

Martínez Techera, Silvana Leticia

Las escrituras del proceso de aprender sobre familias en el nivel inicial. Condiciones didácticas e intervenciones docentes

Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Escritura y Alfabetización

Directora: Hoz, Gabriela

*Martínez Techera, S. (2022). Las escrituras del proceso de aprender sobre familias en el nivel inicial. Condiciones didácticas e intervenciones docentes. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2343/te.2343.pdf>*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**LAS ESCRITURAS DEL PROCESO DE APRENDER
SOBRE FAMILIAS EN EL NIVEL INICIAL
CONDICIONES DIDÁCTICAS E INTERVENCIONES DOCENTES**

Índice

Resumen	4
Justificación del recorte, preguntas y objetivos de indagación	5
Justificación	5
Recorte	6
Preguntas de investigación	6
Objetivos	6
Marco teórico	7
Enseñar Ciencias Sociales en nivel inicial	7
La enseñanza a través de preguntas y problemas	8
La lectura y la escritura como herramientas para aprender	10
La lectura para aprender sociales	10
La escritura para aprender ciencias sociales.....	10
Condiciones e intervenciones docentes	12
Decisiones metodológicas	13
Características generales de la investigación	13
Diseño metodológico para la recolección de información.....	13
Definición y escritura de diseño metodológico.....	13
Análisis de resultados	14
Tomar notas en el proceso de aprender	15
La construcción de dictantes y autores	15
Aproximaciones al contenido.....	19
Intervenir para acompañar la toma de notas en el proceso de aprender	21
Escribir conclusiones en el proceso de aprendizaje.....	27
Revisar las conclusiones	29
Conclusiones	34
Bibliografía.....	37
Anexo	39

Resumen

Esta publicación tiene como propósito plantear una perspectiva de enseñanza desde la integración de diferentes disciplinas: problematizando la enseñanza de los contenidos sociales como es la construcción de la noción de familias, partiendo de “lo lejano” para atender a la diversidad de modelos familiares, analizar diferencias y similitudes y promover situaciones de escritura en nivel inicial. Es decir, escribir para aprender contenidos de Ciencias Sociales en Nivel Inicial. Para ello, se diseñó una secuencia didáctica de 9 clases, las últimas de las cuales fueron destinadas a escrituras de conclusiones. Durante la misma, fueron incluidas diversas situaciones de lectura y escritura, así como diferentes fuentes de información con el objetivo de descubrir ¿cómo se conforman las familias? El recorrido de la secuencia se registró y se analizaron las propuestas de escritura a lo largo del proceso de aprender sobre familias. En las situaciones planteadas se observó que, a lo largo del trabajo y de manera progresiva, los niños tuvieron la posibilidad de centrarse en la composición del texto, tomando decisiones sobre lo que escribirían y cómo organizarían el lenguaje escrito, asumiendo la posición de autores al mismo tiempo que aprenden sobre el contenido. Escribir para aprender ciencias no solo es importante para democratizar el acceso al conocimiento sino para comprender las diversas formas con que cada disciplina crea ese conocimiento, también en nivel inicial.

Justificación del recorte, preguntas y objetivos de indagación

Justificación

Los docentes que trabajamos en nivel inicial reconocemos las dificultades que tienen los niños de comprender los fenómenos sociales, así como nuestras dificultades para mejorar dicha comprensión. Las ideas que los niños tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida de los aprendizajes en el campo social y ese mundo social, a su vez, se presenta diverso en un grupo de niños que comparten una misma clase. La perspectiva constructivista ha realizado valiosos aportes para mejorar las prácticas de enseñanza, puesto que contempla los conocimientos previos de los niños como condición necesaria pero no suficiente, por lo tanto, propone que debe fortalecerse una interacción con el objeto de conocimiento. Cabe aclarar que no todos los niños tienen el mismo tipo de interacción, influye aquí también el grupo social determinado al cual pertenece el niño.

Durante mucho tiempo se ha dicho que debía evitarse la enseñanza memorística, o sea la trasmisión de conocimientos, que no tiene un significado para el niño. se propone comenzar los proyectos respondiendo un cuestionario, pero la cuestión central es que los niños interioricen en el tema a desarrollar posicionen, manifiesten sus ideas, asuman una postura, planteen dudas, pregunten y puedan -en alguna medida- extraer una conclusión.

Gran parte del tiempo en la escuela, los niños de diferentes grados escriben a través de diferentes situaciones, y los docentes toman esas escrituras para saber lo que aprendieron, si cumplieron con la tarea y así también evalúan conocimientos adquiridos. Pero, vemos que difícilmente se concibe la escritura como una herramienta para aprender y como objeto de enseñanza, por lo cual es otro de los aspectos que motivan esta investigación. Considerar la escritura desde esta perspectiva no es habitual en la escuela, lo que nos lleva a pensar en la necesidad de analizar las situaciones que los niños pueden escribir para aprender ciencias y profundizar el conocimiento. Como esta indagación se realiza en Nivel Inicial, la situación didáctica que se promueve es la escritura a través de la docente como una de las situaciones didácticas fundamentales.

Las situaciones de dictado al docente son aquellas en las que el maestro se hace cargo de poner en el papel las ideas que los niños piensen, discutan y decidan cómo y qué escribir.

Asimismo, desde esta perspectiva, se considera que la escritura permite transformar el conocimiento pues al pensar qué va a contener el texto a producir, si será entendible por otro, si expresa realmente lo que se quiso decir, si hace falta ampliar, profundizar ideas, modificar parte del texto, tachar otras... el autor (los niños)

se enfrentan al desafío que se presenta ante cualquier escritor. A su vez, en el caso de escribir sobre contenidos que se están estudiando, el tema toma distancia y permite otras objetivaciones.

Otra de las razones que motivan esta investigación se relaciona con “la familia” en tanto recorte seleccionado del Nivel inicial, contenido que pertenece a las Ciencias Sociales y suele enseñarse desde diferentes posturas y reflexiones.

La enseñanza acerca de las familias se considera un tema difícil y apasionante ya que las familias de nuestro país no han sido estudiadas hasta tiempos relativamente cercanos. Con todo lo mencionado y sobre todo por la relación entre la escuela y la familia es realmente un tema recurrente e importante. En educación inicial enseñarla desde la unidad y la diversidad significará asumir en la escuela una mirada problematizadora del mundo social contemporáneo. Por lo tanto centrarnos en las escrituras del proceso de aprender sobre familias en Nivel Inicial es realmente un tema desafiante ya que significará una apuesta a las posibilidades de incorporar a los niños al ejercicio de prácticas propias de una comunidad de lectores y escritores, tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura en los ámbitos propios del estudiante (recorrir a diversas fuentes, registrar el trabajo sobre ellas, leer y escribir sobre el tema que se está conociendo, entre otras).

Recorte

Las escrituras del proceso de aprender sobre familias en el Nivel Inicial.

Preguntas de investigación

¿Qué dictan los niños de nivel inicial al docente en el proceso de aprender sobre familias?

¿Recuperan en la toma de notas la información leída o explorada?

¿Utilizan un lenguaje específico cuando dictan en la toma de notas?

¿Cómo interviene el docente en el proceso de tomas de notas colectiva?

¿Qué condiciones didácticas promueven la escritura como herramienta para aprender en nivel inicial?

¿Qué cambia en la posición del dictante/estudiante en sucesivas escrituras?

Objetivos

Identificar y describir los conocimientos que los niños ponen en juego en las tomas de notas sobre familias.

Identificar y analizar las intervenciones docentes que favorecen la toma de notas como herramienta para aprender contenidos de ciencias sociales en nivel inicial.

Analizar los problemas que plantea la escritura en el aula de inicial en el proceso de aprender contenidos de ciencias sociales.

Analizar y reflexionar sobre las condiciones didácticas que favorecen la escritura en ciencias sociales.

Marco teórico

*“En las clases de Ciencias Sociales, empecé a preguntarme en qué mundo vivo y quién soy en este mundo”
Siede, Isabelino (2012, p.46)*

El Marco Teórico que sostenemos se posiciona en que las Ciencias Sociales procuran explicar cómo los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social.

“Cada niño como cualquier sujeto inexperto comprende la sociedad en función de su propia experiencia social, de las hipótesis que formula sobre ella y de las representaciones sociales que circulan en su entorno. El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas” (Siede, 2012, p.44).

Enseñar Ciencias Sociales en nivel inicial

Enseñar Ciencias Sociales en Educación inicial es comprender el mundo social a partir de cuestionamientos, de problemas sociales y especialmente de la experiencia social. Las Ciencias Sociales trabajan para conocer al ser humano y los comportamientos que tiene a nivel social, individual y como se manifiesta en diferentes situaciones. De esta forma el propósito es generar conocimiento, ampliando el horizonte del niño a partir de reflexiones colectivas que lo invitan a re conceptualizar el mundo en el que vive.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales el abordaje de los temas sociales con los niños pequeños, se realiza a través de la indagación, con el sentido que complejiza su mirada sobre el ambiente social, que aprenda a leer los signos y las señales. El

niño se acerca al conocimiento social desde sus ideas personales, desde el contexto que lo rodea. El conocimiento del mundo social es interpretado y reconstruido por el niño a través del “trabajo cognitivo” (Periman, 2009). Los niños en tanto sujetos son concebidos como sujetos sociales que forman parte de la sociedad y se enfrentan a problemáticas sociales que pueden llegar a comprender e interpretar. Es importante para la escuela y sus actores comprender que los niños elaboran ideas personales sobre fenómenos de diversa índole durante la práctica escolar.

Consideramos que los niños pueden lograr comprender los aspectos estructurales de la historia con buenas intervenciones docentes que colaboren en la aproximación de los niños a ese conocimiento social que queremos enseñar.

“El sujeto social es el ser humano que se construye a partir de la concientización del entramado social del que forma parte, su lugar en él, los condicionamientos que eso supone y su rol en esa construcción social y cultural. (ANEP-CEIP., 2008, p.95).

Se enseña Ciencias Sociales a partir de las nuevas miradas sobre la construcción del conocimiento social y del cómo abordarlos. Por lo tanto partimos del concepto de ciencias sociales a trabajar: familias; identificamos los atributos que se desprenden de dicho concepto como ser roles, vivienda, organización y función cultural. Abordaremos desde la historia como indica el programa de Educación Inicial y Primaria 2008 de Uruguay, para establecer diferentes tipos de relaciones, para explicar, interpretar, comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales

La enseñanza a través de preguntas y problemas

Para que la enseñanza promueva una mirada crítica del mundo social y ofrezca herramientas para la intervención de cada sujeto es necesaria la indagación de saberes previos ya que son un marco de referencia que se nutre de la experiencia social y personal. Sabemos que la investigación científica como la práctica de la enseñanza muestra lo difícil que es formular buenas preguntas. Basándose en la experiencia de Hans- Georg Gadamer afirma que

Contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar. (..) El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación. Implica una fijación expresa de presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta. (Gadamer, 1994: 439-441).

Dicha problematización se hace a partir de lo que denominamos preguntas guías. En esta primera etapa, los estudiantes deben enfrentarse en la clase a un desafío que no tiene una resolución inmediata y que se expresa con preguntas. Las preguntas guías que se formulen deben ser abiertas y generales porque no solo son la puerta de

entrada a la temática, deben permitir que el recorrido este sin cerrarse en las diferentes etapas hasta el momento de alcanzar conclusiones provisionales. Sabemos que es muy difícil para el estudiante formular las preguntas si no cuentan con algún tipo de información sobre el tema, nadie puede interrogar sobre lo que no conoce, por lo tanto se tienen que tener previstas actividades para trabajar con información previa sobre la temática. Comprender el concepto familia implica acercarse a la diversidad de modelos familiares, y comenzar a analizar las diferencias y ciertas características que tienen en común y que las definen como tales.

Pensando en qué aspecto de la realidad del niño ya que es un concepto recurrente en la enseñanza de las Ciencias Sociales y permite diferentes abordajes

“El propósito general es abordar la enseñanza de la familia como organización social condicionada, para comprender a cada familia como un grupo primario contextualizado, inmerso en variables culturales que lo moldean y le dan sentido y sobre las cuales las familias operan para reconstruirlas y resignificarlas” (Siede, 1998, p. 50).

