

**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

# **ESCRITURA DE TEXTOS INSTRUCTIVOS EN PAREJAS. UNA EXPERIENCIA EN AULA RURAL, CON NIÑOS ENTRE 5 Y 8 AÑOS.**

**Alumna/o: Valeria Yoselín Simoes Mallarini.**

**Directora: Mirta Castedo.**

Montevideo.

Noviembre de 2021.

“Los docentes que alienten a los niños a escribir y reflexionar sobre su propia escritura, también propiciarán actitudes analíticas hacia el habla.”

Vernon y Ferreiro (2013:147)

## RESUMEN

Esta experiencia tiene como propósito indagar sobre la práctica de revisión de textos producidos en el contexto de una secuencia didáctica donde los estudiantes interactúan entre pares para escribir instrucciones. La complejidad de los procesos implicados en la tarea de escritura son mirados desde una producción en colaboración, involucrándose en un proyecto compartido con un fin común, dar instrucciones.

La metodología del trabajo consiste en la puesta en aula, registro y análisis de una secuencia, en un aula multigrado de una escuela rural del sur de Uruguay, donde coexisten en el mismo salón niños entre cinco a ocho años.

Se hizo foco en la escritura de texto con instrucciones, en situaciones donde los pequeños tienen a disposición las listas de elementos para escribir el procediendo. En todas las propuestas, las tareas escritas se desarrollan después de haber hecho la actividad práctica, de manera de asegurar el conocimiento de los contenidos.

Los materiales recogidos son producciones escritas y registros en video que fueron transcritos para obtener evidencias en el contexto y reflexionar en el dinamismo de la complejidad de los procesos recorridos.

Nuestra tarea se focalizó en las siguientes interrogantes: ¿Es posible, dentro de un aula plurigrado, plantear situaciones compartida por niños de distintas clases cuando esta no es la forma usual de trabajo? ¿Bajo qué condiciones avanzan los textos? ¿Tiene estas interacciones algún beneficio en la producción?

Se puede afirmar que es muy significativo marcar que a medida que avanzan en el proceso de escritura cada vez interactúan más sobre el lenguaje, y ello se refleja en sus producciones.

# ÍNDICE

Tema .....	4
Preguntas.....	4
Contexto.....	5
Marco teórico.....	6
Los textos instructivos .....	6
Proceso de adquisición de la escritura .....	8
Condiciones didácticas e intervenciones docentes .....	9
La interacción entre pares durante las prácticas del escritor .....	10
Diseño metodológico.....	12
Contexto de población y muestra .....	12
Metodología .....	13
Diseño de la secuencia.....	14
• En torno a producciones sobre “recetas de frutas” .....	15
• En torno a producciones sobre “el armado de los gusanitos de papel”. .....	16
Análisis de resultados .....	17
Situación 1: Brocheta de frutas.....	17
Situación 2: Muñecos de nieve.....	17
Situación 3: Gusano.....	17
Francisco, 1º año .....	18
Situación 1: Brocheta de frutas .....	18
Situación 2: Muñecos de nieve .....	19
Situación 3: Gusano .....	21
Avril, 2º año.....	24
Situación 1: Brocheta de frutas .....	24
Situación 2: Muñecos de nieve .....	24
Situación 3: Gusano .....	27
Cielo, 3º año. ....	30
Situación 1: Brocheta de frutas .....	30
Situación 2: Muñeco de nieve .....	32
Situación 3: Gusano .....	33
Conclusiones .....	36
Bibliografía.....	39
Anexos.....	40

# CAPÍTULO 1

## Tema

En este trabajo desarrollamos una experiencia de **análisis de escrituras de textos con instrucciones** producidas en duplas en un aula de educación rural. Nos enfocamos en un grupo de estudiantes entre los cinco y ocho años de edad que integran un grupo multigrado. Se escriben instrucciones a partir de listas de palabras de los elementos necesarios para desarrollarlas, trabajo que proponemos en duplas para avanzar en la producción de textos auténticos con una función comunicativa.

En el contexto de una actividad semanal, trabajamos con instructivos para hacer recetas y manualidades. Se plantea la **escritura de procedimientos** partiendo de la lista de los elementos necesarios. Luego de elaborar la receta o la manualidad se genera una instancia de intercambio oral colectivo, seguidamente se da paso a la escritura del procedimiento en duplas. De este modo, los alumnos escribieron las instrucciones, es decir, una serie de enunciados más extensos que unidades aisladas, de contenido conocido. Las tareas escritas se desarrollan después de haber hecho la actividad práctica, así nos aseguramos que el conocimiento de los contenidos es conocido por todos.

A través del desarrollo del trabajo es posible observar, de qué modo los niños tienen en cuenta la lista de elementos a usar cuyo contenido conocen para elaborar la nueva escritura que desarrolla las instrucciones, es decir, qué uso hacen del texto disponible como fuente de información para producir la nueva escritura.

Dentro de las situaciones fundamentales para trabajar la lectura y la escritura analizaremos las situaciones de escritura “por sí mismos” de las instrucciones, se promueve la reflexión y el intercambio sobre el lenguaje escrito en la medida en que, con las interacciones, avanzan en el proceso de escritura.

### Preguntas

¿Qué condiciones didácticas favorecen **la evolución de las escrituras de instrucciones** con niños entre 5 y 8 años?,

¿Es posible **desarrollar la misma práctica de escritura con niños de diferentes edades**, niveles y grados?

¿Qué rasgos de **los textos instructivos** y del **lenguaje escrito** se ponen en discusión en **la escritura en duplas** de distintas edades, niveles y grados?

## Contexto

Considerando la potencialidad de la tarea compartida, el intercambio de saberes y experiencias, es posible contemplar diferentes criterios para proponer actividades en duplas y para el desarrollo de múltiples contenidos. En este trabajo usamos la diversidad que brinda el aula unitaria, para ver y descubrir cómo interactúan niños de distintas edades y grados entre sí para producir textos, permitiéndonos proyectar las mismas situaciones para distintos grados en una institución rural.

En este contexto, se diseña una propuesta diferente a la desarrollada usualmente en el multigrado, donde el esfuerzo por trabajar en diferentes niveles educativos hace que se desarrollen propuestas de enseñanza en las que los alumnos de los diferentes años de escolaridad trabajan al mismo tiempo con diferentes consignas frente a “diferentes pizarrones”, sin alcanzar intercambios y relaciones enriquecedoras entre ellos. En definitiva, el objetivo del trabajo propuesto es definir la importancia de **las interacciones** en las duplas de trabajo frente a **una misma propuesta** para todos los estudiantes del **aula unitaria**.

# CAPÍTULO 2

## Marco teórico

### Los textos instructivos

La secuencia de situaciones didácticas que estructura este trabajo gira en torno a **instrucciones** para preparar distintas recetas y confeccionar manualidades. Las instrucciones son textos de la vida cotidiana, textos instalados en los hogares de los alumnos. Las prácticas de escritura en los hogares constituyen pues, verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico y posibilitan el dominio simbólico y la racionalización de ciertas actividades. “Del hecho de poner en palabras escritas acciones de lo cotidiano, aún mediante una simple lista, nace una autonomía nueva del escritor capaz de gobernar su vida y sus relaciones con los demás” (Luciani, I., 2013, citado por Torres, 2018, p.13).

Las **prácticas cotidianas de lectura y escritura** que tienen lugar fuera de la escuela son poco valoradas incluso por los mismos usuarios. Las prácticas de escritura en los hogares constituyen pues, verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico y posibilitan el dominio simbólico y la racionalización de ciertas actividades (Lahire, 2008, citado por Torres 2015). Siguiendo las palabras de Bernard Lahire (2008), recuperamos su estudio sobre las prácticas domésticas de la escritura donde señala que se trata de prácticas lingüísticas muy habituales, sujetas a contextos particulares, que resultan difíciles de considerar dentro de las grandes tipologías textuales. Sin embargo, el autor sostiene que las escrituras domésticas son múltiples: algunas de ellas pueden considerarse obligatorias, como el completamiento de formularios sociales, y otras dependen de las ocupaciones y hábitos de cada grupo familiar donde nos podemos encontrar entre otros con textos **instructivos**. Estos textos colaboran y nos ayudan ya sea a usar bien una procesadora de alimentos o una computadora, a hacer una exquisita comida o a seguir una dieta para adelgazar. En este sentido, su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo escolar y la producción de algunas de sus variedades, como las recetas y los instructivos, por la cercanía con las prácticas cotidianas de los niños y su entorno social.

En la misma línea Ana María Kaufman (2012) señala que la inclusión de los niños en la cultura escrita implica un proceso en virtud del cual el niño se apropia simultáneamente del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y producción de textos. Para que este proceso se desarrolle con éxito necesita de la enseñanza y el aprendizaje de cada componente mediante intervenciones didácticas específicas, abarcativas e integradoras a la vez.

Para la clasificación de los textos instruccionales se consideró predominante la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades. Este tipo de textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un coche, etc. Todos ellos comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso por seguir en la tarea emprendida (Kaufman & Rodríguez, 1993).

En **las escrituras de las instrucciones (textos continuos) es posible analizar cómo avanzan los textos**; al interactuar con textos discontinuos generaron insumos para la escritura de “textos continuos básicos”, se progresó hasta elaborar textos de procedimientos cada vez más específicos en la función apelativa; al comunicar el paso a paso de la elaboración para un destinatario ausente se visualizó que **ante una misma propuesta los estudiantes del multigrado** lograron prescribir acciones y emplear la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la manualidad realizada, independiente del grado y edad cronológica que transitan.

Persiguiendo el propósito de que las conceptualizaciones y conocimientos de nuestros alumnos sobre la escritura se aproximen progresivamente al principio alfabético, contemplaremos las tres líneas de acción, que según Kaufman, Lerner y Castedo (2015) permitirían dicho acercamiento.

Una de las líneas es propiciar situaciones de lectura por sí mismo, favoreciendo un fuerte contacto con la escritura convencional.

La segunda línea es trabajar a partir de las escrituras de los niños, problematizando las mismas mediante las intervenciones del docente, por ejemplo, solicitando leer las propias escrituras, generando discusiones al escribir o revisar, sugiriendo recurrir a palabras conocidas que comienzan con la misma letra, comparando sus escrituras con el texto presentado, etc.

La tercera línea de acción consiste en brindar múltiples fuentes de información “seguras” de escrituras convencionales a las que los niños puedan acudir cuando escriben para seleccionar las partes que pueden tomar al momento de escribir por sí mismos.

Para finalizar nos quedamos con lo planteado por Castedo:

En el aula, las situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, “qué dice” (interpretación) y “cómo se pone” (producción) constituyen las oportunidades de reflexión que permiten construir conocimiento sobre el sistema de escritura (Castedo, M, 2014, p.36).

## Proceso de adquisición de la escritura

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

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

El proceso de adquisición de la escritura no se puede entender como un pasaje directo de lo oral a lo escrito, sino como un complejo proceso de reconstrucción de un dominio a otro; reconstrucción vinculada con el nivel de adquisición del sistema de escritura en los niños a partir de los problemas que la misma escritura les plantea (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2004a, 2007 i; Pontecorvo, 2002; Vernon, 1991).

En palabras de Vernon:

[...] las posibilidades de segmentación que tienen los niños para trabajar al nivel del fonema están estrechamente vinculadas con el nivel de adquisición de la escritura: entre más avanzado sea el nivel de escritura, mayores posibilidades tienen los niños de realizar análisis a nivel de la palabra o la sílaba en fonemas. [...] La segmentación y la identificación de fonemas y letras no debe ser un requisito previo a la enseñanza de la lectura y escritura. Estos conocimientos se lograrán en la medida que los niños enfrenten los problemas que la escritura misma les plantea (Vernon, 2004: 26-33).

Gracias a las diferentes investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura, sabemos que el proceso de adquisición es prolongado. Para conocer y comprender dicho proceso nos valdremos de la teoría de Emilia Ferreiro según la cual los chicos pasan por diferentes períodos. Los aportes de dichos estudios se centran en el análisis de las escrituras de los niños y en los patrones evolutivos observados en términos de cuatro grandes niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

El nivel presilábico, demuestra un desarrollo de aspectos figurales de la escritura: linealidad (escribe una letra al lado de la otra); direccionalidad (escribe de izquierda a derecha). Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad, diferenciación.

En el nivel silábico inicial sin valor sonoro convencional se da cuenta de que la palabra hablada puede ser recortada en partes y de que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada. En la etapa silábica con valor sonoro convencional redescubre la sílaba para hacerla corresponder con las letras de una manera sistemática. Relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ellas.



En el nivel silábico-alfabético el análisis de la palabra se realiza a veces en segmentos menores que las sílabas. Escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba. Usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecida cuando no logra identificar la que corresponde al fonema.

En el nivel alfabético las escrituras son construidas sobre la base de una correspondencia entre fonema y grafema.

### Condiciones didácticas e intervenciones docentes

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

Las situaciones didácticas de esta experiencia son parte de una secuencia, la cual tiene varios momentos, en los cuales los niños van construyendo produciendo las acciones que integran las instrucciones, permitiendo un avance en las conceptualizaciones de los niños sobre el lenguaje escrito.

La **secuencia** de situaciones didácticas planificada se sostiene en lo que plantea Castedo (2015), quien afirma “es imprescindible plantear situaciones didácticas en las cuales los niños puedan desplegar sus propios “modos de producir conocimiento” y que son necesarias al momento de hacer dialogar las conceptualizaciones infantiles.

En este contexto de producción, Lerner (2020) plantea que algunas de las condiciones necesarias para que los chicos puedan desplegar al máximo sus estrategias de escritura son las siguientes:

- Pensar ¿Qué tipo de intervención hacemos en la situación didáctica?
- Contar con un banco de datos con nombres de referentes.
- Validar todas las escrituras.
- Permitir el error.
- El docente debe saber que el niño está transitando un proceso de alfabetización.

