



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LICENCIATURA EN
PSICOPEDAGOGÍA

Título: “El proceso de enseñanza de la escritura en el nivel inicial -sala de 5 años- en escuelas de la ciudad de Villa Constitución.”

Autoras:

Acosta, Jimena Aldana – N° DNI 38085671

Belloni María Belén – N° DNI: 36188117

Directora:

Lic. María Alejandra Martinelli

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

03/03/2023

Firma autoras

**TÍTULO: “EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL NIVEL
INICIAL -SALA DE 5 AÑOS- EN ESCUELAS DE LA CIUDAD DE VILLA
CONSTITUCIÓN”**

AUTORA: JIMENA ALDANA ACOSTA.

FIRMA: 

AUTORA: MARÍA BELÉN BELLONI.

FIRMA: 

TUTORA: LIC. MARÍA ALEJANDRA MARTINELLI. FIRMA:

FECHA DE PRESENTACIÓN: 03/03/2023

AGRADECIMIENTOS:

A nuestra tutora María Alejandra Martinelli, Licenciada en Psicopedagogía que acompañó con calidez, amorosidad, claridad y templanza el proceso de investigación, habilitando y potenciando nuevos saberes a través de su importante trayectoria y experiencia.

A nuestras queridas familias y amigas quienes operaron como sostén y motor en este proceso de escritura escuchando, acompañando y celebrando el logro en cada entrega.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal conocer los recursos y estrategias que utilizan los docentes de nivel inicial -sala de 5 años- para introducir prácticas de escritura. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a seis docentes de nivel inicial de la ciudad de Villa Constitución. Luego se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando criterios de separación de las unidades de contenido, a partir de matrices cualitativas para organizar, sintetizar y agrupar los datos adquiridos. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar según lo expresado por parte de las entrevistadas que las prácticas de escritura, en el nivel inicial adquieren un lugar primordial, considerándolas de gran valor dicho aprendizaje. Además, sostienen que las mismas son abordadas desde los aportes de la psicogénesis, respetando tiempos, deseos e intereses de los niños y también aludiendo a la importancia de que exista una aproximación gradual y no forzada a las prácticas de escritura. También refieren a la escritura del nombre propio como eje central en ese primer acercamiento. Acuerdan en que los recursos más motivadores para los niños son los lúdicos, tales como canciones, juegos grupales en los que intervenga el movimiento del cuerpo. Otro aspecto que se pone de manifiesto en la presente investigación es la carencia de un proyecto institucional transversal dentro del nivel inicial en relación a las prácticas de escritura. Las principales conclusiones se vinculan a la importancia de otorgar una mirada psicopedagógica a los procesos vinculados a las prácticas de escritura, a fin de implementar un espacio de intercambio donde los docentes y el equipo de gestión, se sientan habilitados a reflexionar sobre sus propias prácticas, específicamente sobre los recursos y estrategias puestas en juego al momento de promover prácticas de escritura.

Palabras clave: prácticas de escritura, psicogénesis, nivel inicial, recursos y estrategias.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	4
2. Marco Teórico.....	7
2.1 La adquisición de la escritura como proceso complejo y dinámico. Aportes de la Psicogénesis.....	7
2.2 Desafíos docente para generar prácticas de escritura. Estrategias y recursos puestos en juego.....	13
2.3 Hacia una conceptualización y caracterización del Nivel Inicial.....	17
3. Marco metodológico.....	21
3.1 Objetivo general y específico.....	21
3.2 Enfoque metodológico.....	21
3.3 Diseño y alcance de la investigación.....	22
3.4 Participantes.....	22
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	23
3.6 Procedimientos de recolección de datos.....	23
3.7 Análisis de datos.....	23
4. Resultados.....	25
4.1 Línea teórica sobre prácticas de escritura.....	25
4.2 Importancia de las prácticas de escritura en el aula.....	28
4.3 Producciones escritas de los niños.....	29
4.4 Similitudes y diferencias.....	31
4.5 Conocimientos que se esperan.....	33
4.6 Diseño curricular institucional y planificación docente.....	34
4.7 Modos de introducir prácticas de escritura.....	35
4.8 Frecuencia con la que introduce prácticas de escritura.....	36
4.9 Propuestas convocantes.....	37
4.10 Variables a tener en cuenta.....	38
4.11 Modificaciones acerca de las estrategias.....	39

5. Conclusiones.....	41
6. Referencias.....	45
7. Anexos.....	47
7. 1 Instrumento de recolección de datos.....	47
7. 2 Consentimiento informado.....	48
8. Curriculum vitae.....	49

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en los recursos y estrategias que utilizan los docentes de nivel inicial, sala de 5 años, para generar prácticas de escritura. En los últimos años, algunas investigaciones han abordado empíricamente las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura en educación inicial (Gallardo Ramírez, 2016; Ponce Rojas, 2015).

Específicamente, Ponce Rojas (2015) que mediante la observación de la hora de clase y entrevista semi-estructurada buscó conocer cómo se realizan las prácticas de enseñanza de iniciación a la lecto-escritura en educación inicial, concluyó que la concepción constructivista de la institución educativa donde se realizó la investigación favorece la práctica de enseñanza de la maestra y el aprendizaje de los niños y niñas mediante actividades lúdicas y recreativas. Gallardo Ramírez (2016) utilizó como instrumento de recolección de datos la observación no participante y entrevistas. Reportó la importancia del enfoque constructivista para el aprendizaje de la lecto-escritura, desarrollándose la práctica docente desde la experimentación, exploración y construcción del conocimiento. Por su parte, Llobet Sierra (2015) investigó a través de diario de campo, entrevista semi-estructurada, cuestionarios y conversaciones con niños de educación infantil acerca de sus producciones escritas y sobre las creencias que tienen los maestros acerca de la cultura escrita. Encontró que los maestros de educación infantil conciben la escritura como un medio de comunicación y de creación a través de la cual el niño se expresa y desarrolla su imaginación. Destaca la importancia de los intercambios verbales con los niños para que expresen sus opiniones.

