



Instituto de Formación Docente

“Elia Caputi de Corbacho”

# ¿Qué sucedió con la escritura durante la pandemia y luego de la misma?

Nombre del autor: Pamela Rosenberg

Clase: 4to A Magisterio

Nombre del Docente de la asignatura: Gabriela Callero

Nombre del Docente tutor del ensayo: Pedro Peña.

San José, 2022

## Índice

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| <b>Índice</b>                 | <b>2</b>  |
| <b>Resumen</b>                | <b>2</b>  |
| <b>Abstract</b>               | <b>3</b>  |
| <b>Tema</b>                   | <b>6</b>  |
| <b>Justificación</b>          | <b>8</b>  |
| <b>Problema</b>               | <b>9</b>  |
| <b>Objetivo:</b>              | <b>10</b> |
| <b>Marco teórico</b>          | <b>10</b> |
| Lenguaje escrito              | 15        |
| Uso del lenguaje escrito      | 16        |
| Papel del maestro             | 19        |
| Escribir a través del maestro | 22        |
| Escribir por sí mismos        | 22        |
| <b>Análisis pedagógico</b>    | <b>23</b> |
| <b>Conclusiones finales</b>   | <b>30</b> |
| <b>Bibliografía</b>           | <b>31</b> |
| Bibliográfica consultada:     | 31        |
| Bibliografía referencia:      | 32        |
| <b>Anexos/ Apéndice</b>       | <b>33</b> |

## Resumen

En el presente ensayo se busca indagar la enseñanza de la escritura durante la pandemia y luego de ella. Durante estos dos años de pandemia se ha modificado la manera de enseñar. Los docentes se enfrentaron a nuevos desafíos para buscar estrategias para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este problema surgen interrogantes claves para el análisis pedagógico: ¿qué estrategias y recursos utilizaron los docentes para abordar el proceso de escritura?, ¿las estrategias y recursos que utilizaron los docentes para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura realmente fueron efectivos?, ¿hubo una sistematización en los procesos de enseñanza?, ¿cómo influyó la pandemia en el proceso de escritura convencional en el niño?.

Para continuar avanzando en la problemática, se plantearon algunos objetivos desde la práctica docente: analizar las estrategias y recursos utilizados por los docentes para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Además de indagar la secuenciación y frecuentación de las enseñanzas de esta disciplina en la pandemia, y cómo influyó la misma.

La información obtenida se analizó a partir de los aportes de diferentes autores que plantean cómo se debe abordar la escritura en educación primaria y el papel del maestro. De los datos obtenidos podemos afirmar que durante la pandemia y luego de la misma se realizó una buena frecuencia de actividades de escritura. Con respecto a las estrategias empleadas por los maestros, no difieren, ya que siempre utilizaron las mismas estrategias y recursos en la pandemia y en la presencialidad.

**Palabras claves:** Pandemia, estrategias, recursos, escritura, lenguaje escrito, código escrito, papel del maestro.

## Abstract

In the present essay seeks to investigate teaching of the writing during the pandemic and after her. During these two years the pandemic it has been modified the way of teaching. The teachers faced new challenges to search strategies to give continuity to the process of teaching and learning. In this problem questions arise keys to the analysis pedagogical: What strategies and resources they used the teachers to address the writing process?, Were the strategies and resources used by teachers to continue the teaching and learning processes of writing really effective?, Was there a systematization in the teaching processes?, How did it influence the pandemic in the process of writing conventional in the child?

In order to continue advancing in the problem, some objectives were raised from the teaching practice: to analyze the strategies and resources used by teachers to give continuity to the teaching and learning processes of writing. In addition to investigating the sequencing and frequentation of the teachings of this discipline in the pandemic, and how it influenced it.

The information obtained was analyzed from the contributions of different authors who propose how writing should be approached in primary education and the role of the teacher. From the data obtained, we can affirm that during the pandemic and after it, a good frequency of writing activities was carried out. Regarding the strategies used by teachers, they do not differ, since they always used the same strategies and resources in the pandemic and in person.

**Keywords:** pandemic, strategies, means, writing, written language, teacher role

## **Tema**

El tema del siguiente ensayo es qué sucedió con la escritura durante la pandemia y luego de ella.

## **Antecedentes**

En marzo del 2020, Uruguay se encontraba en una situación de pandemia, por la enfermedad de coronavirus (Covid-19), la cual ha provocado una crisis en distintos ámbitos. Según la Real Academia Española (RAE), la pandemia es considerada como “una enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región”.

Con respecto a esta situación, se pusieron en marcha algunas medidas para evitar la aglomeración de personas en espacios físicos, con el objetivo de reducir la propagación del COVID -19 en todo el mundo. Las instituciones educativas se consideran focos potenciales de transmisión masiva del virus y se cerraron durante meses en todo el mundo, inclusive en Uruguay.

Durante este proceso que comenzó con la pandemia, la educación ha pasado por distintas etapas hasta el día de hoy.

En un inicio, gran parte de los países del mundo, se encontraban atravesando la primera etapa; la educación en tiempo de aislamiento social, donde los hogares se convirtieron en aulas de los estudiantes así como también de los docentes.

La segunda etapa fue la enseñanza en tiempos de distanciamiento. Ahí es donde la circulación del virus está contenida, las escuelas comienzan a habilitarse de manera progresiva. En Uruguay, las instituciones educativas comenzaron con el retorno a clases en regiones rurales desde el 22 de abril y el 29 de junio retornaron lo demás de las escuelas (UNESCO, CEPAL, 2020).

Por lo tanto, hablamos de una pandemia marcada por: a) la gradualidad del retorno a los salones desde la priorización de niveles educativos y regiones geográficas; b) las medidas de distanciamiento social favorecidas por rigurosos protocolos de estabilidad y limpieza; c) la alternancia entre la ayuda a la escuela y la

enseñanza en los domicilios, configurando de esta forma modelos híbridos de educación; d) la intermitencia, en tanto ocasionales brotes del virus conducen a un nuevo cierre de las escuelas.

Los equipos responsables de la política educativa enfrentaron los desafíos de garantizar escuelas seguras y un regreso a las aulas de manera saludable y además promover iniciativas que mitiguen los efectos.

La tercera etapa hace referencia a la nueva normalidad, en la que nos encontramos hoy en día, ya que la pandemia está superada, y la presencialidad escolar es obligatoria.

Para continuar con los aprendizajes, es importante garantizar el acceso a contenidos pedagógicos específicos para cada año de estudio y área de conocimiento. La suspensión de la presencialidad puso a prueba los medios tradicionales de transmisión de conocimiento en el aula. Por lo tanto posteriormente se crearon estrategias integradas por parte del Estado para que la educación pudiera llegar a todos los hogares. Las tecnologías digitales, los cuadernos impresos y online, la televisión son las protagonistas para distribuir contenidos en la etapa de educar en tiempos de aislamiento.

Nuestro país cuenta con un mayor nivel de accesos a este tipo de equipamientos, los programas públicos de provisión de dispositivos móviles (Plan Ceibal), son uno de los pilares que evolucionó con la puesta en disposición de dispositivos para estudiantes y docentes, para continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## Justificación

A partir del 2019, los maestros tuvieron que adaptarse a la educación virtual, buscando estrategias que incluyeran la tecnología. Esta nueva realidad demostró la fragilidad en la que se encontraban los maestros, quienes debieron interactuar con los estudiantes a través de diferentes herramientas tecnológicas que les permitieran continuar desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco de virtualidad-presencialidad. Algunos de los nuevos retos fueron: la entrada a las aplicaciones virtuales y condiciones materiales para el aprendizaje; continuar con la relación docente- estudiante, la efectividad del ámbito virtual para promover el aprendizaje.

El problema que se plantea en el presente ensayo hace referencia al impacto de la pandemia “Covid 19”, en el proceso de escritura del niño.

A partir de varias observaciones a lo largo de mi práctica preprofesional de segundo, tercero y cuarto año, he podido observar cómo influyó la pandemia en el proceso de escritura en el niño, ya que estudiantes que hoy en día se encuentran en segundo año, aún no reconocen los grafemas, por lo tanto se les dificulta a la hora de escribir. Además se puede visualizar la dificultad para escribir los conocimientos adquiridos.

Por otro lado, las familias no podían acceder a las propuestas de aprendizajes de los estudiantes, ya que no todos manejan los recursos tecnológicos (zoom, plataforma CREA o conference), por lo tanto se les dificultaba ver las debilidades de sus hijos, imposibilitando a las familias a ayudar en el proceso.

Al ingresar al aula CREA no se visualizaron secuencias de enseñanza de la escritura por parte de los docentes. Esta decisión perjudicó el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se detectó el problema comparando varios cuadernos de niños que cursaron segundo año antes de la pandemia y luego de la misma, ubicados en un mismo contexto.

Por consiguiente, se puede visualizar cómo influyó la pandemia, ya que en niños que se encontraban en segundo año antes de la pandemia, se puede observar una adquisición de la escritura, donde el estudiante tiene producciones muy bien logradas, con coherencia y adaptadas a la consigna planteada por el docente. Sin embargo, en cuadernos visualizados de estudiantes que se encuentran en segundo grado posteriormente a la pandemia, se puede observar que los estudiantes aún no reconocen los grafemas, por lo tanto no han logrado adquirir el sistema de escritura, sino que lo hacen junto con el maestro.

Este tema que escogí para reflexionar, me ayudará a profundizar cómo los docentes dieron continuidad a los procesos de enseñanza de la escritura durante estos dos años de pandemia y cómo influyó la misma. Además de indagar con qué frecuencia se enseñó a escribir.

### **Problema**

Durante estos dos años de pandemia se ha modificado la manera de enseñar. Los docentes se enfrentaron a nuevos desafíos para buscar otras estrategias para dar continuidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este problema surgen algunas interrogantes claves para el posterior análisis pedagógico: ¿qué estrategias y recursos utilizaron los docentes para abordar el proceso de escritura?; ¿las estrategias y recursos que utilizaron los docentes para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizajes de la escritura realmente fueron efectivos?; ¿se lograron avances en los aprendizajes de los alumnos?; ¿hubo una sistematización en los procesos de enseñanza?; ¿cómo influyó la pandemia en el proceso de escritura convencional en el niño?; ¿con qué frecuencia realizaron durante la pandemia actividades de escritura?; ¿y con qué frecuencia utilizan ahora?



