

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

ELABORACIÓN DE UNA GALERÍA DE PERSONAJES A PARTIR DE LA RECUPERACIÓN DE TEXTOS INTERMEDIOS: LAS LISTAS

Alumna/o: Ma. Cecilia Cáffiro Sosa

Directora: Dra. Mirta Castedo

Montevideo, octubre de 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi directora **Mirta Castedo**, por toda la paciencia, disposición y el cariño con el que me acompañó en este proceso, en especial, por su generosidad para compartir sus saberes.

A todos los **docentes uruguayos** que hicieron todo lo posible para que pudiéramos continuar formándonos.

Y en especial **mi esposo** por su apoyo continuo para que pueda seguir perfeccionándome profesionalmente.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	5
Elaboración de una galería de personajes a partir de la recuperación de textos intermedio: las listas.....	5
Marco teórico	6
La formación del lector literario: prácticas de lectura y escritura	6
La producción y reutilización de listas.....	8
Uso de fuentes de información confiables.....	9
Intervenciones docentes para contribuir al avance de la escritura	10
Situaciones de escritura.....	11
Sobre cómo interpretar las escrituras de los niños.....	14
DISEÑO METODOLÓGICO.....	16
Contextualización	16
Población	16
Muestra	17
Metodología	18
Secuencia didáctica. Seguimiento de las brujas para una galería de personajes... 18	
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	29
Primera escritura de los epígrafes para describir a las brujas	30
Las formas de organizar el trabajo en el interior de la pareja para la producción del epígrafe	30
Análisis de algunos textos	35
Intercambios sobre el contenido de lo que van a escribir.....	39
Intercambios en relación al pasaje de una lista de elementos discontinuos a un texto continuo.	41
Análisis de algunos textos	45
Intercambios en relación al sistema de escritura.....	47
En la revisión del texto.	51
Emilia y Victoria	53
Santiago y Lucía.....	56
Salvador y Valentino	59
CONCLUSIONES	63
BIBLIOGRAFÍA.....	65

RESUMEN

Las listas de palabras, como textos intermedios, en un aula alfabetizadora, deben brindar información para que los niños puedan recuperarla al momento de producir textos por sí mismos.

La metodología empleada incluye la elaboración e implementación; registro y análisis de una secuencia de enseñanza en la que se indaga sobre la forma en que los niños y niñas recuperan la información de los textos intermedios para producir otros.

Esta secuencia fue desarrollada en un 2° año de una escuela pública de Montevideo.

Se trabajó en relación al seguimiento de las brujas en los cuentos tradicionales y contemporáneos para la elaboración de un epígrafe.

El trabajo en la secuencia permitió ver cómo los alumnos, en el intercambio con pares, logran recuperar la información de los textos intermedios para la organización como para decidir qué escribir en sus propios textos.

JUSTIFICACIÓN

Elaboración de una galería de personajes a partir de la recuperación de textos intermedio: las listas

La secuencia articula actividades de escritura y lectura en relación al prototipo de un personaje de los cuentos, la bruja. Como producto final de la secuencia se propone la escritura en duplas de la galería de personajes con exposición de textos descriptivos a partir de la recuperación de escrituras intermedias, las listas. El propósito es avanzar en el conocimiento del código escrito y promover el acercamiento a obras literarias clásicas y contemporáneas en relación al prototipo de las brujas.

A lo largo de la secuencia de trabajo se leen, a través del docente o por sí mismos y se analizan diferentes cuentos que tienen brujas como personajes, así como extraen información de brujas a partir de fuentes informativas. A medida que se proponen diferentes lecturas, la docente focaliza el análisis en un aspecto en particular del personaje. Puede ser el aspecto físico, la vestimenta, etc.

A partir del intercambio y de los diferentes análisis se realizan escrituras colectivas o en duplas (listas con extensiones). Las mismas se dejan a disposición de los alumnos (ya sea en papelógrafos, registros en el cuaderno u otros) a fin de que sean recuperadas en la producción final.

Durante las situaciones de producción de esas escrituras, donde nombran las características físicas, psíquicas, su hacer, su decir, etc. los alumnos reflexionan y analizan junto a la docente, también se corrigen mutuamente y buscan estrategias para mejorarlas.

En relación a las propuestas de lectura a través del maestro y por sí mismos y de escritura colectiva y en duplas, nos interesa saber si los alumnos logran recuperar el contenido de esas listas en el texto final.

Marco teórico¹

La formación del lector literario: prácticas de lectura y escritura

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

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

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

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

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

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

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

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

Según Colomer.:

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

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

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

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

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

La producción y reutilización de listas

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

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

Ana Teberosky y Angélica Sepúlveda (2017) fundamentan su utilización en el contexto educativo a partir de la siguiente interrogante:

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

En esta experiencia utilizamos listas para enumerar a los personajes de los cuentos leídos como texto intermedio para después elaborar descripciones . Denominar y enumerar son procedimientos relevantes para el aprendizaje del vocabulario y para ser empleados en la producción de textos descriptivos sobre los mismos personajes.

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

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

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

Siguiendo en la línea de Kaufman, los textos se podrían clasificar, a fin de su abordaje por parte de los docentes, siguiendo un criterio clasificatorio de cruce entre las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos.

En este sentido un epígrafe cumpliría la función informativa y su trama sería descriptiva.

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

Uso de fuentes de información confiables

La ambientación del aula debe ser un lugar que promueva la alfabetización. Asimismo, debe brindar apoyo a los niños con material escrito significativo, que promueva la autonomía en la búsqueda de soportes, ayudando a cada niño al momento de tomar decisiones en torno a la escritura. Una intervención docente relevante consiste en enseñar a los alumnos a consultar las fuentes seguras que se encuentran en el salón y a usarlas en caso de dudas. Esas fuentes de información seguras pueden ser portadores de texto de uso cotidiano, así como textos escritos con la finalidad de generar una base de datos para su empleo en futuros textos, como en el caso de la escritura de listas. A partir del acercamiento que propicia el docente con este material es deseable que los niños sientan la motivación de realizar por sí mismos tales consultas. Kaufman, A., y Lerner D.(2015), plantean

que contar con fuentes de datos es fundamental para garantizar la autonomía de los alumnos.

Para que los niños logren cuestionarse y avanzar en la reconstrucción de los contenidos de lengua es necesario que el docente no solo plantee problemas, sino que también provea de la información necesaria para que esos procesos puedan efectivizarse. Se puede brindar la información de manera directa, apoyándose en material escrito o en portadores de textos que se encuentren en el aula, realizado por el docente o en colectivo junto a sus alumnos; puede hacer preguntas, comparaciones, dar ejemplos y datos seguros. En ese proceso el desarrollo de la autonomía en el dominio de la lengua resulta fundamental. Según Molinari, C. (2008), "la presencia y uso de estas escrituras es una condición fundamental para que intenten - de manera cada vez más autónoma- obtener información mientras producen por sí mismos nuevas escrituras." (p.58).

Intervenciones docentes para contribuir al avance de la escritura

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

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

Cuando los niños expresan sus conocimientos sobre la escritura o la información requerida para sus propias producciones, resulta importante que el docente solicite justificaciones a quien toma la palabra. De esa manera, los alumnos tienen posibilidades de volver a pensar y poner en palabras sus ideas para compartirlas con el grupo.

La cooperación y la confrontación de las distintas hipótesis que manejan los niños para comprender el sistema de escritura y el lenguaje escrito permite a aquellos alumnos que están en niveles cercanos mejorar en el desarrollo de su proceso. Obliga a aquellos niños más avanzados a argumentar sus ideas y a otros

les permite reflexionar sobre aspectos no contemplados previamente. Sin embargo, para que la interacción con la diversidad de conocimientos permita el avance académico de todos los alumnos, el agrupamiento por nivel conceptual similar es una estrategia muy efectiva.

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

Situaciones de escritura

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

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

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

De esta forma, podemos visualizar las ventajas de las situaciones en las que los niños “dictan” al maestro, pues, permiten la verbalización de los diversos problemas del trabajo de escritura, aparecen la posibilidad de confrontar distintas formas de resolución de un mismo problema y se promueven la discusión sobre la opción más adecuada.

La escritura a través del docente es una producción colectiva en la que es relevante que participen todos o la mayoría de los niños. Para ello, es importante

habilitar la intervención oral de diferentes niños en relación a la misma parte del texto que se está elaborando y anotar sus propuestas -una debajo de la otra, en otra parte del pizarrón- para ponerlas a consideración de todos. Estas situaciones didácticas tienen sentido cuando el texto es común para toda la clase.

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

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

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

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

Progresivamente, mientras se forman en estas prácticas, en las que leen y escriben por sí mismos o con otros, además de reflexionar y avanzar sobre el

sistema de escritura, van adquiriendo conocimientos lingüísticos, gramaticales, discursivos, ortográficos, entre otros.

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

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

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

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

El trabajo en proyectos o secuencias generan las condiciones necesarias para dotar de sentido a las prácticas de escritura y de lectura. Lerner, D., (2001)

menciona que, de este modo se generan condiciones que dan sentido a la escritura y que obligan a tomarla como una actividad recursiva, reformulando más de una vez. En estas revisiones se pone el punto de vista en el destinatario, evaluando en qué medida lo que menciona el texto podrá ser comprendido por el lector y generar el efecto buscado.

Sobre cómo interpretar las escrituras de los niños.

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

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

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

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

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

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

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

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

DISEÑO METODOLÓGICO

Contextualización

La experiencia se desarrolla en una escuela pública del barrio Prado de la ciudad de Montevideo.

Se encuentra ubicada en un lugar con mucha locomoción hacia diferentes puntos de la ciudad por lo que a ella asisten también niños de diferentes puntos de la misma.

La escuela cuenta con dos grupos por grado, desde Nivel inicial 4 hasta sexto grado. Los grupos tienen aproximadamente 30 alumnos.

El plantel docente es estable, no así la dirección. Los docentes de la institución conocen al alumnado y a sus familias. Éstas últimas muestran confianza hacia la institución y hacia sus docentes. El clima de trabajo entre los docentes es de colaboración y compromiso.

Población

La mayoría de los niños y niñas provienen de familias que han finalizado la educación secundaria y en un gran porcentaje, familias con títulos universitarios o estudios terciarios.

La gran mayoría de los adultos tienen empleos estables.

Muchos alumnos concurren a clubes deportivos privados, a la Escuela de Arte perteneciente a la órbita de DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria), o a Institutos de Inglés de la zona.

También asisten niños y niñas provenientes de Hogares para mujeres víctimas de violencia de género. Los mismos funcionan como cooperativas solventadas por el INAU²

La experiencia se desarrolla en un segundo grado de la institución.

El grupo está conformado por 25 alumnos (12 niñas y 13 niños) de entre 7 y 8 años.

En su mayoría son niños muy entusiastas y disfrutan de las propuestas de trabajo.

Son muy comunicativos y colaboradores entre sí.

² Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay

Del total de alumnos 20 muestran escrituras alfabéticas, 3 cuasi-alfabéticas y 2 silábico-alfabéticas.

Al ser una escuela de práctica docente, los alumnos están acostumbrados a trabajar con diferentes personas, adaptándose a diferentes modalidades de trabajo.