Buscamos con la temática de las familias tratar de “estudiar la realidad para entender su carácter contingente y mutable, comprender que es resultado de la acción humana sobre el mundo y así incorporar las posibilidades de intervenir en su conservación o en su transformación.” (Siede, 2012, p. 45). Consideramos oportuno adoptar la denominación “familias”, dado que una característica de esta institución social es de carácter diverso y cambiante condicionada por variables culturales, sociales, políticas, económicas que lo modelan y le otorgan sentido.

Es adecuado hablar de las familias como un fenómeno social que no es inmutable, ni único, sino que representa cambios y permanencias. No se trata de

"Instaurar y justificar un solo modelo de familia en las mentes infantiles, sino acercarlos a la comprensión de la realidad social de las familias condicionadas por múltiples factores entre los que también está la diversidad, modelos o patrones culturales." (Siede, 1998, p.93).

Comprender el concepto de familia implica acercarse a la diversidad de modelos familiares, y empezar a analizar las diferencias de ciertas características que tienen en común y que los define como tales. Hay una fuerte creencia de que la enseñanza de temas en Ciencias Sociales siempre debe partir de lo más cercano al niño, de lo que él conoce por experiencia directa. Contrariamente a esos principios que están instalados aún en nuestras prácticas, la planificación de proyectos o secuencias que tomen como objeto de conocimiento la diversidad familiar lejana al niño, puede proporcionar ciertas ventajas, ya que suscita menos movilizaciones de afectos, permite un ingreso más fluido al tema, se puede objetar, recortar o presentar con mayor facilidad. Además

consideramos que la complejidad del conocimiento no pasa por la cercanía o la lejanía de las temáticas, sino por cómo se tramita el contenido a enseñar.

La lectura y la escritura como herramientas para aprender

Abordar la escritura y lectura en Ciencias Sociales requiere de una articulación de conocimientos que provienen de la didáctica de la lectura y escritura.

La lectura para aprender sociales

En este trabajo en el marco de situaciones de lectura, seleccionamos textos informativos de ciencias sociales, ofreciendo a los niños distintas fuentes de información, fotos, relatos e historias.

Partiendo de la concepción de que la lectura es un proceso de construcción de significados, donde hay una interacción entre el lector y el texto, la comprensión del mismo depende del conocimiento que el lector tenga sobre el tema. En la enseñanza de las Ciencias Sociales los textos ocupan un lugar importante. La lectura es realmente una práctica propia del proceso de construcción del conocimiento social. Si se aprende a leer leyendo, nuestro trabajo será proponer diversas situaciones donde los alumnos tengan la posibilidad de formarse como lectores, sabemos que es un proceso complejo e interactivo de construcción de significado, tal como afirman algunos autores. Implica que el lector despliegue un trabajo intelectual que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones entre las informaciones del texto y los conocimientos previos del lector. Consideraremos en la construcción de la secuencia didáctica las situaciones didácticas de lectura por sí mismos (exploración de textos informativos) y las situaciones de lectura a través del maestro. Sin embargo, no nos detendremos en este aspecto en el Marco Teórico por no ser objeto específico de esta indagación.

La escritura para aprender ciencias sociales

La escritura es un proceso de construcción cognitiva ya que implica poner en práctica conocimientos lingüísticos y conocimientos de la disciplina estudiada apoyándose en principios de recursividad y flexibilidad, con una acción dirigida a construir significados, que responden a objetivos retóricos particulares. La escritura en historia puede ser una herramienta para aprender y construir (Aisenberg, 2008, p.26). El trabajo cognitivo que los niños ponen en juego al escribir requiere una interpretación y una reconstrucción de los conocimientos, es decir, cuanto más conocimiento del contenido tienen, mejores serán sus producciones.

La lectura y la escritura son herramientas para aprender, de acuerdo a Castedo (2018), quien destaca que la escritura ha sido abordada de diferentes perspectivas teóricas. La autora recupera investigaciones de Bereiter y Scardamaglia que, desde la psicología cognitiva, proponen distinguir dos modelos del proceso de la escritura: el modelo *decir el conocimiento*, que es el que caracteriza a los escritores “novatos” y el de transformar el conocimiento, que sería el de los expertos. También tomando los trabajos de Vigostky que postulan una estrecha relación entre el lenguaje escrito y la elaboración del conocimiento, concibiendo la escritura como una tecnología del intelecto cuya intervención en la construcción de saberes es fundamental. Permite así un distanciamiento del propio discurso, y da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel.

Escribir es una tarea que adquiere sentido luego de un cierto recorrido por los contenidos. Para los docentes es cuestión central en la escritura el que los niños se posicionen como autores, como escritores. Por lo tanto es que se habla de la interiorización del tema a trabajar. Escribir significa posicionarse, tomar ideas, asumir puntos de vista, preguntar y llegar a conclusiones.

En el nivel inicial, la escritura queda a cargo de la docente, quien materializa lo que los niños le dictan sobre lo que quieren dejar registrado. Aún en las situaciones de escritura a través del docente, las producciones de un texto sobre un tema demandan tiempo, se generan discusiones entre los niños-autores sobre qué escribir y cómo escribir, a partir de las sucesivas relecturas del texto para avanzar en la escritura. Las intervenciones del docente permiten avanzar en la construcción del conocimiento: se afinan conceptos, se elaboran nuevas relaciones y explicaciones. En este sentido decimos que la escritura puede ser una herramienta para aprender, para construir y no para reproducir.

La escritura a través del docente

Como señalan Lerner y Kaufman (2015), cuando los niños escriben a través del maestro, el docente los habilita que se comporten como autores.

En esta situación es importante considerar que escribir es elaborar un texto y que si en esta elaboración los niños van a planificar qué contenidos incluir, cómo se va organizar, qué recursos utilizar para que el texto produzca un efecto deseado, qué palabras son más adecuadas, no hay duda que son los niños los que están escribiendo. Son ellos los autores y la docente presta su mano. En esta situación los alumnos van aprendiendo a ejercer cierto control sobre lo que quieren expresar, adecuaciones para quien transcribe como son las pausas, ritmo, y también realizar previsiones sobre lo que quieren plasmar en el papel, y para que se vaya revisando el texto a medida que van produciendo. Progresivamente van tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de manera diferente desde la oralidad que para ser escrito.

Las líneas de trabajo elegidas interrogan la actividad de escritura bajo diferentes formas, como los escritos iniciales, los intermedios o transitorios y los escritos de síntesis o de evaluación. Chabanne y Bucheton (2002) definen los escritos intermedios como “escritos de trabajo”, destinados acompañar y estimular la actividad reflexiva durante toda la tarea ya sea de recolección o de recuerdo de información. El escrito intermedio o transitorio no es objeto de evaluación, ayuda a la reflexión y se distingue así de los escritos definitivos. Permite un compromiso del estudiante con la tarea y también permite al docente percibir los cambios en las formulaciones de los estudiantes al proporcionar huellas o rastros de sus ideas y por lo tanto ajustar su acción si así lo requiere. Sirven también como memoria y permite al estudiante un retorno retrospectivo. La hipótesis es que las formulaciones escritas tienen una huella de los saberes que van construyendo. Por estos fundamentos resulta central tomar estas producciones como objeto de estudio (también en nivel inicial).

Condiciones e intervenciones docentes

Las prácticas de escritura requieren de determinadas competencias docentes para conducir este tipo de trabajo en clase. Esto implica un docente dispuesto a modificar sus habituales propuestas, para ir incorporando tipos de textos variados que enriquezcan la producción escrita, creando otros escenarios para el aprendizaje de los conceptos e ideas

Para formar lectores y escritores críticos desde el Nivel inicial, se requieren garantizar ciertas condiciones didácticas.

Es importante saber que las condiciones didácticas capaces de posibilitar la autonomía del alumno deben ser pensadas en relación del contenido y la secuencia. En consonancia con las expresiones de Lerner, Larramendy y Cohen (2012) destacamos que para que los niños pueden ser lectores y escritores autónomos es necesario ciertas condiciones como la de otorgar a los niños cierto poder sobre el tiempo didáctico, favorecer una construcción de una memoria de clase donde los niños participen en ella, distribuir funciones ya sea del docente como de los alumnos así estos últimos pueden asumir la responsabilidad de comprender y validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir conocimientos y estrategias ya que son fundamentales. Brevemente se podría reseñar estas condiciones mencionadas anteriormente cuando hablamos acerca de la duración y memoria supone propiciar que los alumnos puedan volver sobre lo hecho y anticipar qué harán, que puedan generar un tiempo propio con ciertos propósitos compartidos por la clase. En cuanto a la memoria de clase se construyen a medida que se desarrolla ya sea un proyecto, una secuencia o actividades habituales, donde el docente va vinculando los

contenidos trabajados en relación a textos leídos y los alumnos participan en la memoria colectiva en situaciones de trabajo colectivo, pequeños grupos discutiendo y llegando acuerdos si así se requiere.

Decisiones metodológicas

Características generales de la investigación

Entre los trabajos relevados en el Marco Teórico no se encontraron estudios que se ocupen de las intervenciones docentes en las situaciones de escritura para aprender Ciencias Sociales en educación inicial. Por ello, en este Trabajo se busca estudiar el funcionamiento de una secuencia en la que se incluyen situaciones de lectura colectiva y de escritura a través del maestro sobre familias y apreciar el efecto que produce en los alumnos las situaciones desarrolladas.

La investigación se plantea como un estudio cualitativo- descriptivo- interpretativo que asume el marco metodológico del estudio de casos. Por un lado define la construcción, realización, observación y análisis de la secuencia de enseñanza y por otro, se basa en observación y análisis de registros de clases

Diseño metodológico para la recolección de información

Definición y escritura de diseño metodológico

La implementación de las propuestas de la secuencia en el aula, será conducida por la docente que realiza el análisis. Se graban las clases para después realizar los registros correspondientes. El análisis del desarrollo de las situaciones didácticas incluirá aspectos como semejanzas y diferencias entre las distintas actividades y el desarrollo de las clases, las relaciones entre una producción y otra, las condiciones de las situaciones de lectura y escritura, logros y dificultades de los niños, las intervenciones docentes realizadas. El análisis se realizará entrelazando los datos proporcionados por los registros, las observaciones y las producciones escritas.

La secuencia didáctica construida contempló la incorporación de fuentes de información diversas (fotografías, textos informativos, testimonios), situaciones de exploración de textos, lectura a través del docente, dibujo e intercambios con las familias, toma de notas y escritura de conclusiones a través del docente.

Tuvo una duración de 8 clases de entre 30 y 45 minutos que se desarrollaron entre julio y agosto de 2021 en la sección de 4 años de la Escuela N°4 del Departamento de Rocha, integrada por 19 niños.

El esquema de la secuencia fue el siguiente¹:

Clase 1	Planteo del problema y la pregunta guía que acompañará la secuencia. Toma de notas.
Clase 2	Lectura, análisis de fotografías y toma de notas colectivas.
Clase 3	Lectura colectiva de texto informativo “Celina”. Toma de notas.
Clase 4	Lectura colectiva de textos informativos “Esta”. Toma de notas. Elaboración de un cuadro comparativo Familia de Celina y Esta
Clase 5	Observación de un video. Toma de notas.
Clase 6	Construcción de un padlet con intervención familiar.
Clase 7	Elaboración de una conclusión provisoria.
Clase 8	Revisión de las conclusiones.
Clase 9	Revisión de las conclusiones con un destinatario específico.

Se consideran resultados de este TFI los momentos de toma de notas presentes en las clases 1, 2, 3, 4 y 5, así como las clases 7, 8 y 9 completas por tratarse de situaciones de escritura de conclusiones.

Análisis de resultados

“Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de la lectura y escritura”.
Delia Lerner (2001, p.85).

En este apartado, nos centraremos en el análisis de situaciones de enseñanza en las cuales se ejercen prácticas de escritura propias del ámbito de estudio, como la toma de notas y la elaboración de conclusiones en la situación didáctica de escritura a través del docente.