Basándonos en las categorías que recupera Kaufman (2009) de Ferreiro y Teberosky, la situación didáctica sobre la cual se centrará la reflexión y se tomará para el relato de esta experiencia, es una situación de escritura por sí mismo. Este tipo de situación brinda la posibilidad a los niños de cristalizar en sus registros las conceptualizaciones que poseen sobre el lenguaje escrito; al mismo tiempo estos se enfrentan a nuevos conflictos, que contribuyen en sus avances como escritores.

Consideramos que los alumnos lograrán cambiar sus conceptualizaciones no solo por las intervenciones que realiza la maestra sino también a partir de las reflexiones sobre las escrituras que se realizan con los otros, específicamente con aquellos compañeros con similares conceptualizaciones.

Nos resulta relevante indagar cómo al momento de realizar estas reflexiones los alumnos recurren a las fuentes seguras, para reconocer, buscar, leer y seleccionar información que podría colaborar en su propia escritura. Así como visualizar cuáles son las intervenciones docentes que habilitan y promueven el uso de estas fuentes de información para que los chicos las consideren escrituras estables a la que pueden recurrir.

Para lograr esta interacción, las paredes del aula deberán estar pobladas de textos que permitan obtener información, materiales producidos conjuntamente por los niños y por la docente. Este espacio podrá transformarse en un ambiente alfabetizador solo cuando los docentes habiliten el contacto de los niños con estos materiales,

remitiéndose a ellos en la búsqueda de soluciones, para problematizar situaciones (Torres, 2015).

Es necesario que los niños analicen sus propias escrituras para que puedan transitar hacia el principio alfabético y en ello consiste nuestra propuesta. Las fuentes de información segura contemplan textos disponibles para todos los chicos; son escrituras que se han desarrollado en el contexto del aula que promueven diferentes situaciones de reflexiones sobre la propia escritura. El intercambio con estos textos será una actividad diaria que favorezca un ida y vuelta entre las escrituras por sí mismo y las fuentes disponibles a partir de las cuales los niños se vayan familiarizando y aprendiendo a encontrar “las pistas” que necesitan para sus escrituras (Torres, 2015).

### La interacción entre pares durante las prácticas del escritor

Los niños estarán organizados en duplas de trabajo, con el fin de promover las **interacciones** para el desarrollo de la propuesta de escritura.

Ana Teberosky (1982) en su estudio sobre las interacciones entre pares señala que la situación de intercambio se desarrolla espontáneamente entre pares, esta socialización que se produce permite “un inmediato feedback” considerando lo que cada chico puede producir o decir al respecto de la actividad que se realiza en conjunto. Describe a su vez el contexto de desarrollo de la tarea conjunta donde los niños solicitan información, ofician de informantes, confrontan sus ideas con las de sus pares, ponen a prueba las hipótesis que les han sido útiles hasta el momento para resolver situaciones de escritura, este intercambio facilita la socialización del conocimiento. Al respecto Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que los conocimientos que construyen los niños pueden ser espontáneos o “conocimientos socialmente transmitidos” (p. 340). Ante la anterior premisa Teberosky (1982) afirma que los niños, en interacción, tienen la oportunidad de confrontar con otros las propias conceptualizaciones y a su vez pueden llevar adelante un papel de “informantes sobre aspectos convencionales de la escritura”. La autora referenciada cita estudios anteriores que validan la capacidad de los niños de 5 - 6 años para llevar adelante conversaciones con otros y reflexiones orientadas que incluyen situaciones de escritura (p.157). Aclara que estos momentos:

Más bien, pueden ser usados como medio para intercambiar información, establecer acuerdos, colaboraciones, etc., acerca de lo escrito. Los intercambios pueden ser tanto verbales como no verbales, puede haber pedido de información que requieran respuestas, tanto como informaciones espontáneas. Los destinatarios de los pedidos pueden tener competencia o no para dar una respuesta satisfactoria (Teberosky, 1982, p.160).

En el estudio ya referido, Teberosky (1982) afirma que los intercambios que se producen entre los niños pueden agruparse en base a dos criterios. Por un lado, intercambios en los que se otorgan información que hace referencia a aspectos observables de la escritura y convenciones de la misma: como la escritura de una palabra, la forma de escribir la sílaba, el completamiento de una escritura, el trazado de una letra que se conoce, la dirección de la escritura. Por otra parte, aparece información que se solicita como el valor sonoro de una letra o sílabas, la interpretación de una escritura, que pertenecen a características que son implícitas en el sistema de escritura y que hacen necesario que exista algún intercambio entre pares. Además de compartir estas informaciones los niños comparten las conceptualizaciones que han construido sobre el sistema de escritura, sus hipótesis, Teberosky (1982) lo señala como una de

las grandes ventajas de este intercambio, y aclara que solo se puede producir entre quienes han elaborado estas ideas contemporáneamente.

Nos interesa resaltar que en este contexto el docente debe visualizar las situaciones descritas como

(...) un contexto posible de adquisición, más que de analizar “errores” o “aciertos” específicos de cada pedido o entrega de información. Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción no son transmitidos de uno a otros, sino contruidos “entre ellos mismos”. No hay alguien que posea el saber para enseñarlo, todos están aprendiendo (Teberosky, 1982, p.166).

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

En su estudio sobre las interacciones, Lanz (2018) señala la relevancia de las intervenciones del docente para promover la colaboración intelectual entre pares. Para que este intercambio pueda promover espacios de reflexión se llevan adelante situaciones que necesitan de un docente que colabore en la vinculación del niño con el objeto de conocimiento.

También sostenemos que plantear las propuestas en parejas permite la diferenciación de roles para favorecer las prácticas del escritor, a veces un niño dicta y el otro toma el lápiz para escribir y viceversa, otras veces piensan juntos qué escribir y se “pasan el lápiz para escribir un poquito cada uno”. En esta diferenciación de roles Castedo (2015) explica que:

El dictado entre niños tiene una ventaja: contribuye a aminorar la complejidad de la escritura porque distribuye las funciones entre los productores: un niño se centra en la producción, el otro va controlando, los dos pueden revisar (Castedo, 2015, p. 31).

El trabajo en duplas permite activar diversas situaciones con sentido que promuevan aprendizajes colaborativos, valorando la importancia de cada estudiante como pieza imprescindible de cada avance significativo desde lo educativo, social, cultural y psicológico. Los espacios educativos son propicios para tratar las diversas realidades de aprendizaje desde el respeto y la valoración de los niños y adolescentes como sujetos de derecho.

Este tipo de trabajo nos permitirá focalizar sobre las semejanzas y las diferencias en los productos escritos y el uso de fuentes de información cuando las duplas son próximas y cuando son distantes. Tomando lo planteado por Nemirovsky (1982), que cita a Teberosky (1982) las interacciones son situaciones de enseñanza de privilegio para lograr el desarrollo cognitivo, la práctica social en el salón de clase ayuda a los niños a avanzar en sus aprendizajes.

# CAPÍTULO 3

## Diseño metodológico

### Contexto de población y muestra

La experiencia se efectuó en una escuela rural del sur del departamento de Canelones. La institución cuenta con siete clases que van desde inicial cinco años hasta sexto año de educación primaria, con un total de 23 estudiantes.

Con respecto a la carga horaria escolar, es de cinco horas diarias para todos los estudiantes que asisten a alguna escuela rural uruguaya.

Siguiendo en la misma línea de trabajo es pertinente decir que la **población** estuvo constituida por todos los estudiantes del multigrado de primer ciclo de esa escuela rural; es decir, que posee un total de once estudiantes desagregados en: tres niños de Inicial cinco años, tres estudiantes de primero, tres de segundo y dos de tercer año.

La **muestra** seleccionada en forma intencional estuvo compuesta por duplas de niños según el nivel conceptual del proceso de la adquisición de la escritura, independientemente del grado cursado; la labor de las duplas de estudiantes seleccionados permitió analizar información relevante con respecto a las interrogantes de la investigación planteadas al inicio; nuestra secuencia didáctica puso foco en: ¿Es posible, dentro de un aula plurigrado, plantear situaciones compartidas por niños de distintos años cuando esta no es la forma usual de trabajo? ¿Bajo qué condiciones? ¿Tienen estas interacciones algún beneficio en la producción?

Concretamente los insumos analizados se tomaron de una muestra de tres parejas de estudiantes agrupados en duplas de trabajo, ellas se conformaron tomando los niveles de conceptualización en las escrituras de niveles próximos en las primeras propuestas, pero en la última actividad se permitió que los chicos eligieran sus duplas teniendo presente que no deberían ser del mismo grado (dupla por afinidad).

La escritura en dupla fue organizada teniendo presente distintas edades y niveles conceptuales, de la siguiente manera: la primera dupla formada con chicos de nivel silábico (cinco años) con silábico alfabético (seis años), el segundo subgrupo con estudiantes de nivel silábico alfabético (seis años) con nivel alfabético (siete años), y la tercer dupla nivel alfabético (seis años) con nivel alfabético (ocho años).

El análisis de la actividad llevada a cabo, se focalizó en el seguimiento de estas tres duplas de estudiantes.

## Metodología

A partir de una secuencia didáctica la docente planteó la misma situación a todos los niños focalizando la atención en las tres duplas de trabajo que corresponden a la muestra. Como ya señalamos, en este trabajo “observamos y analizamos” la interacción en duplas cuando los niños están escribiendo en torno a “textos instructivos”.

En lo que respecta a las situaciones de escritura de los estudiantes por sí mismos, nos centramos en los siguientes aspectos: promover el trabajo en dupla y qué avances se lograron con el planteo de la misma propuesta en un multigrado en niños de entre los cinco y ocho años de edad escolar que comparten el aula escolar.

Sobre la selección de los textos de instrucciones (recetas o manualidades) que se brindaron a los niños, fueron adaptados al multigrado y al contexto; los instructivos tienen un formato y silueta textual similares para promover en los estudiantes anticipaciones cada vez más ajustadas, siendo utilizadas como fuentes de información confiable a lo largo de la secuencia.

Los **instrumentos de recolección de los datos** durante la tarea de campo fueron: grabaciones de clases, toma de notas auxiliares, las producciones escritas en duplas y la transcripción de las grabaciones. La combinación de estos insumos permitió convertir la realidad en material documental, produciéndose así relatos en contexto.

Tanto los textos producidos por los niños como las transcripciones de los procesos de escritura, nos brindaron herramientas para reflexionar y analizar lo sucedido en el aula; cada forma de documentación conduce a una organización específica de lo que se documenta teniendo presente las interrogantes planteadas. Toda transcripción de las realidades sociales debe tener normas para poder mostrar y justificar el recorrido que se hizo en la secuencia y el análisis de los datos; siguiendo en esta línea de trabajo, se manejaron los siguientes criterios para la transcripción textual y normalizada (pudiéndose observar en su totalidad en la sección “Anexo”):

“ x Hace referencia a una grafía que fue modificada superponiendo otra letra.

X Se escribe en espejo la grafía.

XXXX Registro tachado.

\*Escritura de una marca que no es una grafía convencional.

X Se incorporan grafías luego de la relectura.

Se emplea el subrayado cuando escribe el niño analizado y se resalta con negrita el nombre del caso.”

Conjuntamente para las transcripciones se emplearon: turnos de habla cuando cambia el interlocutor. Cada turno de palabra inicia una nueva línea; la intervención de cada hablante se encuentra resaltada en negrita, dos puntos, mayúscula, punto final del turno. Asimismo, se usaron acotaciones para dejar registro de lo no dicho y se colocó entre paréntesis, casi siempre antes del parlamento.

### Diseño de la secuencia

Se diseñó una secuencia donde se focalizó en las situaciones de escritura de los niños por sí mismos de textos con instrucciones. Se observó el conocimiento que poseían los estudiantes en relación al sistema de escritura y simultáneamente las posibilidades o limitaciones en el trabajo de interacción entre pares próximos, situando el foco en las interrogantes ya mencionadas con anterioridad.

#### Secuencia didáctica

a) Para el desarrollo de esta secuencia se trabajó en un **primer momento sobre “recetas con frutas”** porque desde la institución se realizó un libro de recetas saludables y sostenidas en el tiempo, donde se elaboró un registro escrito sobre la elaboración de colaciones nutritivas.

b) En un **segundo momento se replanifica la secuencia y se trabaja con “instrucciones para armados de gusanitos de papel”**.

Contextualizamos estas modificaciones partiendo de los insumos analizados en contexto áulico sobre los avances e interacciones luego de las actividades desarrolladas sobre “recetas con frutas”. Así se trabajó avanzando en la línea metodológica secuenciada, pero realizando una autoreflexión de las prácticas docentes. En este contexto se analizó y repensó la secuencia de trabajo, al visualizar que los estudiantes no se involucraban con la tarea de escritura. Nos interpelamos en este sentido sobre ciertas condiciones de la enseñanza que nos planteamos en las preguntas registradas en el capítulo 1.

Las decisiones tomadas y situaciones reformuladas fueron: trabajar con textos con instrucciones sobre el análisis de textos modélicos con instrucciones (atributos)

focalizado desde la lectura (estas situaciones de lectura no son objeto de análisis en nuestro trabajo); continuar con la implementación de la misma propuesta (escritura en torno a textos instructivos) para todos los estudiantes del multigrado.

En el marco de esta secuencia, ya sea durante el trabajo con “recetas de frutas” como con “instrucciones para armados de animalitos de papel” se desarrollaron diferentes situaciones de: exploración, observación, lecturas e intercambios y registros (escrituras de los niños por sí mismos) en torno a “textos instructivos”.

Las situaciones (de escritura de los niños por sí mismos) que son objeto de análisis en este trabajo son:

- **En torno a producciones sobre “recetas de frutas”**

1) Situación de escritura del procedimiento de la receta de **brocheta de frutas** con contenido conocido, es decir, un texto continuo contando con un texto discontinuo de contenido conocido a la vista.

Se realizó la lectura a través de la docente de la receta impresa en un papelógrafo. Posteriormente se desarrolló el paso a paso con una previa explicación oral sobre qué se haría en cada instrucción; es decir que, en duplas, escribieron las acciones ordenadas (procedimiento) de la receta de la brocheta de frutas.

En esta tarea el estudiante mayor leyó y el menor señaló qué palabra de la lista de ingredientes necesitó para el escrito. Los roles asumidos por los niños en su posición de escritores son similares a la situación anterior.