La docente que desarrolla la experiencia es la autora de este trabajo. Cuenta con 20 años de experiencia y hace 8 años que trabaja en la institución, trabajando con niños y estudiantes magisteriales.

Desde hace 4 años realiza la experiencia de acompañar a sus alumnos en el primer ciclo de su escolaridad (Primero y Segundo).

Muestra

Dentro del grupo escolar se seleccionaron seis niños que conformarán la muestra, organizados en tres equipos de dos alumnos cada uno, cuyas interacciones y producciones escritas serán el objeto principal de análisis.

Los niños seleccionados son representativos de diferentes niveles conceptuales y es conocido por la docente la posibilidad de interacción entre ellos (porque dadas sus características, ninguno/a se muestra dominante frente al otro y porque poseen cierta afinidad que les permite discutir con confianza).

Todos ellos han cursado toda su escolaridad en la institución.

Se seleccionaron tres duplas con niveles próximos de conceptualización de la escritura.

La dupla niña-niña, una de ellas muestra escrituras alfabéticas, quien además muestra avances en relación al lenguaje escrito: identifica reiteraciones innecesarias, comienza a organizar sus producciones cohesivamente y muestra dudas ortográficas; y la otra niña, quien muestra escrituras cuasi-alfabéticas.

La dupla niño-niño, ambos poseen escrituras alfabéticas. En uno de los integrantes aún persisten errores ortográficos propios del grado y comete ciertos errores de segmentación (especialmente en artículos con proposiciones)

La dupla niña-niño, la niña muestra escrituras alfabéticas y el niño escrituras cuasi-alfabéticas.

La decisión se fundamenta en que nos interesa investigar la forma en que las duplas, con diferentes niveles de conceptualización, logran recuperar los textos

intermedios en la producción de un epígrafe, pasando de un texto discontinuo a un texto continuo breve.

Equipo1: niña-niña

Equipo2: niña-varón

Equipo 3: varón-varón

Metodología

Para responder a las preguntas planteadas se procedió de la siguiente manera:

Se transcribieron las actividades realizadas dentro de la secuencia y se tomaron determinados fragmentos para su análisis.

Los fragmentos que se presentaron fueron en función de cómo resolvió cada dupla de la muestra la organización del trabajo, la forma en que recuperó la información de los textos fuentes, cómo resolvió los problemas que se le presentó en relación al sistema de escritura y del lenguaje escrito, así como la toma de decisiones a la hora de revisar el epígrafe de la bruja creada.

Secuencia didáctica. Seguimiento de las brujas para una galería de personajes.

La experiencia se realizó a través de la observación, registro y análisis de secuencias de situaciones didácticas de producción de textos intermedios(listas, cuadros comparativos) y producción de textos a través de la recuperación de las escrituras intermedias.

Los alumnos interactuaron, de forma grupal y en duplas, con obras literarias de diferentes autores. Mientras, produjeron cuadros que recuperaron características del personaje elegido, las brujas, alternando la producción de forma grupal o en parejas. La propuesta buscó que los niños continuarán avanzando en el sistema de escritura y en el lenguaje escrito; al mismo tiempo conocieran más sobre el personaje -: sus atributos, los lugares donde habitan, los poderes que tienen, si tienen o no ayudantes y su desarrollo en la historia-.

Situación 1

Propósito: Comunicar a los alumnos de la secuencia de trabajo y el contexto comunicativo en el que se produjeron sus escrituras.

El producto final y su fin comunicativo: galería de brujas.

El soporte en el que se trabajó.

Dada la situación de emergencia sanitaria se propuso realizar la muestra en formato papel para la población escolar y subir al blog de la escuela las fotos de dicha muestra para que sean visualizadas por las familias.

Además se caracterizó al destinatario de la galería de personajes: La población escolar desde inicial a sexto grado y las familias.

Todos los acuerdos en torno al trabajo fueron registrados en un afiche (producto final, soporte elegido, destinatarios, etc) a fin de organizar a los alumnos en su proceso.

Situación 2:

Situaciones de lectura

Propósito: Generar instancias de lectura a través del maestro de los cuentos tradicionales y otros de autor en los que uno de los personajes es la bruja.

Los cuentos seleccionados fueron “Blancanieves”, “Hansel y Gretel” y “La bruja Winnie”.

Con las versiones seleccionadas se pretendió obtener la descripción del personaje y del lugar que habitan.

Si bien algunos de los cuentos presentados eran conocidos por algunos niños, la situación resultaría interesante para poder focalizar la atención en aspectos en lo que posiblemente no habrían reparado antes y en el lenguaje escrito de cada obra.

Antes de cada lectura la docente explicó con qué fin se leería el cuento: compartir efectos de la obra, buscar información acerca de sus características físicas, su modo de vestir, su hacer, etc y del lugar en el que viven las brujas.

Se contextualizó cada lectura. En el caso de Hansel y Gretel y Blancanieves les explicó que son cuentos tradicionales porque fueron creados hace mucho tiempo y fueron contados muchas veces, de las generaciones más grandes a las más jóvenes. Además de que a ella se lo leyeron cuando era niña y que existen muchas versiones del mismo cuento.

En el caso de los cuentos contemporáneos explicó que son cuentos más actuales, en los que las brujas son diferentes a la de los cuentos tradicionales.

Se realizaron las lecturas sin interrupciones.

Durante la lectura no se variaron palabras, se leyó tal cual es la versión.

Luego de la lectura la docente abrió espacios de intercambio sobre lo leído:

1º, para compartir los efectos de la obra y recuperar los pasajes que los provocan.

2º, para profundizar en el personaje.

Hansel y Gretel

En esta oportunidad la docente contextualizó la lectura del cuento Hansel y Gretel explicando lo mismo que en el caso de Blancanieves pero explicitó que en este cuento además se describe muy bien el bosque y su casa.

Luego de la lectura la docente reparó en algunas situaciones:

¿Qué pistas brinda el texto para imaginarnos el lugar donde vive la bruja?

“A la tercera mañana el bosque se fue haciendo cada vez más espeso. Los niños sentían que estaban muy cerca de la muerte.”

¿Cómo era el bosque?

¿Qué características tendría para que los niños se sintieran muy cerca de la muerte?

Al proseguir con el análisis, la docente reparó en la recurrencia al engaño por parte de la bruja.

¿Quién sería ese pajarito?

¿Por qué el pájaro era blanco y por qué su trino era melodioso?

¿Les hubiera dado la misma sensación si el pájaro hubiera sido negro? ¿Lo hubieran seguido?

“Hacia el mediodía, vieron un hermoso pajarito, blanco como la nieve, posado en una rama. Cantaba tan melodiosamente que se pararon a escucharlo. Cuando el pájaro terminó su trino, agitó las alas y voló hacia ellos; siguiéndole, llegaron a una casita.”

¿Cómo era la casa?

¿Por qué la bruja tendría una casa de golosinas?

“El pajarito se posó en el techo y cuando ellos se aproximaron, vieron que la casita estaba construida con galletitas y que su techo era de tarta. Las ventanas eran de resplandeciente caramelo.”

¿Por qué la bruja les habla dulcemente?

¿Ella sabía que iban a querer entrar a la casa? ¿Cómo se dan cuenta?

¿En qué momento descubren que la viejita no es más que una bruja?

“Sin embargo, la bondad de la vieja era fingida. Era, en realidad, una malvada bruja que tendía emboscadas a los niños y había construido la maravillosa casa con el único objeto de atraerlos. Cuando se apoderaba de alguno, lo cocinaba y después se lo comía, celebrando como un día de fiesta”.

¿Cómo son las brujas?

¿Qué datos se nos brinda de su apariencia física?

Blancanieves

Previo a la lectura del cuento “Blancanieves” la docente explica que en el texto se dan muchas pistas acerca de cómo es la reina. Se aclara que en muchas partes lo dirá explícitamente pero en otras deberemos interpretarlo de forma conjunta.

¿Cuáles son las pistas que nos brinda el texto para darnos cuenta que la reina es una bruja?

¿Qué objeto la acompaña siempre?

¿Qué repite constantemente la reina?

“Un año después, el rey buscó una nueva esposa. Era una hermosa mujer pero tan presumida que no toleraba que nadie la aventajara en belleza. Poseía un espejo mágico y, cuando se contemplaba en él, le preguntaba:

ESPEJITO, ESPEJITO

DIME UNA COSA...

¿QUIÉN ES DE TODAS LA MÁS HERMOSA?”

¿Cómo es la reina?

¿Por qué dice que es presumida?

“La reina se puso roja de ira y verde de envidia. A partir de entonces, se le encogía el corazón de odio cada vez que veía a Blancanieves”

¿Qué emociones le provoca a la reina la belleza de Blancanieves?

A partir de las emociones que le genera la belleza de Blancanieves podrán inferir que *la reina es envidiosa y malvada.*

“La reina se horrorizó. Comprendió que el cazador la había engañado y que Blanca nieves seguía viva. La envidia no la dejaba dormir y se puso a pensar cómo matarla”

“Cuando por fin decidió qué hacer, se tiñó la cara, se vistió de vieja vendedora y quedó irreconocible. Así se fue al bosque. Siete montes subió, siete arroyos cruzó, hasta que llegó a la casa de los siete enanos.”

En este fragmento ocurren muchas reiteraciones ¿Cuáles son?

¿Para qué se tiñó la cara y se disfrazó?

¿En otras versiones aparecen los distintos intentos que realizó para matar a Blancanieves?

¿Es igual a la versión de la película de Disney?

“La vendedora no era otra que la malvada reina”

“La reina empalideció de rabia. ¡Blancanieves había salvado su vida!”

“-Esta vez-dijo-, tramaré algo que acabará contigo.”

¿Por qué será que puede preparar venenos?

“La malvada mujer preparó entonces un peine envenenado. Después se disfrazó y tomó la apariencia de otra vieja. De este modo, fue al bosque...”

“Tanto le gustó el peine a la niña que se dejó engañar y abrió la ventana”

“Pero, apenas pasó el peine entre los cabellos de Blanca nieves, la reina se lo clavó y el veneno surtió efecto...”

“Preparó una manzana envenenada...”

“Cuando la manzana estuvo lista, la reina se disfrazó de campesina...”

¿Por qué habrá elegido una manzana?

“Entonces, la reina le lanzó una mirada espeluznante y, con una risa chillona,”

¿Cómo era la mirada que le lanzó?

¿A qué personajes de los cuentos se les relaciona con la risa chillona?

“Entonces, su envidioso corazón quedó tranquilo, tan tranquilo como puede quedarse un corazón envidioso...”

“La malvada mujer corrió enfurecida a la boda. Al ver que la novia no era otra que Blancanieves, quedó paralizada de rabia.....

Tanto, tanto fue su odio cuando vio a la joven reina que, al instante, cayó muerta...”

La bruja Winnie

¿Dónde vive la bruja de este cuento?

¿Cómo es su casa? ¿Por qué será toda negra?

“La bruja Winnie vivía en una casa negra en el bosque. La casa era negra por fuera y negra por dentro. El piso era negro. Las butacas eran negras. La cama era negra y tenía sábanas negras y mantas negras. Hasta el cuarto de baño era negro.”