Por otra parte, Del Pilar Fajardo Bustos (2016) analizó los beneficios de un ambiente de aprendizaje basado en los procesos de lectura y escritura en el grado primero. Realizó la recopilación con algunos puntos de la evaluación de procesos lectores y escriturales basados en el PROCELIN, ESMER y PROLEC y concluyó sobre los beneficios que se obtienen al implementar en un ambiente de aprendizaje inicial actividades de lectura y escritura.

Dos de las investigaciones presentadas con anterioridad (Gallardo Ramírez, 2016; Ponce Rojas, 2015) resaltan la importancia de un enfoque constructivista como favorecedor de las prácticas de escritura, destacando el valor de la experimentación, exploración y construcción del conocimiento.

Todas las investigaciones detalladas previamente aluden a la importancia de implementar prácticas de escritura en el nivel inicial, sin embargo, ninguna se ha detenido en los recursos y estrategias que utilizan los docentes para generarlas. Es por tal motivo que la presente investigación se detendrá a investigar dicha problemática ¿Qué recursos y estrategias utilizan los docentes en el nivel inicial- sala de 5 años- para generar prácticas de escritura?, tomando como eje los valiosos aportes de la psicogénesis en relación a las mismas.

Poniendo de relevancia las prácticas de escritura en relación a la psicopedagogía es que se considera oportuno focalizar puntualmente en aquellos recursos y estrategias que utilizan los docentes al momento de proponer dichas prácticas, aludiendo siempre al valor y significancia de aquellas primeras experiencias del niño con la escritura. Si bien, se sostiene que el contacto con la cultura escrita no surge en el ingreso a sala de 5 años, sino que desde que nacemos nos encontramos inmersos en la misma, concebimos que el aprendizaje en sala de 5 años será puente habilitador para continuar generando el deseo, curiosidad y entusiasmo por la cultura letrada. Es por tal motivo que, los recursos y estrategias que ofrezcan los docentes adquieren una función preponderante, resultando un nexo fundamental que potenciará o no el placer por las prácticas de escritura.

En función de lo explicitado, el objetivo principal de la presente investigación es conocer los recursos y estrategias que utilizan los docentes de nivel inicial -sala de 5 años- para introducir prácticas de escritura. Los objetivos específicos que de allí se desprenden consisten en identificar las conceptualizaciones que tienen los docentes de sala de 5 años acerca de las prácticas de escritura; describir las características que tienen las prácticas de escritura en sala de 5 años; indagar sobre los conocimientos que en sala de 5

años se espera que los/as niños/as logren en relación a las prácticas de escritura; diferenciar y analizar los recursos y las estrategias que utilizan los docentes para motivar a niños/ as en el proceso de adquisición de las prácticas de la escritura.

En relación al aspecto metodológico empleado para llevar a cabo esta investigación presenta un enfoque cualitativo. El diseño es no experimental transversal, con un alcance de tipo descriptivo. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales, con el objetivo de obtener las perspectivas y puntos de vista de las participantes.

La estructura de la presente investigación está conformada por cuatro apartados denominados marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones.

El primer apartado que corresponde al marco teórico se encuentra compuesto por 3 capítulos. El primero llamado: La adquisición de la escritura como proceso complejo y dinámico. Aportes de la Psicogénesis; el segundo de ellos: Desafíos docente para generar prácticas de escritura. Estrategias y recursos puestos en juego; y el último: Hacia una conceptualización y caracterización del Nivel Inicial.

En el segundo apartado referido al marco metodológico se especifican los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico, el diseño de investigación y los participantes. También se determina el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos.

El tercero de los apartados contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.

Finalmente, a modo de cierre, se exponen las conclusiones intentando realizar una contribución a la psicopedagogía. Junto con las limitaciones de la investigación se proponen lineamientos para una futura investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La adquisición de la escritura como proceso complejo y dinámico. Aportes de la Psicogénesis.

Como se planteó con anterioridad, la presente investigación se centra en los recursos y estrategias que utilizan los docentes en el nivel inicial (sala de 5 años) para generar prácticas de escritura. Primeramente, desarrollaremos la categoría *práctica de escritura*. Si bien existen diversos posicionamientos teóricos que conceptualizan a las mismas, en la presente tesina adherimos a los postulados de la Psicogénesis.

Una referente de dicho posicionamiento es la autora Ferreiro (1991), quién ha realizado diversas investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización en niños. Es preciso mencionar algunos aspectos básicos del marco conceptual investigativo, entre ellos: estudia las actividades de producción en los niños (la escritura) y las actividades de interpretación (la lectura), sin embargo, su objetivo primordial se ha centrado en entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura. Es decir que estudia el desempeño de los niños, con el propósito de hacer una teoría sobre su competencia, y no de su desempeño, considerando su evolución desde un punto de vista constructivista.

Sus hallazgos ratifican los principios generales de la teoría de Piaget, entre ellos: los niños no son solo sujetos de aprendizaje, sino también de conocimiento; para adquirir ese conocimiento sobre el sistema de escritura, proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento tratando de asimilar información suministrada por el medio ambiente, además experimentan con el objeto para comprender sus propiedades, piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos recogidos.

Otro de los aportes reside en que es la búsqueda de coherencia lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada, constituyendo así las “teorías infantiles” sobre la naturaleza y función del sistema de escritura. Dichos sistemas actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget (1997) a través de los cuales la información es

interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias con la escritura y con sus usuarios.