La intervención docente apuntó a fomentar la tarea de construcción colaborativa, entre los estudiantes del multigrado, de diferentes edades y niveles de conceptualización en el proceso de escritura; a su vez se intenta revalorizar los aportes de todos los estudiantes independientemente de la edad cronológica.

Se les recordó que tenían el texto escrito de la lista de ingredientes de la receta, y que se podía volver a él las veces que fueran necesarias.

En esta propuesta se escribió el procedimiento para tener otro texto para el recetario escolar sobre colaciones nutritivas.

2) Esta propuesta es otra situación de escritura, pero sobre el procedimiento de armado de “**muñeco de nieve**” con contenido conocido, es decir, elaboraron un

texto continuo contando con un texto discontinuo de contenido conocido y visible para su relectura.

La propuesta se planteó con una modalidad y desarrollo similar a la actividad anterior, pero se modificó el texto y los roles en las duplas. En esta tarea ambos acordaron qué registrar, el estudiante menos avanzado señaló qué palabra de la lista es la que necesitaban y el niño más avanzado escribió, posteriormente ambos revisaron luego de cada paso registrado.

Se les recordó, al igual que en la actividad anterior, que tenían el texto escrito de la lista de ingredientes, así como el acceso a los insumos brindados de la información gráfica de lo hecho anteriormente, y se podía volver a ellos las veces que fueran necesarias.

En esta actividad también se promovió el uso de las fuentes de información seguras del salón unitario, cuando se observaron actividades como el deletreo en las duplas.

- **En torno a producciones sobre “el armado de los gusanitos de papel”.**

3) En esta situación se plantea “escribir el procedimiento de cómo construimos un **gusanito de papel** para los compañeros que no asistieron a clase” (destinatario ausente); dicha manualidad se utilizó para una carrera de gusanitos, por lo tanto, debieron ser específicos al momento de explicar cada instrucción de forma ordenada y precisa.

Dicha actividad generó que las duplas de trabajo se comprometieran en la actividad de escritura para un destinatario ausente y con una función comunicativa real.

Se realizó la lectura a través de la docente de la lista de materiales y las instrucciones expuestas en un papelógrafo a medida que se confecciona la manualidad.

Es importante señalar que en las parejas escribieron ambos niños por turnos y además se valida el tachado para apuntar a la reescritura sin borrar lo antes plasmado.



# CAPÍTULO 4

## Análisis de resultados

Los datos analizados son los registros de tres clases (aproximadamente de 30 minutos cada una) y tres producciones de cada dupla de estudiantes a mitad del año lectivo, en un aula multigrado de educación rural uruguaya. Los registros tienen el foco en el proceso de las interacciones entre las duplas de estudiantes y sus posibilidades de intervención sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

Recordemos que en las tres situaciones de la secuencia que aquí se analizan, los niños escriben por sí mismos las instrucciones de la actividad manual que acaban de realizar (un texto continuo de contenido conocido), en duplas. En todos los casos, cuentan con la lista de ingredientes o elementos a la vista. Sin embargo, las condiciones para la escritura no son idénticas:

### Situación 1: Brocheta de frutas.

No han leído ningún procedimiento previamente (sí, han hecho la brocheta). Escriben sobre una hoja en blanco.

### Situación 2: Muñecos de nieve.

Cuando escriben estos procedimientos ya han leído otros procedimientos. Escriben en una página diagramada para completar 4 pasos de las instrucciones.

### Situación 3: Gusanito.

Escriben sobre una hoja en blanco. Cabe mencionar que este procedimiento es mucho más complejo que los precedentes.

Cada dupla se organizó teniendo en cuenta que ambos niños transitan niveles de conceptualización de la escritura próximos; se decidió analizar un estudiante de cada dupla para observar sus procesos de escritura, específicamente, los casos son Francisco de primer año, Avril de segundo año y Cielo de tercer año. Estos tres niños están presentes en las tres situaciones, interactuando con distintos compañeros.

En las dos primeras situaciones los niños se agruparon a criterio de la docente: niveles próximos de años diferentes. Al observar que las duplas no interactuaban muy productivamente, en la última situación fueron ellos quienes eligieron a su compañero, manteniendo la condición propuesta por la docente: los integrantes tienen que ser de diferentes grados escolares.

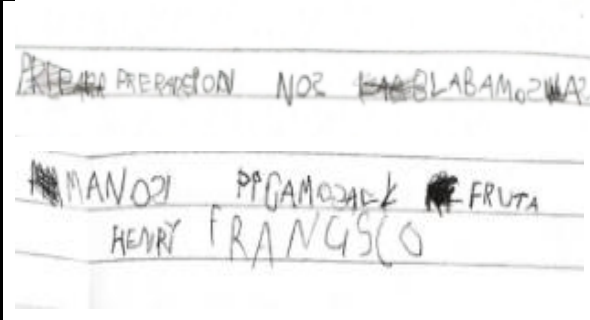
Los registros tienen el foco en el proceso de las interacciones entre las duplas de estudiantes y sus posibilidades de intervención sobre el sistema de escritura y el

lenguaje escrito.

Francisco, 1º año

### Situación 1: Brocheta de frutas

La siguiente producción es elaborada por Francisco (primer grado) y Henry (inicial, cinco años). Henry escribió y Francisco dictó, corrigió al terminar la escritura y juntos valoraron si tenían que modificar algo.

	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <p>Preparación nos lavamos las manos y picamos la fruta</p> <p>Henry Francisco</p>
---	--

La primera producción de la pareja contiene tres enunciados: el título de la parte de la receta y dos construcciones verbales en primera persona del plural que incluyen dos acciones sucesivas. Se trata de dos estructuras oracionales que se corresponden con el tipo de texto – especialmente con la explicación oral de las recetas de cocina- pero que no son completas ni precisas.

Posiblemente, el hecho de haber preparado la brocheta de frutas antes de la escritura derivó en que el interés de los niños estuviera enfocado mayormente en la ingesta de la elaboración, y no así en la escritura del texto.

Otro de los factores que pudo haber obstaculizado la labor fue que no se sentían cómodos con la pareja que debía realizar la tarea; dicha incomodidad la manifestó en varias oportunidades el estudiante mayor; los aportes del niño menor aún no son valorados por este compañero para quien es una novedad trabajar con el pequeño.

A lo anterior, se agrega que hasta estas instancias – tal como se menciona en la metodología- no se había trabajado la lectura de texto instructivo, es decir, tenían que escribir sin contar con un modelo a través de la lectura.

Con respecto a las interacciones de los integrantes de esta dupla, se puede decir que fueron principalmente dirigidas directamente del estudiante mayor al menor, y centradas exclusivamente en aspectos formales de la escritura o en identificación de letras aisladas.


Para poder explicar lo sucedido es pertinente clarificar que se enfatizó la tutoría del mayor más que la cooperación entre pares. Ello se vincula con que en la institución educativa se posee una larga trayectoria en antecedentes de trabajo individual, poca práctica de escritura en colaboración hasta el momento; también se sumó el hecho que no se pautaron los roles de trabajo, no se especificó de una forma adecuada dichos

modos de interacción. La ausencia de pautas dejó a los estudiantes menos avanzados en pie de desigualdad.

Por lo expuesto, se replanificó la siguiente situación, haciendo **énfasis en el trabajo de análisis de los textos con instrucciones y en la iniciativa por parte del docente de promover el trabajo colectivo entre los estudiantes.**

### Situación 2: Muñecos de nieve

En la segunda producción, Francisco trabajó con Gonzalo, un compañero de tercer año. Nótese que ahora la distribución de la página es bien diferente, hay 4 recuadros numerados para escribir y además está la lista de ingredientes.

 <p>The image shows a handwritten recipe titled 'Muñecos de nieve' (Snowman Cookies) on a colorful background. It includes a list of ingredients: '1 banana grande', '1 limón grande', and '1 botella de chocolate en polvo'. There are four numbered steps: 1. 'Cortar la banana en rodajas gruesas', 2. 'Poner la banana en el pincho', 3. 'Cortar la manzana en pedacitos y armar la cara', and 4. 'Poner los botones de chocolate'. There are also drawings of the snowman cookies.</p>	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) <u>Picar la banana en rodajas gruesas.</u></li><li>2) <u>Poner la banana en el pincho.<sup>[1]</sup></u></li><li>3) <u>El gorrito de manzana y armar la cara</u></li><li>4) <u>Poner los botones de chocolate</u></li></ol>
---	--

<sup>[1]</sup> El escrito subrayado es registrado por el estudiante Francisco de primer año.

En esta instancia, la trama textual comienza a tomar más características de las instrucciones, dado que cada enunciado empieza con infinitivo y las descripciones son más específicas (“rodajas gruesas”, “en el pincho”).

Nos detendremos en los siguientes episodios sobre dos de los procedimientos, más específicamente, en los pasos uno y dos.

**Francisco:** (Afirma y señala en la hoja) maestra, yo le pregunto a Gonzalo qué hay que poner en este paso”.

**Docente:** Eso mismo, Francisco, necesitan recordar, pensar y construir juntos, ¡el paso a paso que hicimos!

**Francisco:** (Solicita al compañero pensar sobre el contenido) ¿qué hay que hacer en el paso dos?

**Gonzalo:** (Duda y señala la imagen) Hacer en triángulo la manzana.

**Francisco:** (Marca con el dedo la imagen que representa el paso dos) ¡Este es el paso dos!, este cuadradito.

**Gonzalo:** (Observa y opina) entonces es, poner la banana (duda).

**Francisco:** (Repite lo dicho por el compañero por medio de una interrogante) ¿poner la banana en? (alarga la frase desde la oralidad).

**Docente:** (Pregunta) ¿les ayudo en algo?

**Gonzalo:** No, maestra, estamos pensando qué ponemos porque no me sale la palabra.

**Docente:** ¿Qué palabra no les sale?

**Francisco:** Es de escarbadientes ¿cómo podemos escribir eso?

**Gonzalo:** (Dicta) poner la banana en el pincho.

**Francisco:** (Escribe y lee) ahora sí queda mejor /Poner la banana en el pincho/. Se avanza en la escritura.

**Francisco:** (Relee) terminamos, ya tenemos todo completo.

**Gonzalo:** ¡Terminamos, maestra!

**Docente:** (Propone) ¿hicieron la lectura después de escribir todo?

**Gonzalo:** (Relee y agrega información) sí, falta, picar la banana ¡porque no es de cualquier forma!

**Francisco:** (Relee y piensa) ¿Y eso cómo lo ponemos?

**Gonzalo:** (Plantea) viste que, si lo pinchamos finito, al pincharlo se rompía.

**Francisco:** (Propone) ¡ya sé! le agregamos en rodajas gruesas.

**Gonzalo:** (Relee) ahora sí queda claro (dando por terminado el escrito).

Este fragmento hace visible dos aspectos significativos: los niños establecen acuerdos sobre el contenido que van a registrar antes de escribir (planifican); es decir, logran discutir y acordar sobre el lenguaje escrito al modificar lo ya escrito luego de una segunda lectura de la dupla. Esto último es notable porque apunta a un rasgo esencial en este tipo de texto, la precisión de las instrucciones.

Simultáneamente se refleja que al estudiante mayor en momento lo distrae la diagramación gráfica de la información (recuadros), siendo adecuada la intervención de Francisco al indicar en qué paso estaban centrados (paso dos en el texto) utilizando la información gráfica como fuente de información segura para construir su escrito.

Conjuntamente se observa la relectura como práctica, como algo que están ganando, se va adquiriendo en el transcurso de la secuencia de trabajo.

Se debe señalar que, las interacciones no solo se dan en el intercambio con el sistema de escritura cuando relee y agrega luego de leer, se logra modificar el escrito (producto de la relectura), sino que también hay interacciones sobre el lenguaje escrito cuando la dupla interactúa y acuerdan que no es de cualquier tamaño la rodaja que se debe cortar de la fruta, dado que sin esta consideración el “Muñeco de nieve” no les quedará bien. Es importante la intervención docente de promover la relectura de los

escritos; se devolvió el problema a los niños sobre la revisión de lo escrito, para que valoraran si les faltaba información. Por lo antes expuesto reescriben el enunciado haciendo un agregado con datos necesarios para precisar la orden.

Es con esta intervención del docente que se subsana una de las observaciones realizadas de la primera práctica, que permite a estos alumnos una interacción más productiva.

En definitiva, en esta segunda producción, Francisco avanzó en dos aspectos: en la composición del texto de instrucciones y en la práctica de cómo interactuar colaborativamente.

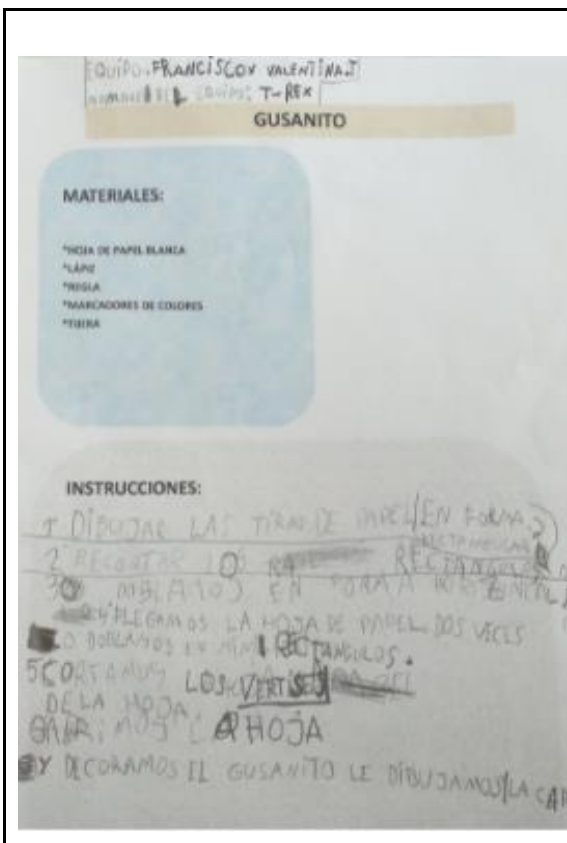
Se puede compartir que los cambios que se pudieron apreciar entre las dos producciones, también se deben a que desde la secuencia de trabajo se promovieron instancias de lectura y análisis de textos con instrucciones.