Los gatos de las brujas de los cuentos ¿De qué color son?

¿De qué color es Wilbur?

¿Qué características tiene esta bruja?

En algún momento del cuento, la bruja planea comerse a niños o matar a una hermosa mujer? ¿Por qué piensan que no le interesa hacer esas cosas?

¿Se parece a la bruja de Hansel y Gretel y de Blancanieves?

¿Qué objeto usa? ¿Para qué lo usa?

¿En qué momento del cuento identificaron el elemento que usa para sus hechizos?

¿Por qué lo usó?

¿Cuál es la palabra mágica que usa para sus hechizos?

“Un día, después de una horrible caída, Winnie decidió que tenía que buscar una solución. Tomó su varita mágica. la agitó una y otra vez....¡ABRACADABRA!

Ahora Wilbur ya no era un gato negro. ¡Era verde brillante!

¿Qué sentimientos tiene Winnie hacia Wilbur?

¿Cuándo Wilbur se sintió avergonzado, cómo se sentía Winnie?

“A la mañana siguiente Wilbur seguía subido al árbol. Winnie estaba preocupada. Quería a Wilbur y no soportaba que estuviera triste.”

¿Esos sentimientos los pudimos ver en las otras brujas?

¿Cómo resolvió el problema?

¿Su casa siguió siendo negra como la de otras brujas?

¿Por qué?

¿Al final del cuento, la casa de Winnie se parece a la de una bruja de los cuentos?

Situación 3:

Situaciones de escritura.

1- Se promovió la escritura de forma colaborativa de un cuadro comparativo donde se deje registro de las características de la bruja de cada cuento tradicional (Hansel y Gretel y Blancanieves)

Para realizar este cuadro se releerán fragmentos de los cuentos en los que se expresa explícitamente las características del personaje o en los que se expresa implícitamente las sensaciones que provoca en el resto de los personajes ó como lo ven.

2- Se promovieron situaciones de escritura en duplas de las características de las brujas a partir de las preguntas planteadas en el cuadro comparativo.

El mismo cuadro se completó de forma colaborativa con las brujas de los cuentos tradicionales.

Luego de la instancia en duplas se realizó una puesta en común completando el cuadro colectivo.

Para el mismo se retoman algunos fragmentos de los cuentos en los que se expresa explícitamente las características del personaje o en los que se expresa

implícitamente las sensaciones que provoca en el resto de los personajes o como lo ven.

Cuadro comparativo:

	Hansel y Gretel	Blancanieves	Winnie
¿Cómo son?			
¿Qué hacen?			
¿Qué objetos usan?			
¿Dónde viven?			
¿Quiénes las ayudan?			
¿Qué poderes tienen?			

Situación 4:

Lectura a través del docente de un texto de información acerca del prototipo de bruja.

Propósito: Acercar a los alumnos a un texto de información para que conozcan más acerca de las brujas y así completar el cuadro con mayor información.

Se seleccionaron algunos temas para discutir: las características físicas, por ejemplo.

Se relacionaron los conocimientos que los alumnos ya conocían del personaje a través de la información brindada en los cuentos y la nueva información aportada en el nuevo texto presentado.

La intervención docente:

¿Qué información nos brinda este texto sobre brujas que aún no hemos visto en los cuentos que leímos?

¿En todos los cuentos las brujas son iguales? ¿En qué coinciden y en qué no?

Se realizaron toma de notas de forma colectiva a fin de organizar la información extraída y completar el cuadro. El mismo quedó visible en el aula.

Las brujas en los cuentos tradicionales y actuales

El personaje de las brujas en los cuentos tradicionales es muy antiguo. En estos cuentos siempre se presenta como una mujer solitaria, vieja, fea, vestida con ropas oscuras y andrajosas, con mal olor.

Generalmente las brujas tienen escoba voladora que usa para transportarse. También un caldero y un mortero que utiliza para preparar sus hechizos y cocinar sus apuestosos platillos.

Viven en lugares muy solitarios. El lugar más usual es el bosque, una montaña de difícil acceso o una hondonada. Las casas o cuevas de las brujas son misteriosas, llenas de humo, repleta de elementos insólitos, sustancias asquerosas y de animales repulsivos.

Siempre están acompañadas de animales a los que le confieren todos sus poderes. El ejemplo más claro es el del gato negro y otros animales que las personas suelen considerar espeluznantes y peligrosos.

Tienen muchos poderes: volar, transformar, transformarse, encantar, inducir el sueño, encantar, envenenar, etc.

Las brujas en los cuentos modernos mantienen, en general, la apariencia desprolija de las brujas de antes. También aparecen brujas que rompen con esa imagen y se muestran como bellas, buenas y jóvenes.

En los cuentos actuales siguen usando su escoba aunque a veces le ocasionan problemas o son medios de transporte más modernos como una aspiradora.

Las nuevas brujas viven en lugares limpios, luminosos, parecidos a un laboratorio ó en casitas pequeñas.

Les siguen gustando los gatos negros y otros animales peligrosos.

El poder más común es el de transformarse y transformar a los demás aunque a veces se les brinda ese poder a brujas despistadas.

Una vez transcurrida la etapa de lectura literarias y de información, así como las etapas de escrituras colectivas, en duplas de toma de notas; se pasó a la etapa de producción del epígrafe.

Situación 5:

Escritura colaborativa a través del dictado a la docente

Propósito: Producir un epígrafe a través del docente de una bruja distinta a las que se encuentran en los cuentos leídos.

La docente propone ciertas características de una bruja siguiendo los ítems del cuadro e invita a los niños para que le dicten la descripción.

Los niños le dictaron a la docente y a medida que lo hacían la misma fue planificando ciertos aspectos de la escritura, por ejemplo, la organización del texto a través de las categorías que aparecen en el cuadro para la descripción del personaje. Al mismo tiempo, se intervino sobre problemas de la escritura como reiteraciones innecesarias, uso de algunos signos de puntuación, empleo de ciertos conectores, etc.

Situación 6

Creación plástica de la bruja para el epígrafe

Propósito: Generar un espacio de producción plástica a partir de la creación del retrato de una bruja imaginaria.

Se organizó a los niños en duplas y se les solicitó que imaginaran juntos a una bruja. Se les brindó tiempo para discutir sobre las características de su personaje, animando a cada equipo a que propusiera detalles sobre el aspecto físico, accesorios, lugar en el que vive u otros elementos que desearan incluir en su dibujo. Se les entregaron hojas de 14w y marcadores para que cada niño realizara su dibujo.

Situación 7:

La producción y revisión de un epígrafe en duplas.

Propósito: Producir y corregir el epígrafe en duplas.

Se organizó el rol de cada integrante de la dupla en relación a los ítems de la descripción. En un momento un compañero dictó y el otro escribió y en otro momento se intercambiaron roles

Se brindó ayuda en el caso que necesitaran dictarle a la docente y en las situaciones en las que se debía releer lo producido y repasar qué faltó decir.

Era importante que definieran cómo organizar la información, teniendo en cuenta los diferentes aspectos investigados del personaje y que habían quedado registrados en el cuadro (nombre, características físicas, vestimenta, lugar donde vive, sus costumbres, poderes, etc).

La revisión de estas escrituras se realizó en diferentes momentos.

1- La docente en una situación de reescritura colectiva focalizó en la organización y completamiento de la información volviendo al cuadro comparativo, realizado de forma colectiva; a fin de advertir si los textos dicen todo lo necesario según cada pareja de autores. Se brindó un tiempo para agregar o modificar si lo deseaban.

2- Se realizó una relectura de cada pareja sobre lo producido con permiso para modificar o empezar de nuevo.

3- En otro momento trabajó con ellos en la puntuación del texto con el fin de evitar reiteraciones innecesarias como es el caso de la “y”.

Situación 8:

La edición de la galería

Propósito: Editar el epígrafe

Las duplas transcribieron las producciones y agregaron el dibujo del personaje en hojas de dibujo de $\frac{1}{4}$ w ya que serían adjuntadas a las carteleras del hall central de la escuela.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Recordamos que esta secuencia presenta el análisis de un corpus de epígrafes en base al seguimiento de las brujas en los cuentos tradicionales, contemporáneos y en textos de información. Fueron producidos por alumnos de 2º año escolar de una escuela urbana de la ciudad de Montevideo.

A lo largo de la secuencia de trabajo, los niños trabajaron en la interpretación de cuentos tradicionales y contemporáneos en los que uno de sus personajes es una bruja. También en el análisis del personaje a partir de los textos literarios y de textos de información.

Escribieron de forma colectiva, a través del dictado al docente cuadros comparativos, también lo realizaron en duplas, funcionando como textos fuentes de referencia.

Las actividades de análisis de los textos fuente se plasman de manera colectiva en listas que funcionan como carteles de consulta en el aula. Así como también la producción colectiva, a través de dictado al docente, de un epígrafe de una bruja creada, en el que se recupera la información de los textos fuentes.

La producción y revisión del epígrafe de una bruja creada se organizó en duplas.

Interesaba saber si los alumnos eran capaces de recuperar la información de los textos fuentes en sus producciones escritas en parejas y la forma de interactuar para escribir por sí mismo.

Al finalizar la secuencia, los resultados de este corpus permitieron visibilizar y comprobar ciertos aspectos que los alumnos ponen en juego a la hora de escribir colaborativamente, tanto del sistema de escritura como del lenguaje escrito que le permiten avanzar como escritores. Así como visibilizar aquellos aspectos que logran resolver por sí mismos, en el intercambio con la dupla y reflexionar sobre aquellos que deberán ser objeto de enseñanza.

Primera escritura de los epígrafes para describir a las brujas

Las formas de organizar el trabajo en el interior de la pareja para la producción del epígrafe

El intercambio en duplas favorece la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el aporte mutuo de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles de escritor y dictante.

En el mismo, los niños/as aprenden a acordar y alternar roles de lector y escritor en la producción propia.

Para escribir con otro es necesario ponerse de acuerdo acerca del rol que cada uno va a cumplir y estar dispuesto a modificar los roles en función de las necesidades de la escritura: mientras uno dicta, otro escribe al dictado. Alternar y compartir los roles de lector y escritor contribuye con la posibilidad de tomar distancia de lo producido para leer lo que se escribe con ojos de lector.

Pedir, dar, seleccionar y evaluar información necesaria acerca de la cantidad, el valor y el orden de las marcas por utilizar son parte del trabajo propio en duplas.

En este sentido se pudo constatar que en las duplas que sus integrantes muestran diferentes niveles de conceptualización, el rol de escribiente lo toma el más avanzado. Tal es el caso de la dupla Santiago-Lucía y Emilia y Victoria.

La dupla de Lucía y Santiago no generó intercambios que confrontaran sus conceptualizaciones. Lucía (Nivel alfabético) toma el rol de escribiente y Santiago de dictante sin alternar en ningún momento los roles, por lo que quien escribe no toma distancia de lo producido para leer lo que escribe con ojos de lector.

La dupla de Emilia(Nivel alfabético) toma el rol de escribiente y Victoria de dictante pero a diferencia de lo ocurrido con la dupla de Santiago y Lucía, se puede constatar un intercambio en el qué escribir y cómo escribirlo.