En este tipo de actividades los niños de nivel inicial con de las situaciones de escritura a través del maestro, empiezan a ejercer prácticas de un escritor, como la previsión acerca de lo que se va escribir, y que muchas veces puede ser necesario revisarlo. Al mismo tiempo van aprendiendo sobre el sistema de escritura, la

graficación de las letras y su ordenamiento lineal, los espacios entre fragmentos de escritura, la orientación convencional.

Es importante tener en cuenta que en estas instancias de «escribir a través de...» quien se hace cargo del sistema de escritura es el maestro; lo que los niños hacen es tomar decisiones vinculadas al lenguaje escrito, a aspectos discursivos y al contenido de Sociales que están aprendiendo.

Para introducirnos en el análisis de resultados, se recuperarán las preguntas de la investigación en un orden analítico diferente al establecido inicialmente. Por lo tanto, como hemos mencionado previamente, nos vamos a centrar en los episodios vinculados a la situación de tomar notas a través de la maestra de las cinco primeras clases de la secuencia, para luego focalizar en las últimas dos clases en las que se abordará la escritura de conclusiones también a través de la docente.

Tomar notas en el proceso de aprender

La construcción de dictantes y autores

Dictarle a la maestra es un recurso privilegiado ya que les da la posibilidad a los niños que todavía no saben escribir de manera convencional de participar de situaciones de comunicación elaborando textos. Es decir, los niños pueden textualizar su producción oral y durante la situación la maestra recoge el texto dictado por los niños y lo pone en letras, tal cual es formulado por los niños.

Comenzamos explicitando que, en el desarrollo de las situaciones, la maestra recoge el texto que dictan los niños y lo transcribe. En esta situación los niños aprenden que la escritura sirve para conservar en la memoria y puede ser recuperada a través de la lectura (de un adulto en este caso). Van aprendiendo también, indirectamente, informaciones sobre el sistema de escritura. Asimismo, los niños van aprendiendo que pueden realizarse previsiones acerca de lo que se quiere escribir. Veamos un ejemplo de la primera clase:

26. Maestra: Muy bien, trabajamos con familias. ¿Con las familias de quienes trabajamos? A ver, piensen bien, así lo registramos como título de nuestra escritura

27. Sofía: Con nuestras familias trabajamos.

28. Maestra: Muy bien ¿Cómo registro ese título? ¿Escribo “Con nuestras familias”? ¿O cómo quedará mejor? ¿“familias”?

29. Samuel: “Nuestras familias”.

30. Maestra: Bueno si están de acuerdo dejamos el título que dijo Samuel.

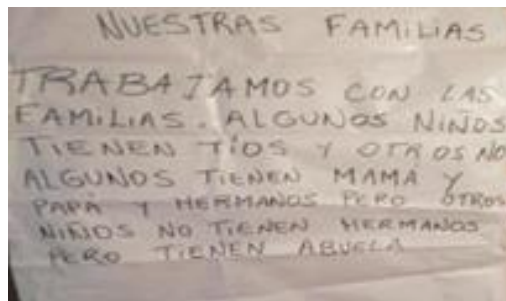
(Todos responden de manera afirmativa, por el título sugerido por el compañero).

31. Maestra: Ya escribí el título. Ahora ¿qué podemos dejar registrado, de lo trabajado? ¿Cómo

están conformadas las familias?

32. Mahia: (dictando) Trabajamos con las familias. Algunos niños, tienen tíos, y otros no. Algunos tienen mamá y papá y hermanos pero otros niños no tienen hermanos pero tienen abuela.

(La maestra escribe el texto tal como se lo dicta Mahia y lo lee consultando a la clase, si están de acuerdo en dejarlo escrito como lo dictó Mahia. Todos responden de manera afirmativa)



Clase 1, 12 de julio 2021

En este fragmento de clase se observan dos intervenciones de la docente que resultan centrales para que los niños asuman la posición de dictantes y autores de la toma de nota.

En primer lugar, la docente comunica que van a registrar lo que están trabajando y con esta intervención otorga un propósito a la escritura. Desde el primer momento, los niños tuvieron que elegir entre diferentes opciones para titular la toma de notas, haciéndose responsables de la producción. Como se aprecia en el registro, Sofía propone registrar "Con nuestras familias" y la docente devuelve el problema al grupo diciendo "¿Escribo 'Con nuestras familias'? ¿O cómo quedará mejor? ¿Familias?". En este caso, Samuel toma una decisión que no se corresponde exactamente con ninguna de las dos opciones pero que asume las características de un título. Dicta: "Nuestras familias" y el resto del grupo acepta ese título tomando la decisión colectiva.

En segundo lugar, la docente ocupa el rol de escriba y textualiza lo que los niños dictan, tal como lo dictan aunque identifique problemas de sintaxis y coherencia. Luego de finalizado el dictado, la docente realiza una lectura y consulta al grupo si están de acuerdo en dejarlo escrito como lo dictó Mahía. Con esta intervención, está proponiendo que reflexionen sobre lo escrito y lo que ellos quisieron comunicar, o sea, que de manera paulatina vayan adquiriendo la posición de lector luego de haber ejercido de manera mediada la posición de escritor. En este caso, los niños respondieron que estaban de acuerdo mostrando que aún no hacen observable que el texto escrito asume características diferentes a los textos orales. Si bien sabemos que comprender el concepto de familia implica acercar diversidad de modelos familiares y empezar a analizar las diferencias y ciertas características comunes y que los define como tales, en esta clase un aspecto trabajado es la conformación familiar al respecto

podemos decir que el dictado fue pertinente con lo abordado y con el momento de la secuencia (clase 1).

La posición de autores de los textos es algo que los niños construyen a lo largo de la secuencia. Veamos un fragmento en el que dictan a la maestra algunas apreciaciones alcanzadas después de analizar imágenes con diversidad de familias:

Maestra: ¿Qué es lo que tengo que poner de título? ¿De qué va a tratar el texto?
Mateo: De la familia.
Maestra: ¿Qué título poner?
Bianca: Familias.
Maestra: Están todos de acuerdo que da título registre “Familias”
Guadalupe: Sí la familia, porque estamos trabajando con las familias.
Maestra: ¿Pongo familia o familias?
Guadalupe: Familias porque hay muchas.
(Se registra en el paleógrafo el título del texto a producir “FAMILIAS”)
Maestra: Bueno, ya tenemos el título. Ahora vamos pensando qué podemos escribir sobre las familias, cómo podemos comenzar y qué vamos a dejar escrito. Entre todos piensen, discutan y después me dicten ¿qué les parece?
(...)
Mateo: Todas las familias son diferentes
Guadalupe: Viven en una casa.
Bianca: Que todas tienen una mamá y papá.

Clase 2, 14 de julio 2021.

Es interesante observar que en este fragmento se ponen en juego dos dimensiones de la situación. Por un lado, los chicos están construyendo un saber sobre las familias y, por el otro, están construyendo un saber sobre el ser dictantes. La intervención docente “¿Pongo familia o familias?” pretende problematizar tanto el contenido como el lenguaje que, en esta oportunidad, están íntimamente relacionados.

A su vez, parecería que los niños se centran tanto en el contenido al dictar que pierden el lugar de dictante. Una vez que la maestra explicita que deben pensar, discutir y después dictar, Mateo dice un enunciado que podría considerarse un texto intentado² (Camps, 2007), Guadalupe continúa con otra frase de asume esta misma característica, sin embargo Bianca interviene desde la oralidad diciendo “que todas tienen una mamá y papá”.

En las situaciones de escritura en el proceso de aprender, los contenidos adquieren un lugar central: no se puede escribir sobre cualquier cosa y tampoco se puede escribir todo. El autor de esas escrituras debe decidir qué dejará registrado como huella del proceso de aprendizaje. Asimismo, Teberosky y Fabretti (1992) definen la práctica del dictante como una actividad lingüística que posee muchas características de la producción oral (aunque produzca texto autosuficiente, el dictante utiliza recursos prosódicos, por ejemplo para señalar las diferencias entre lo que se dice simplemente y lo que se dice para que se pueda escribir, tiene que tener cierto control del proceso,

²Se entiende por texto intentado, las propuestas del texto escrito formuladas en función de los receptores del texto, pero enunciadas oralmente durante la interacción del grupo a fin de someterlas a consideración de los compañeros y del mismo enunciador antes de darles forma gráfica.

de manera que se respeten ciertas exigencias de quien escribe) y muchas otras características de la producción escrita (el dictante tiene ante sí el escribiente, pero no el interlocutor, el texto puede ser revisado y corregido). En las experiencias desarrolladas los niños experimentan las funciones sociales de la lengua escrita: escribir para comunicar, para recordar.

La posición de dictante y de autor que asumen los niños en la escritura de textos intermedios, cambia a medida que se avanza en la secuencia didáctica tanto por poseer mayor experiencia en la situación de escritura a través de la docente como por poseer más conocimientos sobre el tema sobre el que se está aprendiendo. Veamos otro ejemplo de dictado de toma de notas posterior a la lectura de un texto informativo sobre la familia de una niña de Brasil:

83. Martina: Yo dicto maestra.
84. Maestra: ¿Están de acuerdo con que me dicte Martina? Recuerden que todos tienen que trabajar y ayudar a Martina por si se equivoca o le falta algo.
85. Alan: Sí, yo la ayudo, el papá planta.
86. Bianca: Sí, planta zapallos y cosas para la comida y es el jefe del pueblo.
87. Martina: Sí, y la mamá cuida a los hijos.
88. Maestra: Bueno, vamos a organizarnos para registrar todas esas cosas que están diciendo.
89. Alan: Yo maestra, yo.
90. Maestra: Bueno, comienza.
91. Alan: Plantan.
92. Martina: Sí y pone que el papá es el jefe del pueblo y que la mamá cuida a los hijos.
93. Alan: Pero yo quería decir eso.
94. Maestra: Bueno yo escribo eso y leo si ustedes están de acuerdo. "Plantan, papá es el jefe del pueblo. Mamá cuida a los hijos". ¿Están de acuerdo con dejarlo así escrito?
95. Niños: Sí.

Clase 3, 16 de julio de 2021

En la transcripción del fragmento de clase se va evidenciando cómo los niños están adquiriendo la posición de dictante donde realmente se va transformando en un texto colectivo, con intervenciones de diferentes niños. Los niños ya conocen la práctica de escritura de toma de notas y la situación de dictado a la maestra. A su vez, la docente escribe el texto tal cual los niños van organizando, sin omisiones ni transformaciones, respetando la producción de los dictantes. La maestra también ya conoce mejor la situación de dictado, habilitando a que lo que le dictan no sea "perfecto", sino que es un texto parte de un proceso de aprendizaje.

Los niños en esta situación de dictantes están aprendiendo a ejercer control sobre lo que van dictando y el proceso mismo. Ellos mismos van dictando de alguna manera previendo lo que quieren dictar, que no se repitan la misma idea, progresivamente van tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de determinada manera.

40. Maestra: Ahora me gustaría que todo lo que me están diciendo, me lo dicten para registrarlo en el papelógrafo. ¿Están de acuerdo?
41. Sofía: Sí, y hay que dictar despacito porque la maestra no se confunda.

42. Maestra: Sí, muy bien Sofía.
43. Mateo: Yo dicto maestra "Que hay familias grandes y chicas".
44. Alan: (le dice a Mateo) Que se aman.
45. Mateo: Que hay diferentes familias.

Clase 4, 19/7/2021

Como se aprecia en la transcripción anterior, asumir esta posición de dictantes no es una práctica sencilla, todavía están en proceso de planificar el orden en que van a dictar o sea la organización del texto. A su vez, en este fragmento, se evidencia que cuando están muy centrados en el contenido (que es amplio), pueden volver al dictado de texto oralizado. Como tienen mucho para registrar, pierden la posición de autores del texto y dicen "[pone] que hay familias grandes y chicas". El dictado es una actividad que el dictante tiene ante sí el escribiente pero no al interlocutor, el texto puede ser revisado y corregido y lo que todavía puede escribirse; el dictante tiene que pensar y producir el texto oralmente pero como si fuera escrito.