Se infiere también que Francisco se siente más cómodo con un niño más grande, lo cual se observa por el docente y se toma en cuenta como punto a favor para que aprenda a interactuar, pero sin olvidar que a futuro vamos a tener que proyectar acciones para que aprenda a interactuar con compañeros de menor edad y a valorar los aportes que puedan brindar estos.

### **Situación 3: Gusanito**

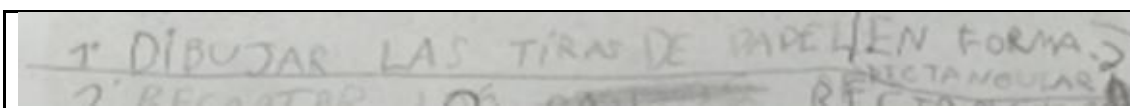
A continuación, se deja registro de la tercera producción de Francisco que en esta oportunidad opta por su compañera Valentina de segundo año. En dicha producción los estudiantes poseen una tarea compartida y con roles igualitarios sobre la responsabilidad de la tarea.

Se plasmaron la transcripción de dos episodios sobre cómo y qué lograron plasmar en su producción en dupla.

	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <u>Dibujar las tiras de papel en forma rectangular.</u> ←</li> </ol> <p>(Luego de la producción explican oralmente que al releer le hacen un recuadro para separar las instrucciones).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) Recortar los rectángulos de papel.</li> <li>3) <u>Doblar en forma horizontal a la mitad.</u></li> <li>4) Plegamos la hoja de papel dos veces doblamos en mini rectángulos</li> <li>5) <u>Cortamos los vértices de la hoja.</u><sup>[2]</sup> (Delimitar un segmento de la idea porque al releer modificaron la escritura).</li> <li>6) Abrimos la hoja y decoramos el gusanito le dibujamos la cara.</li> </ol>
---	--

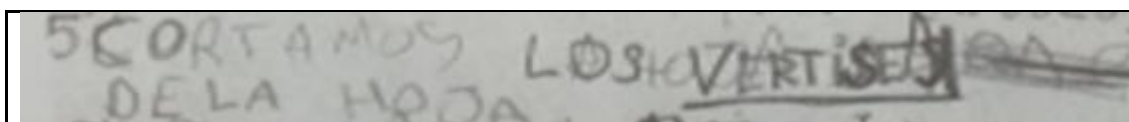
<sup>[2]</sup> El escrito subrayado es registrado por el estudiante Francisco de primer año.

Podemos decir que Francisco siguió avanzando porque las instrucciones son sumamente precisas. Ya no tiene los recuadros con los pasos, pero puede formularlos, a pesar de que el trabajo es más extenso. Nótese, que por momentos usan la primera del plural y por momentos, el infinitivo.

 <p><b>Valentina:</b> ¿Qué hicimos primero?</p> <p><b>Francisco:</b> (Propone) dibujar las tiras de papel.</p> <p><b>Valentina:</b> (Afirma) ¡sí eso hicimos primero!</p> <p><b>Docente:</b> (Plantea) ¡no se olviden de revisar las pautas que acordamos y en una de ellas dice releer!</p> <p><b>Valentina:</b> (Relee y pregunta) pero aquí pusimos, dibujar las tiras de papel ¿Pero no es de cualquier forma?</p> <p><b>Francisco:</b> (Piensa y propone) ah, le agregamos en forma rectangular. ¡Vale no me da para poner eso!</p> <p><b>Valentina:</b> (Resuelve) ya sé, dibujamos un renglón para separar.</p> <p><b>Francisco:</b> (Acepta y Escribe) no me alcanza el espacio, y si lo encierro y queda todo el mismo renglón.</p> <p><b>Valentina:</b> ¿Maestra cómo hacemos aquí? Porque ya empezamos el paso dos.</p> <p><b>Docente:</b> (Promueve la toma de decisiones) ¿piensen una forma de darle direccionalidad al enunciado?</p> <p><b>Valentina:</b> (Resuelve) ahora ponemos una flechita de forma a rectángulo.</p> <p><b>Francisco:</b> (Registra y afirma) dale la flecha y aquí lo separamos con una línea sino tenemos que tachar todo.</p>
--

En representación de lo sucedido en el proceso de este texto se optó por mostrar este episodio porque refleja las interacciones que se produjeron sobre el lenguaje escrito; es decir que se promueve el intercambio de opiniones hasta llegar a una escritura consensuada. Lo antes plasmado lo vemos cuando reflexionan sobre cómo deben ser “las tiras de papel” y luego cómo logran resolver la disposición gráfica de sus ideas, optando por incorporar diferentes marcas gráficas (un recuadro que delimita y una flecha que indica direccionalidad), que permitieran ser un escrito legible para los compañeros que estaban ausentes ese día, y que necesitan la información para construir su Gusanito de papel.

Seguidamente se mostrarán otros enunciados que registraron otras interacciones que promueven la construcción colaborativa. En ellos se muestran intercambios sobre el lenguaje escrito y la importancia del empleo de un adecuado léxico para que los destinatarios puedan seguir las instrucciones de forma ordenada y precisa.



**Francisco:** (Plantea) ¿qué pongo acá? Ya sé.  
**Valentina:** (Acuerda) ahora tenemos que poner qué cortamos, ¿no?  
**Francisco:** (Propone y escribe) cortamos la hoja de papel.  
**Valentina:** (Relee y piensa) pero si lo cortamos todo el contorno, al abrirlo no nos queda el gusanito (explica con la manualidad ya realizada). Pusimos la hoja de papel.  
**Francisco:** (Propone) tenes razón no les va a quedar, /tachó papel y escribo arriba/  
Cortamos los vértices.  
**Valentina:** (Relee y pregunta) sí, ¿pero los vértices de qué?  
**Francisco:** (Agrega) Vale y si ponemos ¿vértices de la hoja?  
**Valentina:** (Lee y aprueba) ahora queda, Cortamos los vértices de la hoja.

Se cree que los avances visualizados en esta práctica, se deben a varios factores. Por un lado, el contar con el objeto construido para ajustar la formulación de acciones mediante interacciones sobre qué poner, de modo concreto y preciso.

Otro aspecto relevante se generó con la libre elección de su compañera teniendo presente que debía ser de otro grado, optando por una estudiante de segundo año. Se nota un vínculo positivo entre los estudiantes reflejado en las interacciones, en el proceso y en el producto final del escrito.

Por último, pero no menos importante, la definición del destinatario ausente para el cual la escritura tenía sentido (para los compañeros que no vinieron y si querían jugar la carrera), esto los motivó a ser precisos en la escritura de los pasos.

Concluimos en el caso Francisco que, en pocas semanas, atendiendo a las condiciones de producción que se plantean en cada situación, se puede constatar un gran avance tanto en la escritura misma como en las interacciones; las interacciones no son espontáneas (están provocadas por la situación, si no funcionaron se buscó otra

forma de interacción por afinidad).

Considero interesante también señalar que los estudiantes que interactuaron con Francisco desplegaron diferentes participaciones en el proceso de escritura, pero todos fueron ampliando los intercambios a medida que se habilitaban los espacios para las reflexiones tanto desde el lenguaje escrito como del sistema de escritura.


Avril, 2º año

### Situación 1: Brocheta de frutas

La primera producción es un escrito plasmado por la dupla de Avril y Tadeo (primer año); puntualmente el que registró fue el estudiante menor y Avril dictó, corrigió al terminar la escritura y juntos valoraron si tenían que modificar algo.

Vale adelantar que la tarea de acordar y regular qué registrar fue en muchos momentos una labor con obstáculos, principalmente por el modo de proceder del estudiante menor (actúa impulsivamente) al escribir sin pedir opinión a su compañera.

Vale adelantar que la tarea de acordar y regular qué registrar fue en muchos momentos una labor con obstáculos, principalmente por el modo de proceder del estudiante menor (actúa impulsivamente) al escribir sin pedir opinión a su compañera.

	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <p>Preparación:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Lavarse las manos.</li><li>2) Cortamos las frutas.</li><li>3) Pinchamos las frutas:</li><li>4) Pera manzana banana kiwi</li><li>5) Mandarina.</li><li>6) Salsa de frutilla y naranja</li></ol>
--	---


En esta producción los niños oscilan entre infinitivos y primera persona del plural para iniciar cada instrucción. En la última no aparece ningún verbo. Las frutas no están acompañadas de ninguna especificación, solo mencionadas. Esta primera escritura es un escrito con una combinación de instrucciones con lista de ingredientes.

### Situación 2: Muñecos de nieve

En la segunda producción, Avril continuó trabajando con Tadeo, un compañero de primer año. Nótese que ahora la distribución de la página es bien diferente, hay 4



recuadros numerados para escribir y además está la lista de ingredientes.

	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) <u>Cortar las bananas en rodajas</u></li><li>2) <u>Poner las bananas en el palito y una manzana arriba de todo</u></li><li>3) <u>Poner los ojos y la nariz</u></li><li>4) <u>Ponerle los botones<sup>[3]</sup></u></li></ol>
---	---

<sup>[3]</sup> El escrito subrayado es registrado por la estudiante Avril de segundo año.

En la segunda producción de Avril (desarrollada con el mismo compañero, Tadeo), se puede apreciar que todos los enunciados comienzan con la misma forma verbal, infinitivo. En este escrito vemos que aparecen construcciones más descriptivas (“en rodajas”, “arriba de todo”).

Al realizar la lectura se le interroga de por qué usa una numeración para cada renglón y lo justifican diciendo “que cada renglón debe ser una orden o paso; en los pasos 4 y 5 son ingredientes, pero por la disposición gráfica los estudiantes le incorporan como otra instrucción y no como una serie de frutas utilizadas en la receta. Por lo que demuestra que la dupla posee la noción de una estructura de los textos instructivos que en ese momento estaba en proceso de construcción.

Uno de los aspectos que incidieron en que la producción no fuera del todo lograda, es que hasta ese momento no se habían trabajado la lectura de instrucciones.

La siguiente transcripción representa algunos episodios correspondientes a la segunda actividad de la secuencia, en la escritura del procedimiento para elaborar brocheta de frutas. Se observa uno de los intercambios que se pudieron lograr para modificar el escrito, efectuándose reflexiones sobre el lenguaje escrito cuando deciden qué término es más acorde para explicar qué deben hacer con las frutas.

En otros parlamentos encontramos un intercambio sobre el sistema de escritura cuando Tadeo solicita cómo registrar “fruta”. Para ello, Avril utiliza una fuente de información segura para promover la escritura, le indica que la palabra “Flor” inicia igual que la que quieren registrar.

**Docente:** (Comunica) bueno vamos a escribir el paso a paso para hacer las Brocheta de frutas para compartir con nuestras familias. ¡Recuerden las reglas del trabajo quien escribe y quién dicta!

**Avril:** (Propone) vamos a poner que la pusimos en el palito.

**Tadeo:** (Plantea y escribe) Avril ponemos clavamos la banana.

**Avril:** (Relee y corrige) ¡para dijimos que anotamos luego de hablar que ponemos!

**Tadeo:** (Tacha y piensa) me apuré, ¿cómo lo escribo?

**Avril:** (Recuerda) la maestra dijo que primero lo pensamos juntos y escribimos lo que queremos los dos, no solo lo que vos decís. (Reflexiona y hace pensar); pero si lees clavamos las frutas, ¡queda mal!

**Tadeo:** (Propone) entonces ponemos poner o pinchar.

**Avril:** (Replantea) Tadeo será pinchar las frutas (manifiesta que el compañero no permite su ayuda).

**Docente:** (Retoma) chicos ya dijimos que los dos tienen que trabajar, ¡Tadeo, la compañera tiene que aportar sus ideas y trabajar juntos!

(Discuten unos segundos y retoma la escritura del paso 3).

**Tadeo:** (Consulta) ¿cómo se escribe frutas?

**Avril:** (Resuelve) empieza como la de Flor.

**Tadeo:** (Escribe) pinchamos las frutas. Ahora ponemos las frutas.

**Avril:** (Lee y corrige) si pone dos puntos, vamos a escribir las frutas que usamos.

**Tadeo:** (Rezonga) Avril, pero se entiende igual. ¿Sigo en el mismo renglón?

**Avril:** (Observa y resuelve) No te da ahí, ponemos otro número porque es otro renglón.

**Tadeo:** (Escribe) pongo el cuatro y las frutas.

Pasan algunos minutos.

**Docente:** (Pregunta) ¿qué van a escribir ahora?

**Avril:** (Responde) vamos a escribir Kiwi, pero Tadeo no sabe con cuál va. Ya le dije que empieza con la de Valentina que está en el abecedario.

**Tadeo:** (Escribe VIVI) ¡ahora sí! kiwi.

**Avril:** (Lee) ¡ahí no dice Kiwi dice Vivi! La escribiste con la ve corta.

**Tadeo:** (Piensa y resuelve) bueno entonces tacho esta y queda así VIWI, ahora quedó.

**Avril:** (Relee y plantea) pero quedo /viwi/, no lleva las dos veces la doble ve.

**Tadeo:** (Resuelve) escribo arriba WIWI, ahora me falta poner Mandarina.

(Usa otro renglón lo numera con el cinco como otro paso y escribe Mandarina).

Además, encontramos otra intervención sobre el sistema de escritura discutiendo de cómo escribir Kiwi, lo resuelven de forma parcial luego de varios intentos.

El paso queda escrito de la manera indicada, el estudiante menor no acepta la ayuda de su compañera, en algunos momentos. Se ven acuerdos que a la hora de escribirlos no los respeta, ello genera malestar en su compañera.

Mientras que la estudiante Avril despliega algunas interacciones productivas: hace reflexionar sobre el sistema de escritura a su compañero, trata acordar cómo registrar las palabras dándole aportes de fuentes de información segura (como Valentina), emplea la lectura como herramienta para hacer visible lo que se puede mejorar y lo que se omite por parte del menor.