## **Objetivo:**

Objetivo general:

- Analizar las estrategias y recursos utilizados por los docentes para enseñar a escribir durante la pandemia y luego de ella.

Objetivos específicos:

- Investigar la secuenciación y frecuentación de la enseñanza de la escritura durante la pandemia y luego de ella.
- Conocer cómo influyó la pandemia en el proceso de escritura del niño.

## **Marco teórico**

A lo largo del marco teórico se desarrollarán conceptos claves teniendo en cuenta diferentes autores sobre la temática central de este trabajo.

La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), menciona que “la lengua puede considerarse un sistema de signos y reglas combinatorias y un conjunto de todas las convenciones lingüísticas, que adquiere significación cuando un enunciado se relaciona con otro en un contexto dado y una situación comunicativa”. (2008, p. 42)

Mientras que las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua (ProLEE) (2016), plantea la escritura como un sistema de representación, enormemente abstracto entre lo representado y la representación en la que no existe relación. Se materializa por medio de un código. En esta situación alfabética, los estudiantes no pueden manejar los rasgos ortográficos de la escritura, como por ejemplo los signos de puntuación, los espacios en blanco, y las representaciones poligráficas de los fonemas, mayúsculas o minúsculas. La escritura constituye una invención tecnológica que ha tenido gran impacto en la sociedad; por lo tanto es una construcción social y cultural.

Por otra parte, continuando con los aportes de ProLEE, la escritura es reconocida como “ un sistema finito de signos, discretos, articulados y arbitrarios que cumplen determinadas reglas y tiene determinadas propiedades, tales como la linealidad, la direccionalidad, la correspondencia gráfica con un valor sonoro, la perdurabilidad, etc...” ( ANEP- ProLEE, 2016, p. 57 )

Según Montserrat (2004) expone a la escritura como el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. Por lo tanto, es importante destacar el concepto de producción del texto escrito, a lo que esto hace referencia a la elaboración de lo escrito, que implica pensar en el receptor, en el mensaje, y de qué manera quiere escribir el autor. Es decir, se busca dar forma a lo escrito y readaptar las variables para conseguir un texto escrito.

Para profundizar en la producción de texto Camps (citado en Montserrat,2004) incluye “el proceso de composición dentro del marco pedagógico, que ofrece el trabajo por proyectos. Las situaciones discursivas que ofrece el proyecto son lo que da sentido a la composición del texto y define al contexto (destinatario, emisor, finalidad)” ( p. 23)

Siguiendo el pensamiento de la autora, la escritura de un texto se desarrolla a través de subprocesos: planificación, textualización y revisión. Estos subprocesos no se desarrollan de forma lineal, sino que se va acudiendo a cada uno de ellos tantas veces como sea necesario. Esto permite que sea difícil establecer los límites, que definen a estos subprocesos.

En primer lugar, se realiza una planificación que alude a las decisiones que el escritor tiene en cuenta mientras elabora el texto. Luego, la textualización en la que se refiere al grupo de operaciones que lleva a la creación de una trama textual a través de la linealización de las unidades lingüísticas. Por último, se realiza una revisión que es un subproceso fundamental de la composición de texto. Es decir, este subproceso, consiste en transformar los aspectos del texto que contiene un desorden, los cuales se pueden dar en momentos y niveles, comprendiendo aspectos de notación gráfica con el texto y con el discurso.

Teniendo en cuenta los aportes de DGEIP (2008) escribir es aprender a utilizar los vocablos para que signifiquen lo que uno pretende comunicar en cada entorno.

Cabe destacar que en los modelos cognitivos de la escritura, se utiliza el término “composición” para nombrar el proceso completo de crear ideas, organizarlas y escribirlas, incluidas las idas y vueltas que caracterizan dicha marcha. Sin embargo, se reserva el concepto “redacción” para referir exclusivamente al aspecto lingüístico del proceso, la puesta en palabras de las ideas. (DGEIP, 2008)

Continuando con los aportes de DGEIP (2008), la composición se trata de un proceso recursivo, donde tanto la organización como la revisión se hacen tantas

veces como sea primordial e interrumpen la redacción en cualquier instante. La planeación no constantemente se hace en forma escrita, pero esto no involucra que no haya organización previas de las ideas. Escribir es un proceso dialógico de creación de sentido, que se prepara desde la relación entre los conocimientos anteriores de los interlocutores y los signos escritos. Por consiguiente este sentido no es completo ni inmodificable, físicamente encerrado en las letras, sino existente en las mentes del creador y del lector y se hace en los actos de estructura y de lectura.

No obstante, Marín (2008) menciona el proceso de escritura como comunicación, en el que se deben tener en cuenta varios aspectos; por un lado, la escritura tiene como objetivo comunicar, ya que la misma exterioriza a la subjetividad, sin tener en cuenta las necesidades interpretativas de los receptores. Por otro lado, la comunicación no implica la exclusión de los textos literarios, sino que se encuentra integrada por la literatura en la finalización del proceso; la escritura es un ejercicio intelectual en la que interviene el pensamiento lógico y el intuitivo, los conocimientos previos temáticos y lingüísticos.

Por lo contrario, Vygotsky (citado en Montserrat, 2004) plantea que “la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural compleja” ( p.23). Es decir, que la escritura no debe ser considerada solamente como una habilidad motriz, sino como una práctica social y como una actividad compleja.

Según DGEIP (2008) “Vygotsky y Luria expresan que la oralidad es imprescindible como mediadora para adquirir el código escrito hasta que la escritura se consolide y se vuelva autónoma.” (p.50). Es importante esta cita, porque la oralidad y la escritura van de la mano, es decir, la oralidad tiene un papel fundamental como mediadora para adquirir el código escrito.

Se necesita vincular la escritura con la lectura ya que el aprendizaje de la primera contribuye a mejorar la segunda. No puede omitirse, como expresa Frank Smith: “(...) hace falta leer de una forma definida para aprender a redactar: tenemos que leer como un escritor”. (DGEIP, 2008 p. 50).

Teniendo en cuenta los aportes de ProLEE, el proceso de adquisición de la escritura se pueden encontrar cinco componentes fundamentales: conocimiento del sistema de escritura, conocimiento lingüístico, conocimiento discursivo, comportamiento del escritor y producción textual. (DGEIP -ProLEE, 2016)

El conocimiento discursivo, ordena el marco general en el que acontecen las prácticas de escritura. En este nivel los estudiantes, localizan conocimientos que les permiten interpretar la escritura, como una actividad social y cultural. De esta forma el estudiante recurre a su conocimiento lingüístico para elegir los contenidos como recursos léxicos y gramaticales que le permiten formar textos escritos. (ANEP. ProLEE, 2016)

Es importante destacar que “dentro del conocimiento lingüístico, se localiza el conocimiento del sistema de escritura que le brinda al sujeto las herramientas para codificar gráfica y alfabéticamente el texto” (ANEP - ProLEE, 2016, p. 58)

Mientras que el conocimiento de la escritura, es atravesado por dos componentes presentes en este proceso: el comportamiento escritor y la producción textual. El primero se refiere a cómo se comporta el sujeto en relación con el proceso de escritura, cómo hace sus prácticas escritoras y cómo se inserta en una sociedad. A su vez, la producción textual es un proceso no lineal y recursivo, donde el estudiante, planifica, redacta y revisa el texto. (ANEP. ProLEE, 2016)

Según la DGEIP (2008):

la enseñanza de la lengua debe partir del conocimiento que el alumno tiene como hablante nativo para promover desde allí la reflexión que le permita adquirir un dominio cada vez mayor y un uso más eficaz en la comprensión y producción de textos orales y escritos ( p.42)

Es decir, que los docentes deben partir de los conocimientos que tienen los estudiantes, para lograr una reflexión que le permita un buen desempeño desde la comprensión a la producción oral y escrita.

Cabe destacar que según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (citado en ANEP-CEIP, 2015), se ha probado que uno de los obstáculos en el aprendizaje de la lectura y escritura es el reconocimiento del principio alfabético. Es decir, comprender que hay una propiedad que se rige de que a cada sonido de la lengua (fonema), le corresponde una letra (grafema).

No obstante, Ferreiro (1991) plantea que cuando los niños comienzan a integrarse en el transcurso de la fonetización de la escritura, empiezan a darse cuenta de que muchas palabras están formadas por una o dos partes, llevando a que pongan una o dos letras, pero observan que necesitan poner más. La cantidad mínima al comienzo, parece cumplir una función de diferenciación entre las partes y

la totalidad de los escritos. Sin embargo, los niños entienden la escritura “(...) como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto...” (Ferreiro. 1991, p. 4), es aquí que se encuentran las características de linealidad y arbitrariedad.

Siguiendo con los aportes de la autora, la fonetización de la escritura, se inicia cuando los niños buscan las relaciones entre lo que escriben y la sonoridad del habla; se distingue tres periodos, silábico, silábico – alfabético, alfabético. En este último, los niños hacen hincapié en las similitudes y diferencias, tanto del significante como del significado. Sin embargo, cuando comienzan el mismo, realizan lo no alfabético, no presentan una coherencia entre las similitudes o diferencias de sonidos y grafías.

Como hace referencia Ferreiro (citado en Vernon, 2005), existen distintas etapas de apropiación de la escritura. Una de ellas es escritura presilábica, donde los niños no tienen establecido el tipo de correspondencia entre las letras y las unidades de sonidos. Después está la escritura silábica con valor sonoro convencional, que es cuando los niños se dan cuenta de que las letras tienen valores sonoros convencionales y los van estableciendo en su sistema silábico de la escritura. En la escritura silábico- alfabética los niños usan el sistema mixto de representación, donde en algunos casos la representan cada sílaba con una letra y en otros la representan con unidades sub- silábicas. Por último se encuentra la escritura alfabética donde los niños empiezan a usar el principio alfabético, aunque muchas veces los niños tienen dificultad a la hora de representar sílabas más complejas donde se encuentran dos consonantes juntas o diptongo.

Continuando con el pensamiento de la autora, a la hora de identificar o segmentar las diferentes palabras, consonantes, vocales, y antes de saber leer y escribir convencionalmente, los niños son capaces de dividir las palabras en sílabas. Una sílaba tiene un sonido vocálico, que corresponde a la sonoridad. Las consonantes que están antes o después del núcleo de la sílaba oralmente son menos sonoras. (Vernon.S, 2004)

Por lo tanto, la mayor dificultad para el estudiante es obtener la correlación entre el lenguaje hablado y un sistema de signos que están vinculados entre sí por reglas convencionales (consonantes y vocales)

Ferreiro, en su artículo “Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar”, publicado en 1983, destaca el problema que encuentran los

adultos en entender que el aprendizaje de la lectura y escritura comienza antes de ingresar a una institución educativa, por lo que es un hecho que un niño/a aprenda solo, fomentándose la idea de que si no se controla de forma adecuada el proceso de aprendizaje, alguna dificultad puede llegar a ocurrir.

Por consiguiente, la autora realiza dos distinciones: por un lado el problema epistemológico, y por otro la relación entre procesos epistemológicos y los métodos o procedimientos de enseñanza. En cuanto a la primera, plantea que la distinción debe realizarse entre “la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento” (Ferreiro. 1991, p. 1). La autora plantea que en un ambiente urbano, los niños se encuentran expuestos tanto a diferentes materiales escritos como a situaciones sociales que poseen estrecha relación con la escritura. A partir de esto, ellos pueden ir construyendo un objeto de conocimiento, interpretando los datos previos y los nuevos. Para ello, poseen un esquema que permite de cierta manera, realizar diversas inferencias de los objetos. Por lo tanto, los niños tienden a realizar una serie de pasos bastante ordenados antes de comprender totalmente el sistema alfabético de escritura, desarrollándose determinados esquemas conceptuales; toman la información del ambiente, dejan de lado alguna proporción de esa información e introducen algo nuevo y propio que los caracteriza. Esto se puede interpretar para entender el desarrollo de la lectura y escritura.

### **Lenguaje escrito**

Como menciona Kaufman (1998), el niño debe aprender el sistema de escritura, para que luego pueda dominar el conocimiento acerca de las formas de las letras y su relación con la sonoridad, separación de palabras, algunos signos de puntuación, para poder relacionarse con el lenguaje escrito.

Por lo tanto, “sostenemos que los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos” (Kaufman, 1998, p.23). Cabe destacar que la lectura y escritura están unidas, es decir, que se necesita una de la otra.

Continuando con los aportes de la autora, como docentes es fundamental que las propuestas para los niños de inicial y las de primer grado brinden la posibilidad de leer y producir la variedad discursiva que presentan los textos de circulación social; como lo son las recetas, revistas, diarios, entre otros.

## Uso del lenguaje escrito

Según Montserrat (2004) en la sociedad alfabetizada se puede observar algunos usos habituales de la lengua escrita. Para esto, tendremos en cuenta los aportes de la investigadora Tolchinsky que menciona:

que el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto e incluye; resolver cuestiones de la vida cotidiana o uso práctico; acceder a la información y a formas superiores del pensamiento, o uso científico; y apreciar el valor estético, o uso literario ( Citado en Montserrat, 2004, p.33).

Es importante esta cita, ya que se mencionan los distintos usos que incluye la lengua escrita. En primer lugar el niño debe resolver cuestiones de la vida cotidiana; desde esta posición la escritura es un instrumento para poder vivir autónomamente. Por lo tanto, la escritura considera el aspecto de adaptación y comprende todo uso práctico, el cual tiene como objetivo satisfacer las necesidades cotidianas de una sociedad alfabetizada. En cuanto al uso científico se considera que el individuo alfabetizado, no es solo aquel que está más adaptado, sino el que tiene más acceso a información y usa la escritura para la potenciación del conocimiento, teniendo en cuenta el progreso individual y colectivo.

Por lo tanto, el texto escrito fija las interpelaciones de la realidad hechas por la sociedad y por nosotros mismos con un objetivo material y alcanzable sobre el que podemos operar. Permite el contraste, el análisis, la exploración, la integración, la conceptualización de lo que está escrito. Además el hecho de escribir, obliga al niño a un procesamiento de la información adquirida.

Montserrat menciona que :

la escritura es el medio en el que trabajamos más conscientemente con las palabras, llegamos a considerar el mensaje como un objetivo lingüístico sobre el que podamos reflexionar, es decir, usamos una de las propiedades del lenguaje , la de referirse a sí mismos, denominada metalingüística (2004, p.34).

Siguiendo los aportes del autor, el uso literario hace referencia a los aspectos relativos a la belleza. Permite los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje recurriendo a la gratuidad. Desde este punto de vista, “no se acentúa la

capacidad de acceder o controlar la información, o de mejorar nuestro conocimiento, sino la capacidad de expresar sentimientos, de provocar ambigüedad y de crear mundos imaginarios” (Montserrat, 2004. p. 35)

### **Código escrito**

A mediados del siglo XX, Noam Chomsky realizó una distinción entre el campo de la lingüística teórica: la contradicción entre competencia y actuación.

Según el autor en la lingüística, hay que diferenciar el conocimiento implícito de la lengua (la competencia), de la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta (la actuación). Por lo tanto, es importante mencionar a qué nos referimos cuando hablamos de competencia y actuación; el primero hace referencia al conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; el segundo es el grupo de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico. (Chomsky citado en Cassany, 1987, p. 10)

Como menciona Krashen (1984) (Krashen citado en Cassany, 1987) la distinción tiene una correlación muy precisa, donde:

la competencia es el código escrito, es el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la composición del texto, es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito ( p.10).

En este caso, la competencia es el saber y la actuación es el saber hacer. Por lo tanto, se puede definir la habilidad de escritura como el dominio de estos dos aspectos. Es importante, que un escritor conozca y sepa utilizar ambos componentes, si desea comunicarse por escrito; debe tener conocimiento sobre el código escrito, además de aplicar las estrategias de redacción.

Por un lado, conocer el código significa entender las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe, por ejemplo la gramática, los mecanismos de cohesión del texto, las diversas formas de coherencia según el tipo de texto, la variedad y el registro adecuados o las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto.

Por otro lado, para percibir un texto comunicativo el autor debe dominar un conjunto de estrategias, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación. (Cassany 1987, p. 10)



## **Papel del maestro**

Los docentes deben tener intervenciones que lleven el aprendizaje, es decir, crear en palabras Vygotsky, zonas de desarrollo próximo. En otras palabras, conocer el punto de partida de cada estudiante, y ofrecerles las condiciones convenientes para avanzar hacia la zona de desarrollo óptimo( Montserrat, 2004)

Teniendo en cuenta los aportes de Montserrat (2004) “las condiciones apropiadas, la ayuda necesaria y suficiente, la mediación adecuada es, evidentemente, el reto de la labor del profesorado.” (p. 45). Es importante sostener que los docentes deben brindar la ayuda necesaria para ayudar a los estudiantes a lograr nuevos aprendizajes.

Siguiendo con el planteamiento de Montserrat, el docente es responsable de establecer una buena comunicación dentro del aula, brindando estímulos y efectos, ayudando a obtener un clima de confianza y respeto, donde fomenten la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes.

Por lo tanto, es fundamental conocer el punto de partida de cada alumno o alumna, comenzar con los esquemas de conocimiento de cada estudiante

(..) en relación con la lectura escritura, y del significado o sentido que le atribuyen es una exploración necesaria para ofrecer una intervención que conecte con el saber, con el saber hacer y con el saber estar de cada alumno o alumna y le haga progresar (Montserrat, 2004. p 46).

Cabe destacar la importancia de esta cita, ya que como mencionamos anteriormente, la lectura y escritura están relacionadas, en la cual la intervención docente guía al estudiante a conectar con el saber, con el saber hacer y con el saber estar de cada estudiante.

Según Montserrat (2004) plantea que tener noción del punto de partida de cada estudiante es difícil; por un lado, cada alumno es particular y diferente a los otros; por otro lado, el punto de partida no es estable, sino que se va modificando en unidades de tiempo irregulares.

El docente debe “estimular a los niños y niñas para que intenten escribir, y valorar todos los intentos de escritura”. ( Montserrat, 2004, p. 46). Aquí se puede evidenciar el papel fundamental del docente, ya que las propuestas brindadas por cada docente deben motivar a los alumnos a escribir.

Continuando con los planteamientos del autor, en educación primaria, la mayoría de los niños y niñas no dominan la escritura convencional. Frecuentemente los docentes escriben enunciados en los pizarrones y los alumnos los copian. El objetivo de esta situación es evitar faltas y facilitar el trabajo. Pero no ayuda a conocer el punto de partida del estudiante.

El maestro debe proponer consignas que motiven al estudiante a escribir, sin juzgar sus errores. Para cumplir con este objetivo se debe

ofrecer el modelo correcto con la finalidad de que perciban los aciertos y los errores, hacer aplicar las normas aprendidas para revisar el escrito, contrastar las diferentes producciones, o adecuar el objetivo a la realidad, y quizás, revisar solo algún error ( Montserrat, 2004. p.47)

Los docentes tienen que “ aceptar las producciones tal como surgen; evitar corregirlo todo y valorar los aciertos más que los errores” (Montserrat, 2004. p 47). Es decir, que se debe de evaluar alguno de los aspectos de las producciones de los estudiantes, ya sea la ortografía, redacción, mayúsculas, entre otros aspectos.

Como hace referencia Jolibert (1992), es fundamental, que el alumnos construya una representación positiva de su relación con lo escrito (Jolibert citado en Montserrat 2004)

Kaufman (1998) menciona que los docentes deben proponer diferentes dinámicas de interacción, cuando queremos que los estudiantes tengan una participación activa en actividades de lectura, escritura o de reflexión sobre la lengua. Es importante que participen de manera colectiva, agrupados y solos.

Continuando con estos aportes, se pueden ver ventajas y desventajas en el trabajo en pequeños grupos, colectivos, en binas o solos.