L: Vos me vas dictando.

S: "Es mala", "come niños", "hace magia".

L: Pará, andá un poco más despacio. (Escribe ASTUTA, ANCIANA, MALTRATADORA, MENTIROSA).

S: (Le dicta a Lucía mientras va leyendo el cuadro) "*Atrae a los niños con golosinas*".

¿Qué más vas a poner ? "*Atrae a los niños con golosinas*". "Es muy linda".

(Lucía escribe COME NIÑOS, HACE MAGIA).

¿Qué más vas a poner? ¿Pusiste hace magia?

L: Si, claro.

S: "Hace magia". "Atrae a los niños".

Nótese que Lucía toma el rol de escribiente pero no participa de las decisiones en cuanto al contenido del texto.

Podemos pensar que Lucía adquiere este rol ya que se encuentra en un nivel de conceptualización del sistema de escritura más avanzado.

En la dupla de Emilia y Victoria en un primer momento, toma el rol de escribiente Victoria y de dictante Emilia.

Emilia se encuentra más avanzada en su proceso de conceptualización del sistema de escritura y Victoria se encuentra en una transición a la escritura alfabética.

Luego de unos minutos de trabajo Emilia decide tomar el rol de escribiente.

E: ¿Y si vos me dictás y yo lo escribo?

Así lo hago en cursiva, porque tipo que queda mejor.

V: No borres todo de nuevo.

E: Si. Me decís que no lo borre pero lo borro (se ríe).

Lo hago en cursiva. Es más fácil.

(Emilia borra y comienza a escribir en cursiva).

Este fragmento nos permite visualizar cómo los alumnos más avanzados influyen en las tomas de decisiones dentro de la dupla. Ambas muestran una actitud activa.

En la dupla que sus integrantes tienen el nivel de conceptualización similar, ambos alternan los roles y sus intercambios enriquecen a los dos, tal es el caso de Valentino y Salvador.

V: Ahora voy yo. Dos cada uno.

S: Yo escribí "come niños"

Ambos alumnos se encuentran en niveles similares de conceptualización del sistema de escritura.

Salvador: ¿Es buena o mala?

Valentino: Es **mala**. Es mala.

S: Bueno. Pongo “**es mala**”.

V: Poné que “**es mala**”. ¿Te sale poner “es mala” en cursiva?

S: Si ponemos una cosa en cursiva, ponemos todo. (Escribe ES MALA).

Es preciso advertir cómo acuerdan en dos aspectos, en primer lugar quien escribe parece deber saber escribir en cursiva como condición para ocupar ese rol y en segundo lugar acuerdan mantener el tipo de caligrafía en todo el texto, algo que no plasman en su producción.

Recuperación del cuadro producido colectivamente durante la lectura para textualizar la descripción de la propia bruja.

En el marco de la secuencia presentada, la escritura colectiva y en duplas del cuadro en base al seguimiento de la bruja en los cuentos tradicionales, contemporáneos y en textos informativos, funciona como una fuente donde se puede conservar u organizar la información con la que se dispone y que luego pueda ser recuperada para elaborar otros escritos.

A partir del recorrido realizado con los alumnos, que incluyó lecturas literarias e informativas, comentarios y tomas de notas (cuadros comparativos) acerca de los aspectos característicos de las brujas, la docente los invita a producir un epígrafe de una bruja creada por ellos.

“Cuando los niños han leído numerosas obras narrativas que incluyen un personaje prototípico y han participado en intercambios donde se promueven la participación y el análisis de aquellos, se puede planear la realización de una “Galería de personajes” y profundizar sobre sus características o crear los propios(…)” (“Escribir textos en torno a lo literario”, 100, en PRÁCTICAS DEL LENGUAJE, Proyecto: seguir a un personaje, EL MUNDO DE LAS BRUJAS, 11)³

³ Lichtmann, A. L., & Ortiz, P. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Proyecto: Seguir un personaje EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año) ANEXO 8: Producir una Galería de Brujas Material para el docente.

Las duplas de la muestra, luego de analizar a los personajes prototípicos y de participar de la creación colectiva de textos de trabajo, o intermedios; acuden a las fuentes en los dos momentos de escritura por sí mismos, en la producción del epígrafe y en la revisión del mismo.

Las fuentes son utilizadas tanto para extraer información como para organizar el texto.

En las duplas de Emilia y Victoria y de Santiago y Lucía, antes de comenzar a pensar qué escribir deciden leer el cuadro dispuesto en el salón de clase.

Dupla Santiago y Lucía:

Lucía: (Señala el cuadro) Voy a leer acá.
(Se toman un momento para leer el cuadro)

Dupla Emilia y Victoria:

Emilia: ¿Qué ponemos primero? "Es mala".
Victoria:(Señalando el cuadro) Eso dice ahí.
E: (Señala el cuadro) Pero nos podemos ayudar con eso.

Obsérvese cómo inmediatamente comprenden la importancia de recurrir a la fuente para obtener información y decidir qué escribir sobre su bruja creada.

En la Dupla de Valentino y Salvador, quienes están ubicados muy cerca del cuadro, lo consideran un factor muy positivo para la elaboración del texto.

V: Lo bueno de esta mesa es que está re cerca del texto. *Bosque. Montaña de difícil acceso*
(Mientras lee el cuadro)
S: Pará.
V: (Continúa leyendo el cuadro nuevamente) *Lugares solitarios.*

S: Ok.

(Valentino se va dictando la palabra "solitaria")

(Salvador de acerca al cuadro) (Lee) Pájaro blanco, gato negro, animales peligrosos.

V: "Gato negro".

El texto fuente puntea las características de las distintas brujas en función de categorías acordadas que servirán para controlar si está toda la información que debe figurar en el texto.

En este sentido los intercambios en las duplas Salvador y Valentino y Lucía y Santiago dan cuenta de que el texto fuente le sirve para controlar el contenido y la organización de su producción.

Dupla Sy L:

S: "Hace magia". "Atrae a los niños".

(Vuelve a leer las ideas anteriores mientras lee lo escrito por Lucía)
"Ni-ños" con "go- lo- si -nas".

"Co ", "Con"

L: Pará.

S: (Lee lo escrito por Lucía) "Co -me "

L: Con (Escribe ATRAE A LOS NIÑOS CON GOLOSINAS)

S: "golosinas". ¿Qué hace?

(Lee el cuadro) "¿Qué objetos usa?"

Dupla V y S:

S: "Y vive en un lugar solitario". (Escribe BOSQUE Y LUGARES)

V: Ahora podemos poner quiénes las ayudan.

Nótese como Santiago, que es quien dicta, va siguiendo el orden de la categorización del cuadro.

Cuando terminan de escribir acerca del hacer de la bruja, recupera la información repitiendo la pregunta *¿Qué hace?*, inmediatamente después vuelve a la fuente para leer la siguiente categorización *¿Qué objetos usa?*.

Lo mismo ocurre con la dupla de Valentino y Salvador quienes van decidiendo a medida que controlan el orden de las categorías pautadas en el

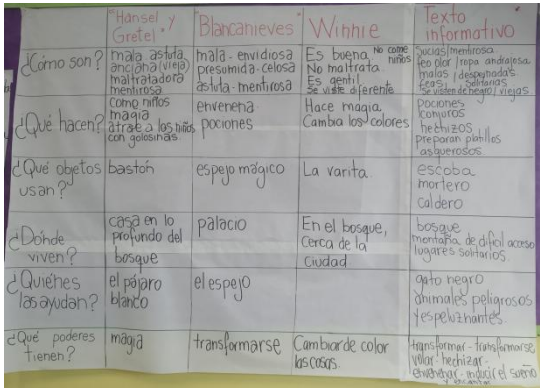
cuadro. Una vez que terminaron la idea acerca de dónde viven, continúan con quiénes las ayudan.

No ocurre lo mismo con la dupla E y V, que si bien recurre al cuadro para obtener información, la organización de las ideas en su texto no corresponde al pautado en el cuadro.

Análisis de algunos textos

Hemos visto en los intercambios precedentes, cómo los diferentes equipos recuperan la información de los textos fuentes. Veamos como la misma queda plasmada en los epígrafes de las diferentes parejas.

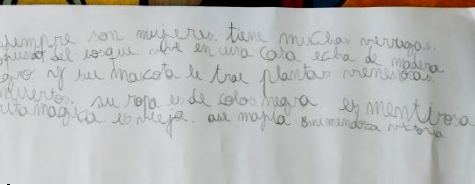
El siguiente es el cuadro del que disponen todos los chicos.

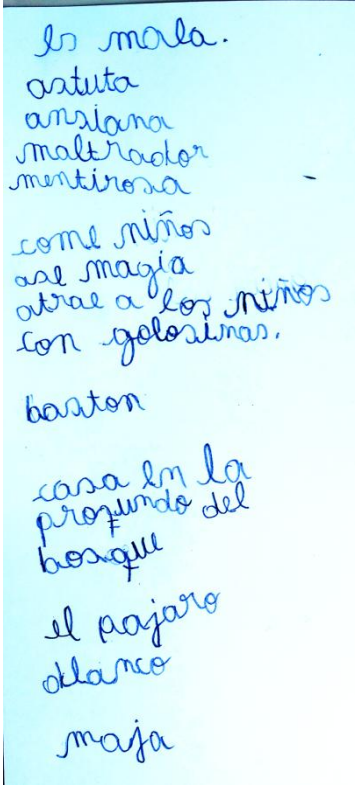
CUADRO				
				
TRANSCRIPCIÓN				
	Hansel y Gretel	Blancanieves	Winnie	Texto informativo
¿Cómo son?	mala astuta anciana o vieja maltratadora mentirosa	mala envidiosa presumida celosa astuta mentirosa	Es buena No come niños No maltrata. Es gentil Se viste diferente.	Sucias mentirosas feo olor ropa andrajosa malas despeinadas feas solitarias se viste de negro

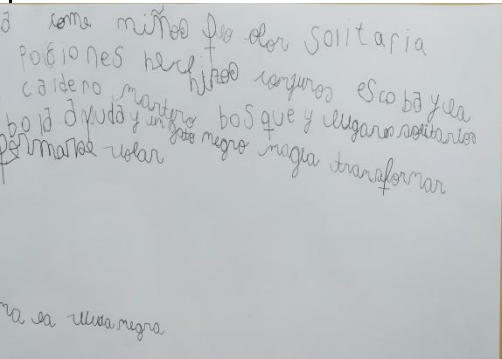
				viejas
¿Qué hacen?	Come niños magia atrae a los niños con golosinas	envenea pociones	Hace magia Cam bia los colores	pociones conjuros hechizos preparan platillos asquerosos
¿Qué objetos usan?	bastón	espejo mágico	La varita	escoba mortero cladero
¿Dónde viven?	Casa en lo profundo del bosque	palacio	En el bosque, cerca de la ciudad	bosque montañas de difícil acceso lugares solitarios
¿Quiénes las ayudan?	El pájaro blanco	El espejo		gato negro animales peligrosos y espeluznantes
¿Qué poderes tienen?	magia	transformarse	Cambiar de color las cosas	transformar transformarse volar hechizar envenenar inducir el sueño y encantar

Observemos que la información está organizada en los siguientes tópicos: cómo son (correspondiente a sus características físicas y de su personalidad), cuál es su hacer, qué objetos usan, dónde viven, quiénes las ayudan y qué poderes tienen.