De lo antes explicado se puede concluir que, si bien se produjeron ciertas interacciones, aún no se obtuvo un texto con instrucciones.

Agregando a lo anterior dejaremos las siguientes transcripciones que den cuenta al análisis de lo ocurrido en las interacciones para llegar al escrito:



**Avril:** (Intenta hacer reflexionar) miramos en el dibujito a ver ¿qué ponemos en la tres?

**Tadeo:** (Plantea) le ponemos las chispitas de chocolates y la manzana.

**Avril:** (Corrige) sí, pero (duda y plantea) ¿para qué lo usamos en el muñeco?

**Tadeo:** (Dicta) ponerle los ojos y el pico.

**Avril:** (Escribe y agrega) PONERLE LOS OJOS Y EL PICO.

**Tadeo:** (Corrige) ¿qué pusiste? Dice ¿EL PICO?, pero no es el pico es lo hicimos de manzana (señala el dibujo para afirmar su opinión).

**Avril:** (Relee) pero pico lo dijiste tú, pero es que no terminé todavía ¿es pico como el del pollo (piensa), pero **¿pico y nariz no es lo mismo?**

**Tadeo:** (Pregunta) ahora ¿qué hacemos?

**Avril:** (Pauta) la maestra dijo que tenemos que tachar (Tacha y reescribe) LA NARIZ.

En este episodio vemos diferentes internaciones sobre el lenguaje escrito cuándo se discute qué palabra es más pertinente a la idea que acordaron (“pico o nariz”). En esta misma línea se pone en juego la relectura de lo escrito, lo antes dicho es de vital importancia para las modificaciones que se acordaron y terminaron modificando el texto final.

De estas interacciones se pudo concluir que se han logrado avances en el trabajo en dupla que no se visualizaba tan marcada en las prácticas anteriores.

En cuanto a los textos, al realizar una comparación de los escritos de Avril vemos que en la primera producción plasma una combinación de instrucciones con lista de ingredientes; mientras que en el segundo escrito se ven los enunciados con construcciones más específicas y son instrucciones propiamente dichas.

En conclusión, en esta segunda producción, Avril avanzó en cómo escribir instrucciones y en cómo interactuar colaborativamente.

Los cambios que se pudieron apreciar entre ambas producciones, se vieron alentados por varios factores. Por un lado, desde la secuencia de trabajo se promovieron instancias de enseñanza sobre el análisis de modelos de textos con instrucciones, que ayudaron a una mejor comprensión del objetivo por parte de los alumnos

Otro factor relevante, es que a medida que poseen más instancias de reflexión entre pares, las mismas derivan interacciones más eficientes, al aprender a acordar y construir colaborativamente.

### **Situación 3: Gusanito**

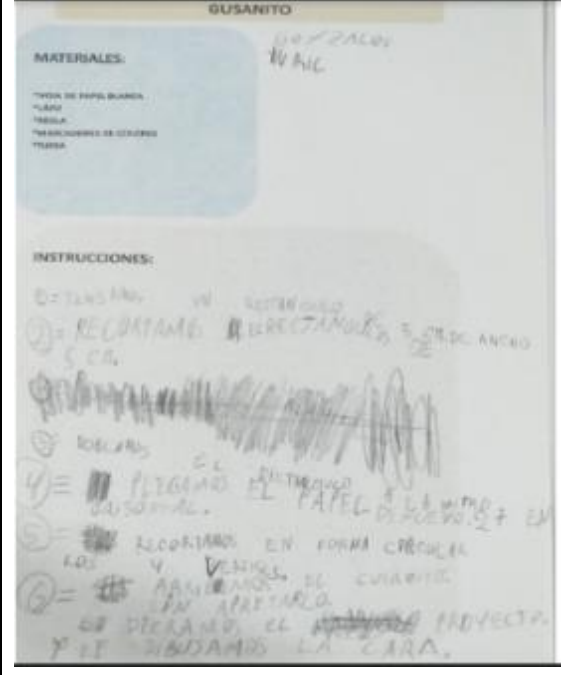
De manera similar se deja registro de la tercera producción de Avril que en esta oportunidad opta por su compañero Gonzalo de tercer año. En dicha producción los estudiantes poseen una tarea compartida y con roles igualitarios.

Con respecto al tercer texto podemos decir que el producto final es un texto con instrucciones, respondiendo a la situación comunicativa de la consigna.

Agregando a lo anterior podemos observar que las instrucciones son más específicas para no dejar margen de error a la hora de recrear la manualidad.

De aquí, que si analizamos la evolución de los escritos de Avril vemos notoriamente un avance desde el texto hasta de las interacciones con sus duplas de trabajo.

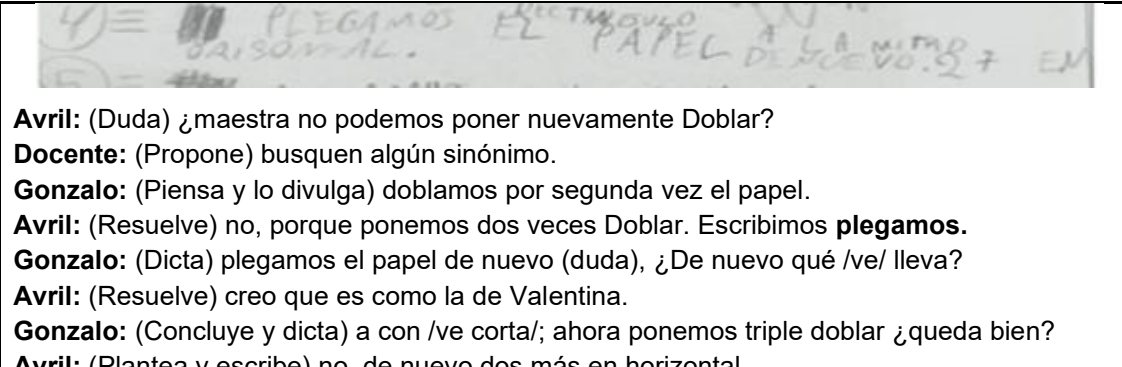
Para dar cuenta de lo dicho anteriormente se registró la transcripción de dos episodios sobre cómo y qué sucedió en la escritura de los procedimientos cuatro y seis.

	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Trazamos un rectángulo de 5 cm de ancho</li> <li>2) <u>Recortamos el rectángulo de 5 cm.</u></li> <li>3) Doblamos el rectángulo a la mitad.</li> <li>4) <u>Plegamos el papel de nuevo.2+en horizontal.</u></li> <li>5) Recortamos en forma circular los cuatro vértices.</li> <li>6) <u>Abrimos el gusanito.</u> <u>Sin apretarlo.</u> <u>Decoramos el proyecto.</u> <u>Y le dibujamos la cara<sup>1</sup></u></li> </ol>
--	---

[4] El escrito subrayado es registrado por la estudiante Avril de segundo año.

En este texto los niños emplean siempre construcciones verbales en primera del plural. Es notable la precisión en los detalles: “rectángulo de 5 cm de ancho “, “a la mitad”, “2 + en horizontal”, “en forma circular los 4 vértices.”, “sin apretarlo”.

Veamos algunos intercambios:

 <p><b>Avril:</b> (Duda) ¿maestra no podemos poner nuevamente Doblar?  <b>Docente:</b> (Propone) busquen algún sinónimo.  <b>Gonzalo:</b> (Piensa y lo divulga) doblamos por segunda vez el papel.  <b>Avril:</b> (Resuelve) no, porque ponemos dos veces Doblar. Escribimos <b>plegamos</b>.  <b>Gonzalo:</b> (Dicta) plegamos el papel de nuevo (duda), ¿De nuevo qué /ve/ lleva?  <b>Avril:</b> (Resuelve) creo que es como la de Valentina.  <b>Gonzalo:</b> (Concluye y dicta) a con /ve corta/; ahora ponemos triple doblar ¿queda bien?  <b>Avril:</b> (Plantea y escribe) no, de nuevo dos más en horizontal.</p>
---

En este parlamento podemos justificar que los estudiantes interactúen sobre el

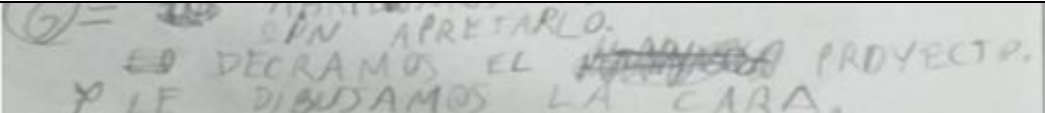
sistema de escritura, se reflexiona sobre qué vocablo es más adecuado para evitar reiteración en el texto; es decir que se ocupan de buscar un sinónimo que represente la acción que quieren comunicar en su escrito.

En la misma línea va el diálogo que se genera al acordar cómo comunicar el doblado del papel, la segunda y tercera vez; Gonzalo plantea “triple doblar” y Avril lo hace pensar que ya doblaron una vez y deben doblarlo “de nuevo dos más”.

Con estos intercambios de opiniones vemos que a medida que se desarrolla la actividad, los estudiantes se permiten exponer su punto de vista y cada vez se visualizan más comprometidos como autores de sus textos; por lo tanto, se hacen cargo de su responsabilidad de comunicar de forma escrita la manualidad que hicieron.

Simultáneamente encontramos un intercambio sobre el sistema de escritura cuando se solicita la opinión de Avril sobre con qué grafía se escribe “nuevo”, ella lo resuelve dando su visión y le brinda una palabra conocida para ellos “creo que es como la de Valentina” (nombre propio de una de sus compañeras de clase).

Agregando a lo anterior dejamos más interacciones sobre la construcción de este escrito:



**Docente:** (Consulta) ¿cómo van? ¿Los ayudo en algo? Piensen y luego se van dictando.  
**Gonzalo:** (Plantea) decoramos, no es cierto, que primero lo abrimos.  
**Avril:** (Escribe) /abribomos/ abrimos, para va con uve.  
**Gonzalo:** (Corrige) para ahí no dice abrimos.  
**Avril:** (Reescribe) abrimos el gusanito punto; no antes del punto va sin apretarlo.  
**Gonzalo:** (Propone) lo decoramos.  
**Avril:** (Piensa y corrige) pero ya estamos hablando del gusanito así que tachamos lo. (Registra) /Decramos/ (decoramos) el gusanito.  
**Gonzalo:** (Duda) ¿pero ya pusimos gusanito? ¿Entonces qué ponemos?  
**Avril:** (Aporta y Tacha) animalito o proyecto.  
**Gonzalo:** (Resuelve) queda mejor decoramos el proyecto y punto. Proyecto va con la de lluvia.  
**Avril:** No va con la de Yo. (Escribe) decoramos el proyecto y le dibujamos la cara.

Se afianza lo ya dicho, podemos marcar otros intercambios sobre el lenguaje escrito, más específicamente, cuándo se discute sobre qué palabra usar para no reiterar el término “gusanito”, luego de valorar diferentes vocablos acuerdan que el más ajustado a su idea es la palabra “proyecto”, entonces la instrucción, luego de los acuerdos, quedó más específica para el destinatario ausente.

Cabe señalar que los escritos fueron evolucionando por diferentes causas, ellas son: se acordaron y, pautaron las reglas del trabajo antes y durante la instancia de escritura (registro escrito en la pizarra); conjuntamente se habilitó la elección del compañero para la dupla de trabajo, ello generó una positiva predisposición ante la consigna; por último,

al tomar el desafío de un trabajo compartido se comprometieron con el trabajo, motivados para comunicar a los destinatarios ausentes. Es decir que sus textos tenían una finalidad comunicativa real.

Con respecto al proceso de lo escrito podemos decir que: pasamos de un escrito con una combinación de instrucciones con lista de ingredientes a un texto con instrucciones precisas y concretas para cualquier destinatario.

A su vez, se puede concluir que en el transcurso de estos tres escritos se avanzó al elaborar construcciones más largas y más específicas, ello se justifica al escribir instrucciones con más de cuatro especificaciones acerca de un solo paso.

Para adicionar al seguimiento del caso se puede afirmar que es muy significativo marcar que a medida que avanzan en el proceso de escritura cada vez interactúan más sobre el lenguaje, y ello se refleja en sus producciones.

Cielo, 3º año.

**Situación 1: Brocheta de frutas**

Por otra parte, se procederá a analizar el último caso

<p>VALETINA CIELO  <del>PREPARACIÓN.</del>          1) LAVARSE LAS MANOS.          2) PELAMOS Y LAS PICAMOS.          3) PINCHAMOS LAS FRUTAS: KIWI, BANANA, PERA Y MANZANA.          4) BAÑAMOS LAS FRUTAS.          5) COMEMOS.</p>	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <p>Preparación.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lavarse las manos.</li> <li>2) Pelamos y las picamos.</li> <li>3) Pinchamos las frutas: Kiwi, banana, pera y manzana.</li> <li>4) Bañamos las frutas.</li> <li>5) Comemos.</li> </ol>
---	---

El texto es elaborado por Cielo y Valentina (primer año); puntualmente el registro lo plasmó la estudiante menor (Valentina), y Cielo dictó, corrigió cada palabra, y al terminar, la escritura; en pocas instancias valoraron si tenían que modificar algo en forma conjunta.

En el desarrollo de la escritura realizada por esta dupla, se pudo visualizar una marcada falta de construcción colaborativa, en donde ambas participantes pudieran definir el resultado final. Lo que se escribió fue decidido por Cielo, y cuando Valentina lo registra, la estudiante mayor valida o corrige lo escrito. Los acuerdos entre las integrantes de la dupla son efímeros tanto sobre el lenguaje escrito, como sobre el sistema de escritura, incluso la estudiante mayor deletrea lo que la menor debe registrar, no dando lugar a la reflexión de la pequeña, provocando una limitación en la

participación de la compañera menor.

En esta instancia damos paso a mostrar dos de los episodios suscitados en el proceso del escrito y que fundamentan lo antes mencionado:

LAVAMOS.

**Cielo:** ¡Ahora poné un uno aquí! (señala con el dedo incide en la hoja en lugar que debe escribir); así ¡Muy bien! poné lavar, la ele.