Por último, cuando la nueva información invalida el esquema, los niños ingresan en un difícil proceso de cambio conceptual. Por lo general, primero tratan de conservar lo más posible del esquema anterior haciendo pequeñas reacomodaciones, sin embargo, en ciertos momentos deben reorganizar sus sistemas. Uno de los motivos para cambiar el esquema precedente es la necesidad de incorporar información nueva, o la necesidad de encontrar coherencia interna.

En el desarrollo de la alfabetización como proceso psicogenético se apela a las producciones escritas de los niños y el modo de examinarlas incluye todo el proceso de construcción, es decir las intenciones, los comentarios y la interpretación que el autor (el niño) hace una vez finalizada su construcción.

Siguiendo con los planteos de Ferreiro (1986); Ferreiro y Teberosky (1982), se pueden distinguir tres grandes niveles en el desarrollo: un primer nivel en el cual los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Después de una serie de exploraciones activas llegan a la conclusión de que no es el tipo de líneas lo que les permite distinguir entre ambas sino el modo de organización de las mismas.

Quando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos. Cuando escribimos estamos fuera del dominio de lo icónico. Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto (Ferreiro, 1991, pág.25).

Tal como lo plantea Ferreiro (1991), a partir de esa distinción, los niños reconocen rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: las formas son arbitrarias, es decir que las letras no reproducen la forma de los objetos y que las mismas están ordenadas de modo lineal.

Generalmente en las producciones de los niños aparecen las formas convencionales, es decir que aceptan las formas sociales de las mismas y rápidamente las adoptan.

En este primer nivel el niño logra dos grandes avances: el primero, considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y el segundo establecer una clara distinción entre el dibujo y la escritura. Dichas adquisiciones serán integradas en sistemas más complejos, pero no abandonadas.

Ahora los niños necesitan descubrir de qué manera el dibujo y la escritura se relacionan. Lo cual es resuelto con el siguiente principio organizador: las letras se usan para representar el nombre de los objetos del mundo, mientras que el dibujo no tiene la capacidad para hacerlo, comienzan entonces a examinar el modo en que las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres, es decir a considerar las condiciones que debe tener la escritura para comunicar una idea.

A partir de aquí los niños comienzan a enfrentarse con problemas de dos índoles: cuantitativo y cualitativo. Con respecto al primero surge el interrogante ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea legible? Esto lleva a la construcción del principio de la cantidad mínima. En relación a dicho principio, los niños hispanohablantes eligen tres como número ideal para estar seguros de que ahí debe decir algo. En relación al cualitativo, la condición es que las letras deben ser diferentes, a este principio que regula la construcción conceptual lo llamamos variaciones cualitativas internas. “Con esos dos principios organizadores, los niños están en condiciones de considerar cada escritura y decidir si se trata de algo interpretable o se trata solamente de una serie de letras que no constituyen la representación escrita de una palabra” (Ferreiro, 1991, pág.27).

En el segundo nivel, aparece la construcción de modos de diferenciación entre escrituras, debido a que existe un control progresivo de las variaciones cuantitativas y cualitativas. Es decir que los niños comienzan a buscar en las cadenas escritas diferencias que justifiquen diferentes interpretaciones.

Debido a que comienzan a darse cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden “decir” nombres diferentes se enfrentan a un nuevo

problema que tiene que ver con ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes? ¿Cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras? En este momento los niños están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad). “Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores, pero permite un tipo de comparación inter- relacional, mientras que las otras eran sólo intra- relacionales” (Ferreiro, citado por Ferreiro, 1991. pág. 29).

El tercer nivel corresponde a la fonetización de la representación escrita. Los niños construyen tres hipótesis:

Silábica: por primera vez los niños encuentran un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen. No todos los niños llegan a dicha hipótesis de igual modo, algunos llegan por medio de un control cuantitativo de sus producciones poniendo tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.

Desde el punto de vista cualitativo, los niños comienzan a buscar letras similares para escribir segmentos sonoros similares. Comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético debe centrarse casi de forma exclusiva en la pauta sonora de la palabra. “Desde el punto de vista cognitivo, la etapa silábica representa el primer intento por resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras)” (Ferreiro, citado por Ferreiro 1991).

Silábico- alfabética: sin abandonar completamente la hipótesis anterior, los niños comienzan a probar esta etapa que algunas letras aún ocupan el lugar de las sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de fonemas.

Alfabética: han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético, sin lograr aún manejar los rasgos ortográficos como signos de puntuación, espacios en blanco, mayúsculas y minúsculas, entre otros. “Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el

principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética”. (Ferreiro, 1991, pág. 32)

Consideramos oportuno remitirnos a una cita textual de la autora:

El conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura es esencial para que maestros, psicólogos y otros evaluadores puedan evaluar los avances del niño y, lo que es aún más importante, puedan “ver” signos de evolución que de otro modo pasarían desapercibidos. (Ferreiro, 1991, pág. 32).

Ferreiro considera al período de vida que va de los 3 a los 5 años, como uno de los más extraordinarios. En ese momento las educadoras tienen el privilegio de trabajar con criaturas extremadamente curiosas, en acelerado proceso de cambio, con gran capacidad de asombro.

Nos encontramos entonces frente a niños que preguntan acerca de fenómenos naturales, de los comportamientos sociales y de los objetos de su entorno. La autora nos dice que es fundamental mantener despierta esa curiosidad. Cuando preguntan elaboran ideas para tratar de comprender, de apoderarse, de hacer suyos esos objetos, esos comportamientos, esas ideas que constituyen el mundo adulto en el cual tienen que vivir y crecer.

Cuando los niños perciben que algo es valioso para los adultos, buscan entenderlo. No es casual que pregunten sobre esas marcas gráficas que llamamos escritura y que se encuentran sumamente presentes en el ambiente urbano. Es aquí donde la autora considera fundamental crear condiciones para que todos aprendan, cada quién a su ritmo y construir allí un vínculo de confianza con la escritura.