En cada una de las brujas creadas los chicos recuperan esa organización aunque el formato del texto sea diferente y cada pareja produce un texto distinto.

PRODUCCIÓN	TRANSCRIPCIÓN
 <p>siempre son mujeres, tiene muchas verrugas. vive en un bosque vive en una casa hecha de madera. su mascota le trae plantas venenosas. su ropa es de color negro y su mascota le trae plantas venenosas. usa magia. es vieja. usa varita mágica. es mentirosa.</p>	<p>Es mala. Es despeinada siempre son mujeres. Tiene muchas verrugas.</p> <p>Vive en lo más profundo del bosque. Vive en una casa hecha de madera</p> <p>su mascota es un gato negro y su mascota le trae plantas venenosas.</p> <p>Hace pociones con los bichos muertos. Su ropa es de color negro es mentirosa.</p> <p>Usa escoba. Magia. Usa varita mágica. es vieja. Hace magia.</p>

PRODUCCIÓN	TRANSCRIPCIÓN
 <p>es mala. astuta anciana maltratador mentirosa come niños hace magia atrae a los niños con golosinas. baston casa en la profundo del bosque el pajaro blanco maja</p>	<p>es mala. astuta anciana maltratadora mentirosa come niños hace magia atrae a los niños con golosinas. bastón casa en lo profundo del bosque el pájaro blanco magia</p>

PRODUCCIÓN	TRANSCRIPCIÓN
	<p>es mala come niños feo olor</p> <p>solitaria</p> <p>sucia pociones hechizos</p> <p>conjuros</p> <p>escoba y la varita caldero</p> <p>mortero bosque y lugares</p> <p>solitarios un lobo la ayuda</p> <p>y un gato negro</p> <p>magia transformar</p> <p>transformarse volar.</p>

Véase como en todos los equipos logran escribir la información de todas las categorías propuestas en el cuadro, lo que nos permite ver desde la textualidad la recuperación del texto fuente.

Intercambios sobre el contenido de lo que van a escribir

De las tres duplas de la muestra, se pudo observar que dos de ellas realizan intercambios sobre el contenido del texto.

En la dupla Emilia (alfabética) y Victoria (escritura cuasi-alfabética), son varios los momentos en los que intercambian ideas acerca de qué escribir aunque es interesante ver cómo Emilia muestra mayor cantidad de argumentos en la toma de decisiones.

V: "Siempre las brujas son nenas".

E: "Siempre son mujeres". Porque ¿Te imaginás a una nena bruja?

V: Si.

E: Ta, pero es raro. "Siempre son mujeres" (Escribe SIEMPRE SON MUJERES)

Nótese como Victoria logra opinar acerca de qué escribir. Esa información no se encuentra en el texto fuente sino que es evocada del análisis colectivo del texto informativo de las brujas.

Emilia acepta la opinión de Victoria en cuanto a escribir que las brujas corresponden al género femenino, en los términos de lo estudiado en la clase, pero no acepta que argumente por qué pueden haber brujas nenas.

Es interesante ver cómo intercambia este equipo. Victoria es quien propone las ideas primarias y Emilia es quien las va modificando para ser escritas.

V: ¿Y ahora? Su mascota es un gato.

E: Un gato negro entonces , no va a ser un gato blanco.

V: Gato negro.

E: Tipo, hay muchas personas que creen que cuando te pasas con un gato negro, dicen que son de mala suerte. Sólo te podés salvar para no tener la mala suerte, dar siete pasos para atrás o escupir tres veces.

V: Yo tengo un gato negro.

C: No sabía eso de escupir tres veces.

Una amiga mía también tiene un gato negro y le va bastante bien en su vida, no tiene mala suerte.

V: Y un perro.

Para Emilia si la bruja tiene un gato debe ser negro, evocando conocimientos populares de los mismos y los adquiridos a través de las diferentes lecturas.

Ésto hace suponer que ambas se ven favorecidas en este intercambio ya que Victoria, quien cumple el rol de dictante se enfoca más a la recuperación del texto fuente y en qué escribir. Por otra parte Emilia quien cumple el papel de escribiente, se focaliza en el qué escribir según la pertinencia al tema.

En la dupla Salvador y Valentino (ambos con niveles conceptuales similares) acuerdan el contenido del texto, sus intercambios acerca del contenido los enriquece a ambos.

Salvador: ¿Es buena o mala?}

Valentino: Es mala. Es mala.

S: Bueno. Pongo "es mala".

Salvador comienza con un enunciado interrogativo lo que permite suponer que busca el consenso en cuanto a lo que se escribirá en relación a las características de la bruja.

En otras oportunidades se puede constatar un intercambio fluido acerca del contenido de su epígrafe, en relación a la información del texto fuente pero también en relación al significado que lograron otorgarle al mismo.

(Salvador de acerca al cuadro) (Lee) Pájaro blanco, gato negro, animales peligrosos.

V: "Gato negro".

S: ¿No podemos decir tipo un animal peligroso que no esté escrito ahí?

V: ¿Cuál?

S: Pará. Le voy a preguntar a la maestra si podemos poner animales peligrosos que no estén escritos ahí. (Se levanta a preguntarle a la docente)

D: Por supuesto. Claro que sí.

V: O sea, podemos poner **un cuervo**.

Obsérvese cómo hay un conocimiento profundo del tema. La dupla entiende que puede ser otro animal que cumpla con la condición de ser peligroso o que tradicionalmente se lo relacione con las brujas.

Es importante destacar que en la producción del epígrafe todas las duplas utilizan el vocabulario del cuadro.

En ninguno de los equipos buscan otras palabras que puedan caracterizar a su bruja.

Todos los intercambios se basan en decidir qué palabras elegir de aquellas que están escritas en el texto fuente.

Intercambios en relación al pasaje de una lista de elementos discontinuos a un texto continuo.

Cuando se trata de producir escrituras nuevas, en este caso un epígrafe (texto breve) a partir de escrituras conocidas que son listas desprovistas de construcciones sintácticas, es evidente que los alumnos se enfrentan a problemas más complejos, como qué escribir y cómo escribirlo.

Las listas se consideran textos discontinuos porque enumeran elementos de un mismo campo semántico que están desvinculados entre sí. Por lo general se disponen en columnas verticales.

En algunos intercambios se puede constatar un esfuerzo por elaborar enunciados sintácticamente más completos o por lo menos, incluir en los mismos el verbo conjugado.

E: “Es mala

V: Es maaa-laaaaa (Se dicta prolongando los sonidos. Escribe ES MALA)

E: “Es mala”. “Es despeinada”.

V: Bueno, si. Es “dees-peii-naaa-daaa”(prolonga los sonidos vocálicos para escribir. Escribe DESPEINADA.)

E: ¿Está medio separado no? Está muy separado. Pará, te faltó un puntito.

Pará, pará. Poné “es despeinada”. “Es mala (pausa) despeinada”. Queda medio mal. ¿Entendés?

(Victoria continúa dictándose)

E: Pero no queda tan bien.

V: ¿Va todo junto?

E: ¿Despeinada? Si.

Nótese como Victoria solo quiere escribir “despeinada” como atributo de la bruja. Emilia la corrige argumentando que si no escribe “es despeinada” no está bien escrito.

Se puede ver como Emilia entiende que se necesitan más elementos para elaborar un enunciado más completo y que además recurre al punto para separar ambas ideas.

<p>V: Podemos escribir otra cosa. ¿Fea o solitaria?</p> <p>S: Es solitaria.</p> <p>V: Es solitaria. Voy a poner fea. Presumida.</p> <p>S: Solitaria.</p> <p>V: Que sea presumida también.</p> <p>(Salvador escribe SOLITARIA y le pasa la hoja a Velintino).</p>	<p>S: ¿Qué vas a poner?</p> <p>V: Es sucia.</p> <p>S: Es sucia. Sucia, porque no repetiría tanto es, es, es.</p> <p>V: Igual no repetí ninguna vez “es”.</p> <p>S: Es verdad.</p> <p>V: ¿Vamos a poner es sucia, no? (Escribe SUCIA).</p>
---	---

Véase cómo en estos dos momentos de intercambios los alumnos están discutiendo la forma de escribir cuando se pasa de una lista de elementos discontinuos a un enunciado continuo que contenga a todos de una categoría.

Salvador entiende que la idea es “Es solitaria” pero al discutir con su compañero sobre otros atributos de la bruja escribe sólo “solitaria”.

Lo mismo ocurre al querer escribir que es sucia. Salvador considera que si repite muchas veces “es”, no está bien. Valentino argumenta que no ha escrito ninguna vez “es” por lo que sería correcto escribir “Es sucia” pero escribe “sucia”.

Ambos intercambian sobre la forma de resolver un conflicto, la necesidad de recurrir a la coma enumerativa para evitar reiteraciones una vez que cambian de atributos en la misma categoría.

Desde la reflexión de las prácticas de enseñanza, estos intercambios están mostrando la necesidad de enseñar otros signos de puntuación, específicamente la coma enumerativa.

La dificultad que muestran Salvador y Valentino a la hora de nombrar varios atributos de una misma categoría es que saben la necesidad de no reiterar palabras pero por otro, el desconocimiento de un signo de puntuación; en esta ocasión necesario.

V: A Ver ¿Qué otras cosas poner?

S: ¿Qué otras cosas poner?

Hacer pociones (pausa) conjuros (pausa)
hechizos

V: Pociones.

S: Hace pociones.

En esta oportunidad intercambian acerca de la necesidad de conjugar el verbo “hacer”. Salvador entiende, desde el discurso oral que el verbo debe ir conjugado pero luego no lo transfiere a la escritura escribiendo “pociones”.

En esta ocasión vuelve a aparecer la dificultad de escribir varias características de una misma categoría en un mismo enunciado. Nuevamente se presenta la dificultad de pasar de un texto discontinuo a un texto continuo.

Las duplas que más intercambiaron ideas logran discutir acerca de la sintaxis del texto.

En la dupla Emilia y Victoria, las mismas hacen suponer que Victoria se ve enriquecida por los aportes de su compañera más avanzada en sus conceptualizaciones acerca del lenguaje escrito.

E: Es mentirosa. A otra cosa. Usa escoba.
V: Si. Usa escoba.
E: Usa escoba (Dictándose) ¿Con /b/ larga?
C: Si.
V: Escoba mágica.
E: Si. Usa escoba mágica. (Se va dictando)

Nótese como Victoria nombra “escoba mágica” como parte de una lista de elementos que usa la bruja y Emilia le agrega el verbo conjugado en tercera persona, haciendo referencia a la bruja: “usa escoba mágica”.

V: Bueno. Pongo lobo.
S: La ayuda un lobo.
V: O un lobo la ayuda.
S: Voy a poner un lobo la ayuda. (Escribe UN LOBO LA AYUDA).

Se puede observar cómo la primera intervención de Valentino es una palabra “lobo” y Salvador logra extenderla agregándole un pronombre personal, un verbo en tercera persona del singular, un apócope y un sustantivo masculino.. Posteriormente los intercambios apuntan a identificar diferentes formas de expresar una idea con los mismos vocablos .