Las prácticas de escritura en la escuela asumen diferentes funciones, en este caso en particular, la intención sería recuperar información sobre lo que conocen sobre las familias para dar cuenta de lo que saben del tema. En este sentido, recuperamos las palabras de Castedo et al:

Debemos promover los escritos que se vuelven a revisar una y otra vez en el proceso de la secuencia, para "volver" sobre lo que se estaba pensando y evaluar si se sabe algo más, si se cambió un punto de vista, si se quiere agregar más información, si alguna idea no era suficientemente precisa, etc. (Castedo et al., 2018, p.36).

Sin embargo, es preciso observar que a propósito de discutir qué y cómo registrar se desarrollan intercambios muy ricos sobre los contenidos que están estudiando, llevando a reflexionar sobre las familias. Esto nos invita a introducirnos en el siguiente eje de análisis de este TFI.

Aproximaciones al contenido

A lo largo de la secuencia, los niños han tenido oportunidad de acercarse al contenido de enseñanza desde distintas fuentes y con información diversa (ver apartado "Descripción de la secuencia" y Anexo).

La siguiente transcripción de un fragmento de la secuencia, nos da cuenta del proceso que implica la escritura en cuanto al conocimiento que están teniendo sobre el contenido específico.

32. Maestra: Muy bien, registramos cómo está conformada la familia [de Celina]. Ahora nos toca registrar cómo está compuesta la familia de Esta. ¿Tiene los mismos integrantes que la de Celina?
33. Mateo: Tiene dos mamás y la de Celina tenía una mamá.
34. Maestra: ¿Tiene dos mamás? Vamos a leer de nuevo el texto. Pongamos mucha atención. (La maestra lee el texto)
36. Sofía: No tiene dos mamás, tiene un papá y dice que tiene dos esposas.

37. Simón: Será madrastra, porque yo tengo papá y madrastra y mamá. Así que se pone madrastra.
38. Maestra: ¿Entonces escribo eso que tiene un papá, una mamá y una madrastra? ¿El texto decía madrastra?
39. Alan: No, decía que el papá tenía 2 esposas.
40. Maestra: Sí, pero Simón me dice que escriba “madrastra” ¿Escribo como dice Simón?
41. Guadalupe: Sí, porque si las novias de los padres son madrastras.
42. Sofía: Sí, escribe madrastra.
43. Bianca: Tiene hermanos también.
- (La docente registra: TIENE UN PAPÁ, UNA MAMÁ, UNA MADRASTRA Y HERMANOS. Se realiza una lectura en voz alta para que los niños puedan saber cómo va quedando el texto y se les consulta si lo dejamos así o se realizan cambios).
44. Niños: Dejamos así.

Clase 3, 16 de julio de 2021

A partir de este fragmento nos damos cuenta lo importante que ha sido el trabajar con las distintas fuentes de información, cómo los niños van incorporando conocimientos a los que ya tenían y cómo entran en diálogo con sus formas de entender el mundo social y las relaciones familiares, específicamente.

Contrariamente a los principios que se han instalado aún en nuestras prácticas, el trabajo con una diversidad familiar lejana al niño, sirvió para relacionar con su conformación familiar, cuando hablaban de 2 mamás en el texto de Esta, ellos relacionaron que cuando uno de sus progenitores tenía otra pareja la llamaban “madrastra”, por lo tanto aunque no estuviera esa palabra en el texto ellos quisieron colocarla en el texto que estaban produciendo. Según Siede (1999, p.51) el trabajar con familias lejanas al niño, proporciona ciertas ventajas: suscita menos movilización de afectos; porque permite un ingreso más fluido al tema, se puede objetar, recortar y presentar con mayor facilidad. Comprender el concepto de familia implica acercar diversidad de modelos familiares, y empezar analizar las diferencias y ciertas características que tienen en común y que los define como tales.

A medida que avanzan en las clases, también se puede apreciar el uso de terminología cada vez más precisa para referirse al tema que están estudiando.

27. Sofía: Que las familias hay muchas personas y pocas personas, podemos escribir.
28. Maestra: Y esas personas ¿qué son de la familia?
29. Alan: La gente de la familia, maestra.
30. Maestra: Sí, son personas pero cómo podemos escribir.
31. Mateo: Ya sé, ya sé, son *grantes*, maestras son *grantes*.
32. Maestra: ¿Que es *grante*? No entiendo, Mateo.
33. Bianca: No se dice así Mateo, se dice integrantes.
34. Maestra: Ah, ¿qué son los integrantes? Sí, es correcto esas personas son integrantes de las familias, hay familias con pocos integrantes y otras con muchos.

Clase 9, 30 de julio de 2021

En este fragmento se puede observar que la escritura empieza a reflejar aquellos aspectos sobre los cuales se ha leído y pasan a ser parte del texto que deciden escribir, coherente con los saberes que van adquiriendo sobre las familias.

El apropiarse de un lenguaje específico implica ejercitar la propia disciplina, y la construcción del conocimiento. Es decir, a medida que van aprendiendo un conocimiento disciplinar es necesario aprender a leer y escribir en un discurso específico. En la transcripción anterior se aprecia cómo a través del recorrido didáctico ellos han ido incorporando vocablos nuevos, en el caso de Mateo recordaba que la palabra 'persona' en este caso se podría suplantar por 'integrantes'. Acá se puede dar cuenta de que existe una participación activa tanto como de lector como de escritor.

Generalmente los niños emplean un lenguaje casual y sin detalles particulares, pero cuando la maestra les propone ponerlo por escrito, el lenguaje que emplean los niños cambia, se vuelve más preciso, formal. Un ejemplo claro cuando usan palabras como integrantes, adultos, alimentan etc. Esto es lo que conforma es una transformación reflexiva del contenido, promovido por la continuidad de situaciones de enseñanza propias de una secuencia didáctica.

Intervenir para acompañar la toma de notas en el proceso de aprender

La intervención docente corresponde a aquellos gestos profesionales que realiza la docente para sostener a los niños en la situación didáctica. En nuestro caso, a lo largo de la secuencia, se observan intervenciones que responden a diferentes propósitos, a saber: a) intervenciones vinculadas al ejercicio de la práctica de escritura y, particularmente, del dictante; y b) intervenciones vinculadas a establecer relaciones entre las diversas fuentes abordadas y el texto que se escribe.

Si tomamos los aportes de Brousseau (1994), desde un punto de vista constructivista postula a un sujeto que produce conocimiento como resultado de la adaptación al medio, con que interactúa. Las interacciones que se producen entre los alumnos y el docente se explican a través del contrato didáctico. Dejamos en claro que contrato didáctico son los comportamientos esperados por el docente y por los estudiantes en una situación de enseñanza en situaciones de aprendizaje.

Intervenciones vinculadas al ejercicio de la práctica de escritura como dictantes

La escritura a través del docente fue una producción colectiva, en la que es necesario que todos participen. Esto no resultó fácil para los niños por ser su primera experiencia ante esta situación didáctica, por lo tanto la intervención del docente es relevante ya que se trata de convocar a que todos intervengan en la escritura colectiva.

Las primeras intervenciones se vincularon a asumir la posición de dictantes:

31. Maestra: ¿Les gustaría poder dejar registrado en forma escrita en el paleógrafo, todo lo que van aprendiendo de las familias? Así después cuando se aprenda más vamos agregando al

texto.

32. Bianca: Sí pero yo no sé las letras maestra.

33. Maestra: ¿Les parece que en esta oportunidad, yo les preste mis manos y ustedes me van diciendo que quieren escribir y yo voy registrando?

34. Niños: Sí. (Responden todos a la vez de forma efusiva)

35. Maestra: Bueno, pero tienen que dictarme despacio, y entre todos ponerse de acuerdo qué quieren escribir y uno de ustedes me dicta. Porque así yo no me confundo y los voy escuchando. Vamos pensando qué queremos escribir y cómo. ¿Qué será lo primero que tendremos que registrar?

(...)

61. Maestra: Bueno, me dicta Sofía ¿Les parece? Entre todos se ponen de acuerdo que quieren que yo registre y le dicen a Sofía que me dicten.

62. Mateo: Todas las familias son diferentes.

63. Maestra: Bueno, comenzamos con esa oración. ¿Y dónde lo registro? ¿Al lado del título?

64. Bianca: Nooo, maestra debajo del título.

(Maestra escribe "TODAS LAS FAMILIAS SON DIFERENTES")

65. Maestra: ¿Qué más podemos escribir? Ya comenzamos a escribir que todas las familias son diferentes. Bueno ahora ¿qué más podemos decir?

66. Guadalupe: Que viven en una casa.

67. Sofía: Maestra pone eso que dijo Guada, que viven en una casa.

CLASE 2, 14 de julio 2021

Se pone de manifiesto cómo la maestra explica a los niños que tengan en cuenta las condiciones para que se pueda realizar un dictado, cómo deberán ajustar el ritmo de dictado, quién es el encargado de dictar, la atención y la escucha. También se deja la idea que es un texto al que se puede volver o sea estamos ante una producción no acabada (como se observa en parlamento 31). De esta manera, se explicita la función de estos estos transitorios (García Debanc, 2009) vinculados a guardar memoria de un proceso que posee una duración mayor a una clase.

Estos escritos transitorios, que asumen en esta secuencia la forma de toma de notas, quedan visibles para los niños a lo largo de toda la secuencia y son recuperados como apoyos que permiten aproximarse a los cambios para ajustar las ideas o volver a los enunciados para transformarlos si así lo desean.

En el fragmento de clase antes expuesto, podemos evidenciar cómo la docente realiza una intervención (parlamento 35) con el propósito de organizar la escritura del texto, los invita a pensar qué quieren escribir y cómo lo van hacer, incluso a partir de la formulación del interrogante "¿Qué será lo primero que tendremos que registrar...?" con esto plantea un elemento para comenzar un texto tratando de identificar aquello que es tema de trabajo del grupo.

Podemos apreciar cómo los niños van adquiriendo una posición de dictantes, asumiendo no solo las condiciones de dictantes, sino también de a poco van adquiriendo la noción de la organización del texto. Si bien una de las niñas comienza el dictado, con un enunciado en el tema central como es la familia y una de las características, cuando se consulta dónde va colocado el enunciado formulado, responden acertadamente que va debajo del título, incluso cuando la docente trata de

problematizar a través de lo que puede ser un distractor, cuando le pregunta ¿“lo colocó al lado del título?”.

En el fragmento anterior los niños escriben dictando a la maestra, siendo autores de la producción, es un escribir en voz alta. Si bien los niños inicialmente no demuestran una habilidad para distinguir entre el habla coloquial y el dictado, el dictar en sucesivas oportunidades se convierte cada vez más en un escribir en voz alta y se distancia del relato oral, aunque todavía no dominan el aspecto gráfico de la escritura.

Si bien nos hemos encontrado con niños que de a poco producen textos tomando la posición de dictante, consideramos que para llegar a esto los criterios didácticos que organizaron la enseñanza fueron fundamentales, sin la continuidad, la progresión y la articulación los resultados no hubiesen sido estos.

La intervención antes mencionada acerca de qué escribir también se hace presente en otros momentos:

58. Maestra: Muy bien sí, es Celina. Pero vamos leyendo las interrogantes y vamos respondiendo ¿qué les parece?
(Todos los niños están de acuerdo).
59. Bianca: Brasil.
60. Maestra: ¿Están de acuerdo?
61. Niños: Sí maestra.
62. Maestra: ¿Pero en qué lugar de Brasil? ¿En la ciudad? ¿En una playa?
63. Martina: En un bosque.
64. Maestra: Muy bien entonces cómo registramos eso.
65. Bianca: ¿Bosque de Brasil? (lo pronuncia bajo y con alguna duda).
66. Maestra: Muy bien si están de acuerdo registramos lo que dice Bianca.

Clase 3, 16 de julio de 2021

En la transcripción anterior, es muy oportuna la intervención de la docente para que los niños vayan organizando el texto a producir, mediante preguntas los va guiando dándole también oportunidad para establecer acuerdos entre ellos en cuanto a lo que se quiere registrar. Si bien los niños responden de manera correcta el lugar donde vive la familia, la docente los guía proporcionándoles una serie de lugares como playa, ciudad bosque donde los niños tienen que especificar su intervención y llegar a observar el lugar, un bosque de Brasil.