Ferreiro (2004) agrega que, iniciarse en la cultura escrita y circular por ella con confianza, es función de la educación básica, y de los niveles superiores, pero inicia en preescolar.

Hace alusión en dichos momentos a una pieza clave en el proceso de apropiación de la escritura y es el nombre propio escrito. En relación con ello, le otorga un significado afectivo: el nombre propio permite una ampliación de la

propia identidad. Ser “uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser una cosa “de los otros”, “de los grandes” (p. 2); y un sentido afectivo y cognitivo: “escribir el nombre propio es apropiarse de formas- letras que “me pertenecen”. Eso ayuda a establecer un primer repertorio de formas y un orden específico de esas formas (la primera... la última)”. De este modo, los niños aprenden rápidamente a reconocer su nombre en diversos lugares.

En este punto, resulta oportuno tomar de Ferreiro (2004):

trabajar con el nombre propio es trabajar con los nombres propios del grupo. La presencia de un modelo disponible NO quiere decir que deban copiarlo cada día. Firmar sus dibujos, identificar sus producciones es practicar el nombre cada día; en cualquier caso, apropiarse del nombre es apropiarse de una escritura altamente significativa, que estará allí primero como fuente de satisfacción y luego como fuente de problematización, de conflicto (p. 4).

Lo hasta aquí descrito nos invita pensar entonces a las prácticas de escritura como una actividad sumamente compleja, compuesta tal como lo plantea el autor Cuetos Vega (2009) de muchas subtareas diferentes y en la que intervienen multitud de procesos cognitivos de todo tipo. En su libro Psicología de la escritura, aporta que la mayoría de los investigadores coinciden en que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos, cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos, para poder transformar una idea o un pensamiento en signos gráficos. Entre ellos:

-Planificación del mensaje: el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es, tiene que seleccionar de su memoria y/o del ambiente externo la información que va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo con los objetivos que se haya planteado.

-Construcción de las estructuras sintácticas: cuando se transmite a través de la escritura estructuras sintácticas en las que luego encajar las palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) que transmiten el mensaje.

-Selección de las palabras: el escritor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la construcción sintáctica ya construida para expresar el mensaje ya planificado.

-Procesos motores: En función del tipo de escritura que se vaya a realizar y del tipo de letra que se elija se activan los programas motores que se encargarán de producir los signos gráficos correspondientes. (pág. 14)

2.2 Desafíos docente para generar prácticas de escritura. Recursos y estrategias puestas en juego.

Resulta oportuno, al momento de pensar en aquellos recursos y estrategias que utilizan los docentes para introducir prácticas de escrituras en sala de 5 años y en relación a lo descrito con anterioridad,

Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro. Implica también entender en términos de desarrollo evolutivo las respuestas o preguntas aparentemente extrañas y actuar de

acuerdo con los problemas con los que los niños se enfrentan en momentos cruciales de su desarrollo. (Ferreiro, 1991, pág. 33)

En relación con ello, Avendaño y Perrone (2009) consideran que, desde la escuela, la tarea del docente ya no es, entonces transmitir conocimientos, sino que su papel será ser mediador entre los objetos de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas que los niños necesitarán para poder construir sus propios conocimientos. Para ello será preciso llevar adelante estrategias acordes a sus objetivos, utilizando recursos y materiales que servirán para dar vida a las actividades.

Bixio (2002) conceptualiza a las estrategias didácticas como “el conjunto de acciones que realiza el docente con una clara y explícita intencionalidad pedagógica” (pág. 35). Estas deben ser flexibles y pueden tomar forma en la medida en que se definan los objetivos a dónde se apunta. En general, deben servir como guías de acción dando lugar a la obtención de dichos objetivos.

A diario el docente utiliza diferentes recursos que permiten acercar los contenidos escolares a sus alumnos. Selecciona las palabras que utilizará, los objetos que le servirán de apoyo y el material que aportará a los niños, teniendo en cuenta las actividades que selecciona para que ellos realicen.

De acuerdo con Bixio (2002), la estructura de las estrategias didácticas está compuesta por:

- Estilo de enseñanza del docente, es decir, la manera de proceder del docente frente a sus alumnos.
- La manera de interactuar y comunicarse en el aula durante las clases.
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje, la combinación entre los materiales y la significación que le atribuyen los estudiantes.

- La consigna con la que los acompaña, brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones por parte del interlocutor, facilitando la actividad constructiva por parte del alumno, en términos de lo que aporta para la construcción de su conocimiento.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa que persigue, la finalidad educacional.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades, entendiendo que estos materiales son instrumentos psicológicos de los cuales el alumno habrá de apropiarse para que sean reales sostenes y mediadores instrumentales en su aprendizaje.
- La relación entre la planificación y la currícula.
- La representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
- Los criterios de evaluación en términos de proceso de aprendizaje.
- Las representaciones cognoscitivas y afectivas que los contenidos a trabajar implican para el docente que debe enseñarlos, es decir, lo que esos contenidos significan. (pág. 36-38)

Por otra parte, se refiere a las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos que se desarrollan en el niño, a partir de las estrategias didácticas implementadas por el docente, desde una concepción de enseñanza y aprendizaje determinada.

Si el docente interviene implementando estrategias didácticas limitadas a un trabajo de reproducción y/o memorización mecánica de conceptos, se producen condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje superficial. En cambio, si presenta situaciones de aprendizaje que prioriza en los niños la adquisición de habilidades para resolución de situaciones

problemáticas, exigiendo el uso de distintos procedimientos o técnicas de cognición, estaría propiciando las condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje en profundidad.

Podríamos decir, entonces, que los docentes tienen un desafío, tal como lo menciona Lerner (2003), por un lado, la de formar personas con deseos de aprender a escribir, lo que significa dejar de lado actividades mecánicas, sin sentido que lleva a que los niños la consideren solo como una obligación escolar y no como una actividad placentera. Por otra parte, deberán orientar las actividades hacia la formación de escritores, de personas capaces de comunicarse a través de los escritos. El objetivo será entonces, lograr que la escritura deje de ser un elemento de control en la escuela para convertirse en un objeto de enseñanza a partir del cual los niños se apropien de la escritura y la pongan en práctica.