En la interacción de esta pareja podemos observar cómo, en múltiples ocasiones, los niños discuten mucho más de lo que efectivamente escriben.

V: Lo bueno de esta mesa es que está re cerca del texto. *Bosque. Montaña de difícil acceso* (Mientras lee el cuadro)
S: Pará.

V: (Lee el cuadro nuevamente) *Lugares solitarios*.

S: ¿Puedo elegir yo dónde vive?

V: Si. Ya se nos está llenando el coso (Señalando la hoja)

S: ¿En el palacio ó en el bosque?

V: No sé, vos dijiste que lo querías elegir. Elegí vos. No sé ¿Podemos poner en el bosque? En lo profundo del bosque.

S: Si fuera buena elegiría palacio pero como es mala, la bruja es mala, es el bosque.

V: Escribilo como quieras.

(Salvador escribe EN LUGARES SOLITARIOS)

Véase como la dupla de Valentino y Salvador discuten acerca del contenido a propósito de la expresión que mejor describe el lugar.

Análisis de algunos textos

DUPLA DE EMILIA Y VICTORIA	DUPLA DE SANTIAGO Y LUCÍA	DUPLA DE SALVADOR Y VALENTINO
<p>Es mala.</p> <p>Es despeinada</p> <p>siempre son mujeres.</p> <p>Tiene muchas verrugas.</p> <p>Vive en lo más profundo del bosque.</p> <p>Vive en una casa hecha de madera.</p> <p>su mascota es un gato negro. y su mascota le trae plantas venenosas.</p> <p>Hace pociones con los bichos muertos.</p> <p>Su ropa es de color negro</p> <p>es mentirosa.</p> <p>Usa escoba.</p> <p>Magia.</p> <p>Usa varita</p>	<p>Es mala.</p> <p>astuta</p> <p>anciana</p> <p>maltratadora</p> <p>mentirosa</p> <p>come niños</p> <p>hace magia</p> <p>atrae a los niños con golosinas.</p>	<p>Es mala</p> <p>come niños</p> <p>feo olor</p> <p>solitaria</p> <p>sucia</p> <p>pociones</p> <p>hechizos</p> <p>conjuros</p> <p>escoba</p> <p>y la varita</p> <p>caldero</p> <p>mortero</p> <p>bosque</p> <p>y lugares solitarios</p> <p>un lobo</p>

<p>mágica. es vieja. Hace magia.</p>	<p>bastón casa en lo profundo del bosque el pájaro blanco magia</p>	<p>la ayuda y un gato negro magia transformar transformarse volar</p>
--	---	---

Como puede verse en las tres producciones, la mismas corresponden a listas de atributos de la bruja, con una gran cantidad de sustantivos con una alta carga descriptiva (“conjuro”, no es cualquier palabra) que en ocasiones se completan con adjetivos también descriptivos. Sin embargo, las construcciones sintácticas son muy sencillas (no sobrepasan el verbo + 1 complemento).

Vale destacar que los diferentes equipos, durante el proceso de producción no intercambian acerca de la puntuación del texto.

En el análisis de intercambios se pudo constatar que sólo una dupla, en un episodio, intercambió acerca de la puntuación del texto.

<p>E: “Es mala”. “Es despeinada”.</p> <p>V: Bueno, sí. Es “dees-peii-naaa-daaa”(prolonga los sonidos vocálicos para escribir. Escribe DESPEINADA.)</p> <p>E: ¿Está medio separado no? Está muy separado. Pará, te faltó un puntito.</p>

Sería interesante pensar cuáles son las condiciones para que los equipos no se detengan a reflexionar acerca de la puntuación del primer texto.

Por otro lado sirve al docente para identificar los aspectos a tener en cuenta en su intervención en la revisión del mismo.

Intercambios en relación al sistema de escritura

La producción del epígrafe le permite a los niños y niñas enfrentarse a situaciones de escribir por sí mismos, con colaboración de otro compañero.

Al mismo tiempo que materializan la escritura y se toman decisiones sobre qué se quiere decir y sobre la forma de decirlo con las expresiones y las palabras del lenguaje escrito, los chicos tienen que reflexionar sobre el sistema de escritura al tomar decisiones sobre cuántas, cuáles y qué letras poner para cada enunciado.

Dentro de los problemas que tienen que resolver del sistema de escritura se encuentran los aspectos ortográficos.

Cuando los niños/as logran escribir “con todas las letras” –y aun antes– empiezan a suscitarse en el aula las dudas ortográficas. Los conocimientos ortográficos son necesarios para que las escrituras de los niños/as resulten comprensibles.

Cuando los niños logran advertir en qué momento las escrituras no son seguras porque existe más de un grafema que eventualmente podría representar un fonema o porque ante una vocal es posible que una palabra comience o no con hache, deben poder manifestar y compartir sus dudas.

La consulta promueve la discusión; al poner en común las dudas, la ortografía se vuelve un tema de intercambio, la revisión comienza a instalarse bajo la responsabilidad parcial de los propios niños/as y las dudas empiezan a restringirse a palabras de menor frecuencia de uso.

Los intercambios en relación a cuáles y qué letras poner en cada palabra y en cada enunciado fueron variados en los equipos de trabajo lo que nos habilita a realizar ciertas observaciones interesantes:

Todos los integrantes de las duplas se ven enriquecidos por los intercambios en torno al sistema de escritura.

Los intercambios entre los integrantes y preguntas realizadas al docente o al colaborador permiten dar cuenta de que aún continúan planteándose hipótesis acerca del sistema de representación de la escritura.

Por otro lado, el texto fuente le sirve a los alumnos como archivo de palabras para evacuar dudas de nivel ortográfico ya que en todas las duplas, las palabras utilizadas en el epígrafe se encuentran en el cuadro.

La dupla de Santiago y Lucía muestra muy pocos intercambios en torno al sistema de escritura. Esto nos hace suponer que Lucía, quien ocupa el lugar de escribiente, se encuentra más avanzada en sus conceptualizaciones en torno al sistema de representación de la escritura, por lo que no necesita la ayuda de su compañero para evacuar dudas o reparar errores.

S: Ah. Ahora ¿Dónde vive?

(Va leyendo el cuadro) “En una casa en lo más profundo del bosque”.

Poné “casa”.

(El compañero de otro equipo le habla a Santiago)

¿Dónde viven? Bos- bos. ¿Pusiste `` bosque"? “Bos -que” (Santiago lee *BOSQUE* aunque Lucía escribió “BOSCE”)

(Lucía escribe CASA EN LO PROFUNDO DEL BOSCE).

L: Pará. Puse “bosce”. (Borra y vuelve a escribir).

Véase dos aspectos muy interesantes, Santiago lee “bosque” aunque la palabra escrita por Lucía sea “bosce” y por otro lado, inmediatamente que Lucía termina de escribir la palabra identifica su error y logra repararlo con autonomía.

En la dupla de Victoria y Emilia se puede observar cómo Victoria es enriquecida por los conocimientos del sistema de escritura que ya posee Emilia, quien se encuentra en una etapa más avanzada de conceptualización.

V: Bueno, ponemos” siempre son nenas”.

(Victoria se dicta)

¿Siempre va todo junto? (Escribe SIEMRE)

E: Si.

(Victoria continúa dictándose)

E:(Emilia le dicta a Victoria) “Si-em-pre”.

“*Simre*” (Se ríe mientras lee lo escrito por Victoria) “Siem- ppre”
(Haciendo énfasis en la /p/)

(Victoria borra para escribir otra “erre”)

No. /r/ otra vez no. “Siem”. Ahora va la “eme”. Ahí va la “pe”y después va la “erre” Ahora sí.

V: ¿Siempre va con “doble erre”?

E: No. Yo sigo. “Siempre”

V: *Siempre* (Lee la escritura)

Nótese como Emilia realiza un control de la cantidad de marcas que realiza su compañera desde un lugar de escribiente más experto, al punto que le dicta la palabra, comenzando por silabear pero luego finaliza dictándole cada pauta sonora.

A su vez Victoria logra reflexionar acerca de la escritura ya que se cuestiona qué marca poner. Duda si poner una “erre” o dos “erres”.

E: No. (se ríe). Vive en lo profundo del bosque. Vive en lo más, creo que va con tilde (sigue escribiendo)

V: Estás escribiendo más. Ya estás escribiendo en los más profundo del bosque. Yo pensé que ya terminaste.

E: ¿Bosque va con la /qu/ de queso?

C: Si.

(Emilia vuelve a dictarse)

Se advierte como Emilia realiza una pregunta en la cual está incluida la respuesta ya que se refiere a la “qu” de “queso” y no pregunta por la “c”. Demuestra poseer un control sobre las convenciones de escritura que necesita reafirmar con la intervención del colaborador.

S: Pociones. (Escribe POCIONES).

V: Pociones va con la “ce” de “casa”.

S: Ya sé. ¿Sabés por qué me di cuenta? Porque es la “ce”, si va al lado de una /e/ ó de una /i/. Pociones.

Es interesante ver cómo para la palabra “pociones” nombran a la “ce” pero poniendo de ejemplo una palabra en la que su sonido es /c/. Para Salvador esa letra se llama “ce” si está con el “e” o con la “i” . Allí muestra por un lado las hipótesis que los alumnos van construyendo a través de las prácticas de escritura acerca del sistema de representación, en particular de los aspectos ortográficos .

V: Dejame leer lo de los poderes.(Se levanta y se acerca al cuadro) ¿Vos querés que haga **conjuros**?

S: Tiene muchos poderes. “Conjuros” (Se va dictando a medida que escribe CONJUROS)

V: Va con “jota”.

S: ¿Va con “jota”?

V: Si.

S: Conjuros.

Es claro cómo los alumnos aún están construyendo significados en torno al sistema de escritura. Este es un claro ejemplo de que los alumnos no han diferenciado las pautas sonoras para la “jota” y la “ge”.

E: ¿Verrugas va con “be” larga?

V: No, va con la /v/ de “Victoria”.

D: Mirá esa palabra está escrita (Muestra el texto escrito de forma colectiva)

V: Con la /v/ de Victoria ¿Viste? Yo soy Victoria.

E: verrugas (Se dicta haciendo énfasis en la /rr/)

(Escribe “TIENE MUCHAS VERUGAS) ¿Así? (Emilia lee “*Tiene muchas verrugas*”). Otra cosa.

Frente a la duda ortográfica de Emilia, Victoria recurre a palabras conocidas, en este caso su propio nombre. Victoria ya había recurrido con anterioridad al epígrafe escrito de forma colectiva en el cual decía “Tiene cinco verrugas”, por lo que es de esperar que haya podido utilizar las fuentes confiables dispuestas en el aula para canalizar las dudas de Emilia y relacionarlo con su nombre. De todas formas, Emilia decide preguntarle a la docente quien les propone mirar los textos fuentes. A su vez, no logra reparar en el uso de la “doble erre”.

Los textos fuentes sirven a los alumnos como fuentes confiables de información, es así que los alumnos recurren a ellas para identificar las formas en las que se escribe una palabra.

V: Poné hechizos.