Cuando hacemos referencia a trabajos en pequeños grupos la autora plantea que existen varias pautas para que los intercambios entre los alumnos sean beneficiosos. Es importante utilizar un criterio para agrupar a los estudiantes, desde el grado de conocimiento y su punto de vista de su influencia en el aula. Otro aspecto que menciona Kaufman (1998) es atender a la consigna brindada por el docente para que los estudiantes puedan realizar la tarea fácilmente. Cabe destacar que los maestros deben guiar, orientar la tarea que se va a realizar de la manera más fácil. Esta estrategia generalmente provoca que un solo estudiante realice la actividad, mientras el resto de los compañeros se distraen.

Por otro lado, otra dinámica a la que hace referencia la autora son las actividades colectivas, donde muchas veces el maestro guía la actividad, y en ella participan los alumnos. Pero es importante tener claro que muchas veces el docente trabaja con dos o tres estudiantes, siendo siempre los mismos.

Kaufman(1998), menciona que los docentes deben solicitar la participación de todos los estudiantes para resolver un problema, o una tarea, pero la maestra tiene que explicar los criterios, en función de los cuales se aceptan algunos trabajos y se rechazan otros cuando los alumnos participan activamente en la tarea. También es importante solicitar a los estudiantes trabajar en pequeños grupos antes de pasar a una actividad de manera colectiva, ya que todos pueden llegar a involucrarse en la tarea por haber tenido una participación activa y rendir en el aula.

Las actividades en parejas, según la autora, han sido muy beneficiosas a la hora de las tareas, ya que involucran a los estudiantes en la realización de la actividad, que permiten intercambios ricos en conocimientos.

Por último, la autora menciona las actividades individuales. Esta dinámica es fundamental porque muchas veces los estudiantes necesitan reflexionar a solas, brindar tiempos y ver hasta dónde podemos llegar con nuestros conocimientos. Estas actividades ayudan al docente a visualizar los avances y las dificultades de los estudiantes, para poder buscar estrategias y ayudarlos en el camino del aprendizaje.

Siguiendo con los aportes de Kaufman (1998) la autora hace referencia a los materiales didácticos en el aula, en las que muchas veces pueden ser grandes estrategias para adquirir el proceso de escritura: “El salón de clase debe contar con materiales que habiliten múltiples actos de lectura y escritura. Por eso, es muy importante que en las aulas haya diversos y numerosos portadores de texto” (Kaufman(1998), p.79). Es decir, se menciona así a todos los objetos que tienen escritura como por ejemplo; libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, tarjetas, entre otros.

Continuando con lo que menciona la autora, cabe destacar la presencia de libros, se considera fundamental contar con una biblioteca en el aula, donde debe haber textos literarios e informativos.

Kaufman(1998) alude al abecedario como otra estrategia a utilizar ya que si el estudiante no lo conoce, no podrá leer ni escribir. Los estudiantes reconocen las

letras de nuestro alfabeto a partir de los nombres de los compañeros, días de la semana, o cuando el maestro realiza cuadros en conjunto con los estudiantes y se colocan en la pared, entre otras instancias.

Por lo tanto es “aconsejable contar con un abecedario expuesto y que sea bien visible” (Kaufman(1998) p. 81). Es importante resaltar lo que plantea la autora, dado que en el aula debe de haber un abecedario para que los estudiantes puedan recurrir a él cuando se les presenta alguna dificultad.

Otra estrategia que nombra Kaufman (1998) son las tarjetas con nombres. Muchas veces son los nombres de los alumnos que se utilizan para pasar la lista, o agrupar a los mismos otras actividades planteadas por la docente.

### **Escribir a través del maestro**

Como plantea Kaufman(1998) “Los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictarlo al maestro y luego, a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y correcciones” (p. 44). Con esta situación el niño está aprendiendo, teniendo en cuenta el propósito y el destinatario; elaborando un texto que se adecue a las características del género (que conoce mediante la lectura del docente). Esto ayuda a que la producción tenga coherencia y esté bien escrita, evitando repeticiones de palabras. (Kaufman, 1998)

Es importante tener presente que en situaciones en las que el niño dicta al maestro, es este quien se hace cargo del sistema de escritura y toma la decisión vinculadas al lenguaje escrito. (Kaufman, 1998). Esto hace que los estudiantes puedan expresar los conocimientos que obtienen en el aula, aunque aún no puedan escribir por sí solos.

### **Escribir por sí mismos**

Los alumnos que aún no saben escribir, también pueden escribir por sí mismos.

En el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publicado en 1979, se desarrollan las distintas maneras en que los niños comienzan a escribir y leer, en un proceso constructivo que les permita llegar a la manera convencional de leer y escribir.

Cuando los niños escriben por sí mismos se pueden evidenciar diferentes niveles de escritura, como mencionan Ferreiro y Teberosky (1979). En los primeros años, los niños comienzan a escribir mediante trazos continuos simulando la escritura en cursiva, así como también trazos separados que imitan la imprenta. Luego aparecen escrituras de una sola letra, (o de una grafía parecida a una letra) para una palabra (escrituras unigráficas). (Ferreiro y Teberosky citado en Kaufman, 1998). Más tarde, empiezan las secuencias de letras (o gráficas parecidas a letras) que abarcan todo un renglón para presentar una palabra. A este tipo de escritura se le denomina escritura sin control de cantidad.

Continuando, los niños pasan por las escrituras iguales con un mínimo de tres y un máximo de diez de letras variadas para representar diferentes palabras, a las cuales se les denomina escrituras fijas. Acá el niño ya ha incorporado el concepto de cantidad y variedad.

Por otro lado, encontramos distintas escrituras para escribir distintas palabras.

Para finalizar el marco teórico, es importante destacar que Ferreiro (1979), plantea tres niveles fundamentales; en el primer nivel los niños buscan inferir las representaciones gráficas. En cuanto al segundo nivel, la autora menciona el control de las variaciones cualitativas y cuantitativas que ubica a los niños en construcción de diferentes formas de escritura. Por último, en el tercer nivel hace referencia a la fonetización de las representaciones escritas.

### **Análisis pedagógico**

Retomando el problema, los docentes se enfrentaron a nuevos desafíos para buscar otras estrategias para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

El presente análisis pedagógico se realiza a partir de la triangulación de los datos obtenidos en los cuestionarios a los distintos docentes, las observaciones del aula virtual durante mi práctica preprofesional (segundo, tercero y cuarto año), el marco teórico consultado y el problema de estudio. Este análisis pretende profundizar en las estrategias que utilizaron los docentes para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura durante la pandemia y luego de ella.

Para analizar las estrategias que utilizaron los maestros para proseguir con los procesos de enseñanza de la escritura, se realizaron cuestionarios de google a diez docentes; entre ellos docentes de escuelas rurales y urbanas, teniendo en cuenta los distintos quintiles. Además se realizaron entrevistas a cinco docentes con el objetivo de obtener respuestas a las interrogantes planteadas en el problema.

Por otra parte, para investigar la frecuentación de la enseñanza de la escritura durante la pandemia y posterior a ella, se visualizaron planificaciones diarias del mes de junio en tiempos de pandemia, además de tener en cuenta los datos adquiridos en los cuestionarios y entrevistas.

La primera interrogante, que aparece en el formulario hace referencia a qué entienden los docentes por escritura. En la misma se obtuvieron distintos puntos de vista sobre esta disciplina.

La maestra 1 (Comunicación personal, 3 de noviembre) entiende la escritura, “como un sistema de representaciones gráficas”. Teniendo en cuenta el marco teórico el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) plantea a la escritura como un sistema de representación, enormemente abstracto entre lo representado y la representación. El mismo se materializa por medio de un código.

Sin embargo, la maestra 3 (Comunicación personal, 3 de noviembre), interpreta este proceso como “una forma de comunicarnos, de plasmar en un papel todo lo que pensamos, sentimos y que deseamos que el otro conozca de nosotros”. Considerando los aportes de Montserrat (2004) la escritura es un proceso por el cual se produce un texto escrito. No obstante, es importante agregar el planteamiento de Marín (2008), en el que afirma que el objetivo primordial de la escritura es la comunicación. Es decir, la escritura debe considerarse una forma de comunicarnos, no solo para brindar información, dialogar, transmitir emociones y sentimientos. Esta disciplina depende del contexto emocional y social del estudiante.

Por otra parte, es importante aclarar que Vygotsky, plantea que “la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural compleja” (Montserrat, 2004, p.23). En vista de los aportes del autor, nos induce como docentes a enseñar la escritura no solo como una habilidad motriz, sino como una práctica social y como una actividad compleja. Es decir, que los estudiantes deben de escribir con un sentido y para un destinatario real.

Asimismo, los estudiantes no dominan la escritura convencional, ya que muchas veces los docentes escriben enunciados en pizarrones y los alumnos los copian. Por lo tanto, la escritura debe de considerarse como una composición y no como copia. (Montserrat, 2004)

Continuando con la primera interrogante, la maestra 4 (Comunicación personal, 3 de noviembre), plantea también que la escritura tiene el objetivo de comunicar pero destaca que se da mediante un código escrito. De modo que conocer el código es entender las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe, por ejemplo la gramática, los mecanismos de cohesión del texto, las diversas formas de coherencia según el tipo de texto, la variedad y el registro adecuados o las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto. (Cassany 1987)

En esta misma línea, la maestra 6 (Comunicación personal, 3 de noviembre) destaca que la escritura “es recursiva, ya que implica varias etapas como la planificación, escritura, revisión y reescritura”.

En síntesis, la totalidad de los docentes encuestados consideran que la escritura tiene un objetivo primordial y es comunicar, que requiere de la representación del código escrito y que es un proceso de composición donde el escritor planifica, textualiza y revisa su trabajo siempre en el marco de una situación de comunicación real. Es decir, hace referencia a la recursividad de estos subprocesos que no son lineales. (Camps citado en Montserrat, 2004).

La segunda interrogante, hace referencia a la frecuencia de actividades de escritura durante la pandemia por parte de los docentes. En las respuestas a la misma se puede observar una diversa frecuentación en las actividades de escritura, en la que 4 de 10 docentes abordaban la escritura dos veces por semana, mientras 4 planteaban actividades todos los días. Los dos restantes solo algunas veces sin especificar la misma. Teniendo en cuenta las entrevistas se pudo observar lo mismo.

Por lo tanto, se pudo evidenciar que hubo buena frecuencia de actividades de escritura, pero la pregunta es ¿qué actividades hicieron?, ¿las actividades propuestas fueron actividades de enseñanza?. Si bien la frecuentación es fundamental, esta debe estar unida a la secuenciación de contenidos a ser enseñados.

Con respecto a las planificaciones a ser analizadas, fue difícil visualizar las estrategias que utilizaron los docentes, ya que eran muy escuetas y brindaban muy poca información.

Luego de una observación detallada de las planificaciones diarias del mes de junio del 2020, de un docente de inicial, primero y segundo, se pueden extraer las siguientes conclusiones; la docente de inicial durante la pandemia solo realizó una actividad de escritura en la que se le enseñó el reconocimiento del nombre propio. Esto es fundamental para reconocer el nombre como identidad de cada uno de los estudiantes. Además, utilizó el juego como estrategia de enseñanza, en la que los estudiantes se ven motivados por el mismo.

La maestra de primero, por su parte, empleó esta disciplina cuatro veces al mes, evaluando la escritura alfabética del estudiante, profundizando en el tema mencionado anteriormente y realizando una escritura autónoma de palabras. También guió a los estudiantes a la identificación de las consonantes en el sonido inicial de las palabras. Por último, abordó la descripción en la narración aproximando a los estudiantes al reconocimiento de los adjetivos. En esta última actividad que efectuó la docente se pudo evidenciar una preparación del contenido a ser abordado: en primer lugar, realizó una lectura del cuento, luego describieron el personaje principal desde la oralidad mediante preguntas guía, las cuales no se especifican en la planificación.

Cabe resaltar que los docentes debían tener en cuenta la Circular 4/2020. Esta mencionaba que los maestros debían focalizar sus enseñanzas en matemática y lengua con propuestas integradas desde otras áreas.

Para concluir, podemos afirmar que durante la pandemia se realizó una buena frecuentación de actividades de escritura, pero es importante preguntarnos: ¿realmente fueron efectivas las estrategias de enseñanza?, ¿se pueden observar avances en el aprendizaje?, dado que la mayoría de los docentes en las entrevistas realizadas aclararon que los estudiantes cuando se enfrentaron a la presencialidad se pudieron percibir algunas dificultades, como la segmentación de palabras, entre otras dificultades desde la escritura.

La tercera interrogante del cuestionario solicitaba la ejemplificación de una actividad planteada durante la pandemia. Según la maestra 1 (Comunicación personal, 3 de noviembre), se plantearon actividades de descripción de personajes teniendo en cuenta los cuentos trabajados en la virtualidad (Zoom, CREA).

Mientras que la maestra 3 (Comunicación personal, 3 de noviembre), “trabajé en grupos en la elaboración de cuentos a través de imágenes brindadas”. Esto lo podemos relacionar con lo que plantea Kaufman (1998) con respecto a la



dinámica de trabajos en grupos. Atendiendo a esto, la autora plantea que existen varias pautas para que los intercambios entre los alumnos sean beneficiosos. Por un lado, es importante utilizar un criterio para agrupar a los estudiantes, desde el grado de conocimiento y desde el punto de vista de su influencia en el aula. Por otro lado, es importante atender las consignas brindadas por el docente, para que los estudiantes puedan realizar la tarea, es decir, que sea clara. Por último, cabe destacar que los maestros tienen un papel fundamental a la hora de enseñar, porque deben guiar y orientar la tarea.

No obstante, la docente 6 (Comunicación personal, 3 de noviembre) recuerda que en pandemia utilizaba “actividades breves como descripción de la mascota a partir de preguntas guía: es, se llama, tiene, le gusta, no le gusta”

En cambio, en las entrevistas realizadas a varios docentes se pudieron visualizar otras estrategias utilizadas. La maestra 1 (Comunicación personal 4/10/2022) nos comentó que para enseñar escritura “usó secuencia de mochiteca (actividades de lectura y escritura en entornos familiares y comunitarios) plataforma CREA”. Además, esta maestra mencionó que durante la pandemia se “relacionó la escritura con el proyecto institucional. También trabajó el texto científico, utilizando los componentes de la escritura (planificación, producción de texto y revisión)”.

Por otro lado, se realizaron rúbricas de evaluación de manera conjunta con los estudiantes, donde los estudiantes debían evaluar los textos de los demás compañeros, teniendo en cuenta la rúbrica realizada. Esto ayudó a que los alumnos pudieran poner en juego los conocimientos adquiridos en años anteriores sobre la escritura, para poder pensar qué aspectos tenemos que tener en cuenta a la hora de escribir. Cabe señalar que la docente logra que los estudiantes tengan en cuenta la rúbrica para evaluar las composiciones de los compañeros.

Con respecto al recurso que utiliza esta docente (mochiteca) para continuar con el proceso de adquisición de la escritura es llamativo. Esta estrategia que utiliza la docente presenta actividades de lectura y escritura en entornos familiares y comunitarios.

La maestra 2 de la encuesta (Comunicación personal 4/10/2022), empleó otro método para enseñar el proceso de escritura, como lo es el “proyecto de escritura y lectura, tomando como referencia los cuentos de Susana Olaondo, y se planteaban consignas en base a los cuentos trabajados. Teniendo en cuenta diferentes fases. Por un lado la sensibilización donde se le ofrecían modelos

narrativos desde la oralidad y lectura a los estudiantes”. Lo mencionado por la docente se puede relacionar con los aportes del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), lo cual se necesita vincular la escritura con la lectura, dado que el aprendizaje de la primera contribuye a mejorar la segunda. También cabe destacar que no se puede omitir la lectura como dice Frank Smith “(...) hace falta leer de una forma definida para aprender a redactar: tenemos que leer como un escritor” (DGEIP-PEIP, 2008. p.50).

También se puede observar claramente lo que menciona Camps (citado en Montserrat, 2004), donde los “procesos de composición dentro del marco pedagógico, que ofrece el trabajo por proyectos. La situación discursiva que ofrece el proyecto es lo que da sentido a la composición del texto y define el contexto (destinatario, emisor y finalidad) ” (p. 23). Es decir, es importante relacionar la escritura con los proyectos, ya sea institucionalmente, o integrarlos con otras áreas como mencionaba la Circular n° 4/2020.

Los docentes afirmaron que ambas estrategias fueron efectivas, puesto que se evidenciaba algún avance, cuando los estudiantes volvieron a la presencialidad.

Como mencionamos en el marco teórico, los docentes tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el estudiante, porque las intervenciones deben guiarlos a lograr aprendizajes. En otras palabras, conocer el punto de partida de cada estudiante, y ofrecerles las condiciones continentales para avanzar y lograr la zona de desarrollo próximo, es decir, el conocimiento. (Montserrat, 2004)

La cuarta interrogante hace mención a la frecuencia con la que utilizan la escritura luego de la pandemia. En las respuestas se puede observar que 5 de 10 docentes abordan la escritura dos veces por semana, y los restantes más de dos veces por semana, sin especificar la misma. Por otro lado, en las entrevistas se pueden observar las mismas respuestas.

En conclusión, se puede decir que luego de la pandemia se realiza una buena frecuentación de enseñanza de la escritura, pero es fundamental preguntarnos: ¿estas propuestas se encuentran dentro de una secuencia?

En cuanto a la quinta pregunta, se les solicitaba a los docentes que ejemplificaran alguna de las actividades que trabajan en el aula. Entre ellas mencionaron: descripción de personajes, escritura de cuentos, producir cuentos con

“datos de escritura”, reconocer y sustituir la información en un tema de estudio planificado, reparar escritura, entre otros.

En definitiva, se puede observar claramente el papel del docente para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Pero también es importante aclarar que las estrategias y recursos utilizados por los docentes durante la pandemia y luego de ella no difieren, sino que siguen utilizando las mismas.

Con respecto a la sexta interrogante, se requiere de la opinión de los docentes, de cómo creen que influyó la pandemia en el proceso de escritura convencional en el niño. En esta pregunta se pudo observar que todos los maestros consideran que la pandemia afectó negativamente a los niños que no tenían un acompañamiento de la familia durante este proceso. Por lo tanto, podemos decir que fue relativa.

La maestra 4 (Comunicación personal, 3 de noviembre), mencionó que los alumnos “al no tener la guía del docente de forma personalizada, es decir, para realizar consultas, perjudicó a los estudiantes para adquirir el proceso de escritura”. Mientras que la docente 5 (Comunicación personal, 3 de noviembre) agregó que “muchos niños solo escriben en la escuela, al no asistir no lo hicieron, y retrasaron su aprendizaje”.

No obstante, los docentes pudieron ver las dificultades cuando los estudiantes volvieron a la presencialidad, entre ellas la falta de segmentación de palabras, errores de ortografía, problemas de redacción, reiteración de palabras, un muy reducido vocabulario, entre otros obstáculos. Esto posiblemente evidencia el escaso acompañamiento personalizado del aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Para finalizar este análisis, se pudo evidenciar que la pandemia fue desafiante para todos, docentes, niños y familias. Pero continúan apareciendo interrogantes: ¿realmente hubo un análisis de las estrategias utilizadas?, ¿qué cambios de estrategia se visualizaron?

Por otra parte, este trabajo nos ayudó a ver las distintas estrategias y recursos que utilizaron los docentes para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. También considero que luego de haber realizado distintas técnicas para realizar este análisis, hubiese sido importante conocer qué cursos sobre estrategias de enseñanza de la escritura se ha realizado en estos años y que orientaciones por parte de los inspectores han recibido al respecto.

## **Recomendaciones**

Luego de la triangulación de datos obtenidos, se presentan algunas recomendaciones para los docentes, las cuales pueden ayudar para abordar el proceso de escritura:

Las prácticas de enseñanza de la escritura deben ser consideradas como prácticas sociales, enmarcadas en situaciones de comunicación real, utilizando un destinatario válido para que los alumnos escriban con una intención.

La enseñanza de la escritura requiere ser considerada como proceso de composición.

Las estrategias a implementar deben variar en función de los escenarios utilizados: virtual, presencial, híbrido, así como también a partir de las necesidades de los niños.