Ahora deben producir un nuevo texto y las interrogantes planteadas por la docente serán una guía importante para pensar y poder planificar lo que quede registrado. Ya los niños en esta etapa han abordado en varias oportunidades el tema del cual se va a escribir por lo tanto tienen bastante información. Pero el comienzo de una escritura siempre es realmente complejo, la docente luego de lo trabajado parte de la interrogante “¿Y cómo comienzo a escribir?”.

Estas intervenciones que hallan con recurrencia en las distintas clases puesto que son centrales para la situación de escritura a través del maestro y solo sosteniéndolas

con regularidad se logra, a lo largo del tiempo, que los niños asuman la posición de dictantes-autores del contenido y del texto construido. En nivel inicial, cuando esta práctica de escritura recién comienza, se vuelve aún más relevante su sostenimiento.

Intervenciones vinculadas a establecer relaciones entre las diversas fuentes abordadas y el texto que se escribe

Otro tipo de intervenciones que se observan en estos registros de clase son aquellas que promueven el establecimiento de relaciones entre la información provista por diversas fuentes y los conocimientos que los niños van construyendo sobre las familias. Estas intervenciones apuntan a identificar los temas que se están trabajando, discutir sobre ellos y colaborar en su sistematización y organización.

La tercera clase, luego de trabajar con textos informativos sobre niños que conforman familias en diferentes culturas, la docente interviene de una manera diferente a la que venían trabajando en cuanto al registro o la toma de notas.

En este momento de la secuencia, se vuelve necesaria la organización de la información en un cuadro de doble entrada. Veamos qué intervenciones realiza la docente a propósito de este nuevo portador de escritura.

42. Maestra: ¿Les parece que registremos en el paleógrafo lo que aprendimos de la familia de Celina?

43. Niños: Sí

44. Maestra: Los voy a invitar a registrar usando un cuadro de doble entrada, observen este cuadro que realicé en el paleógrafo. Se le dice cuadro de doble entrada porque tiene dos lugares para ir escribiendo. Es una manera de organizar la información. En un cuadro colocamos características de la familia de Celina y en el otro vamos a dejar vacío para cuando trabajemos con otra familia. (Acompañado con la imagen de la niña). En este cuadro vamos a registrar lo que ustedes me dicten.

Nombre del niño	Celina	Esta
Lugar donde vive la familia.		
Integrantes de su familia.		
Tarea que realizan los adultos.		
Tareas de los niños.		

Este cuadro permite visualizar de forma clara los datos más relevantes que van a registrar. La docente estableció en el mismo las interrogantes de acuerdo a lo trabajado en clase. También en esta oportunidad las imágenes del texto aportan información que va ayudar a los pequeños a completar el registro.

Maestra: Vamos a colocar características de la familia de Celina. ¿Les parece que vayamos respondiendo las preguntas que presenta el cuadro?
Mateo: Sí, maestra ¿lo escribimos en el lugar que está vacío?
Maestra: Sí, si observan el cuadro en un lugar están las preguntas y en éste otro hay un lugar para responder (señala el lugar)
Mahia: Sí y tiene las fotos de las niñas
Maestra: Sí, tiene las imágenes ¿En qué nos ayudará tener las imágenes?
Mahia: Para saber de quién es que tenemos que escribir.
Maestra: Muy bien, o sea para identificar el nombre con la imagen de la niña. ¿Recuerdan cómo se llama esta niña? (Señalando Celina)
Sofía: Sí, Celina se llama y vive en un bosque.
Maestra: Muy bien, sí es Celina. Pero vamos leyendo las interrogantes y vamos respondiendo ¿qué les parece?
(Todos los niños están de acuerdo)
Maestra: Vamos a registrar el nombre de las niñas en este lugar les parece (y escribirlos nombre en el casillero superior). Ahora vamos a responder la primera pregunta ¿Lugar donde vive la familia?
Bianca: En Brasil
Maestra: ¿Están de acuerdo?
Niños: Sí, maestra.
Maestra: ¿Pero en qué lugar de Brasil? ¿En la ciudad? ¿En una playa?
Martina: En un bosque.
Maestra: Muy bien entonces cómo registramos eso.
Bianca: ¿Bosque de Brasil?
Maestra: Muy bien si están de acuerdo registramos lo que dice Bianca.
Niños: Sí
Maestra: Ahora vamos a leer la 2da interrogante ¿Quiénes integran la familia de Celina?
Martina: Tiene hermanos, papás y mamá
Mateo: Tiene 4 hermanas.
Alan: Sí y un hermano.

Bianca: Y tiene papá y mamá.
 Maestra: Muy bien todo lo que dijeron, pero alguien tiene que dictarme despacio para poder registrar en el cuadro.
 Alan: Yo lo hago maestra.
 Maestra: Bueno, comienza a dictarme.
 Alan: Tiene 4 hermanas, un hermano, papá y mamá.
 (Se escribe lo que dictan).
 Maestra: Vamos a responder la otra interrogante ¿tareas que realizan los adultos?
 Alan: ¿Qué adultos maestra?
 Maestra: ¿Cuáles son los adultos que están en la familia?
 Martina: Los padres.
 Maestra: Bueno, vamos a registrar las tareas que realizan
 Martina: Yo dicto maestra.
 (Continúan completando el cuadro)

Clase 3, 16 de julio de 2021

Las escrituras transitorias son testimonio de un camino a construirse, tiene una dimensión reflexiva, donde los escritores pueden volver sobre sus enunciados y transformarlos. El cuadro permite organizar la información que se leyó para repensarla, para intercambiar sobre ella.

En el siguiente fragmento, cuando completan la información de la otra niña sobre la que se leyó, se hace necesario volver a leer estableciendo relaciones entre lectura y escritura:

Maestra: Muy bien, registramos cómo está conformada la familia de Celina. Ahora nos toca registrar cómo está compuesta la familia de Esta. ¿Tiene los mismos integrantes que la de Celina?
 Mateo: Tiene dos mamás y la de Celina tenía una mamá.
 Maestra: ¿Tiene dos mamás? Vamos a leer de nuevo el texto. Pongamos mucha atención (lee nuevamente la información sobre la familia de Esta)
 Sofía: No tiene dos mamás, tiene un papá y dice que tiene dos esposas.
 Simón: Será la madrastra, porque yo tengo papá y madrastra y mamá. Así que se pone madrastra.
 Maestra: Muy bien, ¿entonces escribo eso que tiene un papá, una mamá y una madrastra? ¿El texto decía madrastra?
 Alan: No, decía que el papá tenía 2 esposas.
 Maestra: Sí, pero Simón me dice que le escriba “madrastra” ¿Escribo como dice Simón?
 Guadalupe: Sí, porque si las novias de los padres son madrastras.
 Sofía: Sí, escribe madrastra.
 Bianca: Tiene hermanos también.
 (La docente registra: TIENE UN PAPÁ, UNA MAMÁ, UNA MADRASTRA Y HERMANOS. Se realiza lectura en voz alta para que los niños puedan ver cómo va quedando el texto y se les consulta si lo dejamos así y le realizamos cambios).

Clase 3, 16 de julio de 2021

Como se puede apreciar en este fragmento ante la duda sobre qué registrar se vuelve indispensable leer, puesto que el texto provee de la información que debe anotarse.

“Las intensas interacciones de los alumnos en torno a la escritura así como las sucesivas reformulaciones, enmiendas, tachaduras que realizan al producir grupalmente un texto son indicio de su adecuación a los distintos contextos que intervienen en la realización de la tarea. Por un lado, incide sin duda el contexto escolar donde corresponde cumplir con la solicitud del maestro pero también con el

contexto de elaboración de explicaciones en el que los alumnos se sienten comprometidos por su nivel de involucramiento en el tema y el contexto de producción grupal donde es importante la consideración de la palabra de los compañeros.” (Torres y Larramendy, 2010:36)

Las escrituras realizadas se proponen como provisorias, para repensar y precisar las ideas como se hizo en las actividades anteriores. Esta propuesta también lo es, aunque cambie la manera de organizar la información. En esta instancia los niños escriben a través del docente con su guía resultando positivo para los niños, ya que los invita a pensar y observar las diferencias y semejanzas de las dos familias, la de Celina y Esta.

Escribir conclusiones en el proceso de aprendizaje

En este momento, nos vamos a remitir a las dos últimas clases las cuales se dedican a la escritura de conclusiones y la revisión de las mismas. Los escritos transitorios generalmente no son explotados en el aula cómo se debería y es bueno tener en cuenta esto para mejorar el proceso en la producción textual. Por eso la escritura de las conclusiones -y volver a ella para revisarlas- es una gran oportunidad de aprendizaje que permite no solo recapitular todos los contenidos trabajados sino también recuperar los escritos transitorios producidos en el proceso de aprender.

Al proponer a los niños la escritura de conclusiones, no se espera que los niños digan todo lo que saben y vuelquen sus ideas más importantes, sino que vayan profundizando su comprensión del contenido estudiado y realicen una síntesis personal de lo que han aprendido. Esto, con la finalidad de que puedan modificarse los pensamientos que poseen, ampliarse, enriquecerse y complementarse a partir de las relaciones de significado que van construyendo cuando escriben. Se plantea esto como una forma de obligar a revisar y releer sobre lo que se suponía que se sabía y volver a pensar para traducir ese nuevo pensamiento en palabras escritas. Cuando se escribe para aprender, en definitiva, se termina modificando la comprensión del asunto sobre el que se está redactando (Tolchisky, 2014, p.9).

Las conclusiones, realmente salieron de forma más fluida, ya que a través del recorrido didáctico los niños no solo fueron adquiriendo una posición más segura como dictantes sino que se los nota seguros del contenido estudiado.

Asimismo, se los percibe más habituados a la producción textual de manera colectiva:

- | |
|---|
| <p>29. Maestra: Bueno, qué podemos decir de las familias ¿Qué cosas en común tienen?
30. Sofa: Que viven juntitos.
31. Maestra: De acuerdo, sí y que más tiene que tener para que sean familia.
32. Bianca: Que se quieran mucho, porque las familias se quieren y se cuidan.</p> |
|---|

33. Maestra: Muy bien y ¿cómo se cuidan?
34. Mateo: Les dan la comida, se cuidan cuando se enferman y no se caigan de la cama.
35. Maestra: Muy bien, pero para alimentar a una familia ¿qué tienen que hacer los integrantes?
36. Soledad: Tienen que hacer la comida, ir al súper a comprar
37. Bianca: Pero tienen que trabajar para ganar dinero, sino no tienen plata para comprar cosas.
38. Maestra: ¿Todos están de acuerdo con lo que están expresando los compañeros?
39. Niños: Sí
40. Maestra: Ahora me gustaría que todo lo que me están diciendo, me lo dicten para registrarlo en el papelógrafo. ¿Están de acuerdo?
41. Sofía: Sí, y hay que dictar despacito porque la maestra no se confunda.
42. Maestra: Sí, muy bien Sofía.
43. Mateo: Yo dicto maestra "Que hay familias grandes y chicas".
44. Alan: (le dice a Mateo) Que se aman.
45. Mateo: Que hay diferentes familias.
46. Soledad: Que viven juntos y se cuidan.
47. Mahia: Que trabajan.
48. Maestra: ¿Quiénes tienen que trabajar? ¿Cómo escribo esto?
49. Soledad: Que trabajan los grandes para darles comida a los más pequeños, escribe así maestra.
50. Mateo: Nos olvidamos de que en la familia hay muchas personas.
51. Mahia: No, en algunas hay poquitas.
52. Maestra: Bueno, yo les voy hacer una pregunta y ustedes piensen. ¿Con cuántas personas se forma una familia?
53. Mateo: A veces con pocas y a veces con muchas.
54. Maestra: Sí, eso es cierto, pero yo les pregunto ¿con cuantas personas formamos una familia? ¿Con una persona se forma una familia?
55. Sofía: No, maestra, con una no. Con dos personas se forma una familia.
56. Mahia: Sí, con dos personas ya son familia, y si hay más personas también.
(Continúan intercambiando y dictando)

Clase 4, 19 de julio de 2021

Como se puede apreciar en este fragmento los niños ingresan rápidamente a la situación de escribir a través de la maestra. Han vivido esta situación en sucesivas clases y eso les permite tener un marco de acción que se convierte en un punto de apoyo para ellos.

Asimismo, se observa un entramado de voces. Mientras que en las primeras clases, la conversación era unidireccional y cada niño respondía a la pregunta de la maestra, en este momento, el grupo teje un intercambio en el cual todos tienen algo para aportar sobre el tema compartido. Es decir, el recorrido compartido los ha convertido en una comunidad de lectores y escritores que se encuentran reflexionando (y conversando) sobre las familias. Promover interacciones entre ellos propiciando la discusión e intercambio entre los niños, posibilita que ellos coordinen sus acciones entre sí y resuelvan mejor su tarea"

Veamos cómo continúa la escritura de conclusiones:

- Maestra: Muy lindo todo lo que me dijeron. Yo ahora les voy a leer el texto a ver si ustedes están de acuerdo con lo que escribieron. Porque escribieron ustedes, yo solo les preste mi mano así que si tienen que cambiar algo o no están de acuerdo me tienen que decir.
- Mateo: Sí porque nosotros no sabemos las letras.
- Mahia: Yo sé algunas letras, sí
- Sofía: Yo también pero yo no sé escribir rapidito

Maestra: Voy a leer, para saber cómo quedó el texto (lee)

QUE HAY FAMILIAS GRANDES Y CHICAS.
QUE SE AMAN.
QUE HAY DIFERENTES FAMILIAS.
QUE VIVEN JUNTOS Y SE CUIDAN.
QUE TRABAJAN LOS GRANDES PARA DARLES COMIDA A LOS MÁS PEQUEÑOS.
LAS FAMILIAS TIENEN QUE TENER 2 O MÁS PERSONAS...

Maestra: ¿Están de acuerdo con el texto?

Niños: Sí

(...)

Maestra: Bueno, niños vamos a dejarlo así y si le queremos agregar algo o cambiarlo lo hacemos mañana. ¿Están de acuerdo?

Alan: Sí maestra, ya estoy cansado, quiero salir al patio.

Clase 4, 19 de julio de 2021

Esta escritura de conclusiones es una producción difícil puesto que requiere de la construcción de algunas generalizaciones. Es desafiante. Hasta ahora, los niños venían discutiendo información sobre la familia de casos concretos: la propia cuando tuvieron que dibujarla, la de Celina y Esta al leer los textos informativos, los diversos niños uruguayos del video. Aunque la producción a la que arribaron parece inacabada cada enunciado incorporado fue producto de una gran interacción entre los niños, intercambio que permitió seguir reflexionando sobre el contenido. Por ello, se decide dejar planteada la posibilidad de volver a ella, ya sea a revisar o reflexionar sobre lo que se supone que se sabe y volver a pensar para enriquecerse y complementarse a partir de otras relaciones y significados que se van construyendo cuando se escribe.

Revisar las conclusiones

La revisión del texto escrito es una instancia importante del proceso de escritura pero no solo porque permite poner la atención en el lenguaje sino también porque a propósito de esta situación se vuelve a intercambiar sobre el contenido.

En una siguiente clase, luego de una lectura del texto colectivo producido, los niños no identifican las dificultades que presenta entonces se da el siguiente intercambio:

Maestra: Yo ahora les voy a leer nuevamente sin leer esta palabra (señalando la palabra "que")

¿Qué opinan? ¿Cómo queda mejor el texto, si escribimos con esta palabra o sin ella?

Mateo: Sí ella, porque si no suena que que que, muchas queque.

Sofía: Muchas no, dos que.

Maestra: ¿Y ustedes qué opinan? ¿Sacamos del texto o lo dejamos así?

Alan: Lo sacamos.

Maestra: ¿El resto del grupo qué dice? ¿Están de acuerdo con Alan, de sacarlo o lo dejamos?

Bianca: Lo sacamos.

Maestra: Lo sacamos, y yo les voy a leer de nuevo a ver si están de acuerdo.

(Se realiza la lectura nuevamente después de tachar la palabra en los dos enunciados).

¿Queda mejor?

Sofía: Sí, queda mejor.

Niños: Sí, más mejor queda.

Maestra: Bueno, si ustedes me dicen que queda mejor, lo dejamos así, vamos a seguir con los otros enunciados. Voy a leer y ustedes tienen que seguir atentos (Lee) *Que hay diferentes familias. Que viven juntos y se cuidan.*

Alan: Otra vez maestra, están repetidas.
Maestra: ¿Que están repetidas?
Alan: Eso, las “que” maestra (se para y señala en el paleógrafo donde están las palabras iniciales de los enunciados leídos recientemente).
Mahia: Sí, están igualitas las letras maestra, que, queee.
Maestra: ¿Quieren que lea de nuevo pero sin esas palabras a ver cómo quedaría sin ellas?
Niños: Sí, sí.
(Se realiza la lectura nuevamente).
Alan: Como leíste ahora maestra, lo dejamos.
Mahia: Yo creo que le sacamos.
Sofía: Sí, le sacamos.

Clase 5, 21 de julio de 2021

Ellos mismos, aceptan que en el texto existen repeticiones innecesarias como “que”. En el fragmento con los parlamentos anteriores, están bien explicitados el reconocimiento que hacen los niños de acuerdo a las reiteraciones, incluso pueden reconocerla en el papelógrafo y la decisión de mejorar el texto, luego de una lectura expresiva que hace la docente para remarcar su sonoridad. Durante la producción la docente intenta intervenir para que logren avanzar tanto en el texto como en los aprendizajes de los niños; esto se evidencia en estas clases de escritura de conclusiones. Cuando se hace énfasis en la palabra “que” y mostrándose en el papelógrafo permite al enseñante percibir los cambios en la formulación, ante la ausencia del reconocimiento del problema por parte de los niños el presentar el texto sirve para reparar en los usos del lenguaje y ajustar su acción.

Finalmente, la docente les propone convertir esta escritura de conclusiones personales del proceso de aprender sobre familias en un texto con un destinatario específico. Les propone que esta escritura sea un material para compartir a los niños de 2do año todo lo que aprendieron sobre las familias. Así problematiza la producción y, al mismo tiempo, promueve la necesidad de ajustar el texto. Como los niños aceptan la invitación, continúan la revisión del texto decidiendo hacerle otras modificaciones sustantivas, como incorporar expresiones sinónimas acorde a algunas palabras como cuando proponen cambiar gente por integrantes, ya que resultaba más adecuado.

Maestra: (Lee) *Las familias*. (...) Ahora voy a leer el texto como habíamos corregido y ustedes me dicen si escribo así o cambio. (lee) *Hay grandes y chicas. Se aman. Hay diferentes familias*.
Bianca: Las familias son diferentes.
Alan: Que hay diferentes familias.
Mahia: No, escribe que las familias son diferentes.
Guadalupe: Sí que las familias son diferentes.
Maestra: ¿Están de acuerdo con lo que dice Mahia y Guada?
Niños: Sí
(La maestra cambia HAY DIFERENTES FAMILIAS por LAS FAMILIAS SON DIFERENTES)
Maestra: (Continúa leyendo) *Viven juntos y se cuidan. Trabajan los grandes para darles comida a los más pequeños*.
Sofía: Pone que (dictando) Los grandes trabajan para darle comida a los más pequeños.
Maestra: ¿Están de acuerdo con Sofía?
Niños: Sí.
Maestra: Leo el último enunciado (lee) *Las familias tienen que tener 2 o más personas*.

Samuel: Sí, porque uno solito no es familia.
Bianca: Si, uno solito no tiene familia.
Guadalupe: (dictando) Para ser familia deben tener 2 o más personas.
(La maestra cambia LAS FAMILIAS TIENEN QUE TENER 2 O MÁS PERSONAS por PARA SER FAMILIA DEBEN TENER 2 O MÁS PERSONAS)
Maestra: Muy bien, ya tenemos el texto. Lo voy a leer a ver si están de acuerdo con las modificaciones.

Clase 8, 26 de julio de 2021

La docente va realizando la lectura por enunciados y en forma colectiva los pone en una situación donde puedan reflexionar si eso es lo que quieren transmitir y cuál va ser la mejor manera de mejorarlo si así lo requiere, ya que va tener un destinatario específico.

Las intervenciones tienen el propósito de que reflexionen y puedan mejorar el texto a dictar pero desde el punto de vista del contenido a comunicar. La formulación de las preguntas, ayudan a los niños a relacionar la información, hacer recapitulaciones, a expandir ciertas ideas que reflejen las dimensiones del contenido, como cuando Mahia y Guadalupe convierten el “Hay diferentes familias” en “Las familias son diferentes” poniendo en el centro a las familias y no a la diferencia.

La situación de revisión se continuó en otra clase por considerarse una situación muy exigente para niños tan pequeños. Sin embargo, se pensó que el texto podía seguir siendo mejorado. Veamos las últimas modificaciones que realizan y los intercambios que provocan:

23. Maestra: Bueno, ahora les voy a seguir leyendo el texto que habíamos escrito la clase pasada a ver si lo podemos mejorar o lo dejamos así. (lee) *Hay grandes y chicas. Se aman mucho.* ¿Cuándo dice que hay grandes y chicas? ¿De quién estamos hablando?
24. Mahia: De las familias, que algunos tienen muchas personas y otras familias tienen pocas personas pero si tiene una persona solita no es una familia.
25. Taylor: Mi familia tiene pocas personas.
26. Maestra: A ver, a ver qué interesante lo que me están diciendo, cómo podemos escribir eso para que los niños de 2do sepan de que se está hablando.
(...)
37. Mahia: Yo dicto. (Dictando) Hay familias con muchos integrantes y otras familias con pocos.
(La docente escribe HAY FAMILIAS CON MUCHOS INTEGRANTES Y OTRAS FAMILIAS CON POCOS)
38. Maestra: Vamos a continuar leyendo el texto que teníamos, a ver si lo dejamos así, o lo cambiamos. Los grandes trabajan para darles alimento a los más pequeños. ¿Cuándo escribimos los grandes, a quien nos referíamos? ¿Y los pequeños quiénes son?
39. Alan: Ay maestra, los grandes son los padres y los pequeños los hijos.
40. Maestra: Ah ¿y si una familia no tiene padres? ¿Hay familias sin padres?
41. Mahia: Sí, hay familias sin padres y muchas diferentes, Santi no tiene padres pero tiene abuela.
42. Maestra: Entonces no podemos escribir que los padres son los que trabajan para darles alimento a los más pequeños. ¿Cómo podemos escribir eso? ¿Cuándo la gente es grande como más se le puede decir?
43. Mateo: ¿Los adultos? (Expresa bajo y dudando).
44. Maestra: Sí, fuerte Mateo, los adultos.
45. Sofía: Sí, los adultos.
46. Alan: (dictando) Los adultos trabajan para alimentar a los niños.

Clase 9, 30 de julio de 2021

Como se observa en el fragmento, se los va haciendo tomar distancia, leyendo el texto para que puedan analizar si realmente expresan lo que ellos quieren o cómo pueden cambiarlo. A través de las intervenciones los hace reflexionar sobre algo que no habían registrado anteriormente. Podemos evidenciar cómo el lenguaje va cambiando y con él la profundización sobre el contenido. Cuando en la escritura anterior era “los grandes alimentan a los pequeños”, la intervención docente hace que ellos mismos reflexionen y vean que grandes tal vez no resultaba realmente una palabra clara para los niños de 2do, en cuanto si le decimos adultos ahí sí la comprensión sería mejor. En este fragmento se aprecia cómo el niño se va apropiando de un vocabulario más específico, buscando sinónimos para algunas palabras “gente grande”, “adulto”.

De la misma manera continúan revisando sobre la conformación de la familia como un grupo (¿cuántos integrantes tiene que tener el grupo para considerarse familia?). A través de un intercambio, que se expone a continuación, deducen que se necesitan más de dos personas para considerarse familia, incluso extrae como conclusión que realmente todos en algún momento necesitamos tener una familia para poder sobrevivir:

64. Maestra: Bueno, escribimos algo más.
65. Mateo: Falto eso que decía que son importantes.
66. Maestra: ¿Quiénes son importantes?
67. Mateo: Las familias.
68. Maestra: ¿Por qué son importantes?
69. Alan: Porque todos tenemos una familia, sino quién nos cuida.
70. Sofía: Sin familia no podemos vivir.
71. Maestra: Y una persona sola que no tiene a nadie ¿no puede vivir?
72. Mahia: Sí, porque es grande.
73. Bianca: Sí, porque es grande y se cuida sola.
74. Maestra: ¿Y siempre habrá vivido sin familia?
75. Samuel: Un vecino de mi casa vive solo.
76. Alan: Sí, puede vivir solo sí.
77. Maestra: Pero yo les pregunto una persona adulta que ahora está sola, habrá vivido siempre sola ¿nunca habrá necesitado una familia?
78. Sofía: No sé.
79. Mahia: Capaz que cuando era chico tenía.
80. Maestra: Claro porque los adultos antes de crecer eran pequeños, eran bebés y los bebés necesitan de una familia.
81. Mateo: Sí, es verdad por eso las familias son importantes.
82. Maestra: ¿Y escribiremos eso que dijeron?
83. Alan: Sí.
84. Maestra: Bueno alguien que se anime a decirme cómo escribo eso.
85. Samuel: Yo, maestra, yo (dictando) Las familias son importantes porque los adultos cuidan a los pequeños.
(La maestra escribe lo que dicta Samuel)

30/7/2021

LAS FAMILIAS SON TODAS DISTINTAS.
HAY FAMILIAS CON MUCHOS INTEGRANTES
Y OTRAS FAMILIAS CON POCOS.
LOS ADULTOS TRABAJAN PARA ALIMENTAR
A LOS NIÑOS.
LOS ADULTOS CUIDAN A LOS PEQUEÑOS
SE NECESITAN DOS O MAS INTEGRANTES
PARA QUE SEAN FAMILIA.
LAS FAMILIAS SON IMPORTANTES PORQUE
LOS ADULTOS CUIDAN A LOS PEQUEÑOS.

Clase 9, 30 de julio de 2021

En la transcripción anterior, podemos ver cómo a través de preguntas que realmente resultan problematizadoras para los niños como son las de los parlamentos, 66, 74 y 77 invita a los niños a pensar con voz propia, usando los conocimientos que ya tienen. A partir de la pregunta del parlamento 66, se observa cómo hay ramificaciones y reformulaciones del problema. Los sujetos que preguntan y se preguntan están en condiciones de construir un conocimiento crítico. A través de las mismas los niños iban expresando cuestiones en relación con su contexto, por ejemplo cuando se nombra al vecino que vive solo. El trabajo con estas interrogantes ofrece la oportunidad para que los niños formulen una serie de respuestas tentativas y fueran reflexionando la importancia que tiene la familia, llegando a la conclusión la necesidad de las mismas para poder crecer.

La actividad de reformulación comprende todas las operaciones pertenecientes al proceso de revisión contemplado en los modelos cognitivos del proceso de composición escrita: volver atrás en el texto, observar, evaluarlo y modificarlo, si es necesario. Camps (1994a) destaca que en el modelo de revisión de Bereiter y Scardamalia (1987) se habla de operaciones muy próximas a las que nos hemos referido (comparar, diagnosticar y operar), y que no deben concebirse solo como las que se llevan a cabo sobre el texto ya escrito, sino también como operaciones aplicables a la gestión del texto antes de ser consignado en forma gráfica, es decir, aplicables al escrito en la oralidad. La construcción del discurso en colaboración facilita la producción del texto y favorece las operaciones de revisión en distintos niveles y en diferentes momentos de la tarea por parte de los participantes. A menudo, estas reformulaciones se acompañan de enunciados que hacen explícita una actividad de reflexión sobre la lengua. La situación discursiva, el contexto de producción y quienes participan en la construcción del discurso son factores que determinan el grado de explicitación de la actividad de reflexión.

Conclusiones

El trabajo presentado tiene como uno de los propósitos reflexionar sobre el planteo de una perspectiva de la enseñanza desde la integración del conocimiento de la escuela en el aula de educación inicial. Al decir integración estamos pensando en mirar el conocimiento que vamos a enseñar no de manera fragmentada, sino en conjunción desde diferentes saberes disciplinares, en ésta ocasión, en ciencias sociales.

Contar con esta experiencia didáctica fue un desafío. Las situaciones didácticas presentadas nos enfrentaron (a niños y a docentes) a la complejidad de la escritura a través de la docente, a la producción de textos diversos de manera colectiva (estableciendo acuerdos entre pares) y al sostenimiento de un mismo tema por un tiempo prolongado. Este tipo de situaciones, sobre todo en nivel inicial, requiere de intensas interacciones entre pares y de intervenciones docentes que permitan la producción y revisión del texto, para mejorarlo o simplemente reflexionar sobre las estrategias de composición.

En este Trabajo Final Integrador, acreditamos que escribir con otros facilita el aprendizaje dado que la carga emotiva y cognitiva se distribuye entre todos los participantes, permitiendo también que todos puedan controlar la pertinencia, la estructura y el contenido del texto. Como sostienen los autores que hemos citado en el Marco Teórico, no cualquier actividad de lectura o escritura promueve el aprendizaje. Es el potencial epistémico de ambas actividades lo que se debe seguir fomentando, porque en las situaciones de aprendizaje operan como instrumentos que permiten transformar el conocimiento, reestructurar y dar forma al pensamiento, además de ser considerada como herramientas que pueden ser usadas para organizar y formular ideas.

Las propuestas que planteamos en la escuela deben ser una posibilidad de potenciar las actividades de lectura y escritura. Si se tomara la concepción de una lectura y escritura para adquirir el sistema convencional se volvería un obstáculo para que los niños, sobre todos los de nivel inicial, puedan acceder e interactuar con los textos propios de las ciencias. Una forma de superar este obstáculo es la escritura a través del maestro, tal como hemos pretendido mostrar en este Trabajo.

En ciencias, la lectura del texto no puede ser solo un medio para resolver una tarea, sino que es necesario habilitar el espacio para que leer sea la tarea central (Aisenberg, 2007, p. 27). Para que esto se produzca, deberán generarse condiciones didácticas que lo posibiliten en los diferentes momentos de la clase. En cuanto a la escritura también es necesario considerar algunas condiciones didácticas que pueden favorecer los aprendizajes. Solo es posible comenzar a escribir luego de varias instancias previas de lectura sobre la temática en particular. Particularmente, nos

interesa poner énfasis en la idea de la escritura como proceso. Cuando nos referimos al proceso en la escritura entendemos que comprende algunos aspectos o dimensiones a tener en cuenta. En este sentido, la acción de producir un texto a través del dictado conlleva una serie de subprocesos que se organizan en forma recursiva durante su composición, que comprende varias actividades y tareas que se enlazan y se interrumpen a la vez, que no están ordenadas de manera rígida, sino, por lo contrario, son flexibles y recurrentes. Estos subprocesos son planificar, redactar y revisar. El cumplir estas etapas en la escritura dependerá que cada momento sea acompañado por la intervención docente (Cano, 2015, p 3). En tanto se valora más el proceso de escribir, reconocemos que el producto final logrado por el niño no da cuenta resultado de aprendizaje. La importancia de realizar estas actividades radica, fundamentalmente, en que al ser varias fuentes las que se leen es imposible retener por mucho tiempo esa información, por lo que se sugiere parar y pensar sobre lo que se leyó, organizar y relacionar ideas para registrarlas. La reflexión y el análisis sobre lo que se lee, para comprender, se apoya mucho en lo que se dice y en lo que se escribe sobre lo leído. Es decir, cuando se habla acerca de lo leído, luego se contrasta y se recapitula, se comprende mejor.

La experiencia didáctica ha resultado una tarea difícil, hemos incluido registros de clase y comentarios sobre ellos con la intención de que reflejaran, de una manera aproximada, lo que realmente sucedió en el aula. No fue sencillo transcribir situaciones didácticas, ya que cuando intentamos caracterizarlas es necesario hacer referencia a varios aspectos al mismo tiempo: qué piensan los niños, de qué manera van asimilando la información que obtienen de los textos y qué dificultades se suscitan cuando esas informaciones no son tan fáciles de asimilar. Nuestra intención fue transmitir los rasgos centrales de este tipo de propuestas y mostrar algunas escenas del salón de clase viviendo situaciones de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales. Particularmente, nos interesa poner énfasis en la idea de la escritura como proceso.

Aprender Ciencias no es diferente de leerla o escribirla, una manera particular de comunicar las ideas, con formas de decir específicas que se encuentran relacionadas con cómo se piensa y se hace para construir el conocimiento. Estos aspectos son los que tenemos que tener en cuenta en la escuela y a través de nuestra intervención incluirlos.

Coincidimos con Siede (2012) con que habremos cambiado el para qué de la enseñanza cuando nuestros alumnos recuerden varios años después “en las clases de Ciencias Sociales siempre tenía que pensar mucho y descubría cosas que no sabía”, “en las clases de ciencias sociales aprendí a indagar en diferentes fuentes, contrastar visiones y defender mis ideas con argumentos” o “en las clases de ciencias sociales

empecé a preguntarme en que mundo vivo y quien soy en este mundo". Para eso trabajamos.



Bibliografía

- Aisenberg, B (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, Isabelino A (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B y Lerner, D. (2008) "Escribir para aprender historia "en Lectura y Vida, Año 29, Numero 3 disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799839>
- Aisenberg, Beatriz "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos" En Revista Lectura y Vida. (2005)
- Aisenberg, Beatriz. "Ayudar a leer en sociales" en Revista QUEHACER EDUCATIVO N 83 (junio 2007) FUM-TEP.
- ANEP-CEIP "PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA" (2008) Uruguay (p.96, y p.94 Camps Anna. "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" (1994)
- CANO, F. (2015). Para una reflexión sobre la escritura. Clase 17. En Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO virtual, cohorte 2017.
- Castedo, Mirta; Kuperman, Cinthia; Hoz, Gabriela. Leer y escribir para aprender: Módulo N°5.
- Castorina "Los conocimientos sociales de los alumnos" En La educación en nuestras manos. (2006)
- Documento Transversal N° 3. Escribir y Aprender a escribir. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior. UBA, UNC, UNICEN, UNLP
- Espinosa, A. M. (2006) "La especificidad de las situaciones de lectura en naturales" en: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26 N1. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf
- Espinosa, A. M. (2006) "La especificidad de las situaciones de lectura en naturales" en: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26 N1. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Espinoza.pdf
- GADAMER, Hans- Georg (1994): Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- García-Debanco, C.; D. Laurent y M. Galaup (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Pratiques, 143-144, décembre, pp. 27-50. "Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria" Traducción de Flora Perelman (2009, Francia Toulouse) GUASCH, O. Y MILIAN, M (1999), "De como hablando para escribir se aprende lengua". Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 14:47-59.
- Heredía, M. (2018). Prácticas y funciones de la escritura en clases de Ciencias naturales. Segundo ciclo del nivel primario: Estudio de casos en docentes con diferentes trayectorias formativas. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1530/te.1530.pdf>
- Kaufman, Ana María "Leer y escribir: El día a día en las aulas" Ed. Aique (2015)
- Lerner, Delia "La autonomía del lector" (2002) Lerner, Delia; Larramendy, Alina; Cohen, Liliana (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. Clio & Asociados (16), 106-113. En Memoria Académica. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf.
- Lerner, Delia" (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Milan, M (1995), "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos". Cultura y Educación, 2: 67-78.
- Miras, Mariana, "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe"(2000)

- Rostán, Elina coord. "Enseñanza de las ciencias sociales: propuesta para la escuela" Montevideo, Uruguay Ediciones Camus.(2010)
- Siede, Isabelino "CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA" Editorial Aique Educación Argentina.(2012)
- SIEDE, Isabelino A.: "*Palabras de familia; unidad y diversidad como ejes de la enseñanza*" en S. L. Calvo; A. E. Seruincoff; I.A. Siede (comps.): "*Retratos de familia... en la escuela*". Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Buenos Aires: Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. (1998)
- TEBEROSKY, A. (1982)" Escrituras por interacción grupal" en Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo Veintiuno Editores.

Anexo

SECUENCIA DIDÁCTICA: “LAS FAMILIAS”

Área del Conocimiento Social/ Disciplina: Historia

Contenido Programático: Las familias a través del tiempo en nuestro país a través de fuentes testimoniales.

Recorte: Las familias a través del tiempo en nuestro país. Historias familiares.

Concepto: Familia

Pregunta problematizadora: ¿Cómo se conforman las familias?

El propósito de las propuestas planteadas es trabajar con las familias, trascendiendo el conocimiento cotidiano y acercando el conocimiento académico.

Objetivo general: Reconocer distintas conformaciones familiares y la importancia del grupo familiar a partir de diversas fuentes en distintas culturas.

Objetivo específico: Leer y escribir para aprender sobre las familias

DISEÑO DE LA SECUENCIA

Clase 1

Actividad: NUESTRAS FAMILIAS

Propósito: Recabar ideas previas sobre el concepto familia a través de la conversación y la interrogación y plasmarlas con la escritura para poder volver sobre ellas.

Desarrollo tentativo de la actividad

Recabar ideas previas sobre el concepto familia a través de conversar con los niños.

Presentación de la pregunta guía: ¿Cómo se conforman las familias?

Conversación e intercambio de opiniones.

Invitarlos a dibujar la familia. Se entregan los materiales necesarios para la realización de la misma.

Socialización de los dibujos realizados con el resto de la clase. Respondiendo las preguntas: ¿A quién dibujaste?, ¿Quiénes son?, ¿Son parte de tu familia?

Se realizará la toma de notas a partir de las respuestas de los niños.

¿Les parece que es suficiente lo que sabemos sobre la familia?

Proponer saber más sobre: ¿Cómo se conforman las familias?, ¿Cómo podemos hacer para saber más de cómo se conforman las familias? , ¿Dónde podemos buscar información? ¿Qué les gustaría saber?, ¿qué significa la palabra “conforman”?, podemos usar un diccionario para buscar el significado. ¿Qué saben ustedes sobre eso?, ¿Cómo están integradas las familias?, ¿saben algo?, ¿conocen familias?, ¿qué

tienen las familias?, ¿por qué son familias y no gente junta?, ¿qué hace que sean una familia?

El trabajo con estas interrogantes ofrece la oportunidad para que los niños formulen “respuestas tentativas” o “hipótesis escolares”. Este es otro aspecto de la dimensión metodológica que se tiene que trabajar, del mismo modo que el investigador plantea hipótesis como guía para buscar información, en clase es importante abordar estas cuestiones con los niños.

Clase 2

Actividad: DIVERSIDAD FAMILIAR Analizar las siguientes imágenes para pensar cómo son esas familias.

Propósito: Reconocer la diversidad familiar a partir de fotografías.

Consigna: Observar las imágenes y pensar cómo son las familias, cómo están formadas.

La utilización de fuentes iconográficas (imágenes) en diferentes instancias puede ser un recurso para la búsqueda de evidencias sobre la diversidad familiar, pero también sobre las características en común que tienen las diferentes familias.

En este caso las imágenes seleccionadas corresponden a diversas familias, que permiten iniciar un estudio de la temática pudiendo observar en qué se parecen y en qué se diferencian.



Una vez presentadas las imágenes, los niños podrán observarlas y describirlas exponiendo en forma oral, lo que ven en estas. Para que la búsqueda de evidencias sea más rica el docente deberá guiar la observación.

Nombrar distintos miembros de las familias y comparar cómo están integradas. Es necesario el planteo de interrogantes en forma oral: ¿Qué miembros de las familias aparecen?, ¿Cómo se dan cuenta? Así de esta manera poder problematizar la observación.

Luego del análisis de las imágenes se propone la toma de notas de las observaciones realizadas. La docente les propone a los niños anotar todo lo que observaron. Dictado a la maestra

En esta instancia, la intervención docente es fundamental, ya que se generará una tensión entre el contenido abordado y la producción de los niños que son los autores del texto. El docente debe orientar a través de interrogantes equilibrando lo que los niños ya saben acerca de las familias y lo que quieren plasmar en el texto. En esta etapa de dictado al docente, hay negociaciones entre ellos que van a incluir lo acordado en forma colectiva. Si bien es un gran desafío, sabemos que el texto a producir es provisorio.

Clase 3

Actividad: DIFERENTES FAMILIAS, DIFERENTES CULTURAS “Niños como yo”

Esta propuesta incluye además de imágenes relatos sobre las familias.

El propósito de la lectura es realizar una aproximación al texto y su contenido.

El propósito de sociales es conocer la familia de Celina

Desarrollo tentativo:

A) Se presenta el texto de “Celina”

Antes de la presentación del texto se muestran las imágenes que aparecen en el texto de forma separada.

Se hace pasar a los niños de a uno, toman una imagen la muestran a sus compañeros y dicen lo que ellos ven.

Luego se lee el texto en forma colectiva.

El texto se presenta en forma grande para mejor visualización del grupo. Los niños podrán comentar e intercambiar la lectura realizada. Pensamos cuáles son las informaciones nuevas que podremos obtener al leer el texto.

Posibles intervenciones para focalizar en el contenido de la primera parte del texto. ¿De quién nos habla el texto?, ¿Quién es Celina?, ¿Cuántos años tiene?, ¿en dónde vive?, ¿con quién vive?, ¿cómo es la familia de Celina?, ¿Que hace el padre de Celina?, ¿y el hermano? , ¿Qué comen?, ¿Cómo es dónde vive Celina?

Posibles intervenciones para focalizar en “La familia de Celina”: estas dos personas que están acá, ¿quiénes serán?, ¿cómo podemos saber quiénes son?, ¿dónde lo dirá?

Posibles intervenciones para focalizar en “La casa de Celina”: ¿cómo es la casa de Celina?, ¿dónde duerme Celina?

Después de la lectura se realiza una síntesis en forma oral, con las preguntas ¿De qué trataba este texto?, ¿ya conocían un texto igual?, ¿ustedes pueden seleccionar o marcar de qué hablaba este texto?, ¿qué nos dio el texto?, ¿qué cosas aprendimos con él?, ¿porque aprendimos cosas con el texto? ¿Cómo está integrada la familia de Celina? ¿Qué tareas realizan los diferentes integrantes? ¿Qué está permitido hacer? ¿Qué no estaba permitido hacer? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Quiénes trabajaban?

CLASE 4

El propósito de lengua es leer el texto de Esta para aprender sobre las familias.

Propiciar una instancia para realizar una producción de texto con información relevante sobre familias, diferenciando dos tipos de familias.

El propósito de sociales es conocer cómo son las familias de Esta.

Desarrollo tentativo de la actividad

Se presenta el texto de Esta en forma ampliada y clara para una mejor visualización y trabajo. Lectura de la docente del texto “Esta”.

Puesta en común sobre lo leído sobre qué interpretaron del texto. ¿Nos informaba de algo?, ¿aprendimos algo que no conocíamos? ¿dónde encontraremos la información?, ¿cómo se dieron cuenta? ¿Cómo está integrada la familia de Esta? ¿Qué tareas realizan los diferentes integrantes? ¿Qué está permitido hacer? ¿Qué no estaba permitido hacer? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Quiénes trabajaban?

CUADRO COMPARATIVO (ESCRITURA COLECTIVA)

Propósito: Recordar la información extraída de los textos leídos en las actividades anteriores para poder realizar comparaciones entre las familias estudiadas.

Desarrollo tentativo de la actividad

Cuadro comparativo

A partir de lo trabajado con ambos textos se puede tomar nota para recordar.

POSIBLES PREGUNTAS ¿Cómo están integradas las familias?, ¿Qué tareas realizan los diferentes integrantes?, ¿Qué está permitido hacer? ¿Qué no estaba permitido hacer?, ¿Cuáles son sus costumbres?, ¿Quiénes trabajaban?

Para complementar la información se pueden incluir imágenes y reiterar algunas de las interrogantes ya planteadas en los textos.

Nombre de los niños			
Lugar donde vive cada familia			
Integrantes de su familia			
tareas que realizan los padres			
tareas que realizan los niños			

Clase 5

OBSERVACIÓN DE UN VIDEO

Para abordar la familia de hoy, se trabaja con relatos de los niños sobre la idea que tienen de las familias en la actualidad, que pertenecen a distintos contextos.

La propuesta permite poner a los niños en contacto con diferentes contextos promoviendo la construcción de representaciones más ricas y diversas realidades sociales contratadas.

Desarrollo tentativo de la actividad

Presentación de capturas de pantalla de los niños que hablarán.



Visualización del video en forma completa (5 minutos): “Vivir juntos. Familia (Uruguay)”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wCIIQijczjo>

POSIBLES PREGUNTAS: ¿De qué se trataba el video? , ¿Sobre qué hablaban?, ¿quiénes estaban allí?

Se vuelve a visualizar el video deteniéndose en cada niño así identificar qué dicen. Conversación buscando semejanzas y diferencias entre ellos.

Entonces finalmente realizaremos una toma de notas de lo estudiado en el video a partir de las notas realizadas. ¿CÓMO SE CONFORMAN LAS FAMILIAS DE ESTOS NIÑOS?

CLASE 6, ACTIVIDAD DOMICILIARIA

ESCRITURA COLABORATIVA

Actividad: LA CONSTRUCCIÓN DE UN MURAL DIGITAL (PADLET)

Propósito: Escribir en familia en el mural, hablar sobre la familia para luego poder leer en clase y compartir la información.

Desarrollo tentativo de la actividad

Construcción de un padlet (mural) con las fotos familiares que traen los niños, junto con el relato construido entre integrantes de los diferentes núcleos familiares y los niños (ya sea en forma escrita o audio).

Consigna: cada familia debe cargar en este espacio virtual una fotografía con la explicación de los componentes o integrantes de la familia.

Padlet para compartir: <https://padlet.com/ceipitaliano/skyzdlbkfq2pz9qx>

Clase 7

Elaboración de una conclusión provisoria por parte de los niños sobre “Las familias”.

Propósito: Propiciar una instancia donde puedan producir un texto colectivo haciendo énfasis en características claves de una composición familiar.

Organizar a los niños en torno al papeógrafo y conversar sobre el tema trabajado en la secuencia: Familia.

Conversar sobre lo que saben de la misma. Intercambio de opiniones entre ellos y con la docente.

Invitarlos a dejar un registro con lo que han aprendido sobre las familias.

Organizar el registro a través del dictado al docente.

Clase 8

Revisión del texto producido.

Propósito: Propiciar una instancia donde puedan reflexionar sobre el texto producido, reconociendo donde se puede intervenir para mejorarlo.

Volver al texto que se trabajó la clase anterior, observar su estructura.

Lectura del mismo por parte de la docente.

Solicitar la opinión que les merece el texto. Descubrir repeticiones. ¿Si realmente hay que mejorarlo o no? ¿Cómo podríamos mejorar su escritura?

Invitarlos a realizar una reescritura, para mejorar el texto.

Clase 9

Vuelta al texto de las Conclusiones provisorias con un destinatario específico.

Propósito: Fomentar la revisión de un texto, produciendo y mejorando el texto con un destinatario específico.

Organizarlos en torno al papelógrafo, y reafirmar saberes que venimos trabajando sobre el tema Familias.

Presentación de una situación problema, este año de pandemia no nos podemos reunir con otras clases y los niños de segundo año están interesados sobre la temática que hemos abordado o sea familias. ¿Cómo podemos hacer sin tener que ir al salón para contarles lo que hemos aprendido?

Escuchar sus respuestas.

¿Qué hemos venido haciendo cuando trabajamos con el tema?

Cuando el niño deduzca que una de las actividades que venimos realizando es la producciones escrita en el papelógrafo. Plantearles la necesidad de la escritura de un texto pero ya con un destinatario específico, los niños de 2do año. Características que tienen que tener un texto para que los niños más grandes puedan entenderlo, ya que nosotros se los vamos a enviar, la claridad, las palabras que usamos, como comenzamos a escribir y que es lo más importante que tiene que tener el texto para que se entienda.