

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**Reflexiones sobre las prácticas de
enseñanza del sistema de escritura desde el
rol de co-formación con estudiantes
magisteriales**

Alumna/o: María Luisa Paredes

Directora: María del Carmen Campos

Paysandú (Uruguay), Octubre de 2021

Índice

Resumen

Capítulo 1: Justificación y formulación del problema **5**

Capítulo 2: Marco teórico **8**

Acerca de la formación y el rol del maestro adscriptor.

Acerca de la adquisición del sistema de escritura: investigación psicogenética.

Otras perspectivas teóricas en torno a la alfabetización inicial: Teoría del déficit, la Conciencia fonológica y el Lenguaje integral.

La enseñanza del sistema de escritura desde la perspectiva psicogenética.

Capítulo 3: Resoluciones metodológicas **24**

Contextualización.

Población y muestra.

Instrumentos de recolección de datos.

Tipo de análisis.

Capítulo 4: Análisis de datos **28**

Primera categoría: El lugar que tienen las conceptualizaciones infantiles en la enseñanza del sistema de escritura.

Segunda categoría: El lugar de las intervenciones docentes para el avance de las conceptualizaciones infantiles.

Tercera categoría: El lugar de las interacciones de los niños entre sí y con los materiales escritos en la enseñanza del sistema de escritura.

Cuarta categoría: La importancia de la planificación de situaciones didácticas específicas en la enseñanza del sistema de escritura en el aula.

Capítulo 5: Conclusiones finales **44**

Bibliografía

Anexos

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, especialmente a mis padres, por motivarme a ser mejor, a Belén y Andrés por su apoyo incondicional y el esfuerzo que permiten concretar mis metas.

A mis amigos Laura y Roque y a aquellos compañeros que siempre creen en mí.

A la tutora por su sabiduría y asesoramiento.

A mis compañeras de grupo Paola y Eugenia por todos los momentos compartidos.

A Camila y Carolina por su gentileza y por reafirmarme que vale la pena trabajar en la co-formación.

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en la indagación de las reflexiones que estudiantes magisteriales dan cuenta a través de sus notas de observación de clases de enseñanza del sistema de escritura llevadas a cabo por el maestro co-formador, así como de las consideraciones surgidas en los espacios colectivos posteriores destinados al análisis de ellas.

Este trabajo pretende favorecer y propiciar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del sistema de escritura en un aula de primer grado escolar, desde el rol de co-formadora, con estudiantes practicantes de tercer año de magisterio.

Pone en énfasis el lugar preponderante que le dan en sus observaciones las estudiantes magisteriales a los niveles de conceptualización de los niños, a las intervenciones docentes, a la interacciones de los niños y a las condiciones didácticas tiene relación con el dispositivo elaborado de doble agenda.

Palabras clave: Co-formación - Enseñanza - Sistema de escritura.

CAPÍTULO 1

Justificación y formulación del problema

El campo de acción donde se pretende indagar el tema es una escuela categorizada de práctica, abordando el mismo desde el rol de docente co-formador. Las escuelas categorizadas de práctica en Uruguay cuentan con maestros adscriptores co-formadores que cumplen un rol relevante en la formación de formadores. Como lo explicita la propuesta pedagógica de las escuelas de práctica, el maestro co-formador asume y se asume en el desempeño de un doble rol que impone un alto grado de complejidad: enseñar a alumnos niños del grado que tiene a cargo y enseñar y acompañar a estudiantes practicantes magisteriales en su aprendizaje paulatino del rol y de la tarea de enseñar y educar.

De esta manera, el maestro co-formador orienta y evalúa las intervenciones de enseñanza de las y los practicantes, a la par que se dispone a interpelar sus propias prácticas profesionales en el marco de un proceso investigativo y de producción de conocimiento didáctico orientado a la mejora.

El tema de esta indagación es favorecer y propiciar la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del sistema de escritura en un aula de primer grado escolar, desde el rol de co-formadora, con estudiantes practicantes de tercer año de magisterio.

Por lo expuesto, cabe señalar que intrínseco al rol de maestro adscriptor está la realización de propuestas de enseñanza, también llamadas “modelizaciones de clases”. En este caso en particular, se trata de clases vinculadas a la adquisición del sistema de escritura que son observadas por estudiantes magisteriales. Para la observación de las clases, cuentan con dos dispositivos: la doble agenda, que se utiliza durante la clase y es elaborada por el docente adscriptor con pautas de observación y los espacios de reflexión a posteriori, para la profundización de lo observado y registrado en las clases.

De esta manera, los docentes adscriptores que tienen a su cargo clases donde comienza la alfabetización, cumplen un rol fundamental ya que promueven en las estudiantes prácticas de calidad en la enseñanza de la escritura a través del análisis y la creación de espacios de diálogo y reflexión.

La co-formación en el campo de la praxis presenta varios desafíos que interpelan a diario a los docentes adscriptores como la tensión entre la relación teoría-práctica, los contenidos “empíricos” a enseñar y la observación y objetivación de las prácticas de

enseñanza. Pero sin duda, para los docentes co-formadores que cuentan con grupos de primer año a cargo otro gran desafío que se presenta es la predisposición que tienen las estudiantes magisteriales cuando deben realizar sus periodos de pasantía en clases donde se comienza con la alfabetización, ya que en muchos casos, causa resistencia tener que emprender esta tarea.

Es fundamental que las prácticas de enseñanza se consoliden como prácticas de enseñanza reflexivas, ya que se pueden constituir como un espacio clave para la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. La observación constituye una actividad compleja donde es importante generar un espacio de reflexión para “leer” las clases, en este caso, las clases que involucran la enseñanza de la adquisición del sistema de escritura. Este espacio de reflexión de las prácticas es fundamental ya que es bisagra entre la relación teoría y práctica. En esos espacios de reflexión, la clase pasaría a ser un objeto sobre el cual se puede pensar, construyéndose espacios de diálogo acerca de las concepciones sobre la enseñanza de la escritura y diferentes teorías en la alfabetización inicial, sobre la adquisición de la escritura y las diversas hipótesis que los niños sostienen al momento de escribir. De esta manera, futuros profesionales críticos y reflexivos, podrán brindar prácticas de enseñanza de la escritura de calidad garantizando la democratización del saber. Siguiendo a Nemirovsky (2009), la alfabetización es un proceso social ya que ella requiere no sólo la presencia de textos sino de la interacción con usuarios que acudan a ellos para resolver la multiplicidad de problemas que se presentan en la vida al leer y escribir.

Siendo esos dos elementos –textos y usuarios- indispensables para promover el aprendizaje de la lectura y de la escritura, no desconocemos que están desigualmente disponibles. Hay quienes los tienen a su alcance constantemente y, por lo tanto, cuentan con entornos alfabetizadores en sus ambientes familiares. Son sujetos que están rodeados de textos y personas que los usan y que ponen en evidencia cómo encaran y resuelven una gran variedad de situaciones y necesidades mediante la lectura y la escritura. [...] Los que disponen de esas condiciones en su entorno familiar, obviamente, se encuentran en situación favorable para avanzar en el proceso de alfabetización. Sin embargo, hay quienes establecen contacto con textos y usuarios sólo esporádicamente, como un hecho francamente excepcional. Es en referencia a estos sujetos donde ubicamos el papel históricamente adjudicado a la escuela: la institución a cargo de la tarea social de alfabetizar. (p.2)

Sin duda las prácticas de enseñanza relacionadas a la adquisición del sistema de escritura son un aspecto central e insoslayable en el ámbito de la co-formación.

En este sentido, el presente trabajo se plantea los siguientes interrogantes:

- ¿Qué preguntas se hacen las estudiantes magisteriales respecto a la enseñanza del sistema de escritura? ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que manifiestan las estudiantes en relación a su enseñanza?
- ¿Cuáles son las concepciones acerca de la escritura y su enseñanza que tienen las estudiantes magisteriales?
- ¿Qué lugar ocupan en sus observaciones los saberes de los niños sobre la escritura en el diseño de propuestas de enseñanza?
- ¿Qué relevancia tienen en sus observaciones las intervenciones docentes en dichas propuestas?
- ¿Cuál es la relevancia que tienen en sus observaciones las interacciones de los niños entre sí y con los materiales escritos para el progreso en la adquisición del sistema de escritura?

CAPÍTULO 2

Marco teórico

Acerca de la co-formación y el rol del maestro adscriptor

El trabajo se enmarca en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del sistema de escritura desde el rol de co-formación con estudiantes magisteriales.

Esta figura profesional de docente co-formador está presente desde los orígenes de la formación docente de todos los niveles educativos en nuestro país y, en la actualidad, existen distintas formas de entender su lugar en la formación. Con el término de “docente co-formador” se designa al docente que recibe maestros practicantes en su grupo de clase realizando un seguimiento individualizado en la formación “en terreno” de los futuros docentes. En el marco de estas prácticas colaborativas, el profesor co-formador es un colaborador con funciones comunes a las del docente formador, entre las que se destacan las tutorías donde se reflexiona sobre la acción y se dan orientaciones. En relación a la profesionalización de la tarea docente, compartimos que la tarea de co-formación permite a quien la realiza “profesionalizar y revalorizar la propia práctica, permitiendo el desarrollo profesional” (Foresi, 2009: 265).

De esta manera, la función que cumple es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos para reflexionar acerca de los problemas vinculados a la enseñanza y aprendizaje de contenidos determinados, en este caso las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela primaria. El análisis de situaciones de aula en momentos de la alfabetización inicial es quizá la estrategia que más datos provee para la reflexión. Analizar clases en torno a la adquisición del sistema de escritura desde el rol de co-formador con estudiantes magisteriales es una herramienta privilegiada en la formación. La observación de una pequeña muestra de la práctica real de aula hace posible abordar la complejidad del objeto que se quiere estudiar, analizar o reflexionar, ya que permite plantear problemas sobre la enseñanza de la escritura como práctica social y escolar, sobre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe, sobre las hipótesis y conocimientos previos que los niños construyen al intentar comprender

“qué representa y cómo lo representa” este objeto de conocimiento, sobre las formas de escritura colaborativa en el grado y las intervenciones docentes que posibilitan su reflexión y, finalmente, sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje que están implícitas en las actividades propuestas. Cuando la tarea del estudiante magisterial consiste en observar e indagar prácticas educativas en relación a la adquisición del sistema de escritura, debe tener cierta seguridad sobre qué aspectos ha de considerar para poder “leer” la clase, lo cual implica comprender el sentido de cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. La sola inmersión con escasa articulación teórico-práctico, como la mirada directiva y estructurada en consonancia con percepciones y grillas de observación cerradas, pueden darle a la situación de práctica un sentido altamente reproductor, no llegando a constituirse en experiencia, sin interpelar al sujeto que la transita.

Un valor ineludible que tienen las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación es el asignado al análisis de las prácticas de la enseñanza que se han dado en llamar enseñanza reflexiva o prácticas reflexivas. El problema no se centra en si se reflexiona o no sobre las prácticas, sino en explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y por lo tanto, del proceso de cambio que deriva de ellas.

Al decir de Lerner, D. (2001, p.168)

La cuestión de la especificidad del conocimiento didáctico se constituyó en un tema prioritario de discusión [...] el saber didáctico se construye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento, resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza; es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico; se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas.

Es común pensar que la práctica representa el hacer, como la actividad en el mundo de lo real y visible. Sin embargo esta visión restringida oculta que no hay hacer sin pensar y que las prácticas son resultado de los sujetos, que involucra siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas imágenes sobre el mundo. Cuando se hace referencia a prácticas no se refiere exclusivamente a habilidades operativas, sino en la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos, ante situaciones que incluyan diferentes dimensiones y una necesaria reflexión, a la

toma de decisiones y muchas veces hasta al tratamiento contextualizado de dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextualizados. Los contenidos de la práctica no representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos.

El registro que realizan las estudiantes magisteriales de las clases son claves porque serán el instrumento de objetivación de las prácticas, como recurso que permite tomar cierta distancia de la acción del aula para observarlas. La clase será el centro de atención porque los análisis realizados en la instancia de formación y reflexión evidencian que las prácticas de escritura realizadas por el maestro merecen ser fundamentadas, que la enseñanza y el aprendizaje plantean interrogantes para los cuales vale la pena buscar o elaborar respuestas. El hecho de compartir la observación y reflexión entre el docente co-formador y estudiantes enriquece la comprensión.

Dado que la propuesta pedagógica de las escuelas de práctica, los programas de formación docente y los programas de educación inicial y primaria vigentes asumen una perspectiva constructivista de la enseñanza, en este trabajo el análisis de las propuestas se realizará desde la misma perspectiva.

La doble agenda y los espacios de reflexión, como dispositivos, surgen enmarcados en un paradigma crítico como necesidad de potenciar la formación, reflexión e interacción a partir de las instancias prácticas generando una mayor respuesta e incidencia de las prácticas magisteriales. Es una modalidad de intervención, un dispositivo que considera la relación teoría-práctica. Entendemos por dispositivos aquellos espacios, mecanismos, engranajes, o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. (...) “Son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualizadamente y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que los diferencia del método y la técnica”. (Sanjúrjo, 2009, p. 32). A través de este dispositivo se puede visualizar con claridad el propósito educativo hacia el estudiante magisterial y hacia el niño; Davini (2015) afirma que “los contenidos de la práctica no representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas” (p.34). Se promueve el vínculo constante entre la teoría y la práctica. Es común escuchar discursos en las estudiantes magisteriales

como: “la teoría son los saberes disciplinares y la práctica saberes pedagógicos”, “eso es muy teórico”, “lo del instituto no tiene relación con lo que hacemos en la escuela”. La observación, registros de las clases y los espacios de reflexión buscan mediante este documento no solo acercar la “teoría” y la práctica” sino generar “tensión” entre ellas, es constructora de teoría. No se debe perder de vista en estas instancias con el estudiante el objetivo primordial que implica concebir la práctica como generadora de teoría en una relación biunívoca. Schön (1992) expresa que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de segunda categoría, hay otro conocimiento privilegiado: el conocimiento académico. Se considera que existe una necesidad de revalorizar la práctica docente colocándola en el mismo nivel que la teoría y no como meras habilidades instrumentales. Esta visión restringida de la práctica donde se la concibe como un simple “hacer”, oculta que no hay hacer sin pensar. Teoría y práctica son concebidas juntas: se construyen mutuamente en una relación dialéctica.

Acerca de la adquisición del sistema de escritura en los niños: investigaciones psicogenéticas

De acuerdo a la teoría desarrollada por Jean Piaget (1896-1980), el conocimiento se construye en interacción con el objeto. El sujeto trata activamente de conocer el mundo y de resolver los interrogantes que se les plantea en esta interacción. Como señala Emilia Ferrerio (1979: 28) el sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget “...no es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo”.

Pero yo sostengo que se puede hablar en sentido estricto de “construcción”, usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tiene que reconstruirla para poder apropiársela. (Ferreiro, 1991:1)

Así, desde la Psicología Genética de Piaget, el conocimiento es resultado de un proceso de equilibración en la relación entre el sujeto y el objeto, siendo la interacción entre ellos (sujeto de conocimiento y objeto por conocer) es el punto de partida. Durante dicho proceso, sujeto y objeto se ven transformados, producto de dos mecanismos funcionales principales: asimilación y acomodación. La asimilación remite a la acción del sujeto sobre el objeto, que supone una transformación y significación del objeto en función de los esquemas cognitivos del primero. La acomodación es el proceso simultáneo y complementario a la asimilación. El objeto repercute sobre los esquemas del sujeto, modificando la propia función asimiladora. La construcción de conocimiento supone un recorrido que no es lineal; nos acercamos al conocimiento a partir de aproximaciones sucesivas que implican reestructuraciones globales de los esquemas.

Las principales conclusiones de las investigaciones psicogenéticas de E. Ferreiro (1991) sobre el desarrollo de la alfabetización en los niños, dan cuenta que los niños construyen sistemas de interpretación para entender qué representa la escritura y cómo lo representa. Estas concepciones ratifican los principios generales de la teoría de Piaget, que reciben una formulación específica en el campo de la alfabetización. Principios tales como:

- Los niños no son sujetos de aprendizaje, sino que también sujetos de conocimiento, ya que adquieren nuevas conductas durante su desarrollo pero también adquieren nuevos conocimientos. Esto significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal.
- Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura los niños proceden de manera similar a otras áreas del conocimiento. Experimentan con el objeto para comprender sus propiedades, para poner a prueba sus hipótesis, piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.
- La búsqueda de coherencia hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Esas ideas constituyen verdaderas “teorías infantiles” sobre la naturaleza y función del sistema de escritura ya que actúan como esquemas asimilatorios en términos de Piaget.
- Cuando la nueva información invalida reiteradas veces el esquema anterior el niño entra en un proceso de cambio conceptual.

- La necesidad de incorporar información nueva es uno de los motivos para cambiar el esquema precedente así como la necesidad de encontrar coherencia interna.

Ferreiro (1985) menciona que “tradicionalmente, la alfabetización inicial se planteó en función de la relación entre el método utilizado y el estado de “madurez” o de “prontitud del niño”. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje”. La escritura puede ser considerada de dos maneras: como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de las unidades sonoras. En el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones, el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. En el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. Así, la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no un proceso de codificación. Podría pensarse que, una vez construido el sistema de representación es aprendido como un sistema de codificación; sin embargo esto no es así, ya que las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las construcciones del sistema y por eso puede decirse que el niño re-inventa ese sistema. Es decir que para poder utilizar esos elementos como elementos de un sistema deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción.

La escritura para el constructivismo es un objeto social que se convierte en un objeto escolar. Antes de ser un objeto escolar es objeto cultural siendo esto resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Objeto que se interpreta y se produce desde antes de la escolarización, el niño se inserta en un sistema de concepciones previamente elaboradas que no se reducen a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices. El constructivismo de esta manera incorpora la historicidad en el concepto de escritura. La perspectiva psicogenética considera que la escritura es un sistema de representación cuyas unidades no están predeterminadas sino que deviene del proceso de escribir. El análisis del habla no precede ni es requisito para la escritura, sino que la escritura se pone en acción como una herramienta potente de análisis de la oralidad.

[...] no hay una relación directa entre un análisis de la emisión sonora que precedería a la escritura sino una relación de ida y vuelta, para la cual el término “dialéctica” es el que mejor conviene. Un nivel mínimo

de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura la cual, a su vez, provee un “modelo” de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial, y así siguiendo (Ferreiro, 2004)

Cuando se habla de “escritura”, no se habla solamente de las marcas gráficas producidas por los niños, también implica la interpretación de esas marcas gráficas y lo que piensan de ese objeto. Trabajar con la escritura del niño no es solamente trabajar con la página que quedó marcada por el acto de escritura, sino que esto implica mucho más: las condiciones de producción, la intención del productor, el proceso de producción, el producto y la interpretación que el autor da a ese producto una vez elaborado. Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura, son sus producciones espontáneas (que no son resultado de una copia). Cuando un niño escribe tal como él cree que debería escribirse, está dando un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para ser valorado. Los niños ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender por lo que los docentes debemos aceptar que pueden saber aunque no se les haya dado la autorización institucional para ello. Saber algo sobre cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como “conocimiento”; quiere decir que el niño construyó algunas conceptualizaciones que no tienen por qué coincidir con el “saber” socialmente convalidado.

Como se señaló anteriormente, la obra “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” de E. Ferreriro y A. Teberosky (1979), inauguró la investigación psicolingüística en la adquisición del sistema de escritura desde la perspectiva psicogenética. Estos desarrollos han planteado grandes líneas de debate con diversas teorías y perspectivas y, al mismo tiempo, son reconocidos como una posición que modificó sustantivamente la concepción tanto del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza. La investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. La explicación del proceso de transformación constructiva es una de las razones por las que se origina tal incidencia. Para acercar la enseñanza al aprendizaje, es esencial entender de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña.

Las maneras de examinar las producciones escritas de los niños no se limita a las marcas escritas de lo que producen sino que se incluye el proceso de construcción: las intenciones, los comentarios, las modificaciones introducidas durante las escrituras mismas y la interpretación que el niño hace una vez terminada su construcción. Durante este proceso constructivo, Ferreiro y Teberosky (1979) distinguen tres grandes niveles en el desarrollo de las conceptualizaciones infantiles.

En el primer nivel los niños buscan criterios para distinguir el dibujo de la escritura. Luego de varias exploraciones los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura, la diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas. Cuando se escribe, se está fuera del dominio icónico. La forma de las letras no tiene que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto. Con esta distinción los niños reconocen una característica básica del sistema de escritura: que las formas son arbitrarias y que están ordenadas de modo lineal. La linealidad y la arbitrariedad de las formas son dos características que aparecen tempranamente en las producciones escritas de los niños. La arbitrariedad de las formas no necesariamente implica las formas convencionales, aceptan las formas socialmente de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan. En este primer nivel logran dos grandes avances: considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y hacer una clara distinción entre los dos modos de representación gráfica: el modo icónico y el modo no icónico. Estas dos adquisiciones son permanentes ya que serán integradas a sistemas más complejos, no abandonadas. Luego de esta diferenciación los niños se enfrentan al problema de establecer relaciones entre el dibujo y lo escrito. De esta manera surge el siguiente principio organizador: la letra se usa para representar una propiedad de los objetos del mundo que los dibujos no tiene capacidad de respetar: sus nombres. Dado que las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan a examinar de qué manera las letras se organizan para presentar adecuadamente los nombres. Por lo tanto empiezan a considerar cuales son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto (interpretable, legible y “capaz de decir algo”). A partir de este momento, los problemas a los que se enfrentan los niños se organizan en dos direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el eje cuantitativo el primer problema que enfrentan es la construcción de un principio interno denominado el principio de cantidad mínima. Los niños hispanohablantes eligen tres como número ideal de letras; si hay tres letras ordenadas de manera lineal, están seguros que “ahí dice algo”. Tres letras bastan, pero esta condición cuantitativa no es suficiente para tener una buena representación de las palabras según sus conceptualizaciones. También debe tener una condición cualitativa, las letras deben ser diferentes. A este segundo principio que regula la construcción conceptual lo denomina variación cualitativa interna.

En el segundo nivel, un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Este es uno de los principales logros de este nivel de desarrollo. Los niños comienzan a

buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones. Pueden trabajar en el eje cuantitativo o en el cualitativo, o con ambos al mismo tiempo. Los principios construidos anteriormente ya no bastan para establecer comparaciones entre diferentes nombres escritos. Lo que se agrega ahora es la construcción de un sistema de variación que integra los principios anteriores pero que permite un tipo de comparación inter-relacional, mientras que los otros eran solo intra-relacional. Todos los esfuerzos de los niños por crear modos de diferenciación gráfica para representar diferentes palabras preceden al conocimiento de las relaciones entre los aspectos sonoros del habla y su representación escrita.

El tercer nivel corresponde a la “fonetización” de la representación escrita. Los niños construyen tres hipótesis bien diferenciadas en este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

La gran importancia del sub nivel silábico reside en que, por primera vez, los niños llegan a una solución satisfactoria para cada uno de los principales problemas que se hayan enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra. Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones, es decir, ponen tantas letras como sílabas pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada. Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica es un intento por resolver la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). “Las partes ordenadas de las palabras orales, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras”. (Ferreiro, 1985).

La hipótesis silábica resulta rápidamente invalidada por la escritura tal como existe en el ambiente externo. Sin abandonar totalmente esta hipótesis, los niños comienzan a probar otra, la silábica – alfabética, donde algunas letras todavía ocupan un lugar de sílaba, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas).

Cuando los niños arriban a la hipótesis alfabética, entienden la naturaleza intrínseca del sistema alfabético pero aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura. Los niños han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo a ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética.

Este no es el final del desarrollo de la alfabetización, como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y el punto de partida de nuevos desarrollos.

En la perspectiva constructivista que surge en el plano psicolingüista con las investigaciones de E. Ferreiro y A. Teberosky, es fundamental establecer cómo aprenden los niños, siendo estos sujetos activos, ya que hacen todo tipo de reflexiones sobre las unidades del sistema. Este sujeto activo presenta capacidad para elaborar teoría acerca de ese objeto que intenta comprender. Para el constructivismo, el aprendizaje se da a partir de sucesivas aproximaciones que nunca se completan porque siempre hay algo más que aprender de ese objeto. La posibilidad de aprendizaje tiene que ver con la construcción y reconstrucción activa que va haciendo el sujeto. En esas construcciones se elaboran teorías que tienen lógicas internas. Los sujetos hacen una reelaboración de sus saberes en el intento por comprenderlo. El proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción, coordinación, integración y diferenciación.

Otras perspectivas teóricas en torno a la alfabetización inicial: la Teoría del déficit, la Conciencia fonológica y el Lenguaje integral

La alfabetización inicial a lo largo del tiempo ha tenido cambios importantes en las teorías y prácticas, ha habido grandes contribuciones de investigadores que se agrupan en varias perspectivas. Muchos métodos y teorías de la enseñanza de la lengua se desarrollaron a lo largo de la historia como los métodos de marcha sintética, marcha analítica, la teoría del déficit, los modelos integradores holísticos, la teoría de la conciencia fonológica o la teoría del método integral.

La Teoría del Déficit se ubica a comienzos del siglo XX (1920 - 1930), hasta 1960 aproximadamente. Se basa en la medición del nivel de madurez para la lectura y la escritura, se define como el estado óptimo para desarrollar eficazmente actividades de aprendizaje. Para medir el nivel de madurez para la lectura y escritura se han diseñado diversos instrumentos. Todos ellos tienen como finalidad determinar a tiempo situaciones de déficit académico, para evitar de esta forma la reeducación. Entre dichos instrumentos se encuentra el "Test ABC" de Lorenzo Filho. En ellos se miden

habilidades y destrezas para saber quién va a poder escribir, quien no y quien tendrá dificultades. Esta teoría presenta un discurso patologizante y la responsabilidad de no haber aprendido radica en el sujeto. Las actividades fundamentales que se planean en torno a esta teoría tienen que ver con el aprestamiento, planteándose tareas como las siguientes: coordinación visomotora, de memoria visual, atención, memoria auditiva, comprensión oral de un relato, memorización oral de un relato, pronunciación y resistencia a la fatiga.

Por otra parte, la perspectiva de la Conciencia Fonológica intenta entender cómo se aprende a leer en el desarrollo del concierto metalingüístico (capacidad de reconocer de manera consciente las unidades en que puede dividirse el habla). Leer es reconocer fonemas que componen las emisiones orales por lo que se trabaja exclusivamente con la lengua oral, sin comparación con palabras escritas. En la conciencia fonológica se reconocen los fonos, el saber que se le atribuye al niño depende si puede reconocer sonidos o no.

El sistema de escritura así, es un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras y como tal, el esfuerzo principal de los niños para su adquisición, está centrado en comprender que las letras representan fonemas. Subyace en estas investigaciones una concepción lineal en la manera de entender las relaciones entre oralidad y escritura y la tarea pedagógica se dirige en este sentido. La adquisición de la capacidad de los sujetos para identificar y operar con los sonidos de palabras o pseudopalabras (conciencia fonológica) es resultado de un proceso instruccional destinado, a través de actividades sistemáticas, al entrenamiento de las habilidades fonológicas: la identificación de fonemas individuales y la realización de diferentes operaciones con esas unidades (por ej. omitir un fonema de una palabra, contar o aislar los fonemas, cambiarlos de posición, etc.). Esta capacidad de tomar conciencia de las unidades fónicas mínimas, señala Ferreiro (2002), se ha convertido en un prerrequisito para el aprendizaje de la escritura tan relevante que ha desplazado a los tradicionales: coordinación visomotriz, discriminación visual y auditiva, etc. Por tal motivo, la mayor parte de los trabajos en esta corriente se centran en tareas de reconocimiento de palabras para llegar al análisis fonémico, que difieren en la demanda cognitiva o en el nivel lingüístico que implican. Así, el aprendizaje de la escritura (en un sistema alfabético) es resultado de la asociación y aplicación de las unidades mínimas reconocidas inicialmente en la oralidad: los fonemas.

Otras de las teorías es la del lenguaje integral, que se opone a la conciencia fonológica ya que considera que si se divide el lenguaje en unidades fonológicas se pierde sentido y todo se vuelve absurdo como se explicita en las expresiones de Goodman: “Cuando el sistema escolar divide al lenguaje en pequeños fragmentos, el

sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido a lo absurdo. Lo que se aprende de forma abstracta se olvida pronto. Finalmente, los alumnos empiezan a considerar que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido". K. Goodman 1990.

El lenguaje de esta manera, se construye como teoría en el debate con la conciencia fonológica y básicamente apunta en sus críticas a la pérdida de sentido al olvidarse que leer y escribir es comunicarse con otro, producir e interpretar sentidos. Una de las debilidades de esta teoría es que no termina de explicar cómo se produce el aprendizaje que involucra el sistema de escritura. Por otra parte sostiene la inmersión en ambientes alfabetizados ya que para que el sujeto pueda hacer interpretaciones debe haber un ambiente que le brinde información a partir de la cuales pueda interactuar y construir sentido. Las aulas del lenguaje integral deben presentar textos escritos, deben estar acondicionadas para motivar el aprendizaje, estimulando al aprendiz y haciéndole sentir que está en un lugar confortable. Esta es la primera teoría que empieza a hablar de la importancia del contexto con textos escritos. Supone la inmersión en un ambiente que permita a un sujeto no alfabetizado alfabetizarse. De esta manera los primeros conocimientos en el niño aparecerán relacionados con esa inmersión. Otro concepto clave que surge en esta teoría es que evita el término "errores", porque en realidad se piensa que los niños no los cometen: lo que hacen es dar respuestas inadecuadas a lo que se espera que hagan. Según Kenneth Goodman (1998 p.52), la filosofía del lenguaje integral se guía por unos principios que son identificativos del mismo. Estos son: que el lenguaje debe desarrollarse de manera integral, su uso debe tener un fin comunicativo y coherente; y el aprendiz, tiene que cumplir un rol activo que le sitúa en el centro de su propio aprendizaje. El docente de la filosofía del Lenguaje Integral cumple un papel integrador y desarrolla el currículum junto con los alumnos (Cantillano en Tabash, 2009 p.6).

Estas teorías presentan puntos de encuentro y desencuentro con el constructivismo. En el lenguaje integral se comparte que leer es producir sentido, pero no se reflexiona sobre el sistema de escritura como en el constructivismo. Las maestras generalmente organizan el texto y su centro está en el sentido. Se habilita las escrituras no convencionales, si los niños producen marcas escritas donde dan significado entonces están escribiendo. Esta idea es muy cercana al constructivismo, donde lo importante es la intención del productor. Si quien escribe dice que está escribiendo, está escribiendo. El lenguaje integral no se preocupa por analizar esas escrituras ni por encontrar una lógica siendo esta una gran diferencia con el constructivismo, simplemente se reconoce la evolución de la escritura.

Uno de los grandes debates entre estas perspectivas, como se señaló, son las relaciones entre el lenguaje oral y escrito. Una de las diferencias claves de la conciencia fonológica por las que se opone al constructivismo, es porque se entiende a la escritura como un código de transcripción. Para el constructivismo, la escritura no representa de manera directa y mecánica la oralidad. Para el lenguaje integral también son lo mismo, en el sentido que no tienen una especificidad que lo hagan diferente uno de otro, por lo que hay que aprender a escribir como se aprende a hablar. El constructivismo sostiene que hay relaciones entre oralidad y escritura, porque la escritura es un sistema de representación de la oralidad pero esas relaciones no son relaciones de espejos, no son transparentes y directas. El sistema de escritura va a representar algunas partes pero otras no.

El constructivismo toma la importancia del ambiente alfabetizador del lenguaje integral pero con una gran diferencia, el ambiente es condición necesaria pero no suficiente para alfabetizar porque es necesario adultos que enseñen a los niños a usar e interactuar con ese ambiente, interacción promovida de manera constante por los docentes. Otra diferencia es sobre los conocimientos de los alumnos, en el constructivismo van a ser considerados pero no de cualquier manera. La intervención docente va a estar más dirigida a dialogar con los niños de acuerdo a sus saberes y de acuerdo a sus reflexiones sobre los sistemas de escritura que van a promover que se alfabeticen. En esta teoría, no se aprende por inmersión sino que se necesita intervención precisa en la construcción.

A diferencia de las teorías anteriores el “error” ya no es visto como ausencia de saber, sino un saber diferente al que esperamos. Los “errores” son constructivos en el sentido de que brindan información de los saberes de los niños y los docentes podrán intervenir a partir de esas ideas.

La enseñanza del sistema de escritura en la escuela desde la perspectiva psicogenética

Enseñar a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los niños y niñas a la cultura de lo escrito, es lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de una comunidad de escritores y lectores. Para formar a todos los niños y niñas como practicantes de una cultura escrita, es necesario construir el objeto de enseñanza tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de

escritura. Es en el marco de prácticas de escritura donde los niños de los primeros años se esfuerzan por comprender la naturaleza del sistema alfabético, donde el maestro interviene para que pongan en acción sus ideas o conceptualizaciones acerca de la escritura, donde les brinda oportunidades de confrontarlas con sus compañeros, donde él mismo les provee informaciones necesarias de manera directa o a través de materiales impresos. En estas situaciones de producción, complejas pero posibles para los alumnos, los niños avanzan en su conocimiento del sistema alfabético de escritura. Para la mayoría de ellos no se trata de un saber inicial, sino de un saber que construyen a través de situaciones de interacción donde las situaciones escolares cumplen un rol fundamental.

La escuela debe ser un ámbito donde escribir sea una práctica viva y vital, además de un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos serán derecho que es legítimo ejercer y responsabilidad que es necesario asumir. Es necesario preservar en la escuela el sentido de la escritura como práctica social para lograr que los alumnos se apropien de ella y puedan incorporarse a la comunidad para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. Esta tarea no es sencilla, ya que la escolarización de las prácticas de escritura plantean arduos problemas: los propósitos que se persiguen en la escuela al escribir son diferentes a los que se orientan fuera de ella, la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo pueden parcelar el objeto de enseñanza, la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación.

Es necesario conciliar las necesidades inherentes de la institución escolar con el propósito educativo de formar escritores, generando condiciones didácticas que permitan poner en escena una visión escolar de la escritura más próxima a la versión social de estas prácticas. Para posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de escritura, es clave formular como contenidos de la enseñanza, no sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor. Además es importante articular propósitos didácticos con propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para el alumno y se correspondan con lo que habitualmente orientan la escritura fuera de la escuela. Esta articulación puede concretarse a través de la modalidad organizativa de proyectos.

A partir de estas investigaciones se ha realizado una tipología de las situaciones didácticas para cumplir con los propósitos de la enseñanza de la escritura tomando como referencia las prácticas sociales (Castedo, 2016). Existen publicaciones que fueron construyendo progresivamente esta conceptualización. La más reciente es del año 2015, un trabajo realizado por Kaufman y Lerner en el que sintetizan la tarea que

se viene realizando. Las dos situaciones fundamentales a las que hacen referencia son:

- Escribir a través del maestro: los niños dictan al maestro.
- Escribir por sí mismos: los niños producen textos en diversos soportes aún antes de hacerlo alfabéticamente.

Esta última situación se centra en el conocimiento del sistema de escritura, es decir, el sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en el sistema alfabético por letras, signos y relaciones entre esos elementos. Para que los niños y las niñas lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita, es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje. Estas situaciones deben estar planteadas de tal modo que los niños tengan oportunidad de poner en juego sus propios modos de producir conocimiento y que las intervenciones de enseñanza estén en diálogo con las conceptualizaciones infantiles.

Las ideas fundamentales en relación a la escritura por sí mismo son:

- que las situaciones en la que los niños escriben por sí mismos, estén siempre relacionadas con las otras situaciones didácticas fundamentales, ya que se trabaja simultáneamente sobre el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe y las prácticas sociales de lectura y escritura.
- al escribir por sí mismos, los niños pueden poner en juego sus conceptualizaciones y plantearse nuevos problemas.
- compartir producciones en un marco cooperativo permite poner en común conocimientos, además de que obliga a explicitar sus argumentos y analizarlos.
- las escrituras convencionales son fuentes de información para escribir como “les parece que se escribe”.
- las conceptualizaciones y conocimientos de los alumnos se acercarán progresivamente al principio alfabético considerando tres líneas fundamentales: se favorece el intenso contacto con la escritura convencional, se ofrecen múltiples fuentes de información y se trabaja desde la escritura de los niños, problematizando a través de diferentes intervenciones.

En las situaciones de escritura se pueden considerar diferentes variables, como las que tienen relación al grado de conocimientos del texto que se va a escribir, las características del texto que se solicita producir, el propósito de la escritura y la organización del grupo (individual, en pareja, sin o con diferenciación de roles).

El modo de organizar las situaciones surge a partir de alternar el trabajo en proyectos, secuencias y actividades habituales (Castedo, 2016).

Las situaciones de reflexión sobre el lenguaje y de revisión sobre lo escrito, lejos de ser libradas a la “oportunidad” del docente de descontextualizar un aspecto del lenguaje sobre el que se quiere profundizar la enseñanza, constituyen un espacio

sistemático y frecuente. Conforme avanza la escolaridad, dicho espacio va tomando mayor relevancia y los alumnos van teniendo más ocasiones para reflexionar sobre aspectos del lenguaje, que luego de haber sido identificados en prácticas contextualizadas, se trabajan en secuencias de sistematización.

Cuando las escrituras de los niños no son lo suficientemente interpretables ni siquiera por ellos mismos, es conveniente proponerles la producción de textos breves y reservar los más extensos para la producción grupal. Cuando el objetivo se centra en el sistema de escritura, conviene proponer situaciones en las que escriban textos más breves, como epígrafes, nombres, listas, títulos, etcétera.

La escritura es una actividad con “sobrecargas cognitivas”, ya que exige pensar en múltiples cuestiones simultáneamente: el contenido acerca del cual se está escribiendo, el lenguaje más adecuado para la situación comunicativa y más claro para el lector, en el lector y sus interpretaciones potenciales y en los efectos que se quiere producir en él. Escribir implica un esfuerzo de descentración, ya que quien escribe opera como escritor y como lector. Se busca que la situación se haga cargo de algunos de los problemas y de esta manera el niño pueda desentenderse del método. Para ello, se pueden proponer diferentes tipos de situaciones: la escritura de textos memorizados, escrituras vinculadas con textos conocidos pero no memorizados o con temas que se están estudiando y producción de textos memorizados.

En el marco de las diferentes situaciones de escritura, las intervenciones de los docentes son fundamentales para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Algunas de las intervenciones que han demostrado que son productivas para todos los niños son, por ejemplo:

- promover que los alumnos escriban de acuerdo a sus conceptualizaciones
- intervenciones que remitan a las fuentes de datos existentes en el aula
- favorecer discusiones e intercambios entre niños que se encuentran en niveles cercanos de conceptualización
- favorecer que se hagan cargo de sus propias escrituras y puedan volver sobre ellas para avalarlas o modificarlas.

Estas intervenciones forman parte del accionar permanente del docente, pero es importante considerar que cuando el maestro se acerca a cada alumno que está escribiendo, pone en juego otras vinculadas con el estado de conocimiento de cada niño.

CAPÍTULO 3

Resoluciones metodológicas

Contextualización

La escuela seleccionada para llevar adelante esta indagación es la Escuela N° 2 “José G. Artigas” de Paysandú, ubicada en la zona urbana de la ciudad. La escuela es categorizada de Práctica desde su fundación y actualmente quintil 4¹, lo que es determinado por los aspectos socioeconómicos de su población, siendo el quintil 5 el más elevado. Funciona en los turnos matutino y vespertino, con una matrícula de 635 alumnos desde nivel inicial (sala de 4 años) hasta 6to grado. Por ser una escuela de Práctica, asisten a ésta estudiantes magisteriales. La institución cuenta con un equipo directivo integrado por la directora, el subdirector, la secretaria y 28 maestros (7 de ellos trabajan en ambos turnos), un maestro de apoyo y 2 profesores de educación física.

El maestro director y el maestro subdirector son los encargados de los talleres de didáctica y los maestros co-formadores asumen y se asumen en el desempeño de un doble rol: enseñar a alumnos del grado que tienen a cargo y enseñar y acompañar a estudiantes practicantes magisteriales. El director, conjuntamente con el maestro co-formador, articula los contenidos de la enseñanza en la práctica docente y establece los dispositivos para su abordaje.

Los estudiantes magisteriales cuentan con espacios de talleres teóricos y prácticos con el director y espacios con el maestro co-formador de gestión, observación y reflexión.

Este trabajo pretende indagar las reflexiones de las estudiantes magisteriales a partir de sus notas de observación de clases de enseñanza del sistema de escritura llevadas a cabo por el maestro co-formador, así como las consideraciones surgidas en los espacios colectivos posteriores destinados a ellas.

El grupo escolar con el que se va a trabajar corresponde al primer grado del turno vespertino cuya matrícula es de 21 niños. A su vez, en este grupo, realizan su

¹ El “Quintil” indica la categoría de escuela de acuerdo a la vulnerabilidad del contexto en relación a lo socioeducativo. El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable. Según: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>

pasantía dos estudiantes magisteriales que concurren tres veces a la semana a la institución educativa: martes, miércoles y jueves.

Población y muestra

Se selecciona una escuela de práctica ya que en ese contexto es posible la relación maestro co-formador – estudiante magisterial.

La maestra co-formadora forma parte de la institución desde el año 2015, cumpliendo su doble rol en ambos turnos, con estudiantes magisteriales de tercer año. La manera de acceder a este cargo es mediante la valoración por concurso², experiencia y cualificación docente. El maestro co-formador cuenta con cursos de formación específica en el área de lengua y experiencia para ocupar dicho cargo además de la aprobación de pruebas teóricas y prácticas calificadas. Actualmente se encuentra categorizada en grado 4³ (al que accedió por años de servicio y concursos específicos). Cuenta con una calificación de aptitud docente de 99⁴ puntos, siendo el máximo 100 y el mínimo 81 para desempeñarse como maestra co-formadora. Ha ejercido su docencia hasta el momento en dicha institución en clases comprendidas en el primer ciclo.

Las dos estudiantes magisteriales son alumnas de tercer año del Instituto de Formación Docente “Ercilia Guidali de Pisano” de la ciudad de Paysandú y cursan la práctica docente en la mencionada escuela donde se realizará la indagación. Su pasantía por la práctica docente se desarrolla durante el año lectivo (desde el mes de abril hasta octubre) y se divide en 3 períodos iguales rotando por diferentes grados escolares.

² Proceso para ingresar al sistema estatal mediante el cual se miden y evalúan, a través de pruebas, competencias pedagógicas técnicas y prácticas.

³ El grado docente establece en el Artículo 38 y 39 que el ascenso escalafonario para los docentes efectivos será de “escalafón abierto” a partir del 1er. grado, con permanencia de un tiempo mínimo de cuatro años en cada grado. Cumpliendo dicho tiempo todo docente efectivo será promovido al grado inmediato. Otro medio para el acceso complementario a los años de trabajo en mediante concurso es decir la realización de pruebas teóricas y prácticas.

⁴ La calificación docente que se otorga a los docentes según el artículos 37 del estatuto del funcionario docente estarán comprendidas en la siguiente escala de valores: del 1 a 30 graves reparos, 31 a 50 observado, 51 a 70 aceptable, 71 a 80 bueno, 81 a 90 muy bueno y del 91 a 100 excelente. Además el artículo 42 establece que el puntaje de aptitud docente, se basará en el juicios que emiten los Inspectores sobre la actuación en aula y los juicios anuales que emitan los Directores, cursos de capacitación y perfeccionamiento docente que hayan aprobado en el año, así como trabajos de investigación, observaciones de orden disciplinarios que afecten su actuación y cumplimiento de los registros y documentación conexas a la actividad docente.

Instrumentos de recolección de datos

El relevamiento de datos parte del dispositivo de doble agenda que es el que se utiliza durante la clase y es elaborado por el docente co-formador con pautas de observación, continuando con los espacios de reflexión a posteriori, cuyo propósito es la profundización de lo observado y registrado en las clases. La doble agenda y los espacios de reflexión, como dispositivos, surgen enmarcados en un paradigma crítico como necesidad de potenciar la formación, reflexión e interacción a partir de las instancias prácticas, generando una mayor respuesta e incidencia en la formación de los estudiantes magisteriales. La doble agenda es una modalidad de intervención, un dispositivo que considera la relación teoría-práctica. A través de este dispositivo se puede visualizar con claridad el propósito educativo hacia el estudiante magisterial. Este dispositivo se articula en el hacer con el enseñar a observar para objetivar las prácticas.

Este dispositivo que incluye ejes de observación se elaboran unos días antes en función de las propuestas de enseñanza de la secuencia que está desarrollando la maestra co-formadora en el aula.

A partir de estos dispositivos se relevarán datos que se desprenden de:

- Las notas de observación de dos clases de enseñanza del sistema de escritura en primer año producidas por las estudiantes magisteriales. Las mismas consisten en un conjunto de observaciones con pautas detalladas en la doble agenda en relación a las clases observadas.

La doble agenda como dispositivo surge enmarcada en un paradigma crítico como necesidad de potenciar la formación, reflexión e interacción a partir de las instancias prácticas generando una mayor respuesta e incidencia de las prácticas magisteriales. La escuela de práctica en su accionar percibe la necesidad de optimizar y potenciar los tiempos en que las maestras practicantes permanecen en las aulas, llevando adelante una planificación situada y pensada en ambas direcciones (estudiante alumno y estudiante magisterial) y de dar respuesta a la dicotomía teoría -práctica poniéndola en tensión. La doble agenda es una modalidad de intervención, es un dispositivo que considera la relación teoría-práctica.

Se debe considerar como parte importante de las responsabilidades del docente los documentos que gestiona en el aula con el estudiante magisterial y que darán cuenta de esa articulación entre dos instituciones, dejando evidencias de ello. La doble agenda como menciona su nombre es un dispositivo planificado en dos direcciones en las cuales se plasma la actividad que el maestro adscriptor realizará con los niños y

se planifica simultáneamente la actividad con los maestros practicantes.

El docente debe centrar su mirada sobre cómo enseñar al alumno niño y cómo enseñar al alumno practicante. Si bien son muy variados los contenidos que se podrían abordar desde la actividad demostrativa del docente, este deberá seleccionar, jerarquizar y profundizar en aquel que se viene abordando desde doble agendas anteriores a efectos de asegurar la secuenciación de los mismos que se abordarán en coherencia con el Módulo del Maestro Director. La doble agenda como dispositivo fundamental de la práctica debe presentar ciertos componentes que pueden ser acordados por cada colectivo. Se considera relevante explicitar el contenido, objetivo, la propuesta que deberá realizar el maestro practicante y la bibliografía sugerida. También en ella se puede visualizar la planificación de la actividad demostrativa del docente adscriptor.

La práctica como generadora de teoría, presenta contenidos propios y de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, muchas veces se reducen los contenidos a la movilización de contenidos de otros campos disciplinar sin considerar los contenidos propios de la práctica. Aquí es relevante establecer la ampliación del concepto de contenido ya que abarca métodos, técnicas y recursos. Estos no se pueden determinar sin tener presente el Programa de Educación Inicial y Primaria que conjuntamente con el de Formación Docente llevan sin duda a la reflexión y a pensar que son dos instituciones con diferentes programas, donde hay muchos puntos de encuentro donde ambos siguen un mismo lineamiento que se visualiza en la Unidad Didáctica-Práctica .

- Las consideraciones de los estudiantes magisteriales acerca de estas observaciones en los espacios de reflexión colectiva realizados a posteriori de las clases. Ellas consisten en reuniones presenciales donde se abordan distintos problemas didácticos que se desprenden de las notas y otros que incorpora el maestro co-formador. Estos espacios tienen la necesidad de realizarse porque es importante reflexionar sobre las notas que se han tomado.

Tipo de análisis

Se realizará un proceso de análisis manual de los registros de las observaciones de las estudiantes magisteriales y de los intercambios surgidos en los espacios de reflexión, para dar así respuesta a las interrogantes que fueron planteadas en este

trabajo de indagación en relación a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del sistema de escritura desde el rol de co-formación con las estudiantes magisteriales.

Se analizarán dichas producciones y comentarios más significativos al momento de establecer las variables de análisis que se centran en las propuestas de enseñanza del sistema de escritura.

CAPÍTULO 4

Análisis de datos

A continuación se analizan los datos a partir de cuatro categorías que permiten dimensionar algunas reflexiones sobre las prácticas de enseñanza del sistema de escritura que las estudiantes magisteriales ponen de manifiesto a partir de sus observaciones e intercambios promovidos desde el rol de co-formación con ellas.

En primer término se analiza la relevancia que le otorgan las estudiantes magisteriales a las conceptualizaciones de los niños en el proceso de adquisición del sistema de escritura. En segundo lugar se indaga sobre la importancia que tienen en sus observaciones las intervenciones docentes para el avance de dichas conceptualizaciones. En tercer lugar se reconoce y analiza el papel que juegan las interacciones de los niños entre sí y con los materiales escritos en la comprensión para el progreso en la adquisición del sistema de escritura. Y por último, se releva la importancia de otras condiciones didácticas que favorecen el aprendizaje del sistema de escritura en el aula.

Primera categoría: El lugar que tienen las conceptualizaciones infantiles en la enseñanza del sistema de escritura

En las agendas, las estudiantes realizan notas de campo de los diálogos entre los niños que evidencian con claridad algunas hipótesis que realizan sobre el sistema de escritura.

En primer lugar las estudiantes mencionan aspectos en relación a la representación gráfica donde la letra se usa para representar una propiedad de los objetos del mundo que el dibujo no tiene capacidad de respetar. Así lo expresan: *“Los saberes que poseen los niños en relación al sistema de escritura se centran en saber que: las palabras se escriben con las letras del alfabeto (no se observaron niños que escribieran con números u otros símbolos que no sean letras).”* *“En el caso de Aylén se observa que los saberes que posee en relación al sistema de escritura son que utiliza únicamente letras en su texto sin incluir otros signos o números. Por ejemplo Aylén, no me acuerdo las palabras que tenía que escribir pero en PATA escribió con diferentes letras pero no sabía qué letras eran”*. Los niños aquí buscan criterios para distinguir el dibujo de la escritura ya que cuando se escribe, se está fuera del dominio

icónico. Reconocen que las formas de las letras no tiene que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo y su organización no tiene que ver con la organización de las partes del objeto. De esta manera identifican características básicas del sistema de escritura: que las formas son arbitrarias y que están ordenadas de modo lineal. Muchas veces la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica las formas convencionales, aceptan las formas socialmente de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan

También en sus notas de doble agenda mencionan aspectos como: *“Se observaron niños que escriben con diferentes letras una determinada palabra (o rellenan la palabra con otras letras, pero saben que esa palabra se escribe con letras del alfabeto)”*, *“También reconoce que al ser palabras diferentes debe utilizar combinaciones de letras distintas para escribir cada palabra, por lo tanto, alterna las letras de su nombre creando combinaciones diferentes a la hora de escribir.”* Es aquí que a trasluz de sus palabras se evidencia que visualizan otro aspecto en cuanto a los saberes de los niños ya que reconocen que escriben diferentes letras para una determinada palabra y que las palabras al ser diferentes tiene combinaciones diferentes. Justamente porque representan los nombres de los objetos, los niños empiezan a examinar de qué manera las letras se organizan para presentar adecuadamente los nombres. Por lo tanto empiezan a considerar cuales son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto (interpretable, legible y “capaz de decir algo”). A partir de este momento, los problemas a los que se enfrentan los niños se organizan en dos direcciones: cuantitativa y cualitativa. El control progresivo de estas dos variaciones, lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras, comienzan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. Los niños pueden utilizar diferentes criterios a la hora de diferenciar sus escrituras. Por ejemplo en el eje cuantitativo, relacionar la variación con los aspectos cualificables de los objetos (más letras si el objeto referido es más largo y menos si es más pequeño) o buscar modos razonables de controlar la variación cuantitativa (establecer mínimo y máximo de letras para cualquier palabra). En cuanto al eje cualitativo en niños que poseen un repertorio amplio de formas gráficas, pueden utilizar letras diferentes para diferentes palabras, en caso de que tenga un repertorio limitado de formas gráficas puede combinar una o dos letras y mantener constante las demás o puede buscar representaciones diferentes cambiando la posición de la mismas letras en un orden lineal.

Por otro lado, las estudiantes magisteriales, dan cuenta de la presencia de escrituras alfabéticas reconociendo que a partir de ellas se plantean nuevos desafíos

pero en ellas visualizan otras hipótesis, como la segmentación de las palabras, la conciencia ortográfica o el uso de signos de puntuación y otros problemas ortográficos ya que éste no es el final del desarrollo de la alfabetización, sino que el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y el punto de partida de nuevos desarrollos. *“Se visualizaron niños que reconocen que entre cada palabra debe haber una segmentación; así como se presenciaron discusiones entre las duplas por la palabra “bosque”, si se escribe con la letra q, o con la letra c, además niños que reconocieron que en la letra de la canción se encuentra una pregunta ¿lobo está? que al escribirla lleva signos de interrogación.”*

Estos problemas se evidencian también en las transcripciones realizadas por las estudiantes magisteriales en las agendas en relación a fragmentos de los diálogos establecidos entre los niños y la docente. En el diálogo entre Felipe y Camila queda en evidencia que presentan diferentes hipótesis. Camila identifica que la “C” suena /S/, pero Felipe reconoce que no siempre es así, sino que depende de qué letra acompañe la “C”.

Felipe: (Comienza a dictar la canción) “Juguemos en el bosque”

Camila: (escribe)

Felipe: No, bosque no dice. No está bien bosque. Bosque se escribe con la de queso

Docente: ¿Cómo se lee lo que escribieron

Felipe?

Felipe: BOCE

Camila: (Para ella dice Bosque)

Felipe: Porque lleva dos letras, una no suena: la U.

Docente: ¿Por qué te parece que dice “boce”?

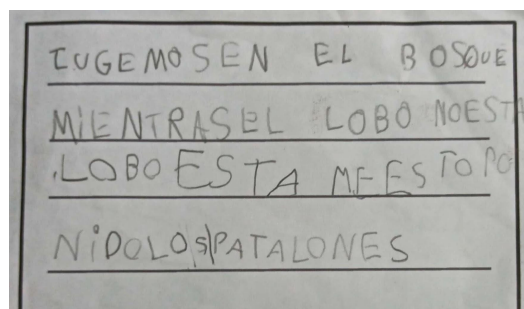
Felipe: Le falta una letra. Le falta la U

Docente: ¿Y si le agrego la U dice bosque?

¿Dónde pueden buscar cómo se escribe bosque? ¿Dónde está la canción?

Felipe: En el cuaderno.

(buscan la palabra)



Estas cuestiones también son puestas en discusión en el espacio de reflexión posterior a partir de lo registrado en sus doble agenda: donde se pone en juego esas hipótesis alfabéticas recogidas en doble agenda:

EM1- Bueno, no vimos ningún niño que escribiera con números por ejemplo, ellos sabían que se escribía con letras del alfabeto. Como decíamos, en la segmentación ya que había niños que separaban las palabras, había una espacio entre las palabras. Estaba la discusión también de la palabra “Bosque” si se escribía con “C” o con “Q”.

MC- ¿Y que sabían ahí en ese momento ellos? ¿Qué hipótesis tenían?

EM2- Conocían el sonido de las letras, la representación con el sonido fonema-grafema. Escribían por ejemplo “Bosce” pero ellos leían “Bosque”, no tenían ese conocimiento y el que sí lo tenía podía leer que decía “Bosce”.

EM1- Ellos sabían que la letra “C” con algunas vocales con la “A”, con la “O” suena “Co”, suena “Ca” pero no se daban cuenta que con otras vocales como la “E” y la “I” sonaba “Ce” o “Ci”. Eso vi yo, que en la de “Bosque” si iba la “Q” y la “U”.

EM2- Esa en la otra actividad de las aves también pasó con “Cabeza”, no era con la “Q” pero era la “C”, la “S” y la “Z” que sonaban igual y se confundían ellos con la “S”, “Cabeza” con “S, y cuando intervenías y les decías ponían “Cabeca” porque ellos pensaban que era si no es la “S” es la “C”, pero tenían la “Z” también que sonaba “S”.

EM1- Claro pero al probar con la “C” los que tenían ese conocimiento leían que decía “Cabeca”.

En estos casos aparecen problemas ortográficos porque estos niños ya han consolidado la hipótesis alfabética. Cuando construyen esta hipótesis consideran que el sistema es alfabético ya que hay una correspondencia lineal como si se tratara de un código de transcripción de sonidos, en la que hay una relación lineal de letra y sonido. Como lo identifican las estudiantes, en muchos casos, los problemas ortográficos aparecen una vez consolidada la hipótesis alfabética ya que en nuestro sistema de escritura un mismo fonema puede estar representado por diferentes grafemas. En los casos en que no hay correspondencia estricta entre sonido y letra o también pueden ir reflexionando acerca de otras reglas que están vinculadas con la posición de las letras en las palabras pero que implican diferencias sonoras.

Atendiendo casos de escrituras silábicas que las estudiantes magisteriales registran en las observaciones en sus agendas, se analiza en el espacio de reflexión lo siguiente:

MC- Seguimos mirando la de Tizziana. Ustedes escribieron que Tizziana está en un nivel silábico. Ella reconoce un sonido.

EM2- Por sílaba

MC(maestra directora)- En este caso ella agregó el sonido inicial en “Juguemos”.

EM2- Porque empezó desde la “U” escribió la “N”y la “O”

MC- “Lobo” escribió bien. Tendríamos que ver si se valió de algún soporte para escribirla ya que está en los libros del itinerario de “Lobo”que se trabajó en la biblioteca y los libros están a la vista.

EM2- Si si, ya la habían visto muchas veces a esa palabra.

MC- En este caso cuando el niño tiene la escritura silábica ¿Qué sabe ese niño? porque vimos cuando vimos en escrituras no alfabéticas que los niños tenían incorporados los principios de calidad y cantidad como Aylen y ahora Tizziana está construyendo otras hipótesis, ella reconoce sonidos pero no reconoce todos.

EM2- En el caso de Aylen ella ponía letras pero no sabía que esas letras correspondían a un sonido, a una sílaba. Yo había visto que Aylen vió que las fotocopias son como recuadros, ella escribía letras hasta que llenaba ese recuadro, pienso yo, y Tizziana sabe que no puede escribir tantas letras, conoce la palabra y sabe como que ve un sonido por cada sílaba, entonces capaz que no reconoce las dos letras pero escribe sabía que la “U” iba, sabía que ahí había escrito “Ju”y así seguía con las demás sílabas.

EM1- y después puso “E” “Jugue”, ahí escribió la “E”

EM2- Capaz que al decir la palabra era la letra que más sonaba por sílabas entonces era la que escribía.

MC- Entonces ¿Presenta hipótesis diferentes a las de Aylen?

EM2- Aylen llenaba el recuadro no recuerdo en qué palabra fué, en “Ala” la escribió bien y dudó momento y siguió agregando letras porque no había completado el recuadro.

Las estudiantes reconocen con claridad que Tiziana identifica un sonido para cada sílaba, no siendo siempre las vocales. Diferencian las hipótesis y los diferentes niveles de conceptualización de Aylen y Tiziana.

Segunda categoría: El lugar de las intervenciones docentes para el avance de las conceptualizaciones infantiles

Las intervenciones docentes constituyen otro aspecto importante al analizar ya que es fundamental el proceso de aprendizaje del sistema de escritura en los niños.

Las estudiantes magisteriales registran diferentes fragmentos de intervenciones docentes en sus dobles agendas.

Docente: ¿Qué escribiste Octavio?

Octavio: Escribí las partes que tiene el loro

Docente: ¿Cómo cuáles? A ver

Octavio: Como la cabeza, el pico y las alas

Docente: ¿Dónde dice “cabeza”?

Octavio: (señala donde escribió “CABSA”)

Octavio: Acá dice CA - BE - ZA

Docente: A ver leelo de nuevo y señala las letras

Octavio: (Comienza a leer y se da cuenta que le faltó una letra)

Faltó la E

Docente: Bueno, agregala

Docente: ¿Y abajo qué información escribiste del loro?

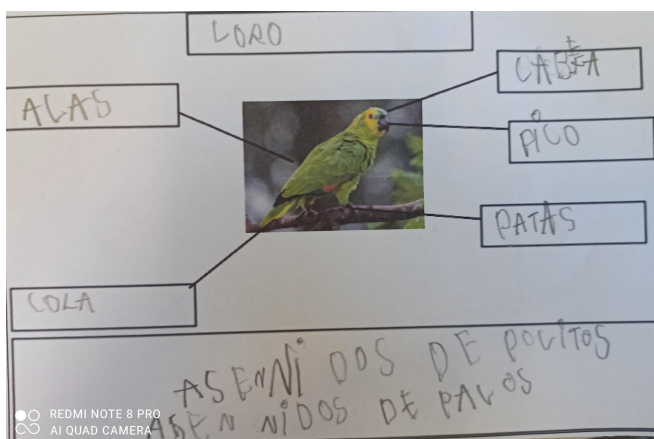
Octavio: Escribí que “los loros hacen...”

Docente: ¿Dónde escribiste? ¿Me podés ir mostrando dónde escribiste?

Octavio: (señala con el dedo mientras lee donde dice: ASE NI DOS DE PALITOS) “Hacen nidos de palos”

Docente: ¿Y dónde dice “hacen”?

¿Dónde está escrita la palabra “hacen”?



Camila, ¿Podés ayudarlo?

Camila: (Señala y lee hasta la "N" en ASE N)

Docente: ¿Dónde termina la palabra hacen?

Octavio: (Lee)

Docente: ¿Y qué te faltó ahí?

Octavio: La "N"

¿Dónde te faltó la "N"?

Octavio: A lo último (después de "ASE")

Docente: ¿Y acá no hay una "N"? ¿Por qué no va esa "N"? (refiriéndose a la de Nido)

Octavio: Puede ser, pero entonces le tengo que borrar esto (el resto del texto)

Docente: ¿Por qué tendrías que borrar?

Octavio: Capaz que puedo hacerlo de vuelta y ponerlo abajo

Docente: ¿Cómo lo harías de nuevo? ¿Qué podrías mejorar?

Octavio: Podría mejorar, porque sino tendría que borrar todo. Tendría que borrar la "I" (de nido), ponerla más acá (al lado de "dos")

Docente: ¿Y por qué vas a poner la "I" más acá? ¿Qué te pasó acá? ¿Cuál es la primer palabra que tenías que poner?

Octavio: Hacen

Docente: ¿Y dónde dice "hacen"?

Octavio: (Señala "ASE")

Docente: ¿Y dice "hacen" ahí?

Octavio: No, dice "ase"

Docente: ¿Qué le tenías que agregar?

Octavio: "N"

Docente: ¿Dónde?

Octavio: (Agrega la "N" correctamente al final de la palabra)

Docente: ¿Y pueden estar estas dos "N" juntas ahí?

Octavio: No

Docente: ¿Por qué no? ¿Qué tendría que haber acá?

Octavio: Acá no tendría que haber nada (un espacio) ¿Lo puedo escribir abajo?

Octavio: (Escribe "ASEN NIDO")

Docente: ¿Y qué pasó acá? ¿Por qué juntaste esta palabra? (Nido)

Octavio: Estaba mal, lo tenía que juntar porque si no dice "NI" y acá dice "DOS".

Unos de los aspectos fundamentales de esta intervención es que se favorece en el niño el hacerse cargo de sus propias escrituras y de esta manera vuelve a ella para modificarla. Las estudiantes magisteriales visualizan como el docente pide la re lectura

de lo que se ha escrito: “¿Qué escribiste Octavio?”, “¿Dónde dice Cabeza?”, “A ver léelo de nuevo y señala las letras”, ¿Dónde escribiste?, ¿Me puedes mostrar donde escribiste?”, “¿Y dónde dice hacen?”.

En esta situación el niño decide volver a la escritura y no borrar lo realizado. Escribe en una primera instancia: “ASE NI DOS” luego modifica su escritura a “ASEN NIDOS”, toma la decisión de escribir debajo ya que agrega la letra “N”, al final de “ASEN” y esto lleva a que las dos palabras queden unidas, sin la segmentación adecuada. Esto permite la comparación y los avances en sus hipótesis en sus propias escrituras, mejorando las omisiones de letras y la segmentación como se evidencia en la producción final.

Otra intervención efectiva es remitir a las fuentes de datos existentes en el aula, que se evidencian en varias situaciones y que en ocasiones, es un mecanismo para que acrecientan su repertorio de letras y puedan utilizarlas progresivamente de acuerdo a su valor sonoro convencional. Así lo registran las estudiantes magisteriales: “Román: pasa y le muestra cual es en el abecedario”, “En el cuaderno (buscan la palabra)”. En otras ocasiones, buscan las palabras en una fuente de información (cuaderno de clase) para llegar a un acuerdo ante la discusión y la duda ortográfica de si se escribe la palabra con la letra “C”, o “Q”, o “S” o “Z”.