S: Empieza con” la muda”.

V: Escribí vos.

S: ¿Yo?

V:¿Querés que te diga cómo es la “hache” en cursiva?

S: Está acá (Fijándose en el abecedario individual) Es como ésta. Voy a buscar a “hache.”

V: Es así. Dejame que te la haga.

(Salvador escribe HECHIZOS)

S: Hechizos.

V: Con "zeta". Yo te digo cómo es. Ya que lo encontré. Es tipo una /erre/ pero así, en mayúscula (dibuja la letra en el aire). Hacé una "pe".

S: (Hace una "pe" en cursiva).

V: Así está bien.

S: ¿Escoba con que "be"va?

V: Con /b/ larga

S: Escoba (Mientras se dicta y escribe ESCOBA).

S: Lobo ¿ Con que "be" va?

V: ¿Lobo? Con la "be" larga.

Es preciso advertir cómo Santiago y Valentino intercambian sobre el uso de reglas ortográficas en palabras que no son de uso frecuente en la clase pero que sí se encuentran escritas en el texto fuente.

Es importante destacar cómo los alumnos, si bien no discuten acerca de con qué otras palabras pueden escribir sobre la bruja (limitándose a las palabras expuestas en el cuadro); ellos se apropian en la acción del léxico utilizado en las diferentes lecturas.

En la revisión del texto.

En la situación de reescritura de los epígrafes los docentes tienen la oportunidad de reflexionar en qué aspectos y de qué forma intervenir para lograr avances en las escrituras. También se evocan los diferentes momentos de los cuentos leídos a los cuales hacen referencia las expresiones escritas en el cuadro a modo de lista. Por ejemplo, para "envidiosa" en el cuento decía "La reina se puso roja de ira y verde de envidia."

"En la revisión, los alumnos, en una escritura por sí mismo, tienen que pensar en cómo decirlo (en el sentido del lenguaje escrito) y en cómo se escribe (en el sentido del sistema de escritura)". En la revisión de los epígrafes se busca que avancen en sus formas de decirlo y no se detengan específicamente en el sistema de escritura, ya que sus producciones muestran ser sencillas sintácticamente y carentes de puntuación.

La docente entrega los textos transcritos a fin de que se puedan focalizar en los aspectos a revisar en relación al contenido y a la puntuación.

En esta ocasión la docente interviene más que durante la primera producción, releyendo lo escrito, haciendo preguntas que apunten a la reflexión acerca de las formas de expresar ideas y cómo separar o conectar unas ideas con otras dentro del texto.

En segundo año especialmente durante la revisión de los textos, se hace evidente la necesidad de marcar en los escritos separaciones que permitan que el lector comprenda más fácilmente. De allí que los alumnos/as del ciclo pueden aprender progresivamente a emplear los signos de puntuación.

El punto y seguido separa distintas ideas acerca del tema. Las intervenciones de la docente en la revisión del texto en relación a la puntuación apuntaron al empleo del punto y de la mayúscula (como marca de puntuación).

En el momento de revisión del texto, las diferentes duplas de la muestra mostraron poder recurrir a las fuentes para revisar el contenido y el orden, así como intervenir en la primera producción para mejorarla en términos de lenguajes escrito.

Las tres duplas deciden escribir un nuevo texto para el cual utilizan la información escrita en la primera producción y el texto fuente. Con respecto al primer texto transcrito y normalizado, los diferentes equipos identifican los aspectos que deben mejorar e intervienen sobre él pero deciden realizar uno nuevo. El texto fuente es utilizado para controlar el contenido y el orden del nuevo texto.

<p>¿Qué hace?</p> <p>10- Su ropa es de color negro</p> <p>11- es mentirosa.</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>12- Usa escoba.</p> <p>¿Quién y qué la ayuda?</p> <p>13- (Elisión verbal) Magia.</p> <p>¿Qué hace?</p> <p>14- Usa varita mágica.</p> <p>¿Quién y qué la ayuda?</p> <p>15- es vieja.</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>16- Hace magia.</p> <p>¿Qué hace?</p>		
--	--	--

En esta dupla, las modificaciones más notorias se observan en la reorganización del texto. Logran organizar las ideas de la primera producción a partir del control del texto fuente y de la primera producción. Es muy evidente cómo esta pareja reorganiza todos los enunciados recursivos de la primera versión en un texto que recorre de manera organizada en tres tópicos: ¿Cómo es?, ¿Qué hace y con qué lo hace?, ¿Dónde y con quién vive?. Tal reorganización da como resultado estructuras sintácticas más complejas.

A continuación se mostrará un ejemplo de los intercambios de la dupla a fin de mejorar la organización del texto:

V: Vive en una casa.

E: Pará, pará. Todavía seguimos en cómo es.

V: "Hace magia"

E. No, pero eso va en qué hace. Ya está con lo que hicimos. Punto (Coloca un punto después de vieja). Muy bien, ahora cómo es, no, cómo es no; qué hace. Ahora qué hace.

Véase como Emilia en diferentes momentos de la revisión controla el contenido de la escritura a partir del orden de las categorizaciones en el texto fuente, a su vez que va ordenando las intervenciones de su compañera.

En cuanto al uso de signos de puntuación, no hay un incremento pero sí una reorganización de los mismos.

E: Entonces, "es vieja".

(Vuelve al leer el primer texto normalizado): "*Es vieja, hace magia*"

Ya está de cómo es ¿No?

V: "Hace magia"

E. No, pero eso va en qué hace.

Ya está con lo que hicimos.

Punto (Coloca un punto después de vieja).

Muy bien, ahora cómo es, no, cómo es no; qué hace.

Ahora qué hace.

Nótese como Emilia separa lo escrito en relación a las características físicas de la bruja a través del punto.

En la dupla Emilia y Victoria en la producción usan signos de puntuación y algunas mayúsculas. En la revisión usan menos signos de puntuación pero sus producciones son más completas. Hay un incremento de las mayúsculas.

Santiago y Lucía

la bruja es maléfica. es astuta
 le gusta comer niños entonces atrae a
 los niños con golosinas. vive en lo
 profundo del bosque. tiene un bastón
 para darle pena a los niños.
 tiene un pájaro blanco que la
 ayuda a atraer a los niños con su
 canto. ase hechizo.

Ilustración 2: texto revisado

PRODUCCIÓN INICIAL	REVISIÓN	COMENTARIOS
<p>1- Es mala.</p> <p>2- astuta</p> <p>3- anciana</p> <p>4- maltratadora</p> <p>5- mentirosa</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>6- come niños</p> <p>7- hace magia</p> <p>8- atrae a los niños con golosinas</p> <p>¿Qué hace?</p> <p>9- (Elisión verbal) bastón</p> <p>¿Quién y qué la ayuda?</p>	<p>La bruja es maléfica.</p> <p>es astuta.</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>le gusta comer niños entonces atrae a los niños con golosinas .</p> <p>¿Qué hace y con qué?</p> <p>vive en lo profundo del bosque.</p> <p>¿Dónde vive?</p> <p>tiene un bastón para darle pena a los niños.</p> <p>tiene un pájaro blanco que la ayuda a atraer a los niños con su canto.</p> <p>¿Quién y qué la ayuda?</p> <p>hace hechizos.</p> <p>¿Qué hace?</p>	<p>Las acciones de esta bruja resultan mucho más descriptivas porque se complejizan los enunciados que la caracterizan.</p> <p>No solo menciona objetos asociados al personaje, como “bastón”, sino que explica el efecto que el uso del mismo busca provocar en sus víctimas, “tiene un bastón para darle pena a los niños”.</p> <p>Del mismo modo, “el pájaro blanco” se transforma en “tiene un pájaro blanco que la ayuda a atraer a los niños con su canto.”</p> <p>También recurren a modalizar verbos y a explicitar las consecuencias: “come niños” se transforma en “le gusta comer niños entonces atrae a los niños con golosinas”</p>

10- (Elisión verbal) casa en lo profundo del bosque		
¿Dónde vive?		
11- (Elisión verbal) el pájaro blanco		
¿Quién y qué la ayuda?		
12- (Elisión verbal) magia		
¿Qué hace?		

En esta pareja la reorganización del texto no es tan notable como en la anterior. Sin embargo en toda la información acerca del personaje hay mayor control en su orden y mucho mejor empleo del lenguaje escrito. Se puede observar un incremento en la extensión de los enunciados desde la producción a la revisión del epígrafe. En la producción inicial del epígrafe utilizaron construcciones sintácticamente sencillas. Ellos realizaron mayoritariamente una lista simple de adjetivaciones en relación a la bruja. En la revisión logran elaborar enunciados sintácticamente más completos y lo más interesante es que la construcción de los enunciados es realizada en torno a la relación de la bruja con los niños.

En cuanto al uso de signos de puntuación, hay un incremento sustancial de los mismos y lo utilizan para separar las diferentes categorías de caracterización de la bruja. En la producción emplean un punto , mientras que en la revisión 9 (sin embargo, no va acompañada de incremento de mayúsculas).

La dupla logró intercambiar acerca del contenido del texto. En la producción sólo habían intercambiado para establecer los roles (Lucía escribiente y Santiago dictante)

<p>S: Pero nosotros pusimos que “el pájaro blanco”, es ayudante.</p> <p>(Conversaciones con otros compañeros)</p> <p>S: ¿Qué magia podemos poner? Lu, te estoy hablando. ¿Qué magia podemos poner?</p> <p>L: “Conjuros”.</p> <p>S: ¿Pero? (Lo interrumpe Lucía)</p>

L: "El gato"

S: No tiene gato, no lo pusimos.

L: No, leí gato de ahí (Señala el texto fuente)

D: Bueno, ¿Se pusieron de acuerdo?

Obsérvese cómo Santiago considera que ya escribió sobre sus ayudantes cuando le dice a otros compañeros "El pájaro blanco es ayudante" e inmediatamente después le pregunta a su compañera sobre qué magia puede escribir haciendo referencia a los poderes de la bruja. Su compañera le contesta con información que está en el qué hacer de las brujas, Santiago intenta argumentar pero Lucía no le permite ya que se da cuenta que no habían puesto al gato como ayudante. Esa información es recuperada de la fuente, aunque Santiago se la refuta diciéndole que en el primer texto no habían puesto sobre el gato. Este intercambio entre los integrantes dan cuenta de la importancia del texto fuente para controlar la información escrita pero también del control que llevan sobre la primera producción.

A través de la intervención docente los alumnos logran reparar acerca del uso del punto.

S: Mae. Nosotros estamos pensando.

D: Excelente.

S: De la casa, de donde vive.

D: Ah, ¿las características de dónde vive?

S: Si.

D: Bien.

L: Vive en lo profundo del bosque.

S: En el bosque.

D: Muy bien.

S: Vamos a poner eso.

D: Entonces van a cambiar de tema. ¿Qué pasa cuando cambian de tema?

Ambos: Punto.

D: Punto. Muy bien. ¿Vive en lo profundo del bosque ?

Véase cómo a partir de la pregunta de la docente, ambos comprenden la necesidad de utilizar el signo de puntuación.

Una vez que la docente intervino, los alumnos intercambian recuperando la necesidad del uso del punto.