Es importante el diseño de proyectos curriculares en clave institucional partiendo de un diagnóstico exhaustivo y completo.

## **Conclusiones finales**

El aplazamiento de la presencialidad puso a prueba los métodos tradicionales de enseñanza. Por lo tanto, el Estado tuvo que crear estrategias integradas para que la educación pudiera llegar a todos los hogares. Por ejemplo, la tecnología digital, los cuadernos impresos y online, y la televisión son instrumentos importantes para distribuir los contenidos en la etapa de educar en tiempos de aislamiento. Uruguay cuenta con accesos a este tipo de equipamientos: los programas públicos de provisión de dispositivos móviles (Plan Ceibal) son uno de los pilares que evolucionó con la puesta en disposición de dispositivos para estudiantes y docentes, para continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La pandemia fue un gran desafío, no solo para los docentes, sino también para las familias y estudiantes. Los maestros debieron buscar múltiples estrategias y recursos para llevar la escuela a la casa.

En los años como estudiante magisterial durante la pandemia tuve la percepción de que los docentes en el aula virtual (CREA) no abordaban el proceso de escritura en la presencialidad, perjudicando a los estudiantes a la hora de

reconocer los grafemas, lo cual desfavorece el proceso de escritura. En el marco de esta investigación acerca de ¿qué sucedió con la escritura durante la pandemia y luego de la misma?, pude observar que hubo una buena frecuencia de actividades de escritura pero hubo dificultades para el diseño de secuencias de enseñanza en la modalidad virtual.

Asimismo, una posible causa de las dificultades que se pueden evidenciar en los desempeños de los estudiantes es la falta de apropiación de los recursos tecnológicos por parte de los docentes, estudiantes y familias.

Por otro lado, las estrategias y recursos que utilizaron los docentes durante la pandemia no difieren de las utilizadas en la presencialidad. Hubiese sido oportuno haber buscado otras estrategias para abordar este proceso.

Con respecto al impacto de la pandemia, se puede afirmar que fue disímil en relación a la familia y su rol de aliado pedagógico.

No obstante, cuando los estudiantes volvieron a la presencialidad, los docentes pudieron detectar los avances y dificultades que tenían y continuaron buscando estrategias y recursos para superar las dificultades y seguir avanzando en el proceso de escritura.

## Bibliografía

### Bibliográfica consultada:

- CEPAL-UNESCO. (Agosto de 2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Repositorio.cepal. Recuperado de : [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Ferreiro (1983) "Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar". . Buenos Aires (Argentina). Lectura y vida.
- Ferreiro. E. Vernon. S (1999) "Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre la conciencia fonológica" Cambridge. Harvard Educational Review.
- Ferreiro. E (2018) "Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas" México ,ed: Infancia y Aprendizaje.
- Ferreiro.E, Teberosky. A (2017) "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos" . Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- McCormick. L (1986) "Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria" Aique grupo editor . Buenos Aires (Argentina)
- Quehacer Educativo (2013) " Enseñar a escribir. Nada se pierde, todo se transforma" nombre de la revista Educación Pública Hoy:hacia dónde queremos ir" (120).
- Quehacer Educativo (2014)"Enseñar lengua en la escuela: escuchar-hablar-leer- escribir" "Saberes y quehaceres". (123)
- Quehacer Educativo (2007) "Enseñar a escribir y enseñar gramática" " Problemas al enseñar" (86)

### Bibliografía referencia:

- Cassany. D (1987) "Describir el escribir; Cómo se aprende a escribir", ed Lectulandia
- Cassany. D (1993) "La cocina de la escritura" Ed Anagrama: Colección Argumentos. Barcelona (España)

- ANEP-CEIP, (2015) “Especificaciones para el docente: Cuaderno para leer y escribir en segundo” Montevideo( Uruguay)
- Ferreiro. E (1991)“Desarrollo de una alfabetización: Psicogénesis”, Aique, Buenos Aires (Argentina)
- Ferreiro. E (1979) “¿Que está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva”. ed: Infancia y aprendizaje.
- Ferreiro( 1991)“La construcción de la escritura en el niño”,Buenos Aires (Argentina) ed: Lectura y vida.
- DGEIP (2008) “Programa de Educación Inicial y Primaria” Tercera edición, Montevideo (Uruguay).
- ANEP- ProLEE (2016) “ Pautas de referencia sobre tipos de lectores y escritores en español como primera lengua” Montevideo( Uruguay)
- Kaufman A. M (2007) “Leer y escribir; día a día en las aulas” Buenos Aires, Argentina, Editorial Aique
- Montserrat. Fons. A. M (2004) “Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela”, ed: Grao,
- Marín. M (2008) “Lingüística y enseñanza de la lengua” Aique Educación Buenos Aires (Argentina)
- Vernon. S (2004) “” ¿Qué tanto es un pedacito?” El análisis que los niños hacen de las partes de una palabra.” Puerto Rico: Editora Centenario

## Anexos/ Apéndice

Observaciones de planificaciones: actividades de escritura (Mes de junio de 2020)

### Maestra de inicial :

| Fecha de la planificación | ¿Qué enseñó?                     | ¿Cómo enseñó?  | ¿Qué estrategias y recursos utilizó? |
|---------------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|
| 29 de junio del 2020      | Reconocimiento del nombre propio | Realizó un juego, donde presentó tarjetas con el nombre de los estudiantes, realizó interrogantes para reconocer las letras del comienzo de cada nombre.<br><br>Luego invitó a los estudiantes a buscar su tarjeta y planteó la siguiente actividad, escribir su nombre con ayuda de la tarjeta. | Tarjetas<br>Juego                    |

### Maestra primero:

| Fecha de la planificación | ¿Qué enseñó?                   | ¿Cómo enseñó?  | ¿Qué estrategias y recursos utilizó?   |
|---------------------------|--------------------------------|--|--|
| 1 al 12 de junio del 2020 | Evalúa la escritura alfabética | Plantea una actividad individual donde deben de escribir una palabra que empiece con: s,a,p,i,t,o.<br><br>En la planificación se aclara que los niños que presentan menor dificultad | Actividad individual, teniendo en cuenta los conocimientos de los estudiantes. |



|                           |  |  |  |
|---------------------------|--|--|--|
|                           |  | <p>en la escritura de las palabras, se les pide que elijan dos de ellas y escriban un enunciado con cada una.</p> <p>Por último realiza una corrección individual.</p>   |  |
| Martes 16 de junio        | <p>Continúa abordando el contenido mencionado anteriormente.</p> <p>Realiza una escritura autónoma de palabras</p> | <p>La docente plantea la siguiente actividad de manera individual. La misma es: Escribe el nombre de cada imagen. Encierra la que el nombre que no rima con las demás en cada fila.</p> <p>Se aclara que se realizará un ejemplo en el pizarrón de forma colectiva</p> | <p>Imágenes<br/>Actividad</p>                    |
| No se aclara fecha        | <p>Identificar las consonantes en el sonido inicial de la palabra.</p>   | <p>Plantea una actividad del cuaderno para escribir y leer, página 17.</p> <p>Por último realiza una corrección de manera grupal.</p>  | <p>Cuaderno para escribir y leer</p>             |
| 30 de junio al 3 de julio | <p>Contenido: La descripción en la narración.</p> <p>El propósito de este</p>                                      | <p>Presenta la consigna grupal interrogando: ¿Cómo es Comilón?</p> <p>¿Qué palabras utiliza para</p>   | <p>Cuento<br/>Lectura por parte del docente.</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | <p>contenido fue aproximar a los niños al reconocimiento de los adjetivos.</p> | <p>"decirlo" en el cuento?<br/>         ¿Qué otras cosas podemos agregar?<br/>         Realiza la lectura (maestro)del comienzo del cuento<br/>         Luego plantea una escritura de los adjetivos en papelógrafo. (no se aclara si la realizan los estudiantes o el docente)<br/>         Por último conceptualiza que los adjetivos son palabras que "dicen" cómo es.</p> |  |
|--|--|---|--|

**Maestra de segundo año:**

| Fecha de la planificación | ¿Qué enseñó?   | ¿Cómo enseñó?   | ¿Qué estrategias y recursos utilizó? |
|---------------------------|--|---|--------------------------------------|
| 15 de junio del 2020      | <p>El enunciado<br/>           Segmentación de palabras<br/>           La mayúscula y el punto final</p> | <p>Conversaron con los alumnos sobre lo que realizaron en los meses de pandemia.<br/>           Luego se les solicitó a los alumnos que cuenten que hicieron durante estos meses que no fueron a la escuela</p> | Cuaderno de escritura.               |
| 23 de junio del 2020      | Reconocer el doble   | Se presentó varias  | Utilizó el pizarrón                  |

|                      |  |  |   |
|----------------------|--|--|---|
|                      | valor de la C  | <p>palabras escritas en el pizarrón (Casa, cielo, corazon, cuna y cebra)</p> <p>La docente interrogó ¿por que casa la C suena fuerte y en cielo la C suena suave?</p> <p>Enfatizó en que la letra C tiene dos sonidos; uno fuerte con las vocales a, o ,u y no suave con las vocales e, i.</p> <p>Propuso una actividad donde los niños debían pensar ejemplos utilizando lo aprendido</p> | <p>partiendo de palabras conocidas por los estudiantes.</p> <p>Interrogó haciendo pensar a los estudiantes el porqué la C en dos palabras sonaba distinto</p> |
| 24 de junio del 2020 | <p>El enunciado</p> <p>La segmentación de palabras</p> <p>La mayúscula y punto final</p>   | <p>Presentó una actividad donde debían escribir en orden las palabras para recordar las estrategias que usa la familia de Fabio para lograr que se comporte como un perrito.</p>   | Mochiteca   |
| 29 de junio          | <p>La escritura convencional. La relación grafema-fonema.</p> <p>La “c” en su doble valor y las relaciones con la “s”, “z” y “q”</p> | <p>La maestra invitó a los alumnos a escribir palabras con c. s y z.</p> <p>Solicito a los alumnos buscar en el diccionario las palabras escritas en el pizarrón, para verificar si están escritas</p>   | <p>Pizarrón</p> <p>Diccionario.</p> <p>Fotocopia</p>  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>correctamente.</p> <p>Conceptualizo porque había palabras que se escriben con s, c y z.</p> <p>Planteó una actividad donde los alumnos debían poner en juego los conocimientos adquiridos.</p> |  |
|--|--|---|--|

## Entrevistas:

| Preguntas   | Maestra 1  | Maestra 2  | Maestra 3   |
|---|--|--|---|
| <p>¿qué estrategias utilizastes para enseñar el proceso de escritura? ¿las estrategias que utilizaste durante la pandemia para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura realmente fueron efectivos? ¿Se lograron avances en los aprendizajes de los alumnos?</p> | <p>Para enseñar escritura use secuencia de mochiteca (actividades de lectura y escritura en entorno familiares y comunitarios)</p> <p>plataforma Crea, Cuando ingresaron de la pandemia se utiliza portafolios, y CLE (Cuadernos para leer y escribir).</p> <p>Durante la pandemia se relaciona la escritura con el proyecto institucional, que era de huerta, luego se trabajó el texto científico,</p> | <p>Para las escuelas rurales fue más corta la pandemia ya que volvimos antes en comparación al resto de las escuelas.</p> <p>Para abordar la escritura trabajé con proyecto de escritura y lectura, tomando como referencia los cuentos de Susana Olaondo, y se planteaban consignas en base a los cuentos trabajando. Teniendo en cuenta diferentes fases. Por un lado la sensibilización donde se le ofrecía</p> | <p>Trabajar desde la virtualidad (zoom), les proponía imágenes interactivas, donde debían crear un cuento sobre las imágenes. Los niños se vieron motivados y esta estrategia fue efectiva. Utilice el pizarrón virtual que brinda este recurso tecnológico.</p> <p>Se pudo evidenciar aprendizajes, pero no es lo mismo la presencialidad que la virtualidad, ya que no puedes trabajar docente-</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>utilizando los componentes de la escritura (planificación, producción de texto y revisión). La planificación se hizo hincapié en las palabras claves, buscar información sobre el tema, producción de texto grupal atendiendo a la diversidad que se encontraba en el aula (dificultad de aprendizaje), por último de revisión. Por otro lado, se realizaron rúbricas de evaluación de manera conjunta con los estudiantes, donde ellos mismos debían evaluar los textos de los demás compañeros, teniendo en cuenta la rúbrica. Por último se volvió a escribir el texto, teniendo en cuenta las sugerencias corregidas por los compañeros. Las estrategias que utilice fueron efectivas, ya que se vieron avances en la escritura</p> | <p>modelos narrativos desde la oralidad y lectura a los estudiantes. También se elaboraron cuadros comparativos de diferentes cuentos, palabras de apertura, personajes, escenarios y palabras de cierre. Luego se realizó un análisis de la estructura narrativa, producciones de texto teniendo en cuenta la selección de un personaje, creación de un nudo o desenlace. Siempre tuve en cuenta la revisión alternando sesiones individuales y colectivas. Otra estrategia fue el arma palabras, donde la usaba para realizar listas de palabras vinculadas a los cuentos abordados. También trabajé con el cuaderno para leer y escribir, descripción de personajes y títeres ya que los estudiantes siempre se encontraban motivados por los mismos.</p> | <p>niño y niño-niño. (comunicación personal, 4 de noviembre)</p> |
|--|--|--|--|

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | luego de la pandemia. (Comunicación personal 4 de octubre)   | Considero que estas estrategias en su momento ayudaron, pero no sustituyen la presencialidad. (comunicación personal, 4 de noviembre)   |  |
| ¿hubo una sistematización en los procesos de enseñanza?                       | Se realizaron secuencias para abordar el proceso de escritura, mochiteca, texto científico. (comunicación personal, 4 de noviembre)  | Si hubo una sistematización en los procesos de enseñanza, siempre teniendo en cuenta el proyecto o secuencias. (comunicación personal, 4 de noviembre)  | No hubo una sistematización en los procesos de enseñanza ya que fue una actividad puntual. (comunicación personal, 4 de noviembre)   |
| ¿cómo influyó la pandemia en el proceso de escritura convencional en el niño? | La pandemia influyó de manera negativa, porque muchas veces las tareas de escritura enviadas por CREA eran con ayuda de los adultos. Esto se pudo evidenciar cuando volvió a la presencialidad, ya que los estudiantes se encontraban con dificultad a la hora de escribir. Por otro lado, se puede observar que los estudiantes no tenían una | Creo que faltó el acompañamiento docente, los padres se vieron obligados a participar de las actividades, pero la parte pedagógica no la sustituyen los tutores de los estudiantes. Se puede ver que el niño no domina la estructuración de los textos, los textos son sencillos, escasos de vocabulario y mucha reiteración de palabras. (comunicación personal, 4 de noviembre) | Creo que la pandemia no fue mala, pero tampoco buena, faltó el contacto con el niño, interactuar maestro-niño y niño-niño. Pero también considero que comprometió a la familia con la educación de sus hijos y la interacción familia-escuela. (comunicación personal, 4 de noviembre) |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   | segmentación de palabras.<br>(comunicación personal, 4 de noviembre)   |   |  |
| ¿con qué frecuencia realizaste durante la pandemia actividades de escritura? ¿y con qué frecuencia la utilizas ahora? | <p>Durante la pandemia, utilice la escritura una vez a la semana, que era mediante la secuencia de mochiteca. Después de la pandemia la utilizo de dos a tres veces por semana, utilizando el portafolio y los cuadernos para leer y escribir.</p> <p>También utilizó escritura a través del maestro, por ejemplo ahora estoy resignificando los textos instructivos, entonces los niños me dictan los ingredientes que utilizamos para hacer caramelos de miel, yo siempre guiando la escritura y reconocimientos de grafemas. Luego les propongo una escritura</p> | <p>Durante la pandemia utilice la escritura dos veces por semana, colocando actividades de escritura en crea, o continuando con el proyecto. Otras veces use el CLe o situaciones comunicacionales significativas.</p> <p>Hoy en día, utilizó la escritura tres veces por semana, utilizando el CLE, proyecto institucional(huerta), creando situaciones con receptores reales, ya sea para concursos, entre otras cosas.</p> <p>También realizó retroalimentación en las producciones de texto. Por otro lado utilizo los portafolios. Realizó rúbricas de evaluación, donde los indicadores</p> | <p>Durante la pandemia utilice la escritura dos veces a la semana, pero siempre actividades puntuales. Ahora trabajo el portafolio, tres veces al mes. (comunicación personal, 4 de noviembre)</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>autónoma teniendo en cuenta lo trabajado anteriormente.</p> <p>(comunicación personal, 4 de noviembre)</p> | <p>son propuestos por ellos, donde luego de autoevalúan utilizando la misma. (comunicación personal, 4 de noviembre)</p> |  |
|--|---|--|--|

Continuación de la tabla:

| Preguntas   | Maestra 4   | Maestra 5   |
|---|---|---|
| <p>¿qué estrategias utilizastes para enseñar el proceso de escritura? ¿las estrategias que utilizaste durante la pandemia para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura realmente fueron efectivos? ¿Se lograron avances en los aprendizajes de los alumnos?</p> | <p>En primer año y dado que fue a partir de marzo el comienzo de la virtualidad se buscó mediante instancias de zoom potenciar aquellos recursos que se trabajaban en las aulas y se podían adaptar a esta nueva modalidad.. se trabajó mediante diferentes portadores y palabras significativas para el reconocimiento de la relación fonema- grafema. Actividades lúdicas que permitían la familiarización, la identificación y la relación entre ellos.</p> <p>Considero que fueron efectivos ya que al momento de escribir se observaron avances en la relación fonema-grafema, la sonorización al momento de</p> | <p>La estrategias que utilicé fue realizar videos, grabándose en un pizarrón, trabajando la estructura del enunciado. Yo como si estuviera en el aula. A veces ciertas actividades puntuales que no amerita una explicación, quería ver como ellos escribían, bueno no mandaba video, sino una consigna por la plataforma y ellos le sacaban una foto a la actividad que hacían y me la subían a CREA.</p> <p>En algunos casos me sirvió las estrategias que utilicé y en otros no. En la escuela de contexto crítico que yo en ese momento me encontraba había otros factores que incidirían directamente como la conectividad, falta de recursos, falta de dispositivos, falta de conocimiento de las plataformas. Por lo tanto tuve que comenzar a</p> |



escribir lo cuál significaban avances para lograr el auto dictado (Comunicación personal 16 de noviembre)

trabajar, mandando videos como ingresar a CREA, como subir trabajos.

Pero sobre todo la desvinculación total de chiquilines.

En los casos que eran más activos, estaban siempre vinculados, y entregaban de forma correcta las actividades. Aca si se podía ver la estrategia, porque ellos miraban los videos, miraban las imágenes, o las explicaciones.

Tenía un grupo de whatsapp, que cuando mandaba imágenes, siempre mandaba un audio explicando la actividad. Ellos recibían la actividad puntual en crea y a su vez yo por wpp la explicaba.

Además abría el wpp de 15 a 17, por si los estudiantes tenían alguna duda. Whatsapp me parecía una de las estrategias más directas para llegar a ellos.

Se lograron avances en los aprendizaje de los estudiantes y avances significativos. No al ritmo como hubiésemos querido, no avances como dentro del aula, ya que estamos arriba de ellos, sabemos observar e identificar hasta donde llega el estudiante, como avanza, el paso a paso.