**Valentina:** (Registra la ele en forma inversa direccionalmente, escribe muy atenta a su compañera)

**Cielo:** ¡Para! ¿pusiste la ele? (la pusiste de distinto lado, le vuelve a quitar el lápiz y tacha). Bueno pone la ele separada de eso (marca con el dedo dónde lo debe escribir).

**Valentina:** Esta es la ele (la reescribe de la misma manera) y ¿luego la a?

**Cielo:** Muy bien, seguimos /lav/ (deja el registro en espejo de la letra ele para avanzar en la tarea), la be de dos ¿pancitas?, la a y la erre, lavarse (pone énfasis oral en la última sílaba y va siguiendo la escritura con su el dedo); separado ele, ma.

**Valentina:** (Se autodidacta, pasan algunos segundos y escribe).

**Cielo:** Cómo tuviste un error en esta palabrita y no te quiero hacer sufrir ¡pone una línea de separación aquí! (marca en lugar con su dedo índice), entre la ese y la eme.

**Valentina:** ¿Pero por qué?

**Cielo:** Porque eso no iba junto, perdón, me equivoqué, me olvidé, que cabeza hueca soy; solo una separación.

**Valentina:** (Hace lo que le indica la compañera y tiene la aprobación para avanzar) ¡viste que todas terminan en os!

**Cielo:** Maestra, Valentina tiene razón, todas estas palabras terminan en os (señalando los inicios de cada instrucción, hace la lectura para verificar); Lavamos, picamos, pinchamos.

**Docente:** ¿Por qué será eso? ¿Será por qué le estamos escribiendo pasos a seguir? ¡Eso es muy importante en un texto instructivo!

**Cielo:** ¡Es porque damos órdenes!

**Docente:** Eso mismo, estamos escribiendo las instrucciones, que son acciones a realizar.

En este episodio vemos lo manifestado sobre la interacción de la dupla, y en donde prima la opinión de la estudiante mayor; sin dejar de marcar que la estudiante menor pregunta por qué debe separar esas grafías, mostrando que tiene un rol activo porque intenta reflexionar, aunque no logra resolver su inquietud. La niña menor al ver que no le puede explicar asume que se equivocó y para no tachar y reescribir decide poner una marca para segmentar las palabras.

Otro aspecto a marcar en las interacciones es la observación de la estudiante menor, porque registra, relee lo producido y logra reconocer particularidades del sistema de escritura.

Más específicamente con la relectura y revisión del escrito, pudieron detectar y manifestar regularidades en la última sílaba de las palabras que inician cada enunciado. Se demuestra una vez más que la estudiante menor puede reflexionar sobre el sistema de escritura.

El escrito es un reflejo de varios factores que debemos plasmar; una de las causas de que el texto fuera un texto con instrucciones “básico”, se justifica en que la dupla

cumplió con la tarea, pero no hubo un involucramiento de los estudiantes con la tarea de escribir de forma colaborativa.

Otro de los factores que entorpecieron la labor fue que no se sentían cómodos con la pareja que debía realizar la tarea, no se manifiesta, pero se limita a participar a la estudiante menor sin tener en cuenta los acuerdos establecidos con anterioridad.

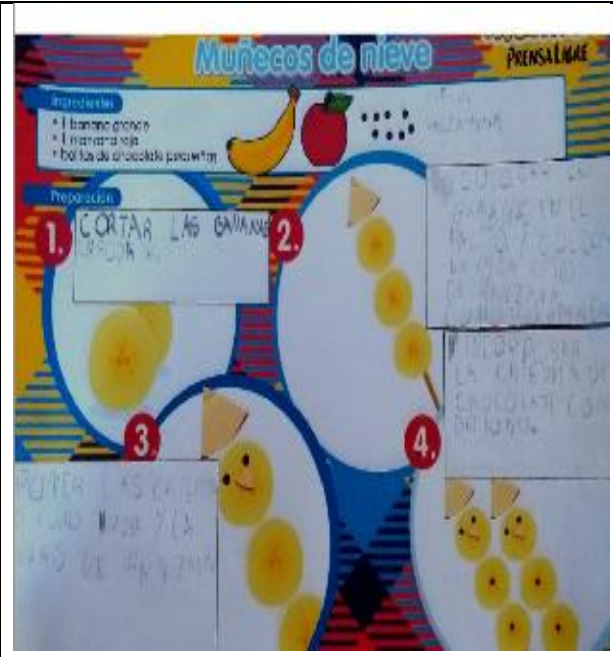
Con respecto a las interacciones se puede decir que: fueron dirigidas directamente del estudiante mayor al menor y centradas exclusivamente en aspectos formales de la escritura o en identificación de letras aisladas.

Como se mencionó en el primer caso de estudio, inicialmente no se pautó correctamente los roles, dejando abierta la posibilidad de que el niño que fue designado para escribir no tuviera mayor participación en la consigna y se dejase a los estudiantes en pie de desigualdad. Esto fue revisado y reorganizado en instancias posteriores.

### Situación 2: Muñeco de nieve

Prosiguiendo con el proceso de escritura efectuado por Cielo, contamos con un nuevo escrito en dupla con Valentina, siendo la segunda instancia, donde la que registra es la estudiante mayor y la compañera deberá acordar y dictar lo que deben escribir.

Se puede expresar que el resultado de esta instancia es un texto con instrucciones más precisas porque se encuentran pasos con tres especificaciones en cada uno, al mismo tiempo que se respeta la sistematización ordenada del texto con instrucciones.

	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) <u>Cortar las bananas en rodajas.</u></li><li>2) <u>Colocar las bananas en el palito y colocar un pedacito de manzana como sombrero.</u></li><li>3) <u>Poner las chispitas como ojos y la nariz de manzana.</u></li><li>4) <u>Incorporar las chispas de chocolate como botones.</u><sup>[5]</sup></li></ol>
---	--

<sup>[5]</sup> El escrito subrayado es registrado por la estudiante Cielo de tercer año.

Como se puede apreciar de la transcripción, encontramos una producción que posee las cuatro instrucciones, con especificaciones en cada paso. Al reflexionar sobre la evolución del primer texto con respecto al segundo, vemos estructuras más específicas, al emplear ideas con más precisión en el registro actual; en esta instancia el registro lo



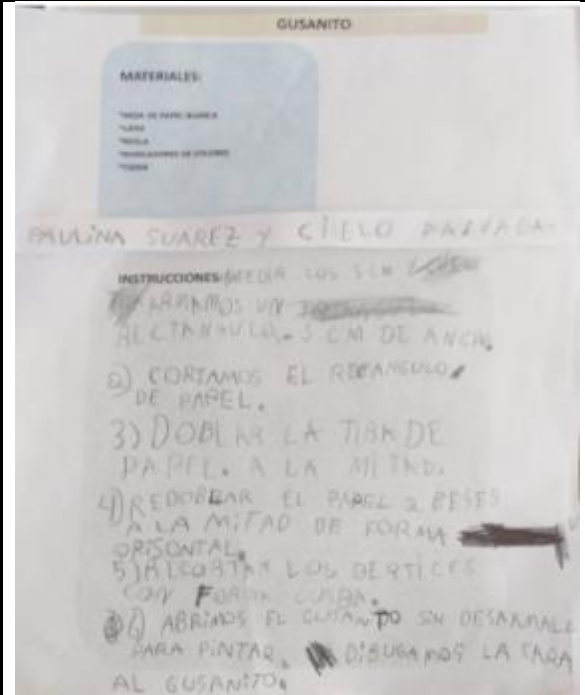
hace Cielo, con algunos aportes de la estudiante menor; siempre recordando que no generó dificultad el escrito porque Cielo es una estudiante de tercer año.

En ambas actividades la modalidad de trabajo fue similar, al limitar la participación de la compañera menor, siendo Cielo quién toma las decisiones de qué escribir en cada instrucción.

Los motivos por los cuales se continúa con esta forma de interacción se explican principalmente porque es la modalidad de trabajo que la estudiante mayor conoce, y es crucial replanificar acciones para que se logre trabajar con otros; se concluye que, ella se siente más cómodo con un niño más grande, ello se observa como docente y se toma en cuenta; pero se debe trabajar a futuro sobre acciones que le permitan interactuar y valorar los aportes de los compañeros de menor edad sin limitar sus posibilidades de reflexión.

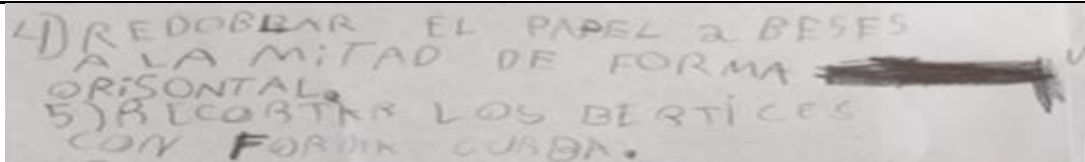
### Situación 3: Gusanito

A continuación, se deja registro de la tercera producción de Cielo que en esta oportunidad elige trabajar con Paulina una compañera de segundo año. En dicha producción las estudiantes poseen una tarea compartida y con roles igualitarios sobre la responsabilidad de la tarea.

 <p><b>GUSANITO</b></p> <p><b>MATERIALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>TIRA DE PAPEL BLANCA</li><li>PLUMA</li><li>TIJERAS</li><li>TIJERAS PARA CORTAR</li><li>TIJERAS</li></ul> <p>PAULINA SUAREZ Y CIELO MARFACAN</p> <p>INSTRUCCIONES PARA LOS DOS:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) ARMAMOS UN RECTÁNGULO DE 5 CM DE ANCHO.</li><li>2) CORTAMOS EL RECTÁNGULO DE PAPEL.</li><li>3) DOBLAR LA TIRA DE PAPEL A LA MITAD.</li><li>4) REDOBLEAR EL PAPEL - PESAS A LA MITAD DE FORMA HORIZONTAL.</li><li>5) RECORTAR LOS VERTICES CON FORMA CURVA.</li><li>6) ABRIMOS EL GUSANITO SIN DESARMARLO PARA PINTAR. DIBUJAMOS LA CARA AL GUSANITO.</li></ol>	<p><u>Transcripción normalizada</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) <u>Medir los 5 cm y armamos un rectángulo, 5 cm de ancho.</u></li><li>2) Cortamos el rectángulo de papel.</li><li>3) <u>Doblar la tira de Papel. A la mitad.</u></li><li>4) Redoblar el papel dos veces a la mitad de forma horizontal.</li><li>5) <u>Recortar los vertices con forma curva.</u></li><li>6) Abrimos el gusanito sin desarmarlo para pintar. Dibujamos la cara al gusanito.</li></ol>
---	---

Podemos señalar que es la producción más específica de las tres realizadas, ello se explica porque en cada paso se registran mayores especificaciones en cada instrucción; por lo tanto, es un texto con instrucciones específicas, formado por un vocabulario acorde a la situación comunicativa.

Nos detendremos en la transcripción de los intercambios en el proceso de escritura del paso cuatro y cinco, ellos están sumamente interrelacionados:



**Cielo:** ¿Qué hicimos en el paso tres?

**Paulina:** Doblamos los cositos a la mitad.

**Cielo:** A los rectángulos a la mitad.

**Docente:** Recuerden que para escribir deben usar sinónimos para no reiterar la palabra

**Cielo:** En vez de poner rectángulo ponemos tira de papel.

**Paulina:** (Dicta) doblar la tira de papel.

**Cielo:** (Escribe) doblar la tira de papel punto. Terminé, tú turno.

**Paulina:** (Relee) la tira de papel (propone) y ¿no sería a la mitad?

**Cielo:** (Agrega) a la mitad punto; ¡Gracias Pau!

**Paulina:** (Escribe) ahora va el cuatro.

**Cielo:** ¿Maestra Doblar dos veces, ¿cómo lo ponemos?

**Docente:** (Propone) buscamos sinónimos, otras palabras que signifiquen lo mismo.

**Paulina:** (Plantea) plegar, doblar, dos veces doblar o redoblar.

**Cielo:** (Resuelve) a dale redoblar porque eso dice que ya doblamos, tiene relación con el paso anterior.

**Paulina:** (Escribe) redoblar el papel dos (forma numérica) ¿con qué ve, escribo Veces?

**Cielo:** (Resuelve) escribirla con la de las dos pancitas o la de blanca (señala la lista de materiales).

**Paulina:** (Escribe) a las va separado de mitad.

**Cielo:** (Relee y reflexiona) ¿de cualquier forma lo doblamos o vertical?

**Paulina:** (Registra) de forma ¿vertical es paradito?

**Cielo:** (Aclara) a entonces, de forma horizontal.

**Paulina:** (Escribe) /OLISONTAL/ (HORIZONTAL).

**Cielo:** (Lee y revisa) vamos a leer a ver cómo quedó; redoblar el papel dos veces a la mitad de forma /olisontal/ aquí no dice Horizontal.

**Paulina:** (Relee, tacha y escribe) así que es la ere y no la ele, así que es "ORISONTAL" y terminé pongo punto.

**Cielo:** (Motiva) es que horizontal es una papita de palabra.

Para continuar con el análisis del proceso de escritura de Cielo podemos señalar que se valora el notorio cambio de modalidad sobre interacción con su compañera, se generó una labor colaborativa priorizando los acuerdos en la dupla.

En este texto se puede decir que a lo largo de esta tarea se pudieron visualizar variados intercambios sobre el sistema de escritura; a modo de ejemplificar tomaremos el fragmento "¿con qué "ve" escribo Veces?" (pregunta previa a la escritura) y la compañera mayor lo resuelve dando una descripción gráfica del trazo de la letra, posteriormente utiliza una fuente de información segura, indicando la palabra "blanca" que se encuentra en la lista de materiales del texto (aunque resulte ortográficamente incorrecta).

Con una interacción similar resuelven registrar la palabra "horizontal", con una particularidad que vuelven sobre lo escrito como una acción espontánea de releer como parte del proceso de escritura. Simultáneamente se interactúa sobre el lenguaje escrito sobre si la dirección del doblado del papel es en forma vertical u horizontal.

