

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaria de Posgrado

Departamento de Ciencias de la Educación

Especialización en Escritura y Alfabetización

UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA COLABORATIVA

EN TERCER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Producción de afiches en pequeños grupos: tríos

Trabajo final para obtener el título de

Especialista en Escritura y alfabetización

Alumna: Prof. Stella Maris D'Audia

Tutora: Lic. Mariel Rabasa

Noviembre -2013

*“La escritura es importante en la escuela
porque es importante fuera de la escuela y no
al revés”.*

Emilia Ferreiro

Agradecimientos:

*A Mirta Castedo, Mariel Rabasa y a todos los que colaboraron
pacientemente para que este desafío fuera posible.*

A los niños y niñas que hicieron más colaborativa esta experiencia.

A la docente Gabriela por su voluntad y conocimiento.

A Mario, siempre.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
justificación del tema.....	5
Interés educativo de la indagación.....	7
ANTECEDENTES.....	8
REFERENTES CONCEPTUALES.....	13
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
Objetivos.....	20
RESOLUCIONES METODOLÓGICAS.....	20
El contexto institucional y didáctico del relevamiento de datos.....	20
Secuencia didáctica.....	21
Cronograma.....	23
Las observaciones.....	24
La población.....	24
El tipo de análisis.....	25
ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO.....	25
Análisis del grupo A.....	26
Análisis del grupo B.....	32
Análisis del grupo C.....	34
Final de la secuencia.....	36

CONCLUSIONES.....	36
ANEXOS.....	41
ENTREVISTA CON LA DOCENTE.....	41
SESIONES COLECTIVAS DE ANÁLISIS DE AFICHES.....	45
Transcripción completa de las clases colectivas.....	45
ESCRITURA COLABORATIVA EN PEQUEÑOS GRUPOS (TRÍOS).....	58
Transcripción completa de intercambios orales	
y afiches producidos:	58
Grupo A.....	58
Grupo B.....	64
Grupo C.....	66
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	69

INTRODUCCIÓN

Justificación de la elección del tema

Este Trabajo de Campo, correspondiente a la Carrera de Especialización en Escritura y Alfabetización, propone la puesta en aula y análisis de una secuencia didáctica correspondiente al área de “Prácticas del Lenguaje” en un tercer año de escuela primaria y destinada a la producción de afiches de manera colaborativa, la misma se corresponde con una campaña de Educación Vial que realiza la escuela. Se elige esta temática para la producción de afiches teniendo en cuenta como contexto de interés la cercanía que posee la escuela respecto de una ruta provincial, hecho que condiciona el acceso y circulación de los alumnos .

La elaboración de afiches significa una oportunidad de tratar la lengua escrita como un objeto social y cultural, además estamos en un mundo donde la imagen tiene una relevancia enorme en la vida cotidiana: logos de publicidades, ilustraciones en los textos, señales de tránsito se imponen a nuestra vista mediante distintos recursos esperando ser “leídas”, es necesario trabajar con los niños tanto su interpretación como su producción en situaciones comunicativas adecuadas, lo mismo sucede con el texto escrito que acompañe a esa imagen.

Si se tiene en cuenta que la escuela es el primer espacio público en que los niños hacen uso de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, mediante ellas pueden expresar su punto de vista, confrontar con otros, acordar o disentir, entonces es dable pensar que la propuesta de una escritura colaborativa propicia la posibilidad de descentración del punto de vista personal al considerar el de los demás. Intervenir leyendo, escribiendo, discutiendo y/o planteando ideas va construyendo una incipiente participación en la vida ciudadana, las *Prácticas del Lenguaje* son un vehículo apropiado para esta construcción.

Se encuentra en la *producción de afiches* una situación de enseñanza presentada en el diseño Curricular referente a las Prácticas del Lenguaje en su contexto de participación en la vida ciudadana:

En la escuela hay muchas ocasiones propicias para realizar afiches que promuevan la participación de terceros en las actividades escolares. Por ejemplo, las fiestas escolares, las sesiones de lectura en voz alta para audiencias diversas, la puesta en escena del teatro de títeres, la apertura de la galería de personajes o la presentación pública de los resultados de una investigación. La producción de estos textos son oportunidades valiosas para que los niños/as reflexionen sobre el destinatario (lo más importante es el efecto que se logra). Por otro lado, son textos breves que permiten una mayor concentración sobre los problemas del sistema de escritura.¹

Las palabras anteriores justifican la elección de este tipo textual, se agrega a este interés la decisión de que la escritura para los afiches sea realizada por niños que comparten esta tarea dispuestos en grupos de tres (elegidos con antelación), el aspecto colaborativo implica interacciones producidas a partir de la tarea de escritura: deben acordar el destinatario, el tipo de frase corta que resulte más impactante, el tipo de letra que usarán, las palabras más acordes con el dibujo (si lo hubiera); además estos intercambios se ven favorecidos porque el afiche es un elemento que corresponde a un género discursivo de amplia circulación social al que los niños han accedido como lectores en situaciones que implican conocimientos previos dado que han visto y leído publicidades fuera y dentro de la escuela.

Lo importante de pensar con otros a la hora de escribir es que se ponen en juego conocimientos individuales que implican saberes acerca del lenguaje, dando lugar a la reflexión metalingüística, ésta permite crear situaciones que pueden entenderse como contenidos mismos relacionados con los problemas que se presentan en la escritura y la lectura, en el ejercicio mismo se hallan regularidades que tienen que ver con distintos aspectos del texto como las cuestiones enunciativas, y la cohesión y coherencia.

¹ *Diseño Curricular de la Pcia. de Bs. As.* Pág.137

En esas situaciones se ponen en juego los quehaceres del escritor/lector, entre ellos , revisar las distintas versiones de lo que se está produciendo solo o con otros, mientras se realiza esta revisión se tiene en cuenta la necesidad de sostener la posición que el enunciador decidió respecto del destinatario, implícitos en los modos y los aspectos verbales, usos nominales de los mismos, y la deíxis personal, alrededor de la cual se reflexiona acerca de los ajustes que requiere el género.

Si se piensa en este último aspecto, el afiche, junto con los avisos y folletos pueden ubicarse dentro de los textos publicitarios, así lo plantean Kaufman y Rodríguez (1998):

Estos textos están relacionados con las expectativas y las preocupaciones de la comunidad (...) se construyen en torno a la función apelativa del lenguaje dado que buscan como efecto modificar comportamientos. Manipulan el lenguaje en virtud de lo que se proponen obtener del receptor.(...)Cualquiera que sea la trama elegida estos textos se caracterizan por su trabajo de síntesis, a través de relatos resumidos, descripciones precisas , diálogos breves ubican al receptor en el mundo deseado²

A medida que se desarrolla el proceso de reflexión sobre el lenguaje los niños están en contacto con otros textos del mismo género discursivo que les provee la docente, esto les permite acercarse a variedades comunicativas que actúan como fuentes de información y son un insumo de importancia al momento de la revisión de las producciones escritas.

Se elige esta propuesta cuyo texto por su extensión y características propicia la participación de todos los niños, ya que en el grupo áulico existe disparidad entre alumnos que todavía están construyendo el sistema de escritura y otros con un nivel más avanzado de conceptualización de la misma.

Al compartir el punto de vista con otros compañeros se cree que los argumentos y la producción serán superadores de la resoluciones y producciones individuales.

² Kaufman, A.M. ; Rodriguez,M.E, 1998, *La escuela y los textos*, Bs.as., Santillana. pág. 53

El interés educativo de una indagación de estas características

La indagación de la escritura colaborativa en pequeños grupos podría propiciar la comprensión de algunas cuestiones importantes: reflexionar acerca de las intervenciones docentes, indagar las construcciones escritas a partir del aporte de otros y estimular a los alumnos para que realicen tareas de tipo cooperativo para que colaboren entre sí.

Creemos que este tipo de propuesta interpela a la modalidad de escritura en la escuela, casi siempre individual, observamos en la práctica escolar las pocas ocasiones que tienen los niños de escribir con otros, se elige la escritura por tríos porque los aportes pueden resultar de interés para conceptualizar las condiciones y características de una propuesta colaborativa.

Lo surgido de la puesta en aula y posterior análisis de la secuencia didáctica diseñada especialmente para esta experiencia se considera como insumo para la redacción de las primeras conclusiones. Una indagación de este tipo podría ser un aporte a la construcción de saberes didácticos a ser compartidos con Orientadoras de Aprendizaje que forman parte de los equipos de Orientación Escolar en el Distrito de Esteban Echeverría.; el interés está motivado en el atravesamiento pedagógico que tiene el rol de las Orientadoras y al asesoramiento que deben realizar a los docentes respecto de las estrategias para mejorar los aprendizajes.

ANTECEDENTES

En la línea de investigaciones que indagan experiencias cooperativas, se toma como relevante la realizada en Barcelona por Ana Teberosky, para ello se conformaron pequeños grupos de niños que todavía no escribían en forma convencional, pero que podían mejorar sus producciones si el conocimiento que cada uno tenía podía socializarse en el aula, compartiendo sus distintas hipótesis acerca del sistema de escritura:

Nuestra experiencia , realizada con un grupo de niños que asistían al último curso de jardín de infantes (5 años, aproximadamente),nos muestra como ellos son capaces de cooperar en actividades de escritura y que esta cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realiza(...)esta interacción constituye una fuente de conflictos , puesto que los niños utilizan sus propias hipótesis ,para asimilar la información del medio, y las ponen a prueba al confrontarla con la hipótesis de otros, no siempre idénticas a las suyas .³

La misma autora destaca que los niños de cinco años son capaces de estar atentos a los intercambios y a la tarea de escritura misma:

Un aspecto importante a tener en cuenta, a pesar de que, muchas respuestas no son adecuadas, es que todos los niños saben lo que los demás están haciendo, oyen lo que están diciendo y eventualmente opinan. Ello evidencia que son capaces de atender a la tarea tanto como a los intercambios que esta provoca .Se trata de encarar las interacciones como contexto posible e adquisición, más que analizar los “errores” o “aciertos” específicos de cada pedido o entrega de información. Los conocimientos que adquieren los niños en situación de interacción, no son transmitidos de unos a otros, sino construidos entre ellos mismos. ⁴

La puesta en práctica de estas formas cooperativas de escritura tienen su réplica en nuestro país con Ana María Kaufman , quien en 1984 interviene en una experiencia realizada en un primer grado en escuela privada Jean Piaget, para ello sigue las orientaciones generales de la investigación de Teberosky, entre ellas: disponer a los niños en pequeños grupos con niveles cercanos de conceptualización respecto de la escritura, la maestra propiciaba las interacciones pero no impartía enseñanza , solo respondía cuando entre los niños no hallaban la respuesta para resolver la cuestión que se planteaba en el grupo respecto de la escritura , al interior

³Teberosky. Ana, 1982, “Construcción de Escrituras a través de la Interacción Social”, en *Ferreiro, E. y Gómez Palacio M (comps.) , Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, Pág. 157

⁴ Ibid.Pág.165

del grupo se permitía toda actividad que los niños propusieran , copiar, leer, corregirse mutuamente.⁵

Siguiendo esa línea de indagación un grupo de investigadoras(Kaufman, A.M; Castedo y otros; 1994) inician una experiencia de alfabetización inicial con grupos de jardín de infantes, y con niños de primer y segundo grado de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, el proyecto se denominó “Conducción pedagógica de los procesos constructivos de la lectura y la escritura”⁶.La propuesta plantea el respeto por la propia cultura y conocimiento de los niños y espera que se produzca una transformación mediante el mejoramiento de los intercambios (relacionados con lectura y escritura) entre alumnos y docentes, para lograr que los niños de clases populares tengan un menor índice de fracaso escolar:

Por ello, en nuestra experiencia intentamos partir de lo que los niños saben, proponiendo situaciones didácticas que posibiliten diferentes formas de resolución, de tal modo que cada alumno pueda participar cualquiera sea su nivel de conceptualización. De allí que no privilegiamos actividades pautadas o estructuradas desde el adulto , en las cuales es necesario recorrer un camino determinado para su realización, sino que propiciamos situaciones de enseñanza-aprendizaje abiertas, similares a aquellas con las que se encuentra el niño en la realidad extraescolar.⁷

Se menciona este proyecto porque en la práctica se propiciaron interacciones al momento de leer y escribir, para ello la planificación en las aulas incluyó una organización que contenía actividades *grupales* en las cuales los niños interactuaban con la maestra en torno a una actividad compartida y actividades por *equipo* donde los grupos estaban conformados de dos a cinco niños agrupados para resolver tareas en forma conjunta, los niños tenían un nivel de conceptualización cercano pero no igual respecto de la escritura .

⁵ Kaufman,A.M ,1988, *La lectoescritura y la escuela*, Bs. As, Santillana.

⁶ Kaufman, A.M; Castedo,M;Teruggi,L;Molinari,C. 1994, “Investigación: Conducción pedagógica de los procesos de lectura y escritura”1985 en *Alfabetización de Niños: Construcción e Intercambio: Experiencias Pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*, Aique, Pág. : 9

⁷ Ibid.Pag.11

A través del relato de la experiencia puede observarse cómo los niños aportan elementos que enriquecen la producción de otros niños, por ejemplo utilizan como información los nombres propios porque es la escritura que la mayoría conoce. La maestra acepta las propuestas de los alumnos, quienes con sus ideas mejoran o inclusive desvían la planificación que tenía la docente, las intervenciones de ésta oscilan según el requerimiento del grupo, y sus preguntas atienden a los distintos momentos de conceptualización de los niños.; por último se proponen actividades *individuales*: se realizan de manera personal pero se estimula el intercambio entre pares, en este sentido se excluyen aquellas informaciones que hacen a la evaluación de la escritura e interpretación de cada niño respecto de su producción. Esta experiencia también tiene como base el constructivismo y el interaccionismo desde allí se piensan las propuestas e intervenciones didácticas que se hacen en función de la escritura en grupos.⁸

Se considera como otro antecedente las investigaciones llevadas a cabo por Lerner, Muñoz, y Palacios en Venezuela entre 1985 y 1987 en el marco de una experiencia conjunta entre la Dirección de Educación Especial y la Organización de Estados Americanos, la misma se refiere a un estudio sobre *Comprensión lectora y expresión escrita* en niños que concurrían a aulas integradas (dependientes de la Dirección de Educación Especial) derivados allí por presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Resulta interesante destacar la concepción de aprendizaje y los principios que orientaron la experiencia según las autoras:

Elaborar una propuesta pedagógica fundamentada en la Psicología Genética implica entender que el proceso de construcción de conocimientos sólo es posible a partir de la interacción entre el objeto cognoscente y el objeto que se desea conocer –lejos de realizarse en forma solitaria está enmarcada en un proceso social (...). De esta concepción se derivan los tres principios generales que orientaron nuestro trabajo: reconocer al niño como

⁸ Ibid, Kaufman A.M., Castedo M., Teruggi L. y Molinari, 1994.

constructor de su propio conocimiento , favorecer la producción cooperativa y restituir a la lengua escrita su carácter social.⁹

Experiencias diversas respecto a la escritura en colaboración se han llevado a cabo durante estas últimas décadas, en referencia a esto dice Kaufman:

Hace unos veinticinco años Ana Teberosky (1982) escribió un texto fundacional en el que describían intercambios entre niños que todavía no habían descubierto las características alfabéticas de nuestro sistema y que escribían confrontando entre ellos sus diferentes aproximaciones. Ese texto “Construcción de escritura a través de la interacción grupal” particulariza una manera específica de realizar las tareas con los niños organizados en pequeños grupos.¹⁰

Este texto es fundante para pensar una dinámica de interacción grupal en procesos de escritura, por ese motivo se toma al inicio y cierre de este ítem.

Aquellas experiencias han sido la inspiración no solo para otras similares, sino también para propuestas diversas de interacción como las que constan en los diseños curriculares actuales, ejemplo de esto es el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires que promueve, en el área de Prácticas del Lenguaje escritura colectiva y escritura por parejas, situaciones que enriquecen el intercambio a la hora leer y escribir.

El planteo de Kaufman referente al trabajo en pequeños grupos tiene en cuenta criterios fundamentales para que la dinámica de interacción entre los niños resulte favorecida : agruparlos por niveles similares de conocimientos (no idénticos), tener en cuenta el prestigio de algunos niños para que no sean considerados en el grupo como los únicos que saben , también es importante la actitud del maestro/a, quien tiene que ser lo más específico posible en sus

⁹ Lerner de Zunino, D. - Muñoz de Pimentel, M - Palacios de Pizani A.,1996, *Comprensión Lectora y Expresión Escrita : Experiencia Pedagógica*, Bs. As., Aique, Didáctica, .Pág. 16

¹⁰ Kaufman .A.M.(coord.) 2010, *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Bs. As., Aique, Educación, Pág.76

consignas y promover la participación de los niños de acuerdo a sus posibilidades

REFERENTES CONCEPTUALES O MARCO TEÓRICO

Se hace necesario ubicar la concepción de aprendizaje desde la cual se pensó la secuencia áulica en la que se promueve la escritura en interacción, la misma tiene como pilar el pensamiento piagetiano desde donde se considera que el conocimiento del mundo se va construyendo en interacción con él, la visión constructivista e interaccionista tomados de la psicología genética son aportes necesarios para este trabajo.

El mismo Piaget pone el acento en el trabajo cooperativo dado que pensar al niño desde una concepción individualista está reñido con la formación de una moral autónoma que se construye en el intercambio, la cooperación es un elemento esencial en el desarrollo de la inteligencia:

En efecto Piaget (1969) afirma que la cooperación entre los niños es tan importante para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos y que las situaciones de discusión entre pares, por permitir un verdadero intercambio de puntos de vista, resultan insustituibles como medio para favorecer la formación del espíritu crítico y de un pensamiento cada vez más objetivo.¹¹

Se han tomado también aportes de la lingüística y de la didáctica aplicada en el aula desde donde se pueden comprender los procesos que se desarrollen en cada trío respecto de las interacciones entre los niños, las intervenciones docentes y la creación de condiciones didácticas favorables. Es intención de este trabajo colaborar en la construcción del conocimiento didáctico, acercando una experiencia que construya saberes relacionados con la escritura colaborativa en pequeños grupos.

¹¹ Lerner. D, 2001, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económico, Pág. 81

El saber didáctico aunque se apoye en saberes producidos por otras ciencias no puede deducirse simplemente de ellos .El saber didáctico se construye para resolver problemas propios del conocimiento, resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza. ¹²

Camps, A y Milian.M, también consideran que la situación de producción en grupo resulta un contexto específico en el que se entrecruzan otros contextos o ámbitos, y donde los alumnos desarrollan intercambios o *negociaciones* - llamadas así por las autoras- referidas a la *producción del texto* tanto desde el contenido como desde el proceso de producción, relacionadas con el emisor y el destinatario, y la determinación que suponen sus intenciones; y por último la negociación referida a la situación de aprendizaje en relación a los objetivos que se están trabajando.

Ejecutar, revisar, reflexionar, reformular y establecer acuerdos sobre la escritura y producción de textos suponen una intensa actividad metalingüística que se relaciona con los cambios experimentados por el texto en el proceso de elaboración, se establecen fases de producción y de evaluación, en donde se propician situaciones con una fuerte actividad metalingüística. ¹³

El intercambio y la reflexión no sólo se piensan respecto del sistema de escritura también respecto del género para ello se tienen en cuenta dos variables principales de acuerdo a la modalidad del afiche, se consideran como textos apelativos e informativos. Se hace necesario establecer que las relaciones que subyacen en el interior de los mismos implican al sujeto que enuncia el mensaje y aquel a quien está destinado dentro del discurso.

Se tiene en cuenta que el habla es dialógica y que siempre el enunciador emite un discurso dirigido a alguien (el yo/tú existente en todo enunciado).El enunciado, entonces, no es considerado como el resultado de una práctica individual de creación personal, sino como un producto social, generado siempre

¹² Ibíd. Pág. 168

¹³ Camps, A. (coord.), 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión*. España, Ed. Graó.

en el proceso de interacción verbal y social. Esto define su carácter dialógico. Desde esta perspectiva resulta coherente tomar los conceptos teóricos correspondientes a las corrientes lingüísticas alineadas dentro de lo que se denomina *teoría de la Enunciación* ya que desde allí se trata de considerar un texto como parte de una práctica comunicacional, tratando de dar cuenta del proceso social desde el cual se conforma el enunciado y sus agentes; también se consideran importante los aportes que en este sentido concuerdan con la gramática textual, en tanto que la estructura de un texto y un acto de habla se hallan en íntima relación, para estas corrientes todo enunciado existe en tanto crea sentidos, construye sentidos en una práctica social determinada.

En forma complementaria a la concepción anterior el afiche puede ser entendido como un texto, cuyas propiedades son estudiadas por la gramática textual. Teun A. Van Dijk(1983) sostiene que una gramática del texto no es un tipo específico de gramática, en el sentido de una gramática estructural, generativo – transformacional, o funcional; sino que las gramáticas del texto en principio pueden ser formuladas en términos de cualquiera de estos modelos. Una gramática del texto es, entonces, una gramática definida en términos de la clase de objeto que debiera describir y que la particularidad del texto es su propiedad de poseer una textura y su condición característica es la coherencia, y en ese sentido aclara que de hecho la mayoría del trabajo llevado a cabo en el campo de la gramática del texto ha estudiado fenómenos semánticos como la pronominalización, la consecución de tiempos verbales, tema y rema, conectivos, cuantificadores, etc.¹⁴Esas relaciones serán consideradas aquí como punto de partida en el análisis de aspectos semánticos de interés para el trabajo de campo.

Se entiende que una lengua se construye y actualiza en cada acto de habla, su dominio y desarrollo sólo es posible en la medida en que se participa de actos enunciativos que no se hallen disociados de las prácticas sociales de lectura y escritura, se entiende que el trabajo con afiches permite el desarrollo de las competencias lingüísticas propias de ciertas prácticas de lectura y escritura que

¹⁴ Van Dijk, Teun. A, 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona-Bs. As., Piados, Comunicación.

forman parte del universo simbólico de los alumnos como hablantes. Y en tal sentido el uso de este tipo de texto es un punto de partida válido para inducir el trabajo reflexivo sobre cuestiones metalingüísticas, éstas prácticas tienen el fin de rescatarlos como enunciadores y enunciatarios de una lengua. Si los afiches son considerados como enunciados tienen la característica de estar con formados por un lenguaje propio que combina signos lingüísticos y no lingüísticos como la imagen.

En relación con esto último, Georges Peninou elaboró nociones interesantes en cuanto a la organización de la información en la construcción de la imagen; destaca las particularidades en el nivel de la información del mensaje publicitario:

a- La información significada: en tanto toda publicidad es señalización orientada de la información, es decir información marcada. Aquí importa considerar el uso de los códigos cromático, tipográfico, fotográfico y morfológico en el proceso de significación.

b- La información implicativa: toda publicidad al suponer como pivote no al emisor sino al receptor, se constituye como imagen para otro, “implica al otro”.

c- La información predicativa: pues todo mensaje publicitario tiene un contenido referencial

d- La información significante: aquí importa no el contenido referencial sino la intencionalidad de la imagen, en tanto que en el mensaje publicitario el objeto adquiere un status particular, en el que el objeto en sí importa menos que su notoriedad, eminencia o ejemplo.¹⁵

La manera en que se construye la imagen no es el tema de este trabajo pero teniendo en cuenta que la consigna se basa en la elaboración de afiches, los niños deben establecer relaciones entre ella y el texto, estas relaciones son partes de la reflexión esperable en cada grupo. En referencia a la propuesta cuando se habla de

¹⁵Peninou, George, 1972, *Física y metafísica de la imagen publicitaria. Análisis de las imágenes*, Bs. As, Tiempo Contemporáneo.

modalidad de escritura se piensa en una situación de aprendizaje en la que participan dos o más niños .Esta situación supone una mutua construcción de significado en la interacción con los otros.

Si se comprende la escritura desde una concepción general se considera que al escribir se pone en juego el conocimiento que se tiene sobre el sistema de escritura que incluye tanto la alfabeticidad del sistema como el proceso mediante el cual la escritura alfabética va incorporando la ortografía, mientras se desarrolla este sistema los niños van incorporando, a su vez, aspectos de:

El lenguaje escrito o “el *lenguaje que se escribe* “según denominación de C.Blanché Benveniste .es el conocimiento de un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas, es decir un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar de manera escrita y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual :el lenguaje de las noticias , de los cuentos , de las cartas. ¹⁶

Ambos conocimientos se van construyendo juntos ,en ese sentido la escuela es un lugar primordial dado que es de vital importancia la intervención docente que aporta datos y presenta fuentes de información variadas; el contacto con textos y las interacciones entre pares ayudan a sistematizar las regularidades y particularidades del sistema.

El lenguaje escrito y el sistema de escritura se van construyendo juntos, el contacto con diversidad de textos multiplica las ocasiones que los niños tienen para leer y escribir desde el comienzo permiten que la escritura se problematice cada vez más , aparecen conflictos que tienen que ver con el tipo de letra , la ortografía , los distintos tipos de textos y sus modalidades informativa, literaria ,instructiva , etc., conflictos que pueden ser superados mientras se lee y se escribe en la escuela, ese ámbito se valida continuamente desde los inicios de la alfabetización:

¹⁶ Molinari,C. *Leer y escribir en el jardín de infantes* , en Castedo M., Molinari, M.C.& Wolman,S., 2000, *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB.* , Bs. As., Santillana.Pág.16

No aprendemos primero ciertos elementos para afrontar la situación, sino que, afrontando la situación resolvemos los problemas. Para que esto resulte posible en la escuela, ante todo, deberíamos poder plantear problemas. es decir, plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlos íntegramente.

Hacerlo genera la necesidad de coordinar y resignificar conocimientos anteriores y desarrollar estrategias. (...)En el desarrollo de estas situaciones resulta necesario que los niños expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas, las confronten con las ideas de otros niños, del/la docente y con modelos textuales, para transformarlas en otras más próximas a las convencionales.¹⁷

La escritura colaborativa en el aula presenta conflictos que aparecen en la interacción misma y además conlleva sus condicionantes, Teberosky(1982) plantea que la posibilidad de trabajo en grupos para tarea de escritura tiene sus restricciones, pues no siempre significa la construcción social del conocimiento, por ello nos alerta de algunas condiciones para favorecer una interacción productiva en los subgrupo: funcionan mejor los pequeños grupos porque no se diluye la responsabilidad de sus miembros, la cantidad de integrantes del grupo será de acuerdo a la organización de las clases y a los resultados que se deseen con esa propuesta. Además nos hace saber que cuando se da un tiempo individual para que cada niño pueda pensar en el problema que se le plantea al grupo, es posible que tengan una intervención grupal más enriquecedora.¹⁸

Similares restricciones son explicitadas por Kaufman:

Un aspecto muy importante a tener en claro algún es el criterio para seleccionar los miembros del grupo, tanto desde la perspectiva de los conocimientos que poseen (que no sean muy distantes pero tampoco idénticos) como desde el punto de vista de su prestigio en el grupo (si un

¹⁷ Ibid. P.P 87-89.

¹⁸ Óp. Cit Teberosky, 1982.

alumno es considerado el único que “sabe” en un grupo, él llevará la voz cantante y los demás se someterán a sus decisiones aunque no las entiendan). Otro aspecto que debemos atender es la consigna brindada por el docente en general, conviene que el maestro guíe, oriente la tarea que va a realizar de la manera más específica posible.¹⁹

Los aspectos que describe esta autora intentan paliar la dificultad que tiene el plantear situaciones de lectura y escritura en pequeños grupos.

El trabajo de indagación que llevamos a cabo desea observar en situación de aula los aspectos antes nombrados referidos a la escritura por tríos y se tiene en cuenta lo que plantea Bronckart al referirse a las investigaciones que se realizan en la escuela “solo tienen sentido cuando sirven para construir **instrumentos pedagógicos** que puedan ser experimentadas en situación de clase y tengan resultados positivos.”²⁰

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

¿Cómo inciden las intervenciones por parte del docente en las producciones de escritura de tipo colaborativa de acuerdo al texto específico?

¿Cuáles son las intervenciones docentes que posibilitan que los niños puedan reflexionar sobre la escritura?

¿Cuáles son las condiciones didácticas que posibilitan que los niños puedan escribir en pequeños grupos?

¹⁹ Kaufman .A.M.(coord.), 2010, *Leer y escribir : el día a día en las aulas*, Bs.As, Aique ,Educación,Pág. 77

²⁰ Bronckart.J.P, 2007, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid, Miño y Dávila,.Pág.143

Objetivos:

. Optimizar condiciones didácticas posibles para plantear situaciones de escritura en pequeños grupos que permitan reflexionar acerca la lectura y escritura compartida en el primer ciclo de la escolaridad primaria.

Analizar las interacciones de los niños y las intervenciones docentes en situaciones de lectura y escritura producidas en pequeñas grupos.

Identificar las situaciones que generen reflexiones sobre las producciones de texto y género específicos.

Caracterizar las situaciones de mayor relevancia reflexiva.

RESOLUCIONES METODOLÓGICAS

El contexto institucional y didáctico del relevamiento de los datos:

La escuela en la que se realiza este trabajo está situada cerca de una ruta provincial que los niños cruzan frecuentemente, por esta razón se han realizado otras campañas de Educación Vial en años anteriores.

Teniendo en cuenta ese contexto los niños han asistido con su docente a la Municipalidad de Esteban Echeverría y han recibido información de la dirección de Tránsito respecto de los cuidados que deben tenerse en la vía pública.

Se planificaron con la docente actividades de lectura y reflexión previas a la producción para que los niños puedan estar inmersos en el tema y en las características de los textos y formatos que aparecen en la información de algunas campañas sociales de interés. Los niños han trabajado con anterioridad en una campaña acerca de los cuidados de los dientes y del cuidado de la higiene personal para evitar enfermedades (debido a que muchos niños faltaron por presentar cuadros gripales). En el caso específico de la Educación Vial se usaron

afiches que fueron copiados de modelos de Internet y otros vistos en la vía pública o en la visita a la Municipalidad.

La modalidad de trabajo en forma colaborativa está impulsada desde la dirección de la escuela, el grupo elegido ha tenido este tipo de experiencia en escritura desde el año anterior, la docente a cargo del grupo donde se llevó a cabo esta investigación también acuerda con la modalidad colaborativa e intenta extenderla a otras áreas, esto se explicita en la entrevista que se mantiene con ella., en este sentido, la secuencia que se lleva a cabo no se contradice con la manera de escritura en el aula, la docente tiene un especial interés en formas cooperativas.

Al elegir el grupo se tuvo especial interés en que su docente tuviera experiencia, en este caso hace diez años que trabaja con primer ciclo en escuela pública y ha realizado diversas capacitaciones en el área de Prácticas del Lenguaje.

Aproximadamente un diez por ciento de niños son repetidores en la institución donde se realizó la secuencia o provienen de otras escuelas, según la docente la mayoría ha avanzado en sus producciones al realizarla con otros, inclusive tuvieron experiencias previas de escritura conformando los mismos tríos designados para este trabajo.

Se han facilitado materiales para la producción de los afiches, cartulinas, fibras, tijeras acrílicos, témperas, revistas, etc. cada trío tenía hojas blancas rayadas y lisas para escribir y revisar sus textos.

.Secuencia didáctica

Tiempo aproximado: desde el 1° de agosto al 20 de agosto del 2012.

Esta secuencia didáctica fue pensada para observar de qué manera las intervenciones docentes y las interacciones en un pequeño grupo de niños (trío) inciden en la elaboración de un texto correspondiente al género afiche; al considerar la escritura de manera colaborativa se tienen en cuenta aspectos relacionados con la misma y con el género:

El ajuste al género y al destinatario.

Las regularizaciones respecto del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

En la secuencia se plantean situaciones que permiten tener un acercamiento a la temática de la Educación Vial, también a las distintas características de los afiches; los niños reflexionan acerca de la relación existente entre texto e imagen.

El primer encuentro tiene la modalidad de una clase colectiva en la cual los intercambios se dan mayoritariamente entre los alumnos y la docente.

El acercamiento temático se hace a partir de afiches con señales de tránsito , esto se ha decidido porque la mayoría son de conocimiento de los niños, entre ellas se elige la de *Despacio Escuela* porque tiene similar disposición y color que el cartel que está cerca de la escuela. Es un cartel con imagen y sin texto , otros afiches usados fueron vistos en la visita realizada a la Municipalidad de la zona con el objeto de acercarlos los usos sociales de los afiches y carteles.

- En el segundo encuentro colectivo se eligen afiches cuya relación entre imagen y texto es de relevo, esta relación marca una complementariedad entre ambos, o sea el texto funciona también complementando la imagen. Los modelos de afiches elegidos para este momento poseen textos que por sí solos resultarían ambiguos o difíciles de relacionarlos con el propósito temático.

En ambos encuentros grupales se da lugar a las preguntas y a la lectura de los carteles y afiches presentados.

- En el momento siguiente de la secuencia se propone la elaboración de los afiches por trío, los mismos se realizan en tres sesiones que se llevan a cabo en días consecutivos, en las mismas se estimulan situaciones de escritura y lectura

de los textos que se producen. Las correcciones al interior de cada trío son guiadas por la docente y si fuera necesario por la observadora. Se propone la realización de borradores para escribir los textos que luego formarán parte del afiche

Los pasos a seguir son:

Organización de la tarea: se reparten y priorizan las tareas a realizar.

Elaboración del contenido: se discute el contenido temático, sin proponer el texto.

Planificación del texto: se proponen ideas para el texto, se prevé la estructura, las características, todavía no escriben el enunciado.

Textualización: se proponen enunciados para escribir, se releen los ya escritos y se comentan los problemas que surgen en el momento de escribir

Revisión: se releo lo escrito, se proponen modificaciones si fueran necesarias.

Escritura definitiva: se propone cuando cada grupo haya revisado el enunciado y cuando hayan decidido de común acuerdo en el interior de cada trío lo que quedará como texto e imagen.

Elección y exposición de los afiches en el aula para luego realizar la exposición en la escuela y en un encuentro municipal.

Cronograma.

Secuencia	Tiempo aproximado
Primera sesión colectiva, de análisis de afiches.	1 al 3 de agosto de 2012
Segunda sesión colectiva, de análisis de afiches	8 al 9 de agosto del 2012
Organización de la tarea Elaboración del contenido Planificación del texto	13 al 15 de agosto del 2012
Elección y exposición de afiches.	20 de agosto del 2012

Las observaciones

Las observaciones y los registros de las situaciones didácticas se realizaron siguiendo los intercambios que se presentaron entre los niños y con la docente, tanto en las clases colectivas como en la producción al interior de cada trío; se colaboró con ella para facilitar la evolución que van haciendo los niños para mejorar sus producciones

Las situaciones didácticas que se registraron, en su mayoría, fueron planificadas con anterioridad con la docente del grado.

Se colaboró en la búsqueda y preparación de afiches que sirvieran para que los niños pudieran estar inmersos en la temática.

Para registrar las clases se utilizaron grabaciones en audio y registros manuales. Los momentos de producción, en algunas ocasiones, se han hecho en distintos momentos para evitar dispersión o porque los niños tenían horas especiales.

La Población

La población con la que se realiza esta secuencia está conformada por niños de 3° año de una escuela primaria pública del Distrito de Esteban Echeverría. El curso elegido tiene 21 alumnos, 12 varones y 9 mujeres, cuyas edades oscilan entre los ocho y diez años..

En las familias de estos niños alguno o ambos padres tienen trabajo estable, un grupo más reducido de padres tienen trabajos temporarios o bien el único ingreso es la Asignación Universal por Hijo.

La mayoría de los niños viven en la zona en la que está ubicada la escuela.

El tipo de análisis realizado

Se ha realizado un proceso de análisis manual: sobre el registro original se efectuaron lecturas, analogías y diferencias entre las distintas producciones, se contó el material recolectado para tener una idea general de conjunto. Se tuvieron en cuenta los indicadores que resultaron más significativos al momento de considerar las variables de análisis que hacen foco en los intercambios al escribir.

El tipo de análisis supone la acción de los sujetos en un contexto real donde participan y el observador intenta acceder a los elementos significativos en ese contexto situacional en el que se dan. En este caso el aula misma de 3° año, en una situación de escritura en pequeños grupos.

Se analizan las producciones de tres de los grupos por ser los que mantienen mayor asistencia a través del tiempo y, además, esos niños por su colaboración permiten un registro más pormenorizado.

ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO

Al inicio de esta secuencia la docente del grado realiza con los niños clases colectivas de análisis y lectura de afiches. Fueron dos sesiones y la transcripción completa de ambas se halla en el **anexo** de este trabajo.

Se les propone a los niños la elaboración colaborativa de afiches, los niños se distribuyen en grupos de a tres (tríos) dentro de las características acordadas anteriormente con la docente. También las interacciones completas y los afiches producidos se hallan como parte del **anexo**.

A fin del análisis se han elegido algunos intercambios en los que puedan considerarse aspectos tales como el ajuste al *género* y al *destinatario*, como también los relacionados con el *sistema de escritura* y el acercamiento al *lenguaje escrito*, todos se dan en el mismo contexto de elaboración colaborativa.

Para el análisis se consideran:

- Interacciones para decidir cómo se escribe una palabra, las correcciones ortográficas, las separaciones correctas entre palabras en una frase, todas éstas cuestiones relativas al *sistema de escritura*.

- Interacciones para decidir cómo será el texto, qué condiciones requiere el mismo para que forme parte de un afiche, la contundencia para que el mensaje llegue mejor al destinatario, cuestiones éstas relativas al conocimiento de las propiedades del *lenguaje escrito* ya que han visto varios afiches y también en experiencias sociales de la vida cotidiana, esto les permite ir comprendiendo el tipo particular de elaboración requerida. En este sentido es de importancia el planteo didáctico que hace su docente porque permite poner a estos niños en contacto con variados formatos del mensaje en modelos distintos presentados en las clases colectivas, en conocimientos anteriores respecto a los textos apelativos y diversos portadores existentes en el aula.

Se eligen algunas de esas interacciones que resulten ilustrativas de los aspectos nombrados anteriormente. A fin de realizar el análisis se irán desglosando distintos momentos de intercambios entre los niños y con la docente para ser comprendidos a la luz de la bibliografía consultada.

Los grupos elegidos se denominan de la siguiente manera:

Grupo A: Paulo –Romina-Caty.

Grupo B: Daniel-Miguel-Diego.

Grupo C: Belén-Cristina-Solange

Análisis del Grupo A

En este grupo se presenta desde comienzo la cuestión referente al destinatario del mensaje.

Paulo: -No sé cómo... ¿y si es para el que anda en bici?

Romina:- Si, que no ande por la calle.

Docente:- ¿Por dónde debe ir?

Paulo:- Por la vereda no...pero yo voy por la vereda

Pareciera quedar claro a quién está destinado el afiche que van a realizar, sin demasiada discusión aceptan la pregunta de Paulo como moción y comienzan a pensar por dónde debe ir el que anda en bicicleta. En ese sentido la intervención docente refuerza la idea del ámbito de circulación y se desvía el tema del destinatario.

En otro momento es la docente quién problematiza la discusión alrededor de las intenciones del discurso cuando los niños le dicen que no hay espacios (bicisendas) para andar en bicicleta sin peligro:

Docente: Dijimos antes que tendría que haber bicisendas ¿recuerdan?

Caty:- Si pero no hay... ¿hay acá?

Romina: -Yo no vi nada.

Docente:- No hay pero estamos pensando en educarnos para andar correctamente, entonces el mensaje pensemos que debe referirse a lo que se necesita.

En la intervención de la docente "...entonces pensemos que el mensaje debe referirse a lo que se necesita", y la que realiza en otro momento "Los afiches son informativos, si no hay bicisendas podemos pedir que las hagan , la semana pasada fueron a la Municipalidad y vieron que había una parte dedicada a Dirección de Tránsito ¿recuerdan?", es claro que les está hablando de las particularidades del género y del tipo de texto donde se privilegia la función apelativa, dado que estos textos "...intentan modificar comportamientos .Pueden incluir órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor propone , a actuar de una determinada manera , a admitir como verdaderas sus premisas"²¹

²¹ Op.Cit, Kaufman y Rodriguez,1993, pág.: 23.

Por otro lado al remitirlos a los otros afiches que vieron en la Municipalidad y a los textos existentes en ellos, se refiere al *lenguaje escrito*, a la modalidad que tenían las frases o palabras en esos textos.

En otro momento del intercambio en el grupo A, Romina dice “Señores de la *municipalidad* hagan bicisendas para los chicos, así no nos lastimamos con autos”. Aquí la niña cambia el deíctico que remite al emisor: en lugar de ser un “YO” quien apela al receptor para sugerir el cumplimiento de una norma o conducta, ha privilegiado un “nosotros” abarcativo en el que quedan incluidos todos los de su condición, de alguna manera convirtiéndose en vocera, también ha cambiado su estrategia discursiva respecto del destinatario, utilizando para ello un apelativo: “Señores de la municipalidad”, introduciendo una variante en el ajuste ya que ahora parece más un enunciado enmarcado dentro de las características de una solicitud. En un primer momento parecía que el mensaje se orientaría a los ciclistas pero luego se derivó a un pedido a la Municipalidad para que hagan *bicisendas*.

La docente interviene refiriéndose a la extensión de la frase y se desvía, nuevamente, la problematización del destinatario porque les dice que recuerden que los textos deben ser más cortos y que tienen que llamar la atención, de esta manera les indica otra pauta del género que implica un mensaje con frases cortas que permita una lectura ligera. Caty intenta acotar el texto “Bueno yo...digo que vamos a pedir las bicisendas...” luego la misma niña trata realizar un nuevo ajuste “Escribo hagan las bicis...” el mensaje queda como un pedido a quién tiene que realizarlas.

Al alejarse la docente se suscitan estos intercambios:

Romina:-Bueno yo digo que vamos a pedir bicisendas.

Caty:-Escribo hagan las bicis... (Se detiene como si no supiera decir la palabra).

Romina:- Las bi-ci-sen-das (recalca separando en sílabas).

Paulo:- Como un camino para las bicis.

Caty:-Si, pero en la calle como vimos en un dibujo de un chico que anda por ahí...no sé , no sé , algo para ir despacio.

Romina:-Era para pedir que las hagan.

Paulo:-Dale dibujamos, yo hago una nena que va en bici.

Romina. –Vos querés hacer todo.

Paulo:-No, yo hago la vereda.

Romina :-Pero no era en la vereda .

Paulo.-Pero hago la vereda y después la calle y ahí hacemos las bicis.

En este momento de los intercambios aparecen cuestiones como *por qué*, *para qué* y *dónde* deben realizarse las bicisendas, queda en evidencia que pueden estar atentos a los intercambios y a la tarea misma relacionada con el texto y con la imagen, en éste último aspecto es interesante la discusión respecto del lugar donde deben ubicar en el dibujo las sendas para las bicicletas.

Esta secuencia de diálogo demuestra, como afirma Teberosky que aunque las respuestas no sean adecuadas todos los niños comparten, aportan y opinan sobre el tema²².

En estos aportes aparecen algunos referentes al texto que van a escribir y al dibujo que lo acompañará. Se hace interesante ver cómo mientras una de las niñas intenta ajustar el texto para hacerlo más adecuado, su compañero se preocupa por el dibujo entendiendo lo que antes no parecía claro, van acordando que las sendas deben ir en la calle, entonces texto e imagen comienzan a establecer una relación de conjunto: “El afiche se construye con el mínimo de recursos expresivos que permitan llamar la atención. La espacialización del texto sobre el portador, así como las imágenes que en los afiches más elaborados complementan el mensaje lingüístico, son de fundamental importancia...”²³.

Caty parece no saber pronunciar y escribir la palabra *bicisendas*, es en este sentido, que el deletreo de su compañera alude al sistema de escritura para que pueda escribir la palabra completa. Como si la pronunciación más lenta y por sílabas ayudara a la escritura en el momento de los borradores.

²² Op.cit Teberosky, 1982

²³ Op.Cit, Kaufman y Rodriguez, 1993, pág54.

Se realiza un corte temporal ya que comienzan con los borradores de escritura al día siguiente, cuando Romina escribe LOS CHICOS QUEREMOS QUE SEAGAN BISISENDAS AL LADO”, la docente pregunta “¿Solo aquí?”, esto propicia la respuesta de la niña “En todas partes, acá también”, permitiendo que se extiendan los posibles destinatarios. Casi simultáneamente la docente les dice que armen una frase que convenza y que además miren cómo se escribe bicisendas en el cartel que está en un panel de la pared (omite la corrección de la palabra AGAN).

Nuevamente los remite al género, más precisamente al carácter apelativo y convincente del mismo y al pedirles que vean en el cartel cómo se escribe la palabra, permite la corrección ortográfica. Nuevamente comprobamos que el sistema de escritura se va construyendo al mismo tiempo que se van adquiriendo competencias respecto de la modalidad particular del texto, por un lado la intervención para que la palabra se escriba sin errores y por otro, para que el texto del afiche responda a aquello que los niños vieron respecto de las características más generales de los mismos.

Es interesante la manera en que intercambian para decidir qué debe aparecer escrito o dibujado para optimizar el mensaje:

Paulo (muy concentrado):-No hay pero tiene que estar (se refiere a la palabra

bicisendas).

Romina -: Podemos poner *prohibido andar por la calle*.

Paulo:.-No porque no se entiende

Romina:-Si está la bici se entiende.

Docente:-Ustedes vieron afiches que parecían que no tenían nada que ver con lo que estaba escrito, miren el que dice “Te morías por atender”, ven que tiene un auto con el parabrisas roto, si tapo el dibujo no se entiende ¿no?... ¿ustedes para qué dibujaron un chico chocado por una auto?

Paulo:- Para que sepan que queremos ir en bici por un lugar donde no nos choquen.

Estos niños deciden que no harán bicisendas dibujadas porque recurren a la idea del peligro que significa andar por la calle en bicicleta sin tener una senda adecuada.

La maestra les recuerda otros ejemplos que han visto y tienen a su alcance en el aula donde se hace evidente la relación de relevo entre texto e imagen, recordemos cómo en este caso, el texto completa el sentido de la imagen: cada una por sí solas podrían dar lugar a diversos significados pero al aparecer juntas crean un significado producto de esa complementariedad.

El afiche que toma como ejemplo la docente fue comprendido de manera relativa en la clase colectiva, allí los niños notaron la polisemia de la frase “te morías...” que podría ser comprendida también como “tenías muchas ganas...”, según acota una de las niñas en esa instancia; sin embargo al momento de elaborar ellos una relación semejante entre el texto y la imagen necesitan ayuda de la docente por su propia complejidad.

Cuando comienzan a definir el texto que quedará escrito en el afiche se dan estos intercambios:

Docente:- ¿Cuándo quieren que la Municipalidad las haga?

Silencio, parece que están pensando, por último Paulo contesta:- Ahora, queremos para ahora.

Docente:- Cuando se quiere algo muy rápido decimos que lo queremos...

Romina:- Ahora... ¡Ya!

Caty: -Ya, bicisendas (lee del cartel esta palabra).

Docente:- Está buena esa frase, es corta y se entiende ¿dónde la pondrían?

Romina escribe en el ángulo derecho y abajo: “YA BICISENDAS”

Paulo dice que está muy junto abajo y que es mucho el lugar que queda arriba (se refieren al lugar donde debe estar el texto escrito).

Romina:- Y si ponemos un poco arriba y un poco abajo, (ella misma escribe con lápiz) Ya lo ponemos en la vereda de arriba y bicisendas en la de abajo.

Docente:-¿Y si queremos decirlo con ganas, con más fuerza, qué signos le ponemos?

Paulo:-Yo no sé...no.

Las dos niñas tampoco dicen nada.

Docente:- ¿Recuerdan cuando escribimos ¡ Viva la patria! El veinticinco de mayo?

(muestra una lámina de revista que está colgada y tiene esta frase).

¿Qué quería decir? ... que lo decimos con muchas...

Caty: -Ganas...

Docente:- Entonces ¿cómo se puede decir en esa frase que tienen muchas ganas que se hagan las sendas para ir en bici?

Paulo:- Así, (agrega los signos de exclamación y el cartel queda “¡YA BICISENDAS!”).

Nuevamente observamos cómo el esfuerzo por ajustar el texto para que sea breve y genere cierto impacto se enriquece con las interacciones entre ellos y la docente quien aporta un ejemplo anterior (¡Viva la patria!). Estos niños pueden aprovechar los fuentes de referencia para lograr un texto más adecuado debido al ambiente alfabetizador y a las previsiones de la docente.

Otro elemento de importancia es la introducción de lo perentorio de la petición, en ese sentido la pregunta de la docente respecto de cuándo quieren que se hagan las bicisendas permite el uso de la palabra “YA” que es un adverbio temporal que da idea de inmediatez..

El destinatario es lo suficientemente ambiguo, ellos saben que está destinado a la Municipalidad pero no aparecen elementos que lo denoten, salvo en el contexto oral en el que se tomaron las decisiones de escritura y de la elaboración general de este afiche.

Análisis del Grupo B:

En este grupo sucede algo particular. En un primer momento deciden realizar el dibujo (son dos camiones que chocan) y luego escribir un texto relacionado a la imagen. Para decidirlo se dan estos intercambios:

Daniel:-¿Y si ponemos así *Cuidado al cruzar?*

Docente:- Al cruzar...bueno pero no se sabe quién cruza, en realidad yo veo que chocan.

Posiblemente la docente se refiera a que no se aclara el destinatario dado que la propuesta del niño implica una nominalización que niega ese “quién” al que se refiere la docente. Es decir, ella desvía una posible solución cercana a la relación de relevo entre texto e imagen, mencionada en el análisis del grupo A.

Los niños, entonces buscan un texto de relación directa con el dibujo:

Diego:- Chocan porque los frenos están mal.

Miguel: -Bueno, tiene que decir algo que no van los frenos.

Diego :- Cuidado con tus frenos.

Miguel:- Si porque fallan los frenos , yo te dicto ,...no *Cuidado* lo pongo yo (escribe esta palabra en imprenta mayúscula) CUIDADO.

Diego:- Así (escribe CUIDADOCONTUS FERNOS).

Miguel lee y dice “Fernos...dice fernos, no va fíjate ..no va .”

Daniel:- Dejame a mí que pongo yo *cuidado con tus frenos* (lo dice en voz alta)

Miguel:- No, *cuidado* ya puse.

Diego: (Dice en voz baja) *Con tus, con tus.*

Es interesante comprobar cómo aparece el destinatario previsto (Tu).

Si consideramos el texto respecto de la imagen, podemos inferir que se han ocupado del aspecto referencial del texto y de ese ajuste ha surgido el receptor.

Miguel:- ¿Con qué letra empieza?

Diego: -Con la ... F-r-e-n-o-s (deletrea la palabra *frenos*)

Queda escrito CUIDADOCONTUS FRENOS

Docente:- ¿Se escribe así todo junto?

Daniel:- No se escribe así (escribe en un papel aparte) CUIDADO CON TUS.
FRENOS

Aquí se centran en el sistema de escritura, la pregunta de la docente colabora en ese sentido y los niños van regularizando cuestiones como la separación entre palabras y la escritura correcta de las mismas.

Docente: ¿Los frenos de quién son?

Daniel:- (Responde apresuradamente): Del camión que lo choca al auto.

Docente:- Bueno, porque si dice *tus frenos* no parece que fueran los frenos del

camión...¿ de quién parece que fueran los frenos?

(Se ríen) casi al unísono “del que maneja”

Docente:- Entonces ¿qué podrían escribir para que se comprenda que los frenos son del camión?

Luego de unos minutos Miguel dice en voz baja:- Con los frenos...cuidado con los frenos...

Diego:- Si, así está mejor.

Escriben CUIDADO CON LOS FRENOS.

El problema que se presenta podríamos pensarlo desde el punto de vista de la función apelativa del texto, “TUS” como deíctico tendría que señalar al receptor, porque lógicamente el destinatario final del afiche en su conjunto no es el conductor del camión sino el público. Los chicos parecen tener dificultades para comprender la deixis del pronombre “TUS”. La intervención de la docente en ese sentido amplía las posibilidades pero no permite que los niños sigan interaccionado para comprender que ese “TUS” que ellos usan se interpreta en relación con la situación de comunicación y su contexto, en este caso se supone que alude a que es necesario frenar a tiempo para evitar chocar, el destinatario sería cualquiera que manejara en la vía pública.

Análisis del grupo C:

Estuvieron discutiendo durante bastante tiempo qué tipo de dibujo harían para el afiche.

Belén : -Yo quiero que te diga algo de cruzar porque nosotros tenemos una calle cerca y pasan colectivos.

Cristina: -No, de cruzar es aburrido, mejor del celular...bueno que no tenés que usarlo.

Docente: ¿En qué ocasiones no tenés que usarlo?

Ana: -Nunca en la calle.

Docente:- Si me paro en una esquina, en la vereda ¿no lo puedo usar?

Cristina:- Bueno si, digo manejando o andando en bici.

Docente:- Entonces sobre qué harán el afiche, ¿sobre el uso del celular, sobre cruzar la calle?

Casi al unísono: *Sobre cruzar.*

Esta discusión da cuenta de la centración en el nivel semántico. La docente interviene como si quisiera contemporizar con ambas niñas: una desea referirse a los peligros que tiene en la zona de la escuela para cruzar la calle y la otra niña quiere referirse al uso del celular; sin embargo, la docente les plantea una disyuntiva: ¿Se referirán al uso del celular o al hecho de cruzar?

Estas niñas terminan resolviendo la cuestión a medida que interaccionan. El dibujo de las sendas peatonales produce una interesante búsqueda, son sendas para cruzar, se debe tener cuidado, pero Cristina integra ambas ideas (la de cruzar y la del uso del celular) “Y no hablar por celular”, sin dudas esta acotación permite que Ana escriba: POR LA SENDA NO CHARLES, NI USES EL CELULAR.

Una vez más estas niñas demuestran de qué manera *el sistema de escritura* se construye al mismo tiempo que *el lenguaje escrito*, ajustan lo que escriben. Esto se observa en los cambios que sufre la palabra PEATONALES hasta que la escriben correctamente (piatón, patonales). A su vez comienzan hablando de las sendas peatonales, luego integran el uso del celular y, por último en los textos que van probando en la reescritura aparece el imperativo frecuente en los textos de carácter apelativo, correspondiente al género en cuestión, el texto definitivo con el que acuerdan es: MIRA ; CRUZA Y DESPUES USA EL CELULAR

Final de la secuencia:

En el tramo final de esta secuencia los niños debían elegir los afiches para exponer, acordaron que todos irían. En la consigna dada al comienzo de la producción la docente les aclaró que podrían ayudar a otros compañeros si creían que el mensaje no era claro o si era posible mejorarlo..

Cuando se propuso la elección, todos los grupos dijeron que el afiche que más les gustaba era el del B cuyo texto era “Cuidado con los frenos”, la mayoría de los niños opinaban “Porque se ve bien el choque “, “Se ve bien que no hay que hablar y distraerse”, “Están grandes los autos y se va a entender bien”, etc.

Al insistir la docente en la corrección la mayoría opinó que estaban muy bien y que no debía cambiarse nada. Decidieron no votar para elegir el mejor y que fueran considerados todos los afiches.

A fines del mes de agosto fueron expuestos en la escuela y en los alrededores para una campaña de concientización a cargo de niños de primer y segundo ciclo

Los afiches realizados fueron seis, para este trabajo se tomaron tres de los mismos a fin de ser analizados.

PRIMERAS CONCLUSIONES

Desde un sentido amplio la propuesta de realizar afiches pone en juego recursos referentes a los textos que intentan apelar y convencer a otros.; la reflexión que se generó permite pensar que favorece la formación de los niños como lectores críticos desde los primeros años de la escolaridad.

Al momento de la conclusión es necesario aclarar que se hizo complicado seguir los pasos estipulados en la secuencia, en algunos momentos se

iba cumpliendo la textualización y la revisión de manera simultánea, los niños discutían mientras otro escribía al mismo tiempo.

En general revisaban mientras escribían, hay oportunidades en que dieron por aceptadas sus producciones sin pensar en reescribirla, los errores de ortografía o de palabras que tenían omisiones fueron corregidas por carteles referentes que estaban en el aula.

La docente tuvo muchas intervenciones ,por momentos colaboró en la evolución de los aportes de los niños y en otros desvió o aceleró respuesta, ej.: cuando en el grupo A , los niños dicen que el destinatario es el que anda en bicicleta , además que no hay que andar por la vereda y comienzan a pensar por dónde debe ir la bicicleta , se realiza un rico intercambio pero se pierde la idea del destinatario que estaba despuntado porque la docente interviene reforzando la idea del ámbito de circulación y desvía el tema del destinatario.

En otra ocasión, en cambio, la docente pregunta a niñas del grupo C si el afiche se referirá al cuidado que hay que tener al cruzar la calle o al uso del celular en la calle, el planteo de esta disyuntiva colabora para que las niñas resuelvan la cuestión a medida que interaccionan, dicen son “*sendas para cruzar*”, hay que “*tener cuidado*”, entonces, una de las niñas integra ambas cosas “*y no hablar por celular*”, en la revisión van logrando textos como POR LA SENDA NO CHARLES, NI USES EL CELULAR que no será definitivo porque siguen ajustando y llegan a un imperativo bastante común en este tipo de texto : MIRA ; CRUZA Y DESPUES USA EL CELULAR.

No encontramos mayor preocupación de los niños por cuestiones relativas a la ortografía, salvo situaciones como la de una niña llamada Caty, parece no saber pronunciar y escribir la palabra *bicisendas* ,su compañera deletrea para que pueda escribir la palabra completa , en otros momentos la docente los remite a carteles que están en el aula, lo mismo sucede con la palabra *peatonales* que sufre varias transformaciones hasta que por el cartel referente la escriben de manera correcta.

En el grupo B la palabra *fernos* es corregida por un compañero quién se da cuenta al leer que está mal escrita. Todas estas regularizaciones demuestran cómo estos niños están construyendo aspectos del sistema de escritura y de qué manera la interacción colabora en ese sentido planteando opciones mejoradas en el intercambio.

Nos resultó interesante observar las cuestiones surgidas acerca de la imagen y la manera en que influye en la producción del texto que los niños consideran más apropiado, en el grupo B la imagen de los camiones chocados suscita distintas posibilidades de texto escrito *Cuidado al cruzar*, o bien *Cuidado con tus frenos*, *Cuidado con los frenos*, para tener en cuenta estas relaciones fueron de importancia las sesiones de análisis colectivo de afiches por la variedad presentada que estimuló a los niños (mediante las intervenciones docentes) a encontrar particularidades en la relaciones entre texto e imagen; sin embargo estas consideraciones, salvo excepciones, no han sido tenidas en cuenta en los tríos, creemos que esto se debe a la complejidad conceptual que encierra comprender que la imagen puede sostener al texto o bien la imagen requiere del texto para fijar un sentido; observamos que estas relaciones pueden ser intuitas cuando su docente interviene pero no cuentan al momento de la producción por sí mismos.

Los acercamientos previos al género y a la temática de la Educación Vial fueron de importancia porque significaron ajustes respecto a la longitud del texto y a la claridad para que apele al convencimiento de quién lee, ej. : ¡YA BICISENDAS!, texto del afiche del grupo A que cumple con las condiciones esperables por ser breve, implicar inmediatez, remitirse a otros textos conocidos y por haberse dado luego de varios intercambios si pensamos que el primer texto pensado fue “Señores de la *mucipalidad* hagan bicisendas para los chicos, así no nos lastimamos con autos”.

Sin dudas, el dominio de un género discursivo implica el desarrollo de las competencias lingüísticas inherentes al mismo, desarrollo que sólo puede darse en el acto mismo del habla, en el proceso de construcción de enunciados. Las interacciones que se producen en los grupos permiten justamente este desarrollo en la medida en que cada participante no sólo pone en juego sus capacidades sino que además comparte los puntos de vista de otros.

Observamos una construcción compartida del enunciado, en este sentido se destacan los procesos de ajuste respecto de la determinación de los deícticos y de las modalidades.

Si pensamos en los deícticos se observa cómo en el proceso de intercambio van los alumnos construyendo entre todos el enunciatario previsto, cuya determinación va dependiendo de los distintos puntos de vistas que los alumnos y la docente tienen respecto de los posibles receptores, en el grupo A en un comienzo son “los ciclistas”, luego “los señores de la municipalidad”, finalmente un “Ustedes” propio de los enunciados cuya función es la de peticionar. En este sentido la elección del deíctico surge de este ajuste y por lo tanto sigue en forma simultánea este mismo proceso. Aún más claro se ve en el caso del grupo B donde el intercambio permite pasar de un “Tu” singular a otro plural, es llamativo en el grupo A el desplazamiento en la consideración de los alcances del nosotros, que pasa de señalar sólo al grupo de alumnos para convertirse en el deíctico “Nosotros” de todos aquellos que peticionan. Los intercambios están centrados en las particularidades del marco enunciativo supuesto para ese texto y también respecto de las modalidades. Es interesante observar cómo se dan estos intercambios en dos sentidos: por un lado, aquellos centrados en las consideraciones acerca de las intenciones del emisor (manifestar deseos, pedir, solicitar, etc.) y por el otro la articulación de éstas respecto del destinatario., como resultado se pasa de una modalidad declarativa “Queremos que se hagan bicisendas ...”, con una carga apreciativa, propia de un discurso subjetivo, a otra imperativa “ YA BICISENDAS” propia del texto que en ocasiones aparece en los afiches.

En esta investigación el género elegido fue adrede por requerir textos cortos dado que parte de la población de niños están apropiándose de un sistema de escritura que pone en juego aspectos como la ortografía o la separación entre palabras, mientras van comprendiendo las características de este tipo de texto y de un discurso que resulte convincente al momento de apelar al destinatario, pero tal vez lo que sea de mayor interés son los diversos cambios en las consideraciones que estos niños realizan por estar con otros, la descentración del punto de vista personal al tener en cuenta lo que opina su compañero, inclusive en algunas oportunidades la opinión es integrada o pone en contradicción la idea propuesta.

Por último concluiremos que las condiciones didácticas colaboraron para la prosecución de la secuencia: los referentes que la docente tenía (láminas,

carteles, afiches, etc.), el conocimiento exhaustivo de sus alumnos que permitió armar los tríos de manera ajustada al requerimiento de nivel de conceptualización similar, las experiencias previas que permitieron un acercamiento al género textual y la modalidad de trabajo observada en clases previas al desarrollo de la secuencia ; el dictado al docente era una de las situaciones de enseñanza realizadas con mayor periodicidad, permitiendo el estímulo de la reflexión sobre lo que se escribía.

En el tramo final de la secuencia, cuando tenían que elegir los afiches que más les gustaron , muchos de los niños se inclinaron por aquellos donde primaba la imagen ,por su tamaño y claridad y en apariencia, pusieron los textos en menor consideración. Creemos que la impronta de la imagen en este tipo de género es bastante relevante, sobre todo, si tenemos en cuenta que al analizar afiches éstos tenían colores fuertes y figuras definidas.

Durante el desarrollo de esta experiencia colaborativa hemos observado situaciones en que: un solo niño escribe y otros hacen aportes, la escritura surge por los intercambios al interior del trío o bien, los aportes surgen por las intervenciones de la docente. En todos los casos comprobamos que la cooperación como perspectiva de aprendizaje de la escritura permite un proceso compartido en el cual se hace posible confrontar los diferentes puntos de vista y aparecen contradicciones que dan lugar a la generación de conflictos y reflexiones. Creemos que la escritura colaborativa es una instancia enriquecedora que conlleva la siguiente idea: escribir con otros puede ser superador si se establecen las condiciones necesarias para ello.

ANEXOS

ENTREVISTA CON LA DOCENTE DE TERCER AÑO:

Observadora: Este trabajo de campo responde a un trabajo final de la carrera de Especialización en Escritura y Alfabetización. Se trata de llevar a cabo una secuencia donde los chicos escriben en grupos de a tres. Se refiere a Educación Vial.

Docente : Bueno ese tema lo estuvimos viendo un poco por arriba en la visita que hicimos el mes pasado a la Municipalidad,; vieron señales , sobre todo de tránsito , además hay una plaza cerca de hospital que tiene calles marcadas y señales , no pudimos entrar pero la vieron desde afuera . Ya sabía que íbamos a trabajar sobre Ed. Vial , además acá hablamos mucho por lo cerca que estamos de la ruta .(La observado había anticipado el tema de la secuencia).

Observadora:- En realidad interesa que los chicos puedan realizar afiches escritos en pequeños grupos. ¿Tienen experiencia de escribir con otros?

Docente:- Es un grupo que participa mucho, tiene la costumbre de dictarme a mi cuando armamos historias,...ah... no, también se dictan entre ellos, pero se hace mucho lío, discuten porque el que dicta se apura mucho.

Observadora:- ¿Nunca escribieron en grupo?. Veo que tenés mesas de a cuatro.

Docente:-Si, empezamos hace poco a escribir en parejas, estoy tratando que escriban de a dos aunque las mesas sean de a cuatro

Cuesta que sea de a dos, yo me voy fijando mientras los ayudo porque sino uno escribe y otro le dice lo que tiene que poner...pasa que el que escribe mejor, es el que escribe siempre.

Observadora:-¿Porque decidiste que se sienten así?

Docente:- Bueno, porque ahora estoy intentando que hagan cosas con otros, por ejemplo en plástica trabajamos con una cartulina por mesa, o leen libros de a dos...están aprendiendo a esperar que el compañero termine antes de dar vuelta la hoja.

Observadora:- ¿Tienen alguna otra actividad cooperativa?

Docente:- Si, tenemos un reglamento de convivencia hecho entre todos y cada viernes repasamos si se pudo cumplir o no y ver en qué se falló.

Observadora: -Yo me refería a actividades de escritura o lectura.

Docente :- Desde principio de año estamos implementando una hoja por pareja para reescribir cuentos ...como te decía, cuesta por eso a veces hacen láminas referidas a temas de naturales o a fiestas de la escuela para que escriban menos y puedan corregirse , generalmente lo hacen con mi ayuda.

Observadora: -¿Que forma de corrección tienen?

Docente:- En general corregimos mucho en el pizarrón...ya les expliqué que cada día pido un cuaderno distinto y escribo algo que esté allí escrito por el dueño de ese cuaderno y merezca corrección, esa corrección la hacemos entre todos.

Observadora:- ¿Estaban acostumbrados a esto?

Docente:- El año pasado estuvieron conmigo y lo hacíamos a veces con palabras sueltas u oraciones cortas pero costaba porque muchas veces se reían de cómo el compañero había escrito...ahora que me acuerdo, por ejemplo Sebi se ponía a llorar si se reían de sus errores.

Observadora:- Me decís que hacen láminas o reescritura de cuentos cortos o que intentan corregirse por pareja ¿Por qué les planteas este trabajo?

Docente:- No sé...pero a mí me parece que si queremos que se ayuden no es solo un tema de sociales cuando hablamos de discriminación o aceptación del otro, creo que el tema es de todo, de matemáticas, ves ahí si inventan cálculos de a dos, o entre los cuatro de la mesa...siempre las cuentas resultan más fácil que escribir. Al escribir yo voy de mesa en mesa para ver cómo lo resuelven, utilizo muchos los referentes para las palabras.

Observadora:-¿Qué referentes?

Docente:- Tenemos fichas con familias de palabras, carteles con palabras o frases , tienen la biblioteca áulica para consultar, por ejemplo el otro día leímos la Bella y la Bestia , consultaron luego que signo aparecían cuando hablaban los personajes y comprobaron que se usaba comillas , ellos solo conocían el guión en el diálogo...a veces me asombra porque apenas lo digo hay chicos que lo recuerdan , sino lo buscan en el libro.

Observadora: -¿Creés que escribir es más difícil?

Docente: -No sé , pero yo veo que si ...ellos se atreven a decir resultados , pensá que realizamos operaciones sencillas y muchas las resuelven mentalmente, vienen trabajando descomponiendo los números y algunos

todavía no comprenden bien pero se están acostumbrando ...Bueno, no sé porque escribir resulta más complicado a lo mejor porque tardan más en leer que en contar .Hay en este grado chicos que suman y restan mentalmente y sin embargo escriben con muchos errores ...mirá yo creo que no están acostumbrados a hablar , bueno conmigo no les queda otra yo los hago contar qué pensaron, qué entendieron ...en fin, creo que hablar les va a ayudar a escribir mejor .

Observadora: -¿Qué pensás respecto de escribir con otros?

Docente:- Yo veo que cuesta más pero que hablan acerca de lo que hacen, digo por ejemplo, uno le dice a otro “Así no va, así no se entiende o no decía así el cuento”, eso no se nota cuando escriben solos, pero te digo esto, no es solo por escribir, es necesario que todos los días pensemos algo para hacer entre todos o con otros.

Observadora :- ¿Hay mucho desnivel respecto de la escritura?

Docente:- Bueno ahora están escribiendo pero hay dos grandes grupos uno que todavía escribe con alguna letra que les falta y otro que no, pero todavía hay muchos errores ortográficos, recién este año pienso poner el esfuerzo en eso .Cuando la palabra está mal escrita a veces buscamos en un libro para ver cómo está escrita, eso sí, la mayoría escribe en imprenta mayúscula, este año empezamos con cursiva pero no se acuerdan de las mayúsculas. Noto que a medida que vamos leyendo e implementamos actividades de escritura diarias van mejorando .En estos momentos estamos organizando una enciclopedia sobre animales y vamos una vez por semana a la biblioteca .La escuela pertenece al proyecto PIE y tiene mucho material.

Observadora;- Necesito que armemos grupos de tres y que no haya mucho desnivel entre ellos. ¿Será posible?

Docente:- Veamos con la lista, se puede armar las mesas e a tres porque alcanzan las que tenemos, sino pido en el cuartito hay más mesas y ya seguimos trabajando así.

Observadora:- Si , porque necesitamos agruparlos de la manera que te expliqué..

Observaciones: La docente presentó muy buena voluntad para responder, inclusive el encuentro lo realizamos fuera del ámbito escolar.

De acuerdo al relato de la docente los niños vienen trabajando con diversas formas cooperativas .En la escuela se han hecho reuniones para compartir los lineamientos del diseño curricular en el área de Prácticas del Lenguaje. La docente tiene diez años de experiencia en primer ciclo. Realizó el postítulo en Prácticas de lenguaje.

SESIONES COLECTIVAS DE ANÁLISIS DE AFICHES:

Primera clase con el grupo áulico referente a la producción de afiches -

La docente lleva unos afiches que se relacionan con distintos cuidados referidos a la conducta vial.

La semana anterior fueron a la Municipalidad del distrito y en la dirección de tránsito les dieron información acerca de la Educación Vial , vieron carteles y afiches varios .

.Docente: -Hace unos días fuimos a la Municipalidad de Estaban Echeverría ¿recuerdan?¿Qué estuvimos viendo?

Niños:- Cosas para aprender a cruzar.

Docente:- ¿Y cómo se llama la Educación que nos enseña cómo tenemos que cruzar la calle?

Niña: -Educación vial.

Docente :-¿ Qué carteles recuerdan?

Niño: -El de contramano.

Docente : -Sí, vimos ese cartel ...¿ Cómo era?

.Varios: -Redondo y rojo.

Docente : -¿Dice contramano?

Niña: -No...tiene una raya de menos (se refiere al signo menos).



La docente muestra el cartel y les pregunta qué quiere decir Contramano.

Niño:- Que no se puede ir por ese lado de la calle...sino podés chocar.

Docente :-¿Que otro vieron?

Niños :- Prohibido estacionar

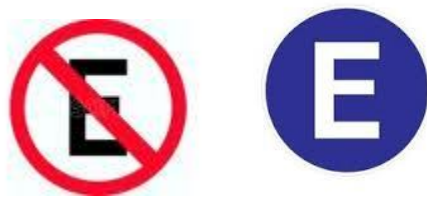
Docente :- ¿ Cómo era?

Niños: Con una E tachada.

Docente: -¿Y la E sin tachar qué significa?.

Muestra ambas señales y señala el que tiene la E sola , los niños contestan

¡Se puede estacionar!



Docente : -Yo les traje algunos afiches , quiénes andan por la calle .
caminando tienen que cuidarse de qué

Niños : -De autos, motos , bici...

Docente :- Recuerden que los que vamos caminando nos llamamos
PEATONES.

(coloca este cartel en la pared al lado del que dice EDUCACION VIAL)

Docente :-Ay, chicos, venir acá es un gusto, ¿ustedes saben es qué es un
peatón?

Niños : -Que va por la calle.

Docente :-Bien, entonces vamos a ver carteles, y vamos a ver a quiénes
están destinados, quiere decir para quiénes lo hicieron, para que los vean los
ciclistas, los peatones, la gente que va en automóvil...vamos a ver de qué

se tratan, porque son medio raros los carteles que traje. A ver, vamos a ver, ¿están todos pensantes... dispuestos para pensar?. Miren, miren bien, bien, bien, porque después no se olviden que ustedes tienen que hacer un afiche por grupo, y esos afiches, después los vamos a colgar en la calle, en las paredes que rodean la escuela y adentro de la escuela.

Algunos carteles no tienen nada escrito:



Docente .- ¿Qué querrá decir?

Niña:- Que si vas por la calle no tenés que cruzar por cualquier lado.

Niño: -Ahí por la marca.

Docente :-¿Alguno sabe cómo se llama esta marca?(señala la senda)

Niño: -Si por las rayas.

Docente :- Se llama Senda Peatonal .(cuelga un cartel con este escrito)¿Quiénes tienen que tener en cuenta esta señal , este cartel?

Niños:- Los que van cruzando...peatones.

Docente :- Bueno hay señales de tránsito no tienen palabras, uno las ve y sabe lo que quieren decir. Les muestra un afiche dice **Luchemos por la vida**, ¿a quién se refiere?



Niño: -Cinturón de seguridad, sino chocas y te....

Docente :- Claro, ¿qué le pasa a este muchacho que está acá?

Niño :- Parece que no uso cinturón o se le cortó.

Docente :- Parece que tuvo un accidente grave, precisamente, miren cómo está el cinturón acá.

Niño: -Desabrochado.

Docente : -Desabrochado... ¿cuál sería el mensaje de este cartel?

Niño:- Que hay que acomodarse el cinturón, porque te puedes golpear.

Niña : -Que hay que cuidar la vida.

Docente : --Ella dice que hay que cuidar la vida, él dice que hay que usar cinturón, fíjense que eso no está escrito acá y sin embargo, ustedes viendo la imagen lo entendieron igual Si yo hubiera puesto esto así,(muestra solo la frase *Luchemos Por la vida* , ¿lo hubieran entendido igual?

Niños:- Nooo...siii

Docente:- Díganme.

Nenes:- Sí, síii

Docente:- ¿No?... ¿Por qué no? Yo creo que de todas maneras la imagen tiene fuerza y se entiende, ¿no? Ahora, si yo solo muestro esta frase, ¿se hubiera entendido que tengo que usar el cinturón de seguridad?

Niño: -No, no

Niña:- Porque puede ser por otras cosas, en vez de por eso.

Docente: -Puede ser, por ejemplo ¿por qué podría ser?

Nenes: -Por ahí, porque alguien no usó el casco.

Docente:- Muy bien, podría ser porque alguien no usó el casco, ¿Por qué más?

Niño:- Porque había un hombre en la bicicleta y se cruzó mal...

Docente:- ¿Podría ser por algo que no tendría que ver con el tránsito?, ¿Por qué podría ser?

Niño : -Por las pastillas

Docente :- ¿Por qué?, ¿Cómo por las pastillas?

Niño:- Por las pastillas que se mezclan con drogas y te hace mal, te podés morir.

Docente :- Vos decís que esa frase *Luchemos por la vida* puede aparecer en un afiche para que la gente no use drogas

Niño: -Sí ,un muchacho se murió por eso, porque mezcló las pastillas con el alcohol.

Docente:- Claro, entonces esa frase *luchemos por la vida* podría ser para cualquier otra cosa, para que sepamos que se refiere al uso del cinturón de seguridad que se necesita. ¿Por qué ustedes se dieron cuenta?.

Niño:- Por el dibujo.

Docente:- Bueno, al dibujo lo llamamos: imagen y a esto (se refiere al texto escrito) lo llamamos texto.

Imagen y texto, bien, después lo vamos a colgar. Tenemos otros más, Este me parece a mí que es conocido, por ahí no es igual al que ven siempre, miren.



Docente:- ¿Qué quiere decir?

Niña:- Despacio escuela.

Docente:- Ah, miren que interesante, (dirigiéndose la grupo), ella me dice despacio escuela, ¿pero el que está cerca de la escuela tiene texto escrito o es sólo imagen como este (se refiere al cartel que está en la esquina de al escuela)? ¿ El que esta acá cerca dice *despacio escuela*?

Niña :- Sí, dice seño.

Docente :- Ah, bueno porque ...¿Acá dice?

Niños:- Nooo.

Stella: -Acá no dice nada...pero yo entiendo que tengo que andar despacio.

Niños: -No, no

Docente:-A ustedes qué les parece, la gente que anda por la calle en auto, ¿entenderá esto?

Niños:-Noo

Niña :- No, porque no dice nada

Docente : -Ustedes, si yo se lo muestro ¿lo entienden?

Nenes:- Nooo

Stella:- Cómo no, si recién me dijeron...

Niños:- Sí, sí.

Docente :- Cuidado al cruzar, despacio escuela como no tiene texto y es sólo imagen, el que anda en moto o en auto qué cosa tiene que tener.

Niños : -Cuidado

Niño :- Porque puede chocar a un nene, hay un chico con delantal.

Docente:- Eso quiere decir que hay chicos cerca, a ver, este es más fácil,



porque este, mirá Nicole...

Niña : -Tiene imagen y tiene texto.

Docente:- Tiene imagen y tiene texto, en ese no hay dudas. Esto se refiere a una escuela, en el otro podíamos dudar pero está dentro de las señales de tránsito que deben saber los que manejan.

Segunda clase con el grupo áulico

Conversación con el grupo total, la docente se refiere a las láminas colgadas en el pizarrón, hace hincapié en el uso del casco.

Niño :-Mi hermano casi se mata por no tener el casco.

Docente: -¿Qué afiche mostraba el casco?



Niño: -El de la bici

Docente: -Tiene un casco, no es de moto pero es de bici. ¿Porque dirá “anda en bici y cuida tus ideas”? .

Niña: -El casco...tiene un casco, porque tenemos la cabeza y está el cerebro, sobre todo cuando andamos en moto que vamos a velocidad tan alta que podemos volar.

Niño:- Las motos son buenas.

Docente: Todas son buenas pero es necesario tener cuidado

Niño:- Me gusta la Yamaha

Niño :- A mí la otra que no me acuerdo cómo se llama...

Docente :- ¿Este afiche para quién está destinado entonces?

Niños:-Para los que andan en bici.

Docente :-¿Cómo los llamamos a los que andan en bicicleta? Los que andan en auto son automovilistas.

Niño:- Los bicciclistas...no, no.

Docente: -Decimos ciclista.

Docente:- Y a quién está destinado éste (mostrando el cartel que dice Espacio Escuela).

Niños:-A los automovilista

Docente:- Muy bien, a los automovilistas en general, también a los ciclistas o a las motos porque andan por la calle. Los ciclistas, las motos andan por la calle ¿y los peatones?

Niños:- Por las senda peatonal.

Niña:- Mi papá vio un nene que cruzó por cualquier lado y lo atropelló un auto y se lastimó. A mí con mi abuela y mi hermano íbamos con la moto sin casco, venía el auto y nos lastimó.

Docente:- Menos mal que lo podés contar y te curaste.

Niño: -En el noticiero mostraron que no pasaba por la senda peatonal, había rejas.

Docente:- Explicá yo lo vi, contá que es interesante...yo lo vi, ¿Qué hacia la gente con las rejas?

Niño:-Y pasaban sin mirar, rompían...

Docente:- Como era un lugar transitado pusieron vallas y la gente las rompía por no esperar y estaban en peligro de que un auto los pisara.

Niño:- Todos eran apurados.

Docente:- Si pero... ¿Solo por las sendas andamos los peatones?

Luego de un silencio una niña contesta “también por la vereda”.

Docente. -Y por las veredas de qué nos tenemos que cuidar.

Niño: - De las bicis que van rápido.

Docente :- Algunos de los carteles se refiere al uso de la vereda .

Niños : El de la bici.

Docente: ¿Hay algo que los haga pensar que el uso del casco en la bici se refiere a ciclistas que van por la vereda?

Niños: No.

Docente:-¿Por qué será?

Niños: -Porque no hay que ir por la vereda en bici.

Docente: -¿Ustedes ven o usan bicis en la vereda?

Niños: -Es peligroso ir por la calle.

Docente:- Entonces piensen cuando armen los afiches si no conviene hacer uno para los que andan por la vereda en bici.

Niña:- Si despacito....



Docente :-¿En qué les hace pensar este cartel : *ojo con el rojo*?

Niño: -Dice ojo con el rojo... En el semáforo

Docente:-¿Hace falta poner cuidado...con el semáforo y tenga cuidado porque el semáforo está en rojo?.¿Si la pongo sola se entiende? (referente a la frase)

Niños:- Sí

Docente: -Yo puedo decir ojo con el rojo y me refiero a que tengan cuidado con Independiente , o si tengo pintura cerca roja y se me puede caer..*ojo con el rojo* , ¿El cartel se refiere a la pintura o al club de futbol?...¿Si veo la frase sola entiendo que se trata de educación vial?

Niños: -No , necesita dibujo

Docente: - Necesita la imagen para que lo entiendan.



Docente :- Miren este afiche y lean esta frase ¿Te morías por atender?¿Qué querrá decir?

Niño:- Que cuando corta el semáforo no tenés que atender el celu.

Niña :- ¡Que tenías muchas ganas de atender!

Docente:- Claro ,pero miremos la imagen ,qué les parece .

Niña:- Qué tenía ganas de atender y atendió y chocó.

Docente:- Lo que ella dice es correcto pero ¿por qué dirá *Te morías?*

Podría decir como dice ella *Tenías muchas ganas de atender.*

Niña:- Pero lo que pasa que podés morir si chocan y estás con celular...Ahí hay sangre.

Docente:- Entonces por un lado tenías ganas y además te podés morir si te chocan o chocás por estar distraída y atender el celular.

Pero yo pienso que a veces se usa esa palabra y no siempre quiere decir morirse, por ejemplo yo puedo decir: Me muero por comer un helado...quiere decir que en realidad me muero.

Niña:- No, que tenés muchas ganas.

Docente:- Entonces en el afiche porqué dirá “te morías”.

Niño:- Porque tenía muchas ganas de atender...y por ahí se muere si choca.

Niña:- Aunque tengas muchas ganas de atender...no tenés que atender, mi mamá no atiende.

Niño:-Con mi mamá vi que iba a la carnicería y un auto atendió y el hombre chocó por hablar por teléfono.

Docente:- Yo paro pongo stop y con las luces y recién atiendo , sino es muy peligroso.

Niña:-Si no te podes dar un golpe en la nuca .

Docente:- Bien...piensen cuando hagan sus afiches si la imagen o la frase se van a entender solas o necesitan acompañarse por un dibujo

ESCRITURA COLABORATIVA EN PEQUEÑOS GRUPOS (TRÍOS)

Transcripción completa de intercambios orales y producción de afiches.

Grupo A:

Paulo –Romina-Caty.

Primer momento de discusión anterior a pedir los materiales.

Paulo:- No sé cómo... ¿y si es para el que anda en bici?

Romina: -Si, que no ande por la calle.

Docente:- ¿Por dónde debe ir?

Paulo:- Por la vereda no...pero yo voy por la vereda.

Docente:- Dijimos antes que tendría que haber bicisendas ¿recuerdan?

Caty:- Si pero no hay... ¿hay acá?

Romina:- Yo no vi nada.

Docente:- No hay pero estamos pensando en educarnos para andar correctamente, entonces el mensaje pensemos que debe referirse a lo que se necesita.

Romina:- Pero yo voy con cuidado por la vereda.

Paulo: ¿Entonces ponemos por la vereda?

Docente:- ¿Ustedes que creen?

Paulo:-Bueno...está bien ponemos por los caminos que hay para las bicis.

Docente:-¿Están esos caminos?...¿Están esas sendas o se debe usar la

vereda?

(No contestan...parecen confundidos)

Docente: ¿Para qué hacemos estos afiches, quiénes los tienen que ver?

(Silencio)

Romina:- Acá, en la escuela...ah otros afuera.

Docente:-Si no andamos por la calle en bicicleta porque es peligroso ¿por dónde tenemos que ir?

Romina y Paulo (casi al unísono):- Por la vereda.

Caty:- Iba la gente por la vereda, si te caes lastimás a alguien.

Docente:- Los afiches son informativos si no hay Bicisendas podemos pedir que las hagan .la semana pasada fueron a la Municipalidad y vieron que había una parte dedicada a la Dirección de tránsito ¿recuerdan?

Romina:- Sí, que había carteles que no se podía estacionar.

Docente: -Si de Prohibido Estacionar.

Romina:- De las bicis no había.

Docente:- Bueno podrían hacer una afiche para pedir bicisendas.

Caty:- Bueno.

La docente se aleja para ocuparse de otro grupo y se dan los siguientes intercambios:

Paulo:- Yo digo que pidamos bicisendas...

Romina:- Toma un cartel en blanco y se decide a dibujar.

Caty: No, si no dijimos....

Romina:- Señores de la *municipalidad* hagan bicisendas para los chicos así no nos lastimamos con autos.

Se acerca la docente que escuchó y les dice que recuerden que los textos deben ser más cortos y que tienen que llamar la atención.

(Vuelven a quedar solas).

Romina:- Bueno yo...digo que vamos a pedir las bicisendas...

Caty:- Escribo hagan las bicis...

Romina:- No, las bi-ci-sen-das (recalca y separa en sílabas).

Paulo:- Como un camino para la bici.

Caty:- Si, pero en la calle como vimos en un dibujo de unos chicos que andaban por ahí. No sé...no sé, algo de ir despacio.

Romina:-Era para pedir que las hagan.

Paulo:- Dale , dibujamos yo hago una nena que va en bici.

Romina:- Vos querés hacer todo.

Paulo:- No, yo hago la vereda...

Romina:- Pero no era en la vereda.

Paulo:- Pero hago la vereda y después la calle y allí hacemos para las bicis.

Docente:- Busquen entre los afiches los que tienen sobre las bicisendas.

Se acercan las tres al escritorio donde quedaron los afiches y miran el que tiene una silueta en bicicleta andando por el lugar demarcado.

Vuelven a la mesa.

Romina:- Hacemos una chico que ande por adentro de la línea.

Romina comienza a dibujar resulta demasiada pequeña la marca la línea de la calle , Paula borra e intenta una línea más grande .La hoja queda dividida en dos partes , arriba el dibujo luego de varios intentos , abajo escribirán el texto.

Clase siguiente

La docente les da una hoja para que la usen como borrador.

Caty escribe AGAN BISISENDAS.

Romina escribe QUEREMOS QUE SE AGAN BISISENDAS AL LADO DE LA ESCUELA.

Docente:- ¿Solo aquí?

Romina:- No, que hayan en todas partes... acá también.

Caty:- Es mejor que haya bicisendas

Docente:- Si esa es la idea fíjense como arman una frase que convenza, además miren los carteles para ver cómo se escribe la palabra *bicisenda*.

Paulo (muy concentrado) :- No hay pero tienen que estar.

Dibujan en la hoja un chico que va en bicicleta por la calle y lo choca un auto.

Caty:- Entonces hacemos así (dibuja vereda arriba y abajo, el chico en bicicleta queda en la calle)

Docente:-Se entiende que es peligroso andar por la calle, ¿escribirán algo para que se tenga en cuenta desde la Municipalidad que son muy importantes las sendas para las bicicletas?

Romina:- Podemos poner *prohibido andar por la calle*.

Paulo:- No, no porque parece que no se entiende

Romina:- Si está la bici, se entiende.

Docente:- Ustedes vieron afiches que el dibujo no tenían , miren el que dice “Te morías por atender”, ven que tiene el auto con el parabrisas roto, si tapo el dibujo no se entiende ¿no?..¿Ustedes para que dibujan un chico chocado por un auto?

Paulo:- Para que sepan que queremos ir en bici por un lugar donde no nos choquen.

Docente:- ¿Cuándo quieren que la Municipalidad las haga?

Silencio, parece que están pensando, por último Paulo contesta:- Ahora, queremos para ahora.

Docente:- Cuando se quiere algo muy rápido decimos que lo queremos...

Romina:- Ahora... ¡Ya!

Caty: -Ya, bicisendas (lee del cartel esta palabra).

Docente:- Está buena esa frase, es corta y se entiende ¿dónde la pondrían?

Romina escribe en el ángulo derecho y abajo YA BICISENDAS.

Miran como queda, Paulo dice que está muy junto abajo y que es mucho el lugar que queda arriba.

Romina:- Y si ponemos un poco arriba y un poco abajo, (ella misma escribe con lápiz) Ya lo ponemos en la vereda de arriba y bisicisendas en la de abajo.

Docente:-¿Y si queremos decirlo con ganas, con más fuerza, qué signos le ponemos?

Paulo: _ Yo no sé...no.

Las dos niñas tampoco dicen nada.

Docente:- Recuerdan cuando escribimos ¡Viva la patria! El veinticinco de mayo

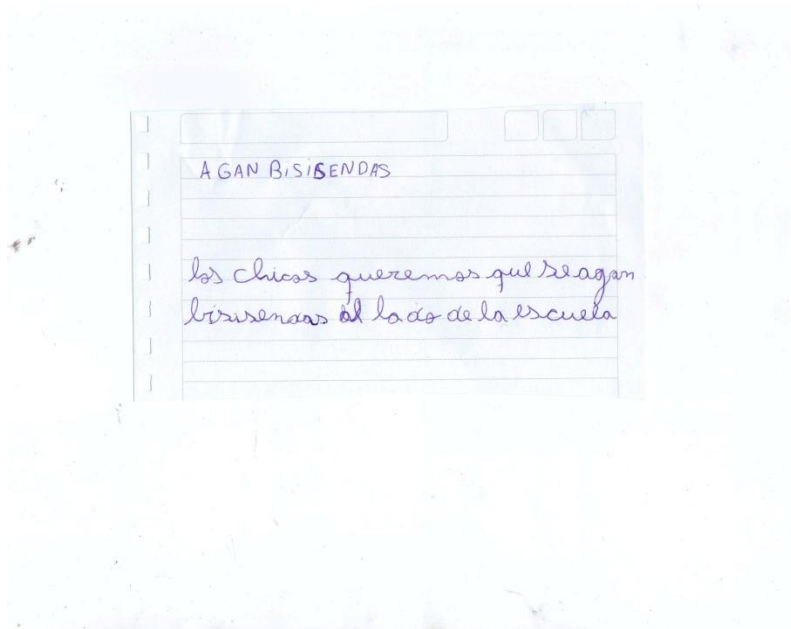
(muestra una lámina de revista que está colgada y tiene esta frase).

¿Qué quería decir? ... que lo decimos con muchas...

Caty: Ganas...

Docente: Entonces ¿cómo se puede decir en esa frase que tienen muchas ganas que se hagan las sendas para ir en bici?

Paulo:- Así, agrega los signos de exclamación y el cartel queda ¡YA BICISENDAS!



BORRADORES



AFICHE PRODUCIDO POR EL GRUPO A

Grupo B:

Daniel –Miguel-Diego

Discutieron acerca de la frase que pondrían escribir, pensaron en primera instancia en escribir algo para el dibujo que representa el choque de un camión contra un auto en una esquina, el dibujo lo realizaron entre Daniel y Diego. Miguel solo colaboró con la pintura del mismo.

Se producen los siguientes intercambios:

Daniel:-¿ Y si ponemos así *Cuidado al cruzar*?

Docente :- Al cruzar ...bueno pero no se sabe quién cruza , en realidad yo veo que chocan.

Diego:- Chocan porque los frenos están mal.

Miguel: -Bueno, tiene que decir algo que no van los frenos.

Diego :- Cuidado con tus frenos.

Miguel:- Si porque fallan los frenos , yo te dicto ,...no *Cuidado* lo pongo yo(escribe esta palabra en imprenta mayúscula) CUIDADO.

Diego:- Así (escribe CUIDADOCONTUS FERNOS).

Miguel lee y dice “Fernos...dice fernos, no va fijate ..no va .”

Daniel:- Dejame a mí que pongo yo *cuidado con tus frenos* (lo dice en voz alta)

Miguel:- No, *cuidado* ya puse.

Diego: (Dice en voz baja) *Con tus, con tus*

Miguel:- ¿Con qué letra empieza?

Diego: -Con la ... F-r-e-n-o-s (deletrea la palabra *frenos*)

Queda escrito CUIDADOCONTUS FRENOS

Docente:- ¿Se escribe así todo junto?

Daniel:- No se escribe así (escribe en un papel aparte) CUIDADO CON TUS FRENOS.

Docente: ¿ Los frenos de quién son?.

Daniel:- (Responde apresuradamente): Del camión que lo choca al auto.

Docente:- Bueno, porque si dice *tus frenos* no parece que fueran los frenos del camión...¿ de quién parece que fueran los frenos?

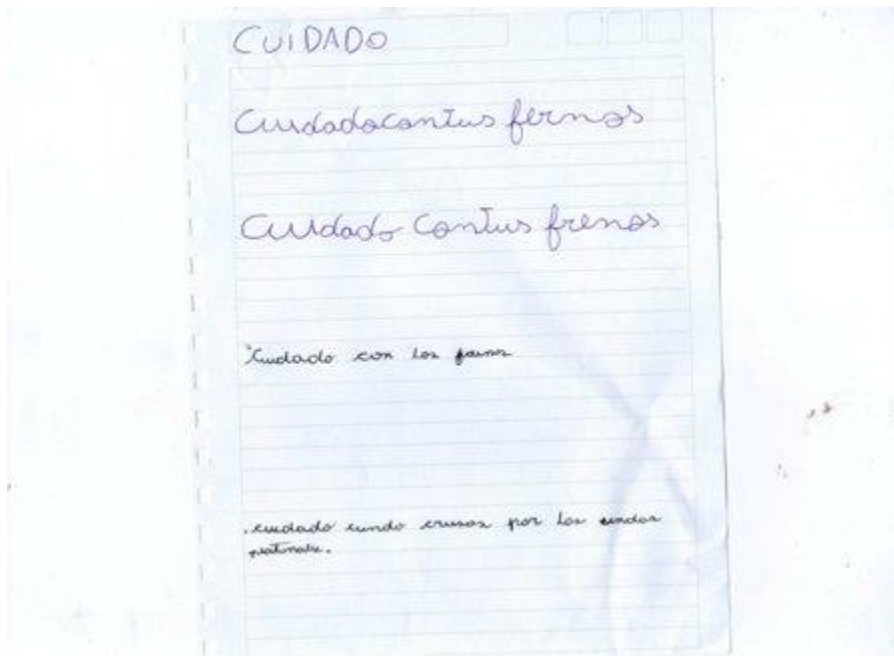
(Se ríen) casi al unísono “del que maneja”

Docente:- Entonces ¿qué podrían escribir para que se comprenda que los frenos son del camión?

Silencio....luego de unos minutos Miguel dice en voz baja:- Con los frenos...cuidado con los frenos.

Diego:- Si, así está mejor.

Escriben CUIDADO CON LOS FRENOS.



BORRADORES



AFICHE PRODUCIDO POR EL GRUPO B

Grupo C:

Belén-Cristina – Solange

Estuvieron discutiendo durante bastante tiempo qué tipo de dibujo harían para el afiche.

Belén:- Yo quiero que te diga algo de cruzar porque nosotros tenemos una calle cerca y pasan colectivos.

Cristina:- No, de cruzar es aburrido , mejor del celular ...bueno que no tenés que usarlo .Docente:- ¿En qué ocasiones no tenés que usarlo?.

Solange:- Nunca en la calle.

Docente:- Si me paro en una esquina, en la vereda ¿no lo puedo usar?

Cristina:- Bueno si, digo manejando o andando en bici.

Docente:- Entonces sobre qué harán el afiche, ¿sobre el uso del celular, sobre cruzar la calle?

Casi al unísono: *Sobre cruzar.*

Se ponen a dibujar, casi todo el dibujo lo realiza Belén y mira con atención el afiche de otro trío.

Belén:- Están las sendas con marcas.

Docente:- ¿Cómo se llaman esas sendas?

Ana:- Patonales.

La maestra escribe la palabra PATONALES, ¿Está bien escrita? ¿Cómo se llama el que camina por la calle?

Cristina: Piatón.

La docente escribe la palabra PIATÓN en el pizarrón.

Cristina (mirando una lámina que contiene este dato): -No es así, es *peatón*.

La docente le pide que lo escriba y lo escribe en el pizarrón de manera correcta.

Docente: ¿Cómo se llaman esas sendas si camina el peatón?

Belén: Ponemos que hay que tener cuidado cuando cruzamos por las sendas peatonales.

Cristina:- ¿Y cómo ponemos? Así (escribe) CUIDADO CUNDO CRUSAS POR LAS SENDAS PEATONALES.

Docente:- Ustedes hablaron de celulares, y de cuidado al cruzar...pero de qué tienen que tener cuidado.

Solange:- Estar atentas, no charlar...mirar.

Cristina: Y no hablar con el celular.

Docente:- Entonces piensen que les resulta importante de tener en cuenta cuando cruzamos las calles.

Belén:- Algo de *Cuidado con el celular*.

Cristina:- Si pero no dice donde tenés que tener cuidado.

Belén:- Cuando cruzás por la senda, así (la señala en el dibujo).

Cristina:- Y si ponemos *Por las sendas ir sin celu*.

Ana:- Dejame escribir a mí.

Ana escribe POR LA SENDA NO CHARLES, NI USES EL CELULAR.

Cristina:- O se puede poner: *Esperá y después de cruzas usas celular*.

Belén y Cristina:- Si mejor así.

Escribe Ana nuevamente CRUZA Y DESPUES USA EL CELULAR.

Cristina:- Si, así está bien.

Ana:- y mejor también *Esperá*

La palabra “esperá” la agrega Cristina en el afiche.

Observación: en ningún momento se discute dónde escribir, esa resolución la toma la niña que escribe.

CUIDADO CUANDO CRUSA POR LA SENDA PEATONALES

PEATONALES

CUIDADO CUANDO CRUSA POR LAS SENDAS PEATONALES

ESPERÁ

CRUZA Y DESPUES USA EL CELULAR.

BORRADOR



AFICHE PRODUCIDO POR EL GRUPO

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Avendaño. F, Báez. M (comps), 2000, *Sistemas de escritura, Constructivismo y Educación*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens.
- Barthes, R.; 1986. “Retórica de la imagen”, “El mensaje fotográfico”, en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Barcelona, Paidós Comunicación,
- Benveniste, 1979, E, *Problemas de Lingüística General I y II*, , México, Siglo XXI.
- Bronckart.J.P, 2007, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid, Miño y Dávila
- Camps. A, 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión, España*, Graó.
- Castedo. M, 1995, “Construcción de lectores y escritores” en *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana.
- Castedo.M., Siro A., Molinari.C, 1999, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*, Bs.AS- México, Novedades educativas.
- Diez Vega .C, 2004, *La Escritura Colaborativa en Educació Infantil. Estrategias para el trabajo en el aula. Cuadernos de Educación*, España, Hosori Editorial, S.L.
- Eco. U, 1985, *Tratado de semiótica General*, Barcelona, Lumen.
- Eco. U, 1986, *La estructura ausente .Introducción a la semiótica*, Barcelona, Lumen.
- Filinich, Maria Isabel, 1998, *Enunciación*, Bs.As, Eudeba.
- Halliday, M.A.K., 1979, *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman A.M., Castedo M., Teruggi L. Molinari C., 2001, “Investigación: conducción pedagógica de los procesos de cultura y escritura”, *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*, Bs As., Aique.

- Kaufman, A.M., 1998 *La lectoescritura y la escuela .Una experiencia constructivista*, Bs As, Santillana.
- Kaufman, A.M., 1998, *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Bs As, Santillana.
- Kaufman .A.M. Y Rodríguez .M.E, 1998., *La escuela y los textos*, Bs As, Santillana.
- Kaufman, AM. (coord.), 2001, *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Bs. As., Aique Educación.
- Kerbrat Orecchioni, C, 1993, *La Enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Bs As, Edicial.
- Kohl de Oliveira, 1999, “Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky”, en *Piaget y Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Bs As., Paidós.
- Lerner. D, 1999, “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición” en *Piaget y Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Bs. As., Paidós, Bs. As.
- Lerner. D, 2001, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner de Zunino, D. - Muñoz de Pimentel, M - Palacios de Pizani A.,1996, *Comprensión Lectora y Expresión Escrita : Experiencia Pedagógica*, Bs. As., Aique, Didáctica.
- Milian. M; Camps. A, 2000, *Introducción del libro: El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens.
- Péninou, George.1972, *Física y metafísica de la imagen publicitaria. Análisis de las imágenes*, Bs. As., Tiempo Contemporáneo.
- Perret Clermont, 1984, A, *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Shulman.J, Lotan R. y Whitcomb, J. (comps.), 1999, *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Edición original neoyorquina .Reimpreso en Argentina Amorrortu.

- Teberosky, Ana, 1982 “Construcción de Escrituras a través de la Interacción Social” en *Ferreiro, E. y Gómez Palacio M (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Van Dijk, Teun. A, 1991, *Las estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- Vigotsky. L, 1979, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, España, Crítica Grupo Ed. Grijalbo.
- Voloshinov. V, 1979, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Bs. As., Nueva Visión.

Documentos:

Diseño Curricular de la Pcia. de Bs. Practicas del lenguaje As.(Pág.137)

Documento curricular CABA Lengua. Enseñando a escribir en el segundo ciclo. Desarrollo curricular. 4° y 5°grados, 1993.

Documento curricular CABA Lengua. Documento de trabajo n°2. Primer ciclo. Actualización curricular, 1996.

‘