S: "El pájaro blanco la ayuda".

L: "Tiene un pájaro blanco que la ayuda"(ESCRIBE TIENE UN PÁJARO QUE LA AYUDA)

S: ¿Le pusimos punto o no?

L: Si, hay que poner punto cuando terminás una frase.

Nótese cómo Santiago, quien cumple el rol de dictante, controla el uso del punto al terminar la categoría "¿Quiénes las ayudan?"

Salvador y Valentino

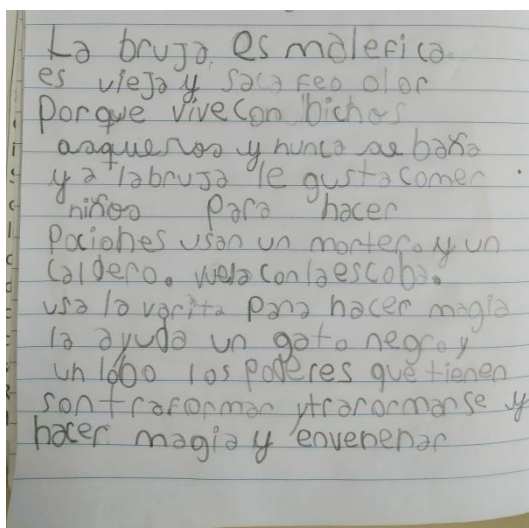


Ilustración 3: texto revisado

PRODUCCIÓN INICIAL	REVISIÓN	COMENTARIOS
<p>1Es mala</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>2come niños</p> <p>¿Qué hace?</p> <p>3(Elisión verbal) feo olor</p>	<p>La bruja es maléfica, es fea y saca feo olor porque vive con bichos asquerosos y nunca se baña</p> <p>¿Cómo es, dónde vive y por qué?</p> <p>y a la bruja le gusta comer niños.</p> <p>¿Qué hace?</p> <p>para hacer pociones usa un mortero y</p>	<p>Si rastreamos las primeras ideas escritas en la producción inicial y su reaparición en la revisión, se puede observar cómo la dupla toma todas ellas y las reúne en construcciones más complejas.</p>

<p>4- (Elisión verbal) solitaria</p> <p>5- sucia</p> <p>¿Cómo es?</p>	<p>un caldero.</p> <p>vuela con una escoba. usa la varita.</p> <p>para hacer magia la ayuda un gato negro y un lobo.</p>	<p>Las construcciones más complejas de la revisión las realizan en base a reunir elementos del primer texto, por ejemplo: “feo olor” y “sucia” por “y saca feo olor porque vive con bichos asquerosos y nunca se baña”; “escoba” y “volar” por “vuela con una escoba”, “come niños” por “ a la bruja le gusta comer niños”, “pociones”, “mortero” y “caldero” por “para hacer pociones usa un mortero y un caldero”.</p>
<p>6 (Elisión verbal) pociones</p> <p>7- conjuros</p> <p>8- hechizos</p> <p>¿Qué hace?</p>	<p>los poderes que tienen son transformar y transformarse y hacer magia y envenenar.</p> <p>¿Qué hace, cómo y con qué lo hace?</p>	
<p>9- (Elisión verbal) escoba</p> <p>10-y la varita</p> <p>11- caldero</p> <p>12- mortero</p> <p>¿Quién y qué la ayuda?</p>		
<p>13- (Elisión verbal) bosque</p> <p>14- y lugares solitarios</p> <p>¿Dónde vive?</p>		
<p>14- (Elisión verbal) un lobo</p> <p>15- la ayuda y un gato negro</p> <p>¿Quién y qué la ayuda?</p>		
<p>16- (Elisión verbal) magia</p>		
<p>17- (Elisión modalizador verbal) transformar</p> <p>18-transformarse</p> <p>19- volar</p> <p>¿Qué hace?</p>		

Se aprecia un control de la organización del texto a través del uso del texto fuente, asimismo hay una mayor reflexión acerca del lenguaje escrito sin perder el control de la organización del texto. Se puede observar un incremento en la extensión de los enunciados que pasan de ser casi una lista a integrarse por

construcciones complejas: “y saca feo olor porque vive con bichos asquerosos y nunca se baña”.

A diferencia de la primera producción donde la mayoría de las construcciones no tienen verbo conjugado, en la revisión la mayoría de las construcciones son verbales. Además, se registra cierto léxico específico: “maléfica”, “transformar y transformarse”.

En el análisis de las transcripciones se observa una mayor discusión en torno a qué decir y cómo decirlo, de lo que luego logran escribir.

Se puede notar un intercambio que apunta a la reflexión ortográfica, siendo capaces de utilizar los textos fuentes o palabras conocidas para evacuar dudas ortográficas.

En cuanto al uso de signos de puntuación, hay un incremento de los mismos, algunos intercambios dan cuenta de que en la revisión del texto la dupla, a través de la intervención de la docente, logra reflexionar acerca del uso de signos de puntuación.

V: “Come niños”, y “come niños”

D: “Es maléfica”, “le gusta” (La interrumpe Valentino)

V: “Comer niños”.

D: Entonces si vas a poner otra característica ¿Qué tenes que poner acá?

V: “Y”.

D: Cuando cambiamos de tema.

S: Ah, un punto.

En otros momentos de la revisión, los alumnos canalizan sus dudas a través de preguntas hacia el docente.

D: O pueden poner “le gusta” ¿A quién se estarían refiriendo si dicen le gusta?

V: A la bruja.

D: Ah, vieron que no es necesario decir “la bruja”, “la bruja”, “la bruja”, pueden decir “le gusta”.

S: “Comer niños”. ¿Acá un punto? (ESCRIBE “Y LE GUSTA COMER NIÑOS”)

D: Me parece que sí, porque están cambiando de tema.

En otros momentos, los mismos integrantes de la dupla logran canalizar las dudas en relación al uso del punto.

S: ¿"Para hacer pociones usa mortero caldero"?

V: "Y caldero". Y después un punto ¿No?

Véase que Valentino entiende que si "caldero" es el último elemento, antes debe ir una "y", luego un punto.

En la revisión se puede constatar un esfuerzo de las tres duplas por superar los problemas a los que se enfrentan en la producción por sí mismos, pasar de un texto discontinuo a un texto continuo. Todas logran complejizar las construcciones sintácticas.

Para revisar el texto, sin excepciones, utilizan los textos fuentes y el primer texto transcrito ya que todas deciden comenzar uno nuevo.

Pueden, de forma colaborativa y mediados por las intervenciones docentes hacer un mayor uso de los recursos descriptivos, mejorar la organización del texto y emplear puntos.

CONCLUSIONES

Pudimos analizar, interpretar y obtener ciertos resultados sobre cómo los alumnos habiendo adquirido recientemente la base alfabética del sistema de escritura, se enfrentan a nuevos desafíos. Por un lado atender a los aspectos ortográficos y contextuales del sistema de escritura y por otro conocer e integrar el lenguaje escrito. Todo ello en el contexto del mes de agosto de 2º grado, durante los dos años en que la pandemia obligó a múltiples interrupciones.

La interacción de las duplas es una variable indispensable para la reflexión acerca del sistema de escritura y del lenguaje escrito, logrando así avances en su formación como lector y escritor.

Los intercambios de los equipos de la muestra dan cuenta de la comprensión profunda de los rasgos del personaje. El trabajo colaborativo en duplas, con diferentes niveles de conceptualización del sistema de escritura y del lenguajes escrito, permite que ambas partes se enriquezcan ya que deben negociar en cuanto a la organización del trabajo, al contenido de su escritura y a las formas de hacerlo.

Las situaciones de lectura e interpretación de textos literarios e informativos de forma colectiva y realización de “textos de trabajo o textos intermedios” le permiten a los alumnos recuperar información, evocándola o citándola.

Al mismo tiempo los chicos muestran que han construido autonomía como escritores porque acuden a las fuentes pero no las copian; cada pareja le da un contenido y organización propia al escrito.

Así como se constató la importancia para los niños y las niñas de contar con un aula alfabetizadora. En la secuencia presentada, los textos intermedios o de trabajo fueron sustanciales para recuperar información y canalizar dudas ortográficas, sirviendo como archivos de palabras.

Tanto en la producción de la toma de notas como en el epígrafe hemos visto que los niños y niñas pueden discutir y construir más en el discurso oral de lo que luego pueden plasmar en sus producciones.

Las situaciones de revisión de textos le permiten reflexionar acerca de la escritura, tomar decisiones en la forma de revisar el texto, reemplazar palabras o estructurarlas en enunciados más complejos, emplear signos de puntuación donde no los había ó reemplazarlos por los adecuados, realizar correcciones ortográficas entre otros.

El análisis, por parte del docente, de producciones y de las actividades de intercambios colectivos y entre duplas, le permite reflexionar sobre las intervenciones más efectivas para que niños y niñas avancen como escritores y lectores. Además de identificar los aspectos que serán objeto de estudio en futuras propuestas de trabajo a fin de que continúen avanzando.

En las diferentes situaciones de escritura, las intervenciones docentes son fundamentales para favorecer el aprendizaje de los alumnos. El docente promueve que las duplas se centren en el proceso de escritura, discute con cada pareja sobre lo escrito, relea lo realizado por los alumnos, orienta la consulta a los libros leídos y a las producciones colectivas (cuadro y epígrafe colectivo), controla que estén presentes todas las categorías, resuelve dudas ortográficas o estimula a que utilicen los textos fuentes como archivos de palabras, también promueve la aplicación de puntos.

A modo de cierre, a nivel profesional la formación a la que me permitió acceder el posgrado y el desafío de implementar en mis prácticas de enseñanza diarias, dispositivos de análisis, interpretación y reflexión de las mismas, promovieron un cambio en mi forma de entender la enseñanza de la escritura y la lectura como prácticas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Berasaín de Diego, M. (1992). La descripción: análisis y producción de textos descriptivos. El Guiniguada.

Colomer, T. (2011) Libros y literatura infantil y juvenil. *Diplomatura Bibliotecas escolares cultura escrita y sociedad en red*. Madrid. OEI.

Ferreiro, E. (1985). "Psicogénesis y educación" Documentos DIE-CINVESTAV, IPN, México.

Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L.,Molinari, C. (2015). "Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria." AIQUE- Educación - Buenos Aires

Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015) Documento Transversal N 3 "Escribir y aprender a escribir". Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Lerner, Delia (1996): "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en J. A. Castorina y otros: Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, pp. 68-118. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador

Molinari, C., & Corral, A. (2008). "Intervención docente y construcción conceptual de la escritura". (p. 53-84) La escritura en la alfabetización inicial. Serie Desarrollo Curricular.

Teberosky, A., Sepúlveda; A.,(2008). "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas". En *Lectura y vida*, 29, 6 - 19.

Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2017) Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *Zona próxima*, núm. 26, enero-junio (152-178) Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.

Torres, M. (2018). "Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario". En: *Leer y escribir para aprender. Módulo 3*.(p.). Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vernon, S. (1986). El proceso de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y el silábico), Tesis, México, CINVESTAV, DIE.

Lichtmann, A. L., & Ortiz,(2009) P. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Proyecto: Seguir un personaje EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año) Material para el docente.DGCyE