Por su parte, Pitluk (2006) en su libro *La planificación Didáctica en el jardín de infantes*, establece que las estrategias dan cuenta de la modalidad con la que se abordarán las actividades planteadas, por ejemplo: en grupos - individual, oral- escrito. Pero, además, al presentar la estrategia se pone en juego la organización, la consigna principal, la síntesis del trabajo a realizar.

La tarea del docente implica la posibilidad de poder esperar, escuchar, ayudar, sostener e incentivar. Como sabemos para que los niños tengan deseo de aprender es necesario que existan adultos deseosos de generar una educación de calidad para todos.

Existen múltiples maneras de enseñar, de acuerdo a los aprendizajes que se promueven, los niños, el contexto y los saberes previos. Es por ello que una estrategia debe ser pensada en relación a lo que se está trabajando y a las metas que se proponen alcanzar.

Por su parte Ferreiro (1991) plantea que es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de métodos de enseñanza (como ha sido tradicionalmente), agregando que por lo general las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como un objeto de contemplación, es decir que los niños pueden mirarlo y reproducirlo, pero no se les permite experimentar con

él ni transformarlo. El sistema de escritura aparece entonces como propiedad de otros y ajeno a los niños.

2.3 Hacia una conceptualización y caracterización del Nivel Inicial

Debido a que la presente tesina se centra en el Nivel Inicial, precisamente sala de cinco años, es necesario caracterizarlo, para ello resulta oportuno tomar los principios de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre del 2006, la cual explicita que la Institución que hoy conocemos como Primer Ciclo del Nivel Inicial fue incorporada al Sistema Educativo para garantizar el derecho a aprender de todo niño, de la más temprana edad.

Tal como se explicita en el artículo 1 la presente LEN regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

Que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/ as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (Ley Nacional 26.206, 2006. Art. 4)

De acuerdo a lo explicitado en el artículo 18 de la presente LEN, la educación inicial abarca desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año, constituyendo una experiencia decisiva respecto del logro de futuros aprendizajes. Es preciso mencionar que, con respecto a este punto en el año 2014 la Ley N° 27.045 sustituye el artículo 16 de la LEN 26.206, declarando obligatoria la educación inicial para niños/ as de cuatro años en el sistema educativo nacional.

Los objetivos de la Educación Inicial proponen:

Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje; promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. (Ley Nacional 26.206, 2006. Art 20)

Con respecto a la organización de la Educación Inicial nos resulta oportuno mencionar las siguientes características:

a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.

b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.

d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas

reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

(Ley Nacional 26.206, 2006. Art 24)

En relación al Nivel Inicial, resulta significativo mencionar también a Zabalza (1996) quién, en uno de sus textos propone diez aspectos clave de una Educación Infantil de calidad, considerando que son aplicables a cualquier modelo o enfoque en el que uno se quiera situar. Propone espacios organizados, amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados.

- Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades, es decir, dar autonomía al niño, permitirle por momentos hacer lo que él decida.
- Atención privilegiada a los aspectos emocionales: crear espacios de expresión emotiva, lo que implica una ruptura y flexibilidad de las estructuras.
- Uso de un lenguaje enriquecido, crear un ambiente en el que el lenguaje sea el protagonista, explicar qué es lo que se va a hacer, que es lo que se ha hecho y el porqué.
- Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades: debido a que el crecimiento infantil no se produce de manera homogénea ni automática cada ámbito el desarrollo requiere de intervenciones que vayan sentando las bases de un progreso equilibrado.
- Rutinas estables: las rutinas operan como organizadores estructurales, permiten adueñarse del proceso a seguir sustituyendo

la incertidumbre del futuro, lo cual, tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía

- Materiales diversificados y polivalentes: en Educación Infantil la sala debe ser un escenario estimulante capaz de facilitar múltiples posibilidades de acción.
- Atención individualizada a cada niño y a cada niña: aunque no sea posible desarrollar una atención individual permanente es preciso que se pueda dar cada cierto tiempo contactos individuales con cada niño.
- Sistemas de evaluación, toma de notas, etc., que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños y niñas: constatar cada poco si se está avanzando hacia los propósitos establecidos, saber que se quiere y cuáles son las líneas del proceso para alcanzarlo.
- Trabajo con los padres y madres y con el entorno: la participación de los padres permite un enriquecimiento tanto para ellos como para la institución educativa. (pág. 6-8)

Dicho autor también sugiere en su texto algunas ideas que mejorarían la calidad de las escuelas, aclarando que, si bien no son pautas especialmente dirigidas a las escuelas infantiles, considera que podrían aplicarse a ellas con toda justeza. Los puntos que recoge la literatura especializada son los siguientes: trabajo en grupos; la existencia de un propósito estable; la recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos; la inversión en formación; la combinación entre placer y trabajo; buenas relaciones con el entorno; la posibilidad de disponer si resulta preciso dedicar espacios y tiempos al desarrollo de “experiencias fuertes” en el ámbito de los aprendizajes.

3. METODOLOGÍA

En este apartado encuadraremos metodológicamente la investigación realizada con la finalidad de conocer aquellos recursos y estrategias que utilizan los docentes en el nivel inicial -sala de 5 años- para generar prácticas de escritura.

3.1 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general:

- Conocer recursos y estrategias que utilizan los docentes en el nivel inicial -sala de 5 años- para generar prácticas de escritura.

