pongan a consideración de los demás integrantes del grupo, promoviendo opiniones respetuosas y la participación de todos: *¿Están todos de acuerdo?*
- Cuando los niños manifiestan que están en desacuerdo, pedirles que justifiquen su respuesta: *¿por qué?* e incluir al resto: *¿ustedes que piensan?*, podrán estar de acuerdo con lo que cuestiona su compañero o podrán señalar otras cuestiones sobre la escritura analizada.
- Habilitar la posibilidad de escribir, debajo, nuevas versiones de acuerdo a lo que piensan los niños sobre la forma en que se debería escribir la palabra en cuestión, pueden mantener el rol de escritor o lo puede asumir otro compañero. Que las nuevas versiones se escriban debajo, sin modificar la original es muy importante porque permite ver el proceso.
- Luego de realizar la nueva escritura, pedirles que justifiquen porque agregan o quitan una letra, pueden citar a una fuente segura para reafirmar su postura, esto es una posibilidad que le brinda a los niños para volver a pensar y poner en palabras sus ideas.
- En los sucesivos intercambios, pedir varias veces que realicen la lectura con señalamiento y permitir que todos los integrantes del grupo puedan desplegar sus conocimientos sobre el sistema de escritura. También, hacer advertir que 'triángulo' y 'rectángulo' terminan igual, que cuando se dicen, el final suena igual entonces tienen que escribirse (esa parte), igual.
- Motivar a los niños que se encuentran en el nivel presilábico a realizar anticipaciones de la escritura, esto también se puede hacer en escrituras silábicas, cuántas y qué letras utilizar, buscando que puedan construir sus hipótesis de cantidad y de variedad. Por ejemplo: *¿cuántas letras lleva la palabra 'círculo'?* *¿Qué letras sirven para escribir la palabra 'círculo'?* Estimular el uso de las fuentes de información segura, en especial, el nombre propio.
- Validar la conclusión de los niños aunque no se llegue a una escritura convencional.

Situación N° 5: Escritura de lista de frutas.

Propósito: Escribir una lista de frutas que necesitamos para preparar un licuado.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir la lista de frutas que necesitamos para preparar un licuado, así podemos ir al puesto y no olvidarnos de ninguna.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en pequeños grupos. Materiales: una hoja y un sólo lápiz por equipo, por lo tanto, los niños se tendrán que poner de acuerdo en quién va a escribir, si se van a turnar o mantendrán el mismo escritor durante toda la actividad. La docente remarcará que será una escritura compartida, que mientras uno tiene el lápiz en la mano, el compañero lo ayuda a pensar en cómo se escribe, qué letras se necesitan, qué ya se escribió y qué falta.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, también en los nombres de los encargados de la clase o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van nombrando las ayudas la docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. Además, el docente explica que va a pasar por las mesas para ayudarlos.

Desarrollo de la situación:

- Explicar la consigna.
- Entregar una hoja y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.
- Palabras que se les propone a los niños escribir: **manzana / frutilla / banana / pera.**
- La docente recorre las mesas para intervenir en el proceso de producción.

Posibles intervenciones: (algunas se desarrollan en todas las situaciones que se diseñaron).

- Estimular a los niños para que recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
- Promover la interacción respetuosa entre pares, estimulándolos a que realicen acuerdos con respecto al rol que cumplen.

- Validar las producciones, pidiendo a los niños y niñas que interpreten sus escrituras a través de la lectura con señalamiento, por ejemplo, 'frutilla' y las pongan a consideración de los demás integrantes del grupo, promoviendo opiniones respetuosas y la participación de todos: *¿Están todos de acuerdo?*

- Cuando los niños manifiestan que están en desacuerdo, pedirles que justifiquen su respuesta: *¿por qué?* e incluir al resto: *¿ustedes que piensan?*, podrán estar de acuerdo con lo que cuestiona su compañero o podrán señalar otras cuestiones sobre la escritura analizada. Promover la reflexión de alguna parte de la escritura, por ejemplo: *¿hasta dónde dice 'fru'?* Algunos chicos, para escribir 'frutilla' me pidieron que les escriba 'frutas' (la maestra escribe 'frutas' y lee con señalamiento continuo). *¿'Frutilla' y 'frutas' empiezan igual? ¿Qué parte les sirve? ¿Ustedes usaron las mismas letras?* .

- Habilitar la posibilidad de escribir, debajo, nuevas versiones de acuerdo a lo que piensan los niños sobre la forma en que se debería escribir la palabra en cuestión, pueden mantener el rol de escritor o lo puede asumir otro compañero. Que las nuevas versiones se escriban debajo, sin modificar la original es muy importante porque permite ver el proceso.

- Luego de realizar la nueva escritura, pedirles que justifiquen por qué agregan o quitan una letra, pueden citar a una fuente segura para reafirmar su postura, esto es una posibilidad que le brinda a los niños para volver a pensar y poner en palabras sus ideas. Por ejemplo: 'banana' y 'manzana' terminan como 'Ana'. Esta información también puede ser ofrecida por la docente, en caso de no contar en el aula con escrituras que compartan inicios o finales idénticos.