Agregando a lo anterior pondremos foco en cómo se llegó al término “Redoblar”. Es un verbo que describe una acción muy específica, fue el producto de discutir, dialogar y acordar qué verbo era mejor para escribir las acciones de forma precisa; por lo que, la instrucción tres va interrelacionada con la instrucción cuatro porque el “redoblar” solo se justifica con el antecedente de “doblar”; acuerdo oral en la dupla, que se generó en la reconstrucción oral previo a la instancia de escritura.

Se concluye que ésta es la producción más compleja de todas, porque los enunciados dan cuenta de la mayor especificidad en las instrucciones. También se puede aportar que la estudiante mayor se implicó en la tarea de forma activa y colaborativa, hecho muy destacado que hasta el momento no se reflejaba.

Algunos factores que incidieron en este proceso: las propuestas anteriores no le implican situaciones con sentido o con un objetivo claro, mientras que la última necesitó involucrarse porque el destinatario era conocido y ausente (compañeros que no asistieron a clase).

Adicionalmente, se logró trabajar en dupla respetando y reconociendo los aportes de la otra compañera, aspecto que se continuará focalizando en propuestas futuras.

A modo de sintetizar se puede decir sobre el caso Cielo que, en pocas semanas, atendiendo a las condiciones de producción que se plantean en cada situación, se puede constatar un gran avance tanto en la escritura misma como en las interacciones; las interacciones no son espontáneas (están provocadas por la situación, si no funcionaron se buscó otra forma de interacción por afinidad).

Considero interesante también señalar que, los estudiantes que interactuaron con Cielo promovieron las intervenciones que son productivas ante cualquier nivel de escritura. Por lo tanto, cuantas más interacciones se producían en la dupla mayor era la reflexión sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

## Conclusiones

Se puede decir que los tres estudiantes avanzaron visualizando el proceso desde la primera hasta la última escritura.

De modo similar vemos que los tres niños llegan a intercambiar sobre el lenguaje y no solo sobre el sistema de escritura; recreando textos acordes al requerimiento de los instructivos solicitados, lo que indica que lograron apropiarse de las características propias de texto con instrucciones.

Además, se puede concebir que la reflexión progresiva sobre el lenguaje escrito, son producto de un proceso que debemos enfrentar como sujetos, por medio de diferentes situaciones de comunicación con sentido para el que escribe.

En este informe se trata de hacer visible bajo qué condiciones los textos avanzan en un aula unitaria.

Partiendo de ciertas hipótesis se elaboró una secuencia de trabajo destinada a promover avances en las interacciones y en la calidad de sus escritos con instrucciones, en duplas de trabajos. A partir de los datos obtenidos es posible concluir que, en virtud de la secuencia implementada los estudiantes del multigrado de una escuela rural uruguaya pueden poner en marcha procesos propios de la planificación del texto con instrucciones y trabajar tanto en la escritura como en la revisión del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

Para justificar dicha labor se tomaron los aportes de Emilia Ferreiro

Generalmente no se puede decir casi nada frente a una hoja escrita producida por un chico pequeño y mucho menos frente a una sola escritura; es preciso cotejar una serie de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto. (1991b)[7]

Por esta razón se analizó diferentes textos, en su contexto (transcripciones de interacciones de las clases), en su proceso y recabando sus explicaciones orales luego de las escrituras.

Necesitamos dar cuenta de ¿Qué condiciones didácticas favorecen la evolución de las escrituras?, para ello debemos decir que, hasta que no se leyeron y analizaron instrucciones, la mayoría de los estudiantes no lograban escribir un texto con tales rasgos.

Otro aspecto que incidió fue el promover la escritura con sentido, por lo tanto, es vital implicar a los estudiantes generando un contexto real y próximo a ellos.

Se vieron logros positivos cuando se comprometen con la escritura y no solo con la acción material; los escritos que reflejaban el proceso de una manualidad fueron textos más específicos que los que recreaban una receta. Lo antes expuesto se explica porque el foco no era el escrito sino el producto material de la receta.

En la misma línea se debe señalar bajo qué condiciones se interactúa mejor las duplas de estudiantes.

Por un lado, se observó que cuando los roles estaban bien definidos las interacciones eran más fluidas y reflexivas; conjuntamente es pertinente aclarar que las pautas escritas se lograban sostener en el transcurso de las actividades, pero sucedía lo contrario si se pautan de forma oral.

No debemos olvidar que uno de los mayores obstáculos fue la interacción colaborativa, ello lo podemos justificar porque se poseía una fuerte trayectoria sobre el trabajo individualizado; se detectó la dificultad y se reorganizaron las duplas de trabajo, por ello, se tuvo en cuenta sus propias elecciones, al menos al principio para que aprendieran a interactuar con roles complementarios, sin incidir por ser menor o mayor en el grado cursado.

Así mismo los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar y revisar sus escritos en forma colaborativa en varias instancias. Las intervenciones entre pares de edades próximas planificadas y redireccionadas en las acciones permitieron que todos los estudiantes interactúen y reflexionen sobre sus escritos. Por otro lado, se puede afirmar que partiendo de la misma propuesta los estudiantes de diferentes niveles de conceptualización de escritura, avanzaron en los procesos y productos de la escritura de forma paulatina, no ocurren cambios repentinos ni transformaciones drásticas, sino que las mejoras en los textos y en los procesos fueron progresivos. Esto permite sostener con claridad que es posible avanzar en la escritura dentro de un aula unitaria y que ello redundará en beneficios para todos los estudiantes cuando todos los implicados se comprometen con la tarea.

En suma, se puede afirmar que, en el aula unitaria, no es indispensable trabajar tareas diferentes por grados para avanzar en los textos escritos.

Lo más notable es que los enunciados son cada vez más específicos; con respecto al proceso de lo escrito podemos decir que pasamos de un escrito con una combinación de instrucciones con lista de ingredientes a un texto con instrucciones precisas y concretas para cualquier destinatario, aunque ello no signifique que el proceso haya concluido.

A ello se le adjunta las condiciones didácticas que favorecieron la evolución, ellas fueron

\*se acordó, pautó las reglas del trabajo antes y durante la instancia de escritura.

\*se habilitó la elección del compañero para la dupla de trabajo, pero con ciertos límites.

\*hacer presente al destinatario.

\*acceder a lectura de textos con los mismos rasgos.

Por último, se cree primordial proyectar diferentes acciones para reconocer el aporte

de los estudiantes menores que hasta ahora no se ha logrado, en la totalidad de los estudiantes.

Nuestro desafío se basa en entender al otro, se trata de reconocer que el otro, por discreto que sea su desempeño académico, puede realizar sus aportes en una construcción colaborativa y su valor es igual de trascendente que el del resto.

## Bibliografía

- ANEP, C (2008). Programa de educación Inicial y Primaria.
- Angulo, M. P. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, (60-75).
- Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Doctoral dissertation, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas).
- Castedo, M. L. & Bazerman, C. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Kaufman; A. M., Lerner, D. (2015). *Documento Transversal N° 3. "Escribir y aprender a escribir"*. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman; A. M., Lerner, D. (2015). *Leer y aprender a leer: Documento transversal 2*. Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). *Hacia una tipología de los textos. La escuela y los textos*.
- Lanz, G. (2018). *La interacción entre pares: Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el Nivel Inicial* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Molinari C. y Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín. 1a ed.* – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Nemirovsky, M. E. (1998). *El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (17), 55-65.
- Pozzoli, M. T. (2006). El sujeto de la complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-socio-histórico-educativo). *Polis. Revista Latinoamericana*, (15).
- Sepúlveda, G. (1995). *Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado*. MECE. Chile.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). *Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito*. *Lectura y vida*, 29 (4).
- Torres, M. (2015). *Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas. Alfabetización en la unidad pedagógica*. Especialización docente de nivel superior. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (2013). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica, una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, 131-148.
- Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situaciones de producción y revisión de epígrafes* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Recuperado de  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)

## Anexos

Referencias utilizadas para el análisis.

x Hace referencia a una grafía que fue modificada superponiendo otra letra.

X Se escribe en espejo la grafía.

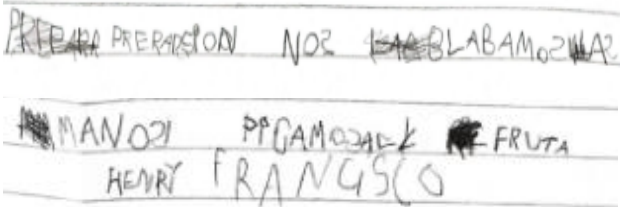
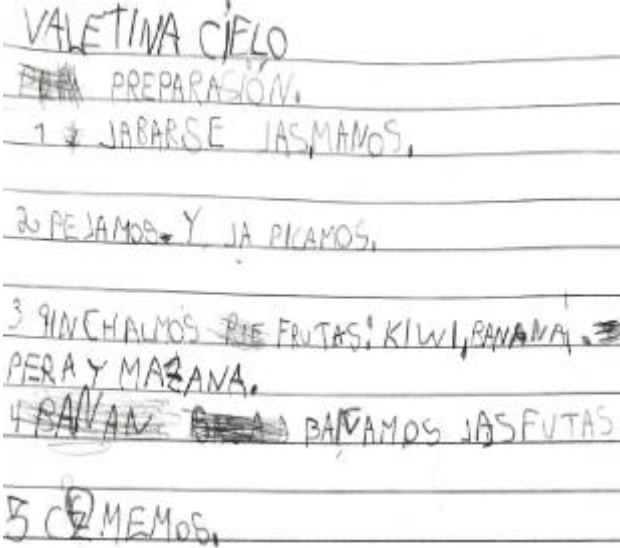
xxx Registro tachado.

\*Escritura de una marca que no es una grafía convencional.

^ Se incorporan grafías luego de la relectura.

Se emplea el subrayado cuando escribe el niño analizado y se resalta con negrita el nombre del caso.



Foto	Transcripción textual	Transcripción normalizada
 <p> <del>PREPARA</del> PREPARACION NOS <del>LABAMOS</del> LA  <del>MANOS</del> PICAMOS LA FRUTA  HENRY FRANCISCO </p>	<p>Situación 2 de la secuencia.</p> <p>Eq. <u>Henry I5- Francisco 1º</u>  <del>PREPARA</del> PREPARACION NOS <del>LABAMOS</del> LAS  MMMANOS* PICAMOSAL* FR FRUTA</p>	<p>Situación 2 de la secuencia.</p> <p>Eq. <u>Henry I5 - Francisco 1º</u>  Preparación: nos lavamos las  manos y picamos la fruta</p>
 <p> VALETINA CIELO  <del>PREPARACION</del>  1 * LAVARSE LAS MANOS,  2 PELAMOS Y LA PICAMOS,  3 PINCHAMOS LAS FRUTAS: KIWI, BANANA,  PERA Y MAZANA.  4 BAÑAMOS LAS FRUTAS.  5 COMEMOS. </p>	<p>Eq. <u>Valentina 1º- Cielo 3º</u>  PEPA-PREPARACIÓN.  1 L LABAESE LAS*MANOS.  2 PELAMOS.Y LA PICAMOS.  3 PINCHAMOS RE FRUTAS: KIWI,BANANA*. P  PERA Y MAZANA.  4 BANAN BASA-B BAÑAMOS LAS FRUTAS.  5 CzOMEMOS.</p>	<p>Eq. <u>Valentina 1º- Cielo 3º</u>  Preparación.  1) Lavarse las manos.  2) Pelamos y las picamos.  3) Pinchamos las frutas: Kiwi, banana, pera y  manzana.  4) Bañamos las frutas /Se le incorpora el jugo  de naranja natural/ (explicación oral de la dupla).  5) Comemos.</p>

~~GRUPO DE: AVRIL Y TADEO~~

PREPARACION:

~~LA BARCELAS MANOS~~

② CORTAMOS LAS FRUTAS.

③ ~~PINCHAMOS LAS FRUTAS~~

④ PERA MANZANA BANANA ~~WI~~ <sup>WI</sup>

⑤ MANDARINA.

⑥ SALSA DE FRUTILLA ~~Y~~ NARANJA

Eq. Tadeo 1º- Abril 2º

AVRIL Y- GRUPO DE: AVRIL Y TADEO:

PREPARACION:

LA BASE 1) LA BARCELAS MANOS.

2) CORTAMOS LAS FRUTAS.

3) FRUTAS-PINCHAMOS\* LAS FRUTAS:

4) PERA MANZANA BANANA WI QUI WI.

5) MANDARINA.

6) SALSA DE:FRUTILLAA Y NARANJA

Eq. Tadeo 1º- Abril 2º

Grupo de: Avril y Tadeo:

Preparación:

1) Lavarse las manos.

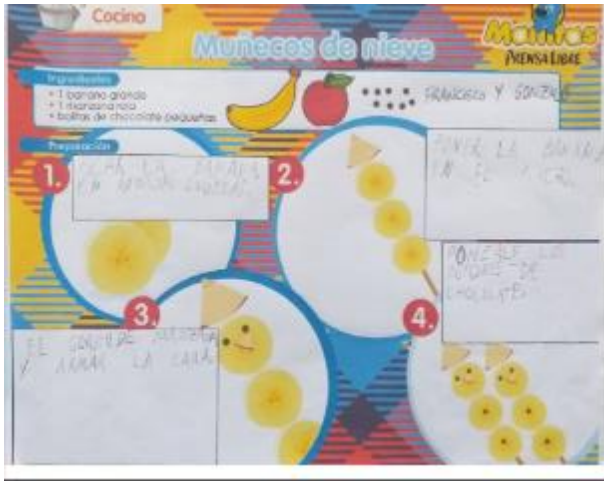
2) Cortamos las frutas.

3) Pichamos las frutas:

4) Pera manzana banana kiwi

5) Mandarina.

6) Salsa de frutilla y naranja



Situación 3 de la secuencia.

Eq. **Francisco 1º** - Gonzalo 3º

- 1) PICAR LA BANANA.  
EN RODAJAS GRUESAS.
- 2) PONER LA BANANA EN EL PINCHO.
- 3) EL GORITO DE MANZANA Y ARMAR LA CARA.
- 4) PONERLE LOS BOTONES DE CHOCOLATE.



Eq. Valentina 1º- **Cielo 3º**

- 1) CORTAR LAS BANANAS EN RODAJAS.
- 2) COLOCAR LAS BANANAS EN EL PALITO Y COLOCAR UN PEDACITO DE MANZANA, COMO SOMBRERO.
- 3) PONER LAS CHISPITAS COMO OJOS Y LA NARIZ DE MANZANA.
- 4) INCORPORAR LA CHISPITA DE CHOCOLATE COMO BOTONES.

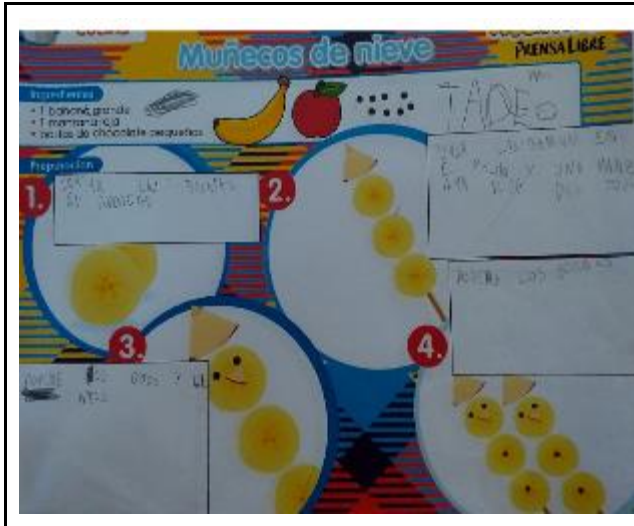
Situación 3 de la secuencia.

Eq. **Francisco 1º** - Gonzalo 3º

- 1) Picar la banana en rodajas gruesas.
- 2) Poner la banana en el pincho.
- 3) El gorrito de manzana y armar la cara.
- 4) Ponerle los botones de chocolate.

Eq. Valentina 1º- **Cielo 3º**

- 1) Cortar las bananas en rodajas.
- 2) Colocar las bananas en el palito y colocar un pedacito de manzana como sombrero.
- 3) Poner las chispitas como ojos y la nariz de manzana.
- 4) Incorporar la chispita de chocolate como botones.

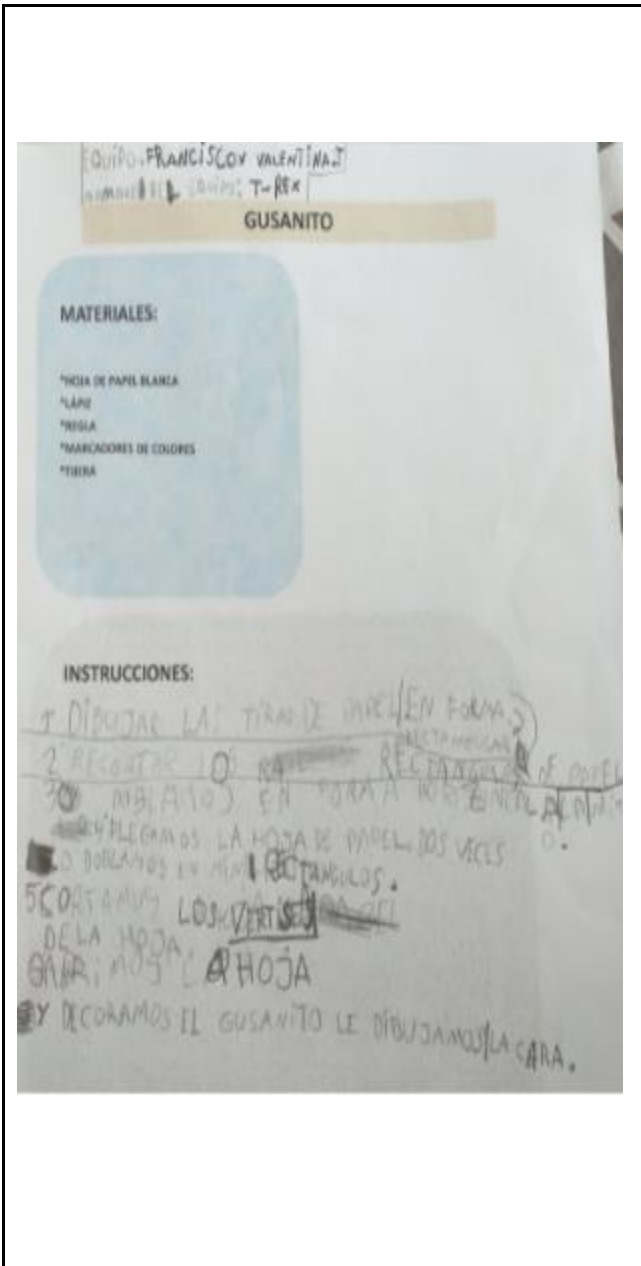


Eq. Tadeo 1º- Avril 2º

- 1) CORTAR LAS BANANAS EN RODAJAS
- 2) PONER LAS BANANAS EN EL PALITO Y UNA MANZANA ARIBA DEL TODO
- 3) PONER LOS OJOS Y EL LA GORO NÁRIS
- 4) PONEPRL E LOS BOTONES

Eq. Tadeo 1º- Avril 2º

- 1) Cortar las bananas en rodajas
- 2) Poner las bananas en el palito y una manzana arriba de todo
- 3) Poner os ojos y la nariz
- 4) Ponerle los botones



Situación 4 de la secuencia.

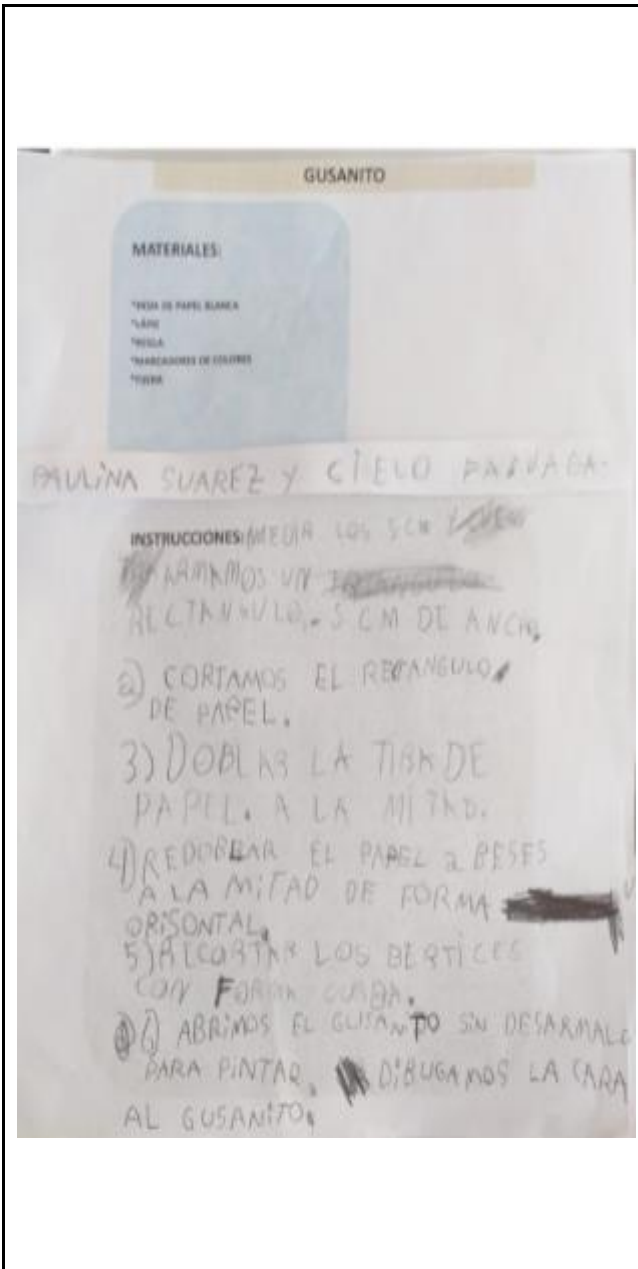
Eq. **Francisco 1º**- Valentina 2º

- 1) DIBUJAR LAS TIRAS DE PAPEL. EN FORMA RECTANGULAR /explican oralmente que al releer le hacen un recuadro para separar el paso uno del dos y le incorporan una flecha de direccionalidad del escrito/
- 2) RECORTAR LOS RALLAS RECTANGULOS DE PAPEL
- 3) LOS DOBLAMOS EN FORMA HORIZONTAL A LA MITAD.
- 4) PLEGAMOS LA HOJA DE PAPEL. DOS VECES LOS O DOBLAMOS EN MINI\*RECTANGULOS.
- 5) CORTAMOS LOS ~~HORIZONTAL~~ VERTISES PAPEL DE LA HOJA /argumentan que decidieron delimitar un segmento de la idea porque al releer modificaron la escritura/.
- 6) ABRIMOS LA HOJA LA Y DECORAMOS EL GUSANITO LE DIBUJAMOS LA C U A R A.

Situación 4 de la secuencia.

Eq. **Francisco 1º**- Valentina 2º

- 1) Dibujar las tiras de papel en forma rectangular.
- 2) Recortar los rectángulos de papel.
- 3) Doblamos en forma horizontal a la mitad.
- 4) Plegamos la hoja de papel dos veces o doblamos en mini rectángulos.
- 5) Cortamos los vértices de la hoja.
- 6) Abrimos la hoja y decoramos el gusanito le dibujamos la cara.

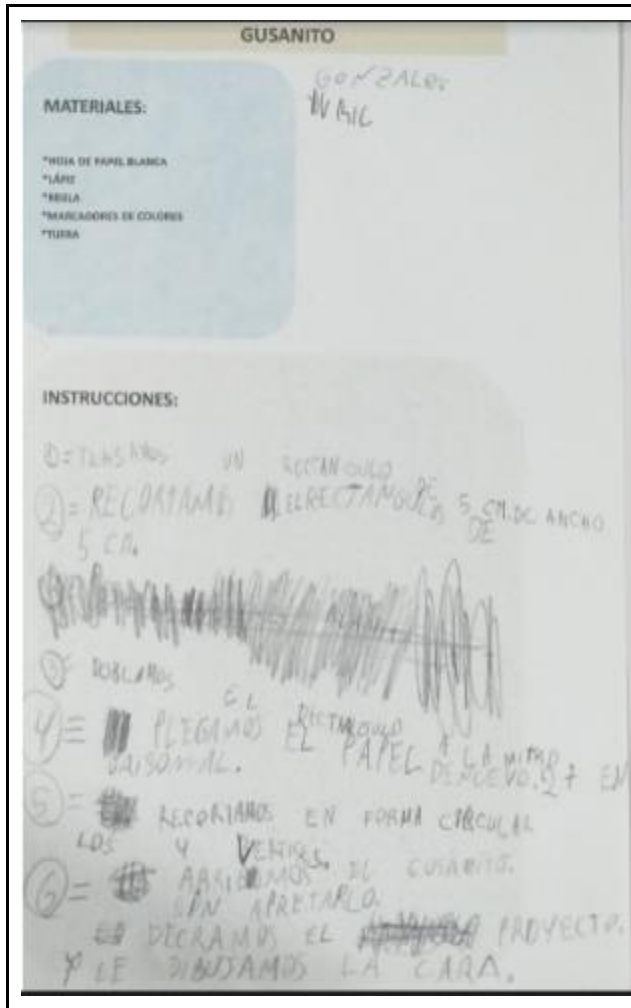


Eq. Cielo 3º - Paulina 2º

- 1) MEDIR LOS 5 CM Y LUEGO TRA ARMAMOS UN TRIANGULO RECTANGULO. 5 CM DE ANCHO.
- 2) CORTAMOS EL RECTANGULO DE PAPEL /Explican que al releer les falta la "ce", además le incorporan información y tachan el punto para completar la idea, los acuerdos los escriben/.
- 3) DOBLAR LA TIRA DE PAPEL, A LA MITAD.
- 4) REDOBLAR EL PAPEL 2 BESES A LA MITAD DE FORMA VERTICAL ORISONTAL.
- 5) RECORTAR LOS BERTICES CON FORMA CURBA.
- 6) ABRIMOS EL GUSANITO SIN DESARMALO PARA PINTAR, LA DIBUGAMOS LA CARA AL GUSANITO.

Eq. Cielo 3º - Paulina 2º

- 1) Medir los 5 cm y armamos un rectángulo, 5 cm de ancho.
- 2) Cortamos el rectángulo de papel.
- 3) Doblar la tira de Papel. a la mitad.
- 4) Redoblar el papel dos veces a la mitad de forma horizontal.
- 5) Recortar los vértices con forma curva.
- 6) Abrimos el gusanito sin desarmarlo para pintar. Dibujamos la cara al gusanito.



Eq. Avril 2º - Gonzalo 3º

- 1) TRASAMOS UN RECTANGULO DE 5 CM. DE ANCHO
- 2) RECORTAMOS EL RECTANGULO DE 5 CM.
- 3) DOBLAR DOS VECES ALAMITA LA DOBLAMOS EL RECTANGULO A LA MITAD /Releen y acuerdan reformular el paso 3/.
- 4) LO PLEGAMOS EL PAPEL DENUEVO. 2 + EN ORISONTAL.
- 5) LO RECORTAMOS EN FORMA CIRCULAR LOS 4 BVERTISES.
- 6) LO ABRIVOMOS EL GUSANITO: SIN APRETARLO. LO DECRAMOS EL GUSANITO PROYECTO - Y LE DIBUJAMOS LA CARA /Modifican luego de revisar juntos, para no repetir "gusanito ponen proyecto"/

Eq. Avril 2º - Gonzalo 3º

- 1) Trazamos un rectángulo de 5 cm de ancho
- 2) Recortamos el rectángulo de 5 cm.
- 3) Doblamos el rectángulo a la mitad.
- 4) Plegamos el papel de nuevo.2+en horizontal.
- 5) Recortamos en forma circular los cuatro vértices.
- 6)Abrimos el gusanito. Sin apretarlo. Decoramos el proyecto. Y le dibujamos la cara.