También se observan intervenciones docentes en aquellos niños que transitan una etapa presilábica y cuyas escrituras manifiestan hipótesis de cantidad y calidad, que se analizan a continuación. En esos casos se destaca la importancia de que el docente no se propone que lleguen a producir una escritura alfabética, las intervenciones están en relación a lo que saben, a lo que sí están en condiciones de aprender. La intervención se focaliza en considerar el comienzo y el final de las palabras porque se entiende que esta información es más accesible, tomando en cuenta el estado de conocimiento de estos alumnos sobre el sistema de escritura.

MA- ¿Y ustedes se dieron cuenta de cuál fue la intervención en Aylén? ¿Qué intervención puede hacer si yo me encuentro con un niño que tiene estas hipótesis?

Como dijeron ustedes tiene la hipótesis de cantidad y de calidad, combina diferentes letras y no siempre mantiene la misma cantidad en cada una de las letras.

EM1- Que el nombre de ella si lo sabe escribir bien, tiene esa palabra como internalizada.

MA- La atención acá fue al título a “Loro” ¿no?

La intervención docente ¿hacia qué fue? ¿fue a mejorar todo y que ella lograra alguna escritura alfabética acá? ¿A ustedes les parece que sería conveniente que

buscáramos alguna manera de que ella llegue a una escritura alfabética? Ella tiene esa hipótesis, necesitamos que ella avance en otras hipótesis. Si nosotros leemos acá lo que ustedes registraron dice

EM1- Lee de sus observaciones: “- ¿Qué tenés que escribir? - Loro. -¿Cómo empieza Loro? - Con la de lunes, con la de Lobo”

EM2- No era dictarle, era darle la palabra con la que empieza y que ella buscara en su mente, o sea, hiciera la conexión entre fonema y grafema, si empieza con la de “Lunes” asociaba que empezaba con la “L”.

MA- ¿Y les parece a ustedes que sería lo mismo que yo le hubiese preguntado con cuál empieza “Loro” a que yo le hubiese preguntado cuál va en el medio, cuál es la tercera? ¿Esa intervención fue al azar o que les parece a ustedes?

EM2- Creo que para empezar que ellos no tienen la escritura alfabética habría que empezar por la primera letra porque si les preguntamos por una del medio como que ahí va a estar más perdida.

EM1- Sino buscabas identificar al último también.

MA: En otro caso me ayudan a buscar...

EN2- En la de Lisandro se vió eso también que tú dices. Hay intervención en la última letra de la palabra “Cabeza” que tú le preguntaste “¿Con cuál termina”Cabeza?”. Con la de Alessandro y Aylén ahí también se vió.

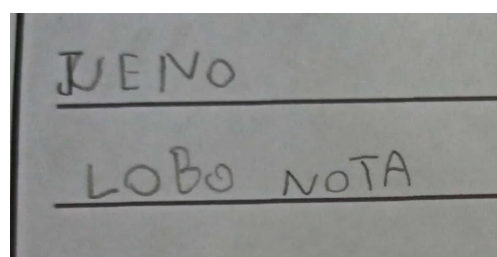
Existen situaciones también donde las estudiantes observan y registran la intervención docente en niños que se encuentran escribiendo palabras de manera silábica -alfabética:

Escritura de TIZIANA: “UENO LOBO NOTA”

MA ¿Qué escribiste Tiziana?

T: jugamos

MA: Sabes que jugamos empieza con la J de Julia y de jueves. ¿Sabes cual es?



T: la “j”

Roman: pasa y le muestra cual es en el abecedario.

Tiziana: La agrega al comienzo de la palabra “UENO”

En diálogo con las estudiantes además de analizar esa breve intervención, se reflexiona en base a la bibliografía trabajada y se avanza en pensar qué otras intervenciones se pueden realizar considerando el nivel de conceptualización que presenta. Entonces, es aquí que el docente puede proponer problematizaciones específicas a sus alumnos como propósitos de enseñanza. Por ejemplo solicitar la escritura de monosílabos ya que podría resultar una opción verdaderamente desafiante debido a que la cantidad mínima de caracteres es una condición de legibilidad. Otra problematización que se podría proponer, es la escritura de palabras con idéntico núcleo vocálico ya que resultaría una contradicción a la hipótesis de variedad interna. En diálogo con las estudiantes se ejemplifican dichas problematizaciones.

MA- Si miramos el material de Kaufman y Lerner hay una intervención de un niño que está en escritura silábica como está Tizziana ¿cómo hacer para avanzar en esas hipótesis? por ejemplo lo que puedo hacer es darle una palabra que sea monosílaba “Pez” en ese momento voy a problematizar porque tengo una sílaba sola. Cuando el niño está en este nivel una de las hipótesis básicas que construye es que una palabra para ser palabra...

EM2- Al menos tiene que tener tres letras. Claro, ella no va a poder escribir un solo sonido de esa palabra, tiene un problema.

MA- Otra manera de problematizar puede ser, como dice acá en el material de Kaufman y Lerner, pedirle que escriba una palabra que tenga el mismo núcleo, como por ejemplo “Araña”.

EM1- Claro, va a escribir “Aaa”.

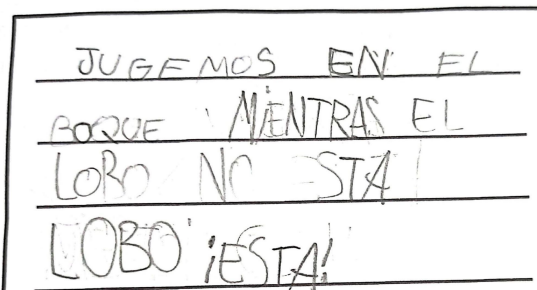
MA- Si, y estoy poniendo en conflicto otra hipótesis, el principio de diferenciación, tengo una palabra con tres letras iguales. Mis intervenciones están problematizando sus ideas y no dictando sonido a sonido. ¿Ustedes vieron relación entre las intervenciones del docente y las ideas de los niños?

Tercera categoría: El lugar de las interacciones de los niños entre sí y con los materiales escritos en la enseñanza del sistema de escritura

Otro punto de análisis y reflexión es la interacción entre los niños de niveles próximos de conceptualización, situación que resulta muy productiva y que pone en juego varios aspectos como la argumentación entre pares. En una de las agendas la estudiante magisterial registra esta situación donde dos niños discuten y argumentan poniendo en manifiesto sus hipótesis. Román intenta convencer a Gerónimo que la palabra "Bosque", se escribe con "q", en cambio Gerónimo está convencido de que no. Román reconoce el problema ortográfico presente en la palabra y reflexiona en torno a ello. El problema se resuelve buscando información en el entorno, en este caso en el cuaderno de clase. Esta instancia registrada por las estudiantes es muy rica ya que también deja registro de los roles que cumplen los niños en el trabajo en dupla. Si bien uno de ellos escribe y el otro dicta, el que dicta también va controlando la escritura.

Román comienza a escribir y Gerónimo le dicta haciendo "sonar las letras", se produce una discusión con la palabra bosque. G: la q no es. (se para a señalar en el abecedario del salón cual letra cree que va, y señala la c). L: ¿Por qué te parece Gerónimo que va con esta (la c)? ¿Estás de acuerdo Román?

R: Me parece que (la palabra bosque) va con la q de queso. L: ¿Por qué? R: Porque ninguna (letra) suena q con la c. L: ¿Cuáles no suenas? R: La e, la i. L: ¿Cómo podemos resolver este problema? ¿Dónde podríamos buscar para saber cómo se escribe la palabra bosque? (Buscan en el cuaderno la letra de la canción). Observan la palabra mientras, escrita mi tras. R: Va todo junto. L: ¿Por qué? R: Porque sino no sería la palabra



JUGAMOS EN EL
PORQUE MIENTRAS EL
LOBO NO ESTÁ
LOBO ¡ESTÁ!

En otro momento, las estudiantes magisteriales registran el intercambio que se da entre Martina y Andrés, si bien al comienzo del diálogo se evidencia que Martina

recurre a Andrés para evacuar sus dudas en cuanto a la escritura de algunas letras como: “Juguemos” ¿Va con J o con G de gato?” Andrés a medida que va controlando la escritura de Martina también le hace preguntas sobre lo que ella escribe. Si bien un niño se centra en la producción y el otro va controlando, los dos pueden revisar lo escrito.

Docente: ¿Sabén la canción? (cantan la canción) ¿Cómo comienza?

Martina: “Juguemos” ¿Va con J o con G de gato? (dirigiéndose a la maestra)

Docente: Pregunta a tu compañero

Andrés: Con J

Martina: (Le muestra con los dedos cómo escribir la J)

La U y la B

Andrés: ¿Cuál B?

Martina: La B larga

La M, la O.

Separado esta (señala la B), la

O

Andrés: ¿Separado o junto?

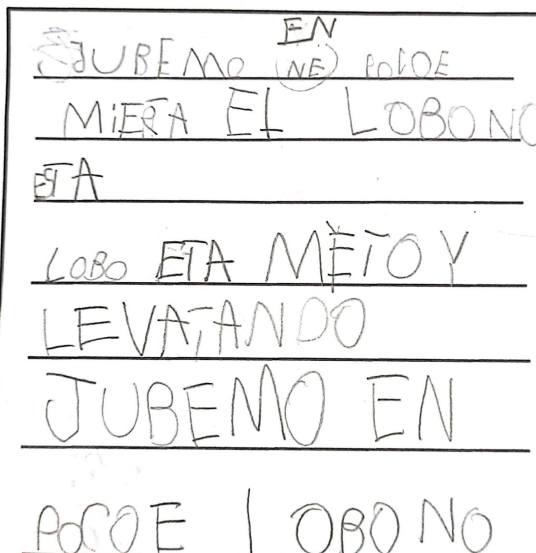
(Para poner “en”) La N y la E

Martina: Le falta la E

Docente: Ahora dictale vos y ella escribe

Andrés: “Mientras el lobo no está”

Te faltó la T y la A (dirigiéndose a Martina)



JUGUEMO EN (NE) POQUE
MIERA EL LOBO NO
ETA
LOBO ETA ME TOY
LEVATANDO
JUBENO EN
POQUE LOBO NO

En estas situaciones las estudiantes además de transcribir los diálogos reflexionan sobre las intervenciones de los niños cuando escriben en pareja:

- “Durante la escritura en pareja, los niños dialogan y se consultan acerca de la escritura, por ejemplo con qué letra empieza “juguemos”, y si deberían dejar un espacio. Pero también se genera un intercambio cuando quien dicta está en desacuerdo con quien escribe, planteando que le faltó una letra o que “bosque” se escribe “bosque” y no “boce”.

- “Las intervenciones que realizan los niños durante el trabajo en duplas se enfocan en el trazo de alguna letra: “¿La b cómo es? Un palito con dos pancitas”. Además de que el niño con rol de dictante revisa el texto escrito por su compañero y da su opinión respecto a la escritura”.

Considerando las observaciones y comentarios registrados en la doble agenda que las estudiantes magisteriales realizan de las escrituras en parejas, en el espacio de reflexión se vuelven a analizar, ampliando este aspecto con material bibliográfico seleccionado.

Lectura del MA: “Compartir la escritura con los compañeros en el marco de una producción cooperativa es decir, con la intención de ponerse de acuerdo- hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente” Kaufman, Ana & Lerner, Delia (2015) Documentos Transversal N°1. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales> (Pag. 27)

MP1- Creo que el ejemplo podría ser la palabra “Bosque” que ellos tenían esa duda que me parece que en la dupla de Román y Gerónimo, uno tenía claro que iba con “Q” pero un momento no le salía argumentar al compañero que quería escribir con “C” la palabra, bosque con “C” por qué iba con “Q”. En ese momento con intervenciones tuyas también y con lo que sabía Román también que la “C” no sonaba con la “E” y con la “I” no suena “C”, se pusieron de acuerdo.

MA- Claro. Ellos pusieron en juego hipótesis que ellos tenían y entre los dos construyeron y avanzaron sobre sus hipótesis. Ustedes me dijeron al comienzo que a veces o veían que se trabajaba con una letra o me enseñaba una letra y voy dictando. Si yo le voy dictando a Román como dijiste o a Aylén letra por letra, sonido por sonido ¿Qué hipótesis pone en juego en el dictado?

MP2- Y ahí pasa un poco como, no sé si era Paco al que le pasaba, de que él esperaba que le dijeran qué tenía que poner, decía “¿cuál letra va ahora?”, capaz él en algún momento empezó a escribir así y que alguien le iba diciendo que letra o algo así porque él esperaba que le dijeran qué letra iba seguida de la que estaba...

MP1- Ahí no tienen posibilidad de pensar por ellos mismos.

MP2- Sí, y es como que se trancan así y no podía seguir.

M1- Paco por ejemplo sabía que “Pata” empezaba con “Pa”, él dijo en un momento que empezaba con la de “Paco” y entonces ahí sí había hecho una hipótesis.

Las estudiantes registran otra situación de intercambio de la dupla con respecto a la escritura. Del diálogo que se desarrolla entre los niños queda registro de los intercambios que se realizan entre ellos. Si bien Celina es la que dicta, su rol es muy activo, guiando y construyendo colectivamente la escritura. Interviene en la identificación de letras, cuando Jean Paul confunde la “M”, con la “N” y en la escritura de “EN”, ya que se presenta la duda de qué letra va al comienzo. Pero otro aspecto interesante de esta situación, es que Jean Paul presenta una escritura sin segmentación de palabras, en cambio Celina realiza la segmentación en su producción y este aspecto es objeto de análisis en la escritura de Jean Paul. En el momento que Celina empieza a escribir, Jean Paul percibe que ella deja espacio entre palabras y eso hace que reflexione sobre su propia producción y lo haga volver hacia ella. Jean Paul se cuestiona: “¿Hizo espacio? ¿Hay que hacer espacio?”. La estudiante magisterial explicitó en el espacio de reflexión esta situación: “Porque cuando él terminó de escribir y le tocó a la compañera escribir dijo “¿Acá no hay que dejar un espacio?”. Como que no lo notó en su escritura pero cuando él terminó e iba a pasar a escribir ella vio que dejaba un espacio. Al mirar la escritura de su compañera pudo darse cuenta de los espacios. Se dió cuenta cuando estaba en el rol de dictar y controlar, no se dió cuenta cuando estaba en el rol de producir. Pero en ese momento volvió a revisar lo que escribió y le marcó los espacios con líneas con ayuda de la compañera”.

Celina y Jean Paul

Docente: ¿Sabes la canción? ¿Te animas a escribir y que Celina te dicte? ¿Cómo empiezo?

Celina: “Juguemos”

Jean Paul: ¿Qué letra va? ¿La J? (Dice “JUG” y ahora “E”, “MOS”, haciendo sonar cada letra)

Celina: En

Jean Paul: ¿Es la M?

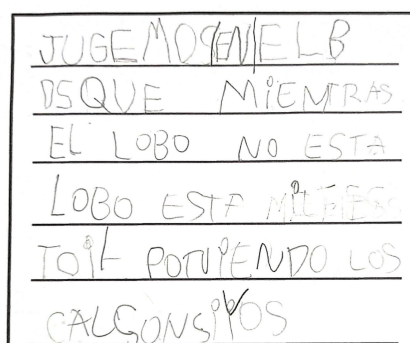
Celina: Ene

Jean Paul: (Escribe primero la N)

Celina: No, al revés, creo que la E

Jean Paul: ¡Ah! La E

¿Qué letra va acá? (Para escribir “bosque”)



JUGEMOS EN EL BOSQUE.
MIENTRAS EL LOBO NO ESTE.
EL LOBO ESTE MIENTRAS.
TOIT POTIENDO LOS
CALSONSITOS

Celina: La B

Jean Paul: ¿La B cómo es?

Celina: Un palito con dos pancitas.

La “Q”, es la “Q”

Jean Paul: Yo estaba haciendo la U (termina de escribir correctamente pero sin segmentación en todo el texto)

Docente: ¿Qué escribieron? ¿Cómo sigue? Ahora dicta Jean Paul

Jean Paul: “Mientras”

Celina: (Comienza a escribir)

Jean Paul: ¿Hizo espacio? ¿Hay que hacer espacio?

Docente: ¿Falta algún espacio?

Celina: (marca con rayitas donde deberían ir espacios en lo que escribió Jean Paul)

Cuarta categoría: La importancia de la planificación de situaciones didácticas específicas en la enseñanza del sistema de escritura en el aula

En los registros y reflexiones de las estudiantes se observa que identifican con claridad las dos situaciones didácticas propuestas en las clases con sus variables:

- “Se plantea una situación de enseñanza de escritura por sí mismos, compartida en parejas, alternando los roles de quien escribe y quien dicta, para que sea posible una interacción, donde la intención es llegar a un acuerdo, para ello se deben poner en común conocimientos que uno posee y otro no. El propósito es escribir sobre el mundo literario en el que se ha ingresado”.

- “La situación de enseñanza planteada es la escritura por sí mismos, en forma individual, con el propósito de escribir para aprender. Los niños escriben un texto discontinuo, deben colocar el título y las partes del cuerpo de las diferentes aves que están estudiando.”

Las estudiantes magisteriales manifiestan la importancia de ciertas condiciones didácticas en cada una de las situaciones planificadas e identifican el propósito de cada una de ellas. En el espacio de reflexión se avanza acerca del propósito comunicativo de estas situaciones específicas:

“EM2- A ellos les gustaba lo que hacían, no se enfrentaban a nada desconocido, ellos se enfrentan a cosas que conocen, por el proyecto de aves que ya habían observado, estaban comprometidos con la investigación”.

Las estudiantes magisteriales realizan varias observaciones y análisis de las características de la situación didáctica: escritura de un texto que saben de memoria; en este caso se trata, de la canción: “Lobo está” que les plantea a los niños algunos de los siguientes problemas:

- Los niños enfrentan el problema de cómo escribir: qué letras poner, cuántas y cuáles.

“Y sacar ese problema que decíamos que del qué escribir y ellos tienen que pensar el cómo lo escriben”.

- La escritura de canciones presenta muchas repeticiones lo que permite a los niños que puedan remitirse al mismo texto a buscar palabras ya escritas:

Docente: ¿Cómo sigue?

Andrés: Lobo está

Martina: Es esta palabra (señalando el texto)

Andrés. La que empieza con la L y la O

Andrés: ¿Junto o separado? ¿Dónde decía está? (busca la palabra ya escrita en el texto)

- La escritura de un texto memorizado permite que cuando no saben con qué línea seguir, volver a leerlo y cantar las partes y así acomodar o seguir escribiendo:

EM2- Al cantar la canción. Ellos se dan cuenta de cómo continuar escribiendo por que leían ayudándose de que sabían la canción.

EM1- Y ahí se dieron cuenta de que decía “Lobo está” porque hacían el acento, la entonación de pregunta y ahí le preguntó qué tiene que llevar ese “Lobo está” y ellos se dieron cuenta que debía llevar un signo de pregunta y explicaron el por qué, qué le estaba respondiendo “Lobo está” a ver si respondía.

- desde la perspectiva del docente es ventajoso ya que el maestro conoce tanto el significado como el texto mismo:

MA- Y a nosotros los docentes ¿En qué nos ayuda eso también? Nosotros fuimos interviniendo en grupo, pero si nosotros no vemos que hizo un grupo, por ejemplo Alessandro y Olivia, en ese caso a nosotros también nos facilita y piensen si ellos no tuvieran una escritura convencional y yo me enfrente a ese texto como docente.

EM2- Y ya sé lo que voy a corregir.

MA- Ya sé lo que escribió el niño. Y si no es una escritura alfabética yo ya sé lo que dice, pero si yo les doy un texto que yo no sé lo que quiso escribir, por ejemplo si inventa un cuento. Cuando yo me enfrente a ese texto es muy difícil que yo pueda interpretarlo, voy a necesitar si o si siempre los autores y la interpretación de ese texto. Pero si yo tengo un texto que ya está memorizado yo ya sé lo que va a estar escrito, yo puedo solo mirar e intervenir en ese texto. Eso también me facilita a mí como docente.

EM2- Y prever también las dificultades que se pueden encontrar en bases a las palabras que estaban en ese texto. Puedo prever dependiendo de las hipótesis que tengan, las dificultades y las intervenciones que se pueden hacer.

CAPÍTULO 5

Conclusiones finales

Por lo expuesto hasta aquí, es indiscutible en primer lugar la relevancia que tiene el dispositivo de doble agenda en un espacio de co-formación con estudiantes magisteriales ya que constituye una herramienta esencial desde la cual se orienta la mirada panorámica a las condiciones didácticas necesarias en la enseñanza de un contenido central en las aulas de primer año, ya que conjuga la relación teoría - práctica.

En el apartado anterior, donde se ponderaban las categorías de análisis, se desarrollaron algunos comentarios, a la luz de las observaciones de clases, las notas en doble agenda de las mismas y del espacio posterior de reflexión, se pretende en este ítem consignar los resultados más relevantes.

- En cuanto al lugar que ocupan en las observaciones de las estudiantes de los niños, sobre la escritura en el diseño de la propuesta de enseñanza es clave y relevante. Las estudiantes magisteriales pueden identificar, reconocer y analizar con claridad los saberes de los niños y sus hipótesis. Logran además de dejarlo registrado en sus observaciones de las agendas, relacionarlo con la bibliografía sugerida, articulando marco teórico y aspectos prácticos. Reconocen la diversidad de los niveles de conceptualización de los niños. Esto sin duda se ve potenciada con la elaboración del dispositivo doble agenda elaborado, que promueven la observación guiada, con pautas claras y el espacio de reflexión.

- Otro aspecto importante es la relevancia que ocupa en sus observaciones las intervenciones docentes en las propuestas. Guiados por el dispositivo de la doble agenda las estudiantes magisteriales registran en sus observaciones las intervenciones docentes y reconocen con claridad la pertinencia de estas con los saberes de los niños. Queda en claro la importancia y el lugar de las intervenciones docentes para el avance de las conceptualizaciones infantiles. Identifican, analizan y reflexionan sobre intervenciones docentes donde se promueve que todos los alumnos se atrevan a escribir, otras donde acrecientan su repertorio de letras para que puedan utilizarlas progresivamente, también aquellas donde se favorecen discusiones e intercambios entre niños que se encuentran en niveles cercanos de conceptualización.

- Otro punto importante que toma relevancia en las observaciones son las interacciones de los niños entre sí y con los materiales escritos para el progreso en la adquisición del sistema de escritura. Sin duda la visualización del trabajo en dupla,

donde se promueve la argumentación y la discusión entre pares, no solo dejó entrever las hipótesis que cada uno presentaban acerca del sistema de escritura sino que también potenció avances en cada uno de los niños. Esta situación además de visualizarla en sus agendas, es objeto de reflexión posterior, lo que lleva a dejar expuestas que la manera de organización de las clases también es un punto clave en las propuestas de escritura.

Las estudiantes magisteriales reconocen concepciones acerca de la enseñanza del sistema de escritura e identifican la importancia de ciertas condiciones didácticas en cada una de las situaciones planificadas e identifican el propósito de cada una de ellas. Sin duda, el lugar preponderante que le dan en sus observaciones a los niveles de conceptualización de los niños, a las intervenciones docentes, a las interacciones de los niños y a las condiciones didácticas se apoya necesariamente en el dispositivo elaborado de doble agenda. Así, esta herramienta constituye un aspecto esencial para que esas prácticas de enseñanza sean una condición indispensable en el avance de los conocimientos infantiles, sino también un punto de partida para focalizar la observación de las estudiantes magisteriales y su posterior reflexión. De esta manera, este dispositivo, además de guiar la observación, optimizar y potenciar los tiempos en que las estudiantes practicantes permanecen en las aulas llevando adelante una planificación situada y pensada en ambas direcciones (estudiante alumno y estudiante magisterial) también da respuesta y pone en tensión a la dicotomía teoría -práctica.

La implementación de la doble agenda supone una devolución en muchas ocasiones cerrada al estudiante magisterial acerca de sus observaciones. Ahora bien, este trabajo de indagación permitió desde el rol de co-formador, pensarla como un puente hacia el espacio de reflexión posterior; de esta manera se diseñaron ejes de análisis que promovieron un intercambio reflexivo y crítico. Sin duda, la importancia de este real aporte al espacio de co-formación es compartida por el colectivo docente ya que fomenta nuestra formación continua. Por lo dicho, articular observaciones de clase y marcos teóricos en un espacio de reflexión posterior, es un punto crucial en la formación y profesionalización de los futuros docentes.

Bibliografía

- Alvarado Castellamo, M. Susana Cano M, Sabina Garbus F. (junio 2006) "La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar. Lectura y Vida pp. 6-17.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un 'código'. In E. Ferreiro (Comp.), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura (pp. 15–30). Barcelona: Gedisa.'
- Castedo, M. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. Textos de didáctica de la lengua y la literatura.
- Castedo, M. (2016). Clase 02: "Teorías de la alfabetización". Maestría Escritura y Alfabetización. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cantillano, K. (1996). Lenguaje Integral: Una alternativa curricular para el nivel de preescolar. Tesis de Grado. Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia, Costa Rica.
- Davini, María Cristina. La Formación en la práctica docente. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós
- Davini, María Cristina; Alliaud, Andrea (1995). Los maestros del Siglo XXI: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (coordinador); Alliaud, Andrea ; Vezub, Lea F. ; Loyola, Claudia ;Poliak, Nadina ; Garrote, Valeria ; Isod, Laura (2002). De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar. Papers Editores. Buenos Aires.
- Defior, S. (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora". Infancia y Aprendizaje (73), pág. 49-63.
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13-34.
- Ferreiro, E. (2004) La reflexión sobre la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita. *Patio*, VII, 29, 8-12.
- Ferreiro, E (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En: Ferreiro, E., (Ed.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.*, pp. 151-172. Barcelona: Gedisa
- Ferreiro, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida* 12 (3), pp. 5-14.
- Ferreiro, E (1991) Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis. En: Goodman, Y.(comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano.* Aique, Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (1985). "Alfabetización. Teoría y Práctica". México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro y Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Ed SXXI. México. Disponible en: <https://cutt.ly/dwnUTDo>

- Ferreiro, Emilia (1979) “¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva”. Universidad de Ginebra. Journal of Education. Boston University.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: Y. Goodman (Comp.) Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano, 21-35.
- Foresi, M. F (2009). Cap VII. El profesor conformador ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En: Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina
- Guidali, María. (...año) [Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis](#). Programa PROLEE, ANEP- CODICEN, Montevideo.
- Kaufman, Ana & Lerner, Delia (2015) Documentos Transversal N°1. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>
- Kaufman, A.M. (coord.) (2007): Leer y escribir: el día a día en las aulas. Aique, Buenos Aires. Kaufman, A.M y M.E. Rodríguez (2008): La calidad de las escrituras infantiles. Santillana, Buenos Aires
- Lerner, Delia (2001): El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro. En: Lerner, D. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica, México.
- Nemirovsky, M. (2009) Experiencias escolares con la lectura y la escritura. En: Nemirovsky, M. (coord.2009) La escuela: espacio alfabetizador. Gráo.
- Revista de Lenguas Modernas, N0 10, 2009: 187-214 El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita Nayibe Tabash Blanco
- Sanjurjo, L. (comp.) (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.
- Schon, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós.

Anexos

Planificación - Clase 1

La primera situación didáctica planificada se enmarca dentro de un proyecto de creación de la biblioteca de aula. En torno a ella pueden organizarse una serie de situaciones didácticas en las cuales los niños y las niñas encuentran ocasión de ejercer prácticas como lectores y escritores similares a las que se ejercen en una biblioteca: seleccionan libros para incluirlos en ella, fichan y registran los materiales bibliográficos para organizar su circulación, consignan los datos más relevantes de las obras para brindar información a los lectores, sistematizan el material de acuerdo a temas que abordan, entre otras.

El proyecto se divide en varias etapas:

Primera etapa: Creación de la biblioteca áulica y organización del acervo. Acuerdos sobre la modalidad de trabajo y uso del material. Indagación sobre experiencias lectoras previas. Elaboración de fichas de préstamo.

Segunda etapa: Planificación de itinerarios de lectura (seguir un personaje, un género, un autor)

Tercera etapa: Circulación de las obras entre los lectores mediante el préstamo domiciliario. Trabajo con catálogos y ampliación del acervo.

Dentro de la segunda etapa del proyecto, se elaboró un itinerario de lectura que sigue al lobo como personaje prototípico de varios cuentos. Algunas de las obras leídas fueron: “Caperucita Roja”, “Los tres cerditos”, “¡Lobo no está!” y “¿Lobo está?” de Jaqueline Romero, “Los tres lobitos y el Chanchito feroz” de Eugene Trivizas, “El lobo que quería cambiar de color” de Orianne Lallemand, “El estofado del lobo” Keiko Kasza, “Los lobos vinieron a cenar” de Steve Smallman y Feroz...!¡Feroz! de Liliana Cinetto. Antes de comenzar con la lectura, se prevé un momento inicial en el que se usa como recurso de animación una canción muy conocida por ellos: “Juguemos en el bosque”. Es aquí donde se propone una situación didáctica de escritura por sí mismo: la escritura de un texto conocido y memorizado por los niños. Trabajar con textos conocidos y fáciles de memorizar, presenta la ventaja de que los niños conozcan tanto el significado como la organización del texto; de esta manera se centran en el cómo escribirla, es decir en la reflexión sobre el sistema de escritura.

Fecha:

Escuela No 2 de Práctica José Gervasio Artigas

Clase: 1 año C

Estudiantes magisteriales:

Planificación alumno / niño:

ÁREA del CONOCIMIENTO DE LENGUA

CAMPO DEL CONOCIMIENTO: escritura.

CONTENIDO: el sistema de escritura en el ámbito literario.

MODALIDAD de INTEGRACIÓN: Organización y funcionamiento de la biblioteca áulica. Itinerario de lectura, seguir un personaje

ORGANIZACIÓN DEL GRUPO: escritura por sí mismo en parejas con roles alternados.

OBJETIVO: Reflexionar para progresar en la adquisición del sistema de escritura

SECUENCIA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

INICIO

- Cantar o escuchar la canción conocida por todos de manera de verificar que los niños la sepan de memoria. Intercambiar comentarios acerca de la canción para luego escribirla.

DESARROLLO:

- Organización del grupo en parejas para escribir una parte de la canción alternando roles de dictante y escribiente.
- Se propone consigna de trabajo:

Escribe en pareja un fragmento de la canción: "Juguemos en el bosque". La usaremos para leerla a los niños de inicial cuando los invitemos a la biblioteca del aula.

Planificación estudiante magisterial:

CONTENIDO: Sistema de escritura

- Situación de enseñanza: escritura por sí mismo.
- Escritura de textos memorizados.
- Condiciones didácticas.
- Intervenciones docentes durante la escritura.
- Diferentes conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura.

Propósito:

- Favorecer la observación y reflexión acerca de la situación de escritura por sí mismo de un texto que se sabe de memoria.
- Análisis de las hipótesis de los niños acerca del sistema de escritura y de las intervenciones del docente y de los niños durante la escritura.

ACTIVIDAD:

Observa y registra a partir de los siguientes interrogantes.

- ¿Cuál es la situación de enseñanza planteada? Indicar los propósitos didácticos de la situación.
- ¿Qué escriben los niños? ¿Por qué es importante la escritura de textos memorizados?
- ¿Qué saberes tienen en relación al sistema de escritura?
- ¿Qué problemas enfrentan durante la

• Se monitorean las diferentes duplas y se realizan intervenciones dependiendo de las conceptualizaciones de los niños. <u>CIERRE:</u> escritura de textos memorizados en el marco del funcionamiento de la biblioteca.	escritura? → ¿Qué intervenciones específicas hace la maestra durante el desarrollo de la situación? → ¿Qué intervenciones hacen los niños durante la escritura en parejas? <u>BIBLIOGRAFÍA:</u> • Kaufman, Ana & Lerner, Delia (2015) Documentos Transversal N°1. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales (Pag. 26-38) • Alvarado Castellamo, M. Susana Cano M, Sabina Garbus F. (junio 2006) “La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar. Lectura y Vida pp. 6-17.
---	--

Planificación - Clase 2

La segunda situación didáctica planificada pertenece a una secuencia en la que se lee y escribe para saber más sobre un tema, en este caso “Los animales”. La misma surge con el estudio de diferentes aves que observan los niños en la escuela y en la plaza que se localiza en frente al edificio escolar. Su propósito es profundizar sobre los seres vivos, específicamente sobre la diversidad de los animales e identificar aspectos comunes del grupo de las aves. La secuencia cuenta con varias etapas: en un comienzo se proponen situaciones de lectura para profundizar en el conocimiento de

las aves y otras vinculadas a la observación directa mediante salidas de campo, vídeos, etc. En un segundo momento se proponen situaciones de escritura a fin de organizar y comunicar lo aprendido en una muestra destinada a la comunidad escolar. De esta manera, los niños leen y escriben con claros propósitos comunicativos. La tercera etapa es la realización de la muestra.

La clase que se va a analizar corresponde a la segunda etapa de la secuencia en la que se propone una situación individual de escritura por sí mismo. La tarea consiste en completar las imágenes utilizando rótulos para identificar algunas partes del cuerpo y escribir debajo un epígrafe con datos significativos. El docente organiza la tarea de tal manera que cada grupo produce un material diferente con el fin de que todos puedan participar de la presentación final.

En este tipo de escritura de textos conocidos pero no memorizados, los niños se centran en la reflexión sobre el sistema de escritura ya que al ser un texto discontinuo no es necesario pensar en controlar relaciones semánticas y sintácticas entre los elementos que se incluyen. Este tipo de producción es una situación muy cercana a la escritura de listas.

Fecha: Escuela No 2 de Practica Jose Gervasio Artigas Clase: 1 año C Estudiantes magisteriales:	
Planificación alumno / niño: <u>ÁREA del CONOCIMIENTO DE LENGUA</u> <u>CAMPO DEL CONOCIMIENTO:</u> escritura. <u>CONTENIDO:</u> el sistema de escritura en el ámbito de estudio. <u>MODALIDAD de INTEGRACIÓN:</u> Secuencia de lectura y escritura en contexto de estudio. <u>ORGANIZACIÓN DEL GRUPO:</u> pequeños grupos con producción individual. <u>OBJETIVO:</u> Reflexionar para progresar en la adquisición del sistema de escritura <u>SECUENCIA DE INTERVENCIÓN DOCENTE</u>	Planificación estudiante magisterial: <u>CONTENIDO:</u> Sistema de escritura: - Situación de enseñanza: escritura por sí mismo - Escritura de textos conocidos pero no memorizados; textos discontinuos (rótulos) y breves (epígrafes). - Intervenciones docentes durante la escritura. - Diferentes conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura. <u>OBJETIVO:</u> - Favorecer la observación y reflexión acerca de la situación de escritura por sí mismo de

INICIO

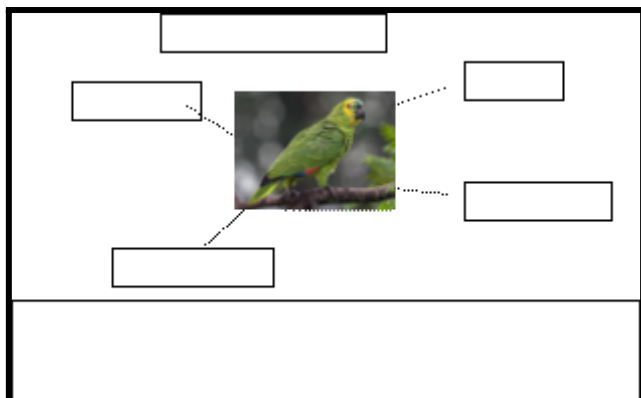
- Se retoma oralmente aspectos aprendidos acerca de las diferentes aves estudiadas.

DESARROLLO:

- Se propone consigna de trabajo

“Cada uno deberá completar una de las imágenes con una de las aves que estudiamos. Debe agregar las partes de las mismas e información relevante en el epígrafe. Será para ir organizando la muestra escolar.”

- Se presentan los diferentes textos con diferentes aves: cardenal, gorrión, paloma y loro.



- Se monitorea las diferentes producciones atendiendo las singularidades y el nivel de conceptualización de cada niño.

CIERRE: escritura de rótulos y epígrafes en el marco de una secuencia de estudio.

un texto no memorizado.

- Análisis de las hipótesis de los niños acerca del sistema de escritura y de las intervenciones del docente y de los niños durante la escritura.

ACTIVIDAD:

Observa y registra a partir de los siguientes interrogantes.

- ¿Cuál es la situación de enseñanza planteada? Indicar los propósitos didácticos de la situación.
- ¿Qué escriben los niños?
- ¿Qué saberes tienen en relación al sistema de escritura?
- ¿Qué problemas enfrentan durante la escritura?
- ¿Qué intervenciones específicas hace la maestra durante el desarrollo de la situación?

BIBLIOGRAFÍA:

- Kaufman, Ana & Lerner, Delia (2015) Documentos Transversal N°1. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales> (Pag. 26-38)
- Molinari, C; Corral, A (2008). La escritura en la alfabetización inicial: Producir en grupos en la escuela y el jardín. La Plata: DGCyE (Desarrollo curricular). En

	Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1078/pm.1078.pdf
--	---

Planificación - Espacio de reflexión posterior

El espacio de reflexión será acordado con las estudiantes magisteriales previamente y tendrá una duración de 40 minutos aproximadamente; allí se analizarán las dos clases. Para este espacio se contará con los registros de observaciones de las estudiantes magisteriales realizada en las doble agendas, además de las producciones escritas realizadas en las clases por los niños contemplando diferentes niveles de conceptualización y la bibliografía específica.

Ejes para el espacio de reflexión
• Luego de las observaciones de clases ¿Qué interrogantes se plantean respecto a la enseñanza del sistema de escritura? • Las situaciones de enseñanza planteadas refieren a propuestas de escritura de los niños por sí mismo de textos que saben de memoria y textos conocidos pero no memorizados (discontinuos y breves) ¿Qué condiciones didácticas presentan ambas situaciones? • ¿Cuáles son los saberes que los niños presentan a partir de sus escrituras? • Las intervenciones realizadas por la docente constituyen, a partir de las posibilidades que brinda la situación de enseñanza, un aspecto central para el aprendizaje del sistema de escritura ¿En qué medida esas intervenciones ayudaron a los niños a avanzar en sus posibilidades de escribir en forma cada vez más autónoma? ¿Existe una relación estrechamente ligada entre los saberes de los niños y las intervenciones docentes? • Lectura de algunos fragmentos relevantes de los materiales bibliográficos ofrecidos para compartir un marco de referencia común en el que se sostengan los análisis de las clases observadas.