- En los sucesivos intercambios pedir varias veces que realicen la lectura con señalamiento y permitir que todos los integrantes del grupo puedan desplegar sus conocimientos sobre el sistema de escritura.

- Promover la interacción entre pares al confrontar diferentes hipótesis silábicas. *¿Qué sucede si el orden en algunas partes de la palabra no coincide entre diferentes equipos?* o *¿Qué sucede si a una misma sílaba le adjudican letras diferentes (vocales o consonantes)?* Por ejemplo, para 'manzana' uno escribe ANAA y otro MNANA (posibles escrituras: AAA MAAA MASA MAANA).

- Motivar a los niños que se encuentran en el nivel presilábico a realizar anticipaciones de la escritura, esto también se puede hacer en escrituras silábicas, cuántas y qué letras utilizar, buscando que puedan construir sus hipótesis de cantidad y de variedad. Por ejemplo: *¿Cuántas letras lleva la palabra 'manzana'?* *¿Qué letras sirven para escribir la palabra 'manzana'?*

Estimular el uso de las fuentes de información segura, en especial, el nombre propio.

- Validar la conclusión de los niños aunque no se llegue a una escritura convencional.

Situación N° 6: Escritura de lista de animales.

Propósito: Escribir una lista de animales que desean estudiar.

Presentación de la propuesta a los niños:

¿Qué se va a escribir y para qué?: *Vamos a escribir una lista de los animales que desean estudiar para buscar información sobre ellos.*

¿Cómo van a hacer esa escritura?: Trabajarán en parejas, tendrán que pensar las palabras que escribirán en su lista. Se les dará una hoja, y un lápiz, se tendrán que poner de acuerdo en la forma de trabajo: uno escribe y el otro dicta. Podrán cambiar los roles.

En esta dinámica, el que escribe se concentrará en cómo hacerlo y el que dicta, en que letras utilizar. La docente remarcará que será una escritura compartida, que mientras uno tiene el lápiz en la mano, el compañero lo ayuda a pensar en cómo se escribe, qué letras se necesitan, qué ya se escribió y qué falta.

¿Cómo se pueden ayudar?: Si tienen dudas de qué letra poner pueden buscar el nombre de algún compañero que tenga la misma, que empiece igual o termine igual, pueden fijarse también en los días de la semana del calendario, también en los nombres de los encargados de la clase o en las palabras (escrituras fijas) que se encuentran en el abecedario. A medida que se van nombrando las ayudas, la docente va señalando el lugar donde esas escrituras se ubican en el aula. La docente explica que va a pasar por las mesas para ayudarlos.

Desarrollo de la situación:

- Dar la consigna.
- Entregar una hoja y un lápiz. Informarles que no podrán utilizar la goma, si es necesario, podrán tachar y volver a escribir todas las veces que sea necesario.

- La docente recorre las mesas para intervenir en el proceso de producción.

Ejemplos de intervenciones (algunas se desarrollan en todas las situaciones que se diseñaron):

- Estimular a los niños para que se pongan de acuerdo en qué nombres de animales escribir y que durante la producción recurran a fuentes de información segura existentes en el aula como los nombres de sus compañeros y otras escrituras.
 - Promover la interacción respetuosa entre pares, estimulándolos a que realicen acuerdos con respecto al rol que cumplen.
 - Cuando los niños manifiestan que están en desacuerdo, pedirles que justifiquen su respuesta: *¿Por qué? ¿Qué cambiarías? ¿Para vos cómo se escribe?*
 - Habilitar la posibilidad de escribir, debajo, nuevas versiones de acuerdo a lo que piensan los niños sobre la forma en que se debería escribir una palabra, motivarlos para que cambien los roles.
 - Luego de realizar la nueva escritura, pedirles que justifiquen porque agregan o quitan una letra, pueden citar a una fuente de información segura para reafirmar su postura, esto es una posibilidad que le brinda a los niños para volver a pensar y poner en palabras sus ideas.
 - En los sucesivos intercambios pedir varias veces que realicen la lectura con señalamiento para que puedan desplegar sus conocimientos sobre el sistema de escritura.
 - Motivar a los niños que se encuentran en el nivel presilábico a realizar anticipaciones de la escritura, esto también se puede hacer en escrituras silábicas, cuántas y qué letras utilizar, buscando que puedan construir sus hipótesis de cantidad y de variedad. Estimular el uso de las fuentes de información segura, en especial, el nombre propio.
 - Promover la interacción entre pares al confrontar diferentes hipótesis silábicas. *¿Qué sucede si el orden en algunas partes de la palabra no coincide entre diferentes equipos? ¿Qué sucede si a una misma sílaba le adjudican letras diferentes (vocales o consonantes)?*
 - Validar la conclusión de los niños aunque no se llegue a una escritura convencional.