Desde la virtualidad hay cosas que

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | se nos escapan, no verlos, no estar allí, de saber cómo piensan. Cuesta mucho evaluar e identificar las estrategias que ellos utilizaron para resolver la actividad de escritura.   |
| ¿hubo una sistematización en los procesos de enseñanza?                       | Existió sistematización dada a través del abordaje de los contenidos así como también de la adaptación de cómo se planteaban las propuestas (Comunicación personal 16 de noviembre)  | Algunas actividades eran puntuales ya que la pandemia fue a principio de año y queríamos tomar insumos como evaluación diagnóstica y otras estaban dentro de secuencias.  |
| ¿cómo influyó la pandemia en el proceso de escritura convencional en el niño? | Obviamente influyó enlenteciendo procesos y obligándonos a reformular las prácticas y flexibilizar los tiempos. Debe tenerse muy presente que no se estaba dando lo presencial el aprendizaje en el aula, lo colectivo (Comunicación personal 16 de noviembre) | Si bien algunos lograron avanzar en el proceso del curso de forma virtual, otros quedaron muy para atrás. Me entregaban tareas muy intermitentes por lo tanto el proceso era mucho más lento. Otros fueron desvinculados totalmente, no realizan ninguna de las actividades y no se contactaron conmigo, entonces una vez que terminó la pandemia y que volvimos a la presencialidad, la diversidad dentro de la clase fue impresionante. No solo fue en escritura sino en todas las áreas.<br><br>En el aula tenía entre tres o cuatro niveles muy bien marcados y bien diferentes. Tenía niños que sabían escribir enunciados, lograban segmentación de palabras, capas |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>que debía de retomar los signos de puntuación el comenzar con mayúscula, y después tenía niños que no lograban concretar enunciados, y lograban escribir palabras con omisiones de grafía. Tenía otro nivel donde apenas escribía su propio nombre, no conocía todos los grafemas, solamente algunas vocales y algunas consonantes. No lograban concretar la escritura por sí solo. Por último tenía otros niveles donde era más grave la situación, donde no conocían la diferencia entre número y letra.</p> <p>Fue muy difícil después de que termino la pandemia volver a repensar en cómo planificar y armar actividades que sean específicas para cada nivel que tenía en el aula, para que ellos pudieran seguir avanzando en el proceso en el que cada uno se encontraba.</p> |
| <p>¿con qué frecuencia realizaste durante la pandemia actividades de escritura? ¿y con qué frecuencia la utilizas ahora?</p> | <p>Durante la virtualidad se planteaban propuestas en forma periódica, tres veces por semana.</p> <p>En la actualidad se mantiene la frecuencia de abordaje.<br/>(Comunicación personal 16 de noviembre)</p> | <p>Nos amparaba una circular en la pandemia, que decía que teníamos que focalizar lo que era escritura y matemática, no tanto en ciencias. Por lo tanto todos los días si o si se realizaba o mandábamos actividades de lengua. Si bien en escritura no mandábamos todos los</p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>días, por lo menos cuatro veces a la semana se mandaba.</p> <p>Ahora tengo un grupo de primer año y se sigue focalizando la escritura y todos los días se trabaja la disciplina. Incluso una actividad que realizo todos los días es que escriban un enunciado que me quieran contar, algo que hayan hecho el fin de semana, el día de ayer.</p> <p>La lectura va de la mano de la escritura ya que se ayudan mutuamente.</p> |
|--|--|--|

Encuestas a través del formulario drive: Comunicación personal, 3 de noviembre

### **¿A qué nos referimos cuando hablamos de escritura?**

M.1: La escritura es un sistema de representación gráfica

M.2: La escritura es un método de representación del lenguaje de forma visual o táctil. Se utilizan letras, signos de puntuación y espacios.

M.3: Cuando hablamos de escritura nos referimos a una forma de comunicarnos, de plasmar en un papel todo lo que pensamos, sentimos y que deseamos que el otro conozca de nosotros.

M.4: Al proceso de comunicar una idea mediante el código escrito

M. 5: La escritura es un proceso donde se comunica un mensaje a través de un código escrito.

M.6: Es parte del proceso de comunicación, es recursivo ya que implica varias etapas como planificación, escritura, revisión, reescritura .

M.7: Es un sistema en el que por medio de representaciones gráficas el individuo se puede comunicar.

M.8: Escribir es un proceso de elaboración de ideas que tiene un código específico. Este código exige el desarrollo de la memoria a largo plazo y la práctica. Pero como hecho social también implica el desarrollo de competencias lingüísticas complejas para que este hecho sea efectivo en sus distintas funciones.

M.9: La escritura es el proceso por medio del cuál los individuos podemos comunicarnos

M.10: Es un texto comprendido por todos los hablantes de esa lengua.

### **¿Con qué frecuencia realizaron durante la pandemia actividades de escritura?**

M.1: Algunas veces

M.2: Todos los días

M.3: Dos veces por semana

M.4: Dos veces por semana

M.5: Algunas veces

M.6: Todos los días

M.7: Todos los días

M.8: Dos veces por semana

M.9: Dos veces por semana

M.10: Todos los días

### **Ejemplifique alguna actividad planteada**

M.1: Descripciones de personajes de los cuentos leídos

M.2: Escribir la parte del cuento que más les gustó. Escribir sobre lo que realizaron en un momento determinado.

M.3: Trabajo en grupo en la elaboración de cuentos a través de imágenes dadas.

M.4: A partir de un texto narrativo sin final, producir el desenlace

M.5: Escribe cuáles son tus programas de tv favoritos y explica por qué.

M.6: Durante la pandemia actividades breves cómo descripción de la mascota a partir de preguntas guías: Es, se llama, tiene, le gusta, no le gusta.(2° año).

M.7: En primer año estás actividades son diarias con contenidos de correspondencia fotográfica y escritura de enunciados.

M.8: Escribir las actividades que realiza la familia en una jornada en casa.

M.9: Actividad de experimentación con el lenguaje. Expandir enunciados breves con una temática definida.

M.10: Texto: narrativo, explicativo y argumentativo.

### **¿Y con qué frecuencia utilizan ahora?**

M.1: Dos veces por semana

M.2: Más de dos veces por semana

M.3: Dos veces por semana

M.4: Dos veces por semana

M.5: Dos veces por semana

M.6: Más de dos veces por semana

M.7: Más de dos veces por semana

M.8: Más de dos veces por semana

M.9: Más de dos veces por semana

M.10: Dos veces por semana

### **Ejemplifique alguna actividad planteada después de la pandemia**

M.1: Descripción de un personaje para la creación de un texto narrativo.

M.2: Descripción de un personaje de un cuento trabajado anteriormente.

M.3: Escritura de cuentos a partir de una secuencia temporal.

M.4: Escribir el tema de un cuento. Escribir un cuento .

M.5: Escribe con tus palabras el cuento leído en clase.

M.6: Producir cuentos con "dados de escritura"

M.7: Escritura de cuentos

M.8: Producción de texto.

M.9: Reconocer y sustituir información en un tema de estudio planificado.

M.10: Las que son más para reparar la escritura.

### **¿Cómo crees que influyó la pandemia en el proceso de escritura convencional en el niño?**

M.1: Influyó de forma negativa la pandemia en el proceso de escritura del niño debido a que los alumnos solo escribían cuando el docente le subía actividades a la plataforma CREA

M.2: En la ortografía y redacción.

M.3: De forma poco positiva en el sentido de que el niño tiene poca motivación para escribir.

M.4: al no tener la guía del docente de forma personalizada, es decir, para realizar consultas, perjudicó a los estudiantes para adquirir el proceso de escritura

M.5: Influyó negativamente. Muchos niños solo escriben en la escuela, al no asistir no lo hicieron, y retrasaron su aprendizaje.

M.6: Muchos niños dejaron de producir ya que en el hogar no todos tienen apoyo para la ejecución de las consignas.

M.7: Moderadamente si tuvieron acompañamiento familiar.

M.8: Negativamente.

M.9: Influyó de forma considerable. Los alumnos por un largo tiempo no estuvieron en contacto personal con el docente, lo que hace que en la mayoría de los casos se sigan repitiendo errores conceptuales. Uno de los más frecuentes es el uso de la coma. Un contenido simple pero con muchos usos. Los alumnos tienden a poner coma de manera indistinta.

M.10: En el manejo o trazado y también en la ortografía.

### **¿Qué estrategias utilizaron los docentes durante la pandemia para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizajes de la escritura?**

M.1: Plantear actividades que motiven al niño a escribir sobre temas de su interés

M.2: Realizar más actividades de escritura. Hacer hincapié en la redacción.

M.3: En esa época creo que se potenció mucho el uso de las herramientas virtuales.

M.4: Luego de la pandemia se resignifican contenidos del año anterior para que el niño los afianzará y recién después se comenzó a desarrollar el contenido de escritura propio del grado actual en orden de darle continuidad y coherencia al proceso, además de fortalecer a aquellos que presentaran rezago.

M.5: A partir de un diagnóstico se pudo ver el nivel en el que se encontraban los niños y a partir de ahí continuar el proceso.

M.6: Secuenciar contenidos de escritura. Buscar temas de interés para producir.

M.7: Actividades contextualizadas y de interés para el niño, escrituras a destinatarios válidos

M.8: CREA, cartillas, video llamadas.

M.9: Presentación de ejercicios progresivos que permitan trabajar el contenido de forma lenta pero segura. En videoconferencia se aprovecha el espacio para presentar el contenido y luego retomarlo para ejercitar y completar la interiorización del mismo.

M.10: Videos, conferencias, videollamadas, audios, más tareas en fotocopia, etc.

### **¿Qué estrategias utilizan los docentes ahora para enseñar el proceso de escritura?**

M.1: La implementación de portafolios de escritura y la realización de escrituras de forma grupal

M.2: Realizar más actividades de escritura. Realizar correcciones en el pizarrón en forma conjunta.

M.3: En la actualidad si bien se continúa con el uso de las herramientas tecnológicas también se utiliza el portafolio, el CLE.

M.4: Actividades de lectura de textos modélicos para conocer las características de las distintas tipologías, actividades de búsqueda e identificación de información para obtener vocabulario y usarlo en futuras producciones escritas,

M.5: Se parte de textos próximos, conocidos; se los pone en situaciones reales de escritura, con un propósito significativo para ellos.

M.6: Motivarlos a producir textos a partir de sus intereses. Secuenciar contenidos, elaboración de proyecto de aula.

M.7: Igual a las de la pandemia

M.8: CREA, tareas guiadas individuales y grupales. Actividades sin guía.

M.9: Se enseña gramática, sintaxis y ortografía atendiendo el grado que cursa el alumno. Siempre incorporando los contenidos de forma progresiva y secuenciada.

M.10: Trabajos grupales, en equipos, en dupla o bina. Varios soportes!.