Objetivos específicos:

- Identificar las conceptualizaciones que tienen los docentes de sala de 5 años acerca de las prácticas de escritura.
- Describir las características que tienen las prácticas de escritura en sala de 5 años
- Indagar sobre los conocimientos que en sala de 5 años se espera que los/as niños/as logren en relación a las prácticas de escritura.
- Diferenciar y analizar los recursos y las estrategias que utilizan los docentes para motivar a niños/ as en el proceso de adquisición de las prácticas de la escritura.

3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), en este enfoque se utiliza la recolección y análisis de datos a fin de dar respuestas a las preguntas de investigación o descubrir nuevos interrogantes en el proceso de interpretación.

A partir de la recolección de datos se busca obtener aspectos subjetivos, es decir, diferentes perspectivas y puntos de vistas de los participantes. Es por ello que el investigador realiza preguntas abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales.

Siguiendo con los planteos del autor, este tipo de investigaciones buscan reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Se trata de una perspectiva holística porque considera a la realidad como un todo sin reducirla al estudio de sus partes.

3.3 DISEÑO Y ALCANCE

Durante el proceso de esta investigación el diseño que se utilizó es de tipo no experimental, según Hernández Sampieri (2014) estos estudios se realizan sin manipular de manera deliberada las variables. Se basa en la observación de los fenómenos en su contexto natural y teniendo en cuenta en que se va a centrar la investigación, para luego analizarlos.

Además, se trata de una investigación transversal (Hernández Sampieri, 2014), ya que los datos son recolectados en un momento y tiempo único, con el fin de describir dichas variables y analizarlas en un momento dado.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo (Hernández Sampieri, 2014) ya que pretende describir y caracterizar las tendencias de un grupo o población sin la intención de generalizar los resultados.

3.4 PARTICIPANTES

En la presente investigación participaron 6 docentes del nivel inicial -sala de 5 años- de diferentes escuelas de la ciudad de Villa Constitución. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 35 y 50 años.

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para esta investigación se realizó la recolección de datos, a través de una entrevista semi-estructura. Dicha entrevista fue elaborada con el fin de obtener información sobre el tema de investigación y los objetivos planteados.

Este tipo de entrevistas de acuerdo con Hernández Sampieri (2014) se caracterizan por: ser flexibles, las preguntas y el orden se adecuan a los participantes, el lenguaje se ajusta al del entrevistado, tiene un carácter anecdótico, tanto el entrevistado como el entrevistador llevan el ritmo y la dirección de la entrevista, las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La entrevista realizada para esta investigación estuvo conformada por 14 preguntas guía, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.6 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para llevar a cabo la presente investigación, se contactaron a seis (6) docentes del nivel inicial -sala de 5 años- de diferentes escuelas de Villa Constitución. El primer contacto se realizó a través de medios virtuales.

Las entrevistas realizadas para esta investigación fueron llevadas a cabo de diferentes maneras. Primeramente, a cada docente se le solicitó firmar el consentimiento informado y luego coordinamos para comenzar con las entrevistas, algunas fueron realizadas de manera presencial y otras a través de audios vía WhatsApp.

3.7 ANÁLISIS DE DATOS

A partir de las entrevistas realizadas, se realizó un análisis de datos de tipo cualitativo, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de las mismas ha sido de

carácter deductivo. En relación al criterio de separación de las unidades de contenido, se utilizó el temático, lo cual significó establecer cortes en el texto al reconocerse cambios de tema por parte de las entrevistadas.

Se utilizaron matrices cualitativas para organizar, sintetizar y agrupar los datos obtenidos. En relación con ello, se diseñó una matriz para cada categoría de análisis, realizando un cuadro organizativo, en el cual se explicitaron en las columnas las subcategorías de análisis y en las filas las respuestas brindadas por cada entrevistada. Ello nos permitió clasificar los datos en función de la temática de cada columna.

Categoría	Subcategoría
Conceptualización de prácticas de escritura	Línea teórica
	Importancia de las prácticas de escritura en el aula
Características de las prácticas de escritura	Producciones escritas de los niños
	Similitudes y diferencias
Conocimientos que en sala de 5 se esperan lograr en relación a las prácticas de escritura	Conocimientos que se esperan
	Diseño curricular institucional y Planificación docente
Recursos y estrategias que utilizan los docentes	Modos de introducir prácticas de escritura
	Frecuencia con la que introduce prácticas de escritura
	Propuestas convocantes
	Variables intervinientes
	Modificaciones acerca de las estrategias

4. RESULTADOS

En el presente apartado daremos cuenta de las hipótesis interpretativas a las que se arribó a partir del proceso de análisis de los datos. La información se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas. En dicho punto y teniendo presente el enfoque cualitativo de la presente investigación, nos proponemos articular las respuestas brindadas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, teniendo presente también los antecedentes, haciendo hincapié en las discrepancias y/o coincidencias de las entrevistadas.

Con el objetivo de sistematizar y comunicar las hipótesis interpretativas construidas, tomaremos las subcategorías de análisis como organizadores de dicha categoría.

4.1 Línea teórica sobre prácticas de escritura:

En lo referido a la subcategoría presente, la mayoría de las entrevistadas, mencionaron tomar los aportes teóricos de Ferreiro (1991) al momento de teorizar las prácticas de escritura dentro del aula. Exceptuando una docente que refirió *“las prácticas de escritura están pensadas como prácticas sociales vinculadas con situaciones específicas dentro de un contexto socio- histórico”* (Entrevistada 5).

Los enunciados de las entrevistadas, se encuentran íntimamente ligados con los postulados que desarrollamos en el marco teórico y nos remonta entonces a pensar que, al momento de considerar las prácticas de escritura dentro de la sala toman en cuenta los intereses y deseos de los niños, respetando tiempos en el aprender. Reflejándose allí uno de los postulados de Ferreiro (1991), quién considera que los niños no son sólo sujetos de aprendizaje sino también de conocimiento, afirmando que buscan asimilar información suministrada por el medio ambiente y experimentan con el objeto para comprender sus propiedades y dar sentido al conjunto de datos recogidos. Ello se visibiliza en algunos decires de las docentes:

“La introducción se da a partir de los intereses de los niños”; “uno va adaptando a las realidades que tiene... no podés trabajar con todos igual” (Entrevistada 1)

“Se puede modificar y adaptar según las necesidades individuales de los niños” (Entrevistada 5).

Ello nos moviliza a pensar que los niños son parte activa y fundamental en ese proceso de adquisición de las prácticas de escritura. En relación con esto, Ferreiro (1991) plantea que tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético implica colocar al niño con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y considerar que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Al respecto, dos docentes refieren:

“Para mí las prácticas de escritura son todas aquellas propuestas que movilizan y acercan a los niños a la alfabetización inicial” (Entrevistada 3).

“Teoría constructivista cuya corriente pedagógica proporciona diversas herramientas para que cada niño/a pueda desarrollar la capacidad de aprender a construir sus propios conocimientos y vincularlos al medio que los rodea” (Entrevistada 6).

Entre los antecedentes de la presente tesina, Gallardo Ramírez (2016), reportó en su investigación la importancia del enfoque constructivista para el aprendizaje de la lecto- escritura, resaltando el valor de la práctica docente desde la exploración, experimentación y construcción del conocimiento. Arribó a la conclusión de que los docentes consideran que las experiencias de aprendizaje que se dan mediante un enfoque constructivista son más valoradas por los niños y niñas. Por su parte, Ponce Rojas (2015) buscó conocer cómo se realizan las prácticas de enseñanza de iniciación a la lecto- escritura en educación inicial, concluyendo también que una concepción constructivista favorece la práctica de enseñanza de la maestra y el aprendizaje de los niños, agregando la importancia de actividades lúdicas y recreativas.

En relación con los decires de las entrevistadas planteados con anterioridad y también las investigaciones citadas, Avendaño (2009) considera

que, desde la escuela, la tarea del docente ya no es transmitir conocimientos, sino que su papel será ser mediador entre los objetos de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas que los niños necesitarán para poder construir sus propios conocimientos. Una de las docentes entrevistadas enuncia:

“Saber escribir no se reduce a copiar, sino también a producir textos poniendo en juego sus propios conocimientos, en situaciones con sentidos reales, cercanos, importantes y relevantes para la clase o el niño” (Entrevistada 4).

Ferreiro (1991) afirma que:

“el conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura es esencial para que maestros, psicólogos y otros evaluadores puedan evaluar los avances del niño y, lo que es aún más importante, puedan “ver” signos de evolución que de otro modo pasarían desapercibidos” (Ferreiro, 1991. pág. 32).

Teniendo en cuenta que, las entrevistadas abordan las prácticas de escritura desde los aportes de la psicogénesis, será fundamental que, tal como lo menciona Ferreiro (1991), puedan aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro. Entendiendo en términos de desarrollo evolutivo las respuestas o preguntas aparentemente extrañas y actuar de acuerdo con los problemas con los que los niños se enfrentan en momentos cruciales del desarrollo (Ferreiro, 1991, pág. 33).

En concordancia con el párrafo anterior, la investigación de Gallardo Ramírez (2016) concluye que, si bien el rector de la institución educativa donde fue realizado el trabajo de campo manifiesta mediante una entrevista informal, que en dicha institución trabajan con la teoría constructivista, se evidencia que en la hora de clase no predomina dicha perspectiva.

4.2 Importancia de las prácticas de escritura en el aula:

Con respecto a dicha subcategoría, el total de las entrevistadas refiere a que resulta de gran importancia introducir prácticas de escritura en el nivel inicial. En las diversas respuestas se infiere lo valioso que resulta dicho aprendizaje “para la vida”, como ese primer acercamiento necesario y valioso a un objeto social, como nos dice Ferreiro (1991) y a un modo de comunicar. En este sentido una de las entrevistadas dice *“es muy importante para cultivar el deseo y la curiosidad cultural de cada niño”* (Entrevistada 3); y otra de ellas afirma *“promover el contacto y la reflexión sobre la cultura escrita es, sin duda, un propósito escolar central”* (Entrevistada 5).

Por otro lado, otra de las entrevistadas pone el foco en la importancia y necesidad de introducir a los niños de forma paulatina en el sistema de escritura:

“Promover estas prácticas resulta de gran importancia para una aproximación gradual, no forzada a la lecto- escritura, para que sea de forma lúdica y de interés, para comenzar a motivarlos y darles las herramientas necesarias para un posterior desarrollo de la misma”.
(Entrevistada 4)

Al respecto, Ferreiro (1991) plantea la necesidad de pensar situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de métodos de enseñanza (como ha sido tradicionalmente), agregando que por lo general las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como un objeto de contemplación, es decir que los niños pueden mirarlo y reproducirlo, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. En relación con ello, una de las entrevistadas afirma *“promover estas prácticas resultan de gran importancia para una aproximación gradual, no forzada a la lecto- escritura, para que sea de forma lúdica y de interés, para comenzar a motivarlos y darles herramientas necesarias para un posterior desarrollo”.* (Entrevistada 4)

La respuesta de dicha docente nos invita a pensar varias cuestiones: entre ellas la importancia de que los niños puedan interactuar con la escritura, asumir allí un rol protagónico, movilizados por el juego, el deseo y los intereses, también

sobre la importancia de respetar tiempos en el aprender, brindando el docente herramientas para que el desarrollo de la escritura sea paulatino, gradual, teniendo en cuenta que, tal como lo plantea Cuetos Vega (2009) las prácticas de escritura requieren de una actividad sumamente compleja, compuesta de muchas subtareas diferentes y en la que intervienen una multitud de procesos cognitivos de todo tipo. Además, agrega que al menos, son necesarios cuatro procesos cognitivos (planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras, procesos motores), cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos, para poder transformar una idea o pensamiento en signos gráficos.

A decir de las entrevistadas resulta necesario, fundamental y constitutivo implementar prácticas de escritura en sala de 5 años. Tal como lo afirma una docente: *“es importante para cultivar el deseo y la curiosidad cultural de cada niño”* (Entrevistada 3). Tomando los aportes de Lerner (2003), podríamos afirmar entonces que los docentes tienen el desafío de formar personas con deseo de aprender a escribir, lo que significa dejar de lado actividades mecánicas, sin sentido que lleva a que los niños la consideren sólo como una obligación escolar y no como una actividad placentera. El objetivo será entonces, lograr que la escritura deje de ser un elemento de control en la escuela para convertirse en un objeto de enseñanza a partir del cual los niños se apropien de la escritura y la pongan en práctica.

Tal como lo plantea Pitluk (2006) la tarea del docente implica entonces la posibilidad de poder esperar, escuchar, sostener, incentivar. Para que los niños tengan deseo de aprender es necesario que existan adultos deseosos de generar una educación de calidad para todos.

4.3 Producciones escritas de los niños:

En relación a las producciones escritas en sala de 5 años y tomando en cuenta lo decires de las maestras entrevistadas, la escritura del nombre propio

aparece como característico en ese primer acercamiento a la misma. Algunas de las respuestas brindadas fueron:

“No tenemos muchas producciones escritas más que el nombre”
(Entrevistada 1)

“Algunos se animan a la copia del nombre o de alguna palabra”
(Entrevistada 2)

“La primera irrupción en la escritura comienza con el reconocimiento y escritura de las letras de su nombre...” (entrevistada 4)

La escritura del nombre propio, siguiendo con los lineamientos de la psicogénesis, nos invita a pensar en lo singular de la escritura, atravesado además por la historicidad del mismo. Ferrerio (2004) realiza un aporte que resulta sumamente valioso al momento de pensar y comprender la significancia de la escritura del nombre propio, en relación a esas primeras marcas. Le otorga un significado afectivo: “el nombre propio escrito permite una ampliación de la propia identidad. Ser “uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura, que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes” (p. 2); y un significado afectivo y cognitivo: “escribir el nombre es apropiarse de las formas- letras que me pertenecen”. Eso ayuda a establecer un primer repertorio de formas y un orden específico de esas formas (la primera... la última)” (p. 2).

Nos detenemos a analizar las respuestas de las entrevistadas, ya que parecería que en el discurso de una sola se percibe cierto registro sobre la importancia y relación que existe en que las primeras escrituras sean las letras del nombre propio. *“la irrupción en la escritura comienza con el reconocimiento y escritura de las letras de su nombre, puerta hacia todo lo vendrá después”* (Entrevistada 4).

Por su parte, el resto de las entrevistadas hizo alusión a la escritura en relación a la copia, a la memorización, a la ubicación en el espacio y a la grafomotricidad. *“algunos se animan a la copia del nombre o de alguna palabra,*

respetando la direccionalidad, el espacio de la escritura, hay otros que se animan y esto se les dificulta, aparecen en espejo” (Entrevistada 2); “producciones con grafismos primitivos, indiferenciados, con limitado uso de grafías...” (Entrevistada 5); “...niños que escriben letras sueltas y desordenadas, otros/as que logran copiar con la ayuda de soportes...” (Entrevistada 6).

Bixio (2002) realiza un valioso aporte en relación con lo abordado en la presente subcategoría. Considera que, si el docente interviene implementando estrategias didácticas limitadas a un trabajo de reproducción y/o memorización mecánica de conceptos, se producen condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje superficial. En cambio, si presenta situaciones de aprendizaje que prioricen en los niños la adquisición de habilidades para la resolución de situaciones problemáticas, estaría propiciando las condiciones favorables al desarrollo de estrategias de aprendizaje en profundidad.

4.4 Similitudes y diferencias:

Producto de lo singular y propio de la escritura en cada niño, aparecen entonces similitudes y diferencias al momento de dejar una marca escrita. Ello lo desarrolla Ferreiro (1991) quién se ha centrado en entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura. Estudia el desempeño de los niños, con el propósito de hacer una teoría sobre su competencia, y no de su desempeño, considerando su evolución desde un punto de vista constructivista.

Siguiendo con dichos planteos, Ferreiro (1991), esboza diferentes niveles en el desarrollo de la alfabetización. El primero de ellos apunta a una distinción por parte del niño entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Luego de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a reconocer dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: las formas son arbitrarias y que las letras están ordenadas de modo lineal.

En relación a dicho nivel, tan importante y necesario para el sistema de escritura, ninguna de las entrevistadas hizo alusión a ello. Al ponernos en

contacto con las respuestas de cada una de ellas, parecería que todas comienzan a desarrollar sus prácticas de escritura desde el principio organizador que nos describe Ferreiro (1991), que tiene que ver con que las letras se usan para representar el nombre de los objetos del mundo, examinando ahora el modo en que las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres.

Las similitudes a las que aluden las entrevistas refieren a la escritura del nombre propio, producciones diversas y variadas (etapas distintas), características de los grafismos relacionados al grado de motricidad.

“[...]reconocimiento y escritura de las letras de su nombre” (Entrevistada 4)

“[...] aparece siempre la escritura en espejo, la direccionalidad” (Entrevistada 2)

“[...] letras grandes, trazos poco definidos, palabras sin seguir una línea o renglón” (Entrevistada 3)

“[...] letras sueltas y desordenadas, otros/as que logran copiar con la ayuda de soportes “(Entrevistada 6).

Sólo una de las entrevistadas toma en cuenta el estímulo recibido desde el hogar como habilitante y potenciador en el proceso de adquisición de la escritura:

“Sabemos que algunas niñas y algunos niños traen experiencias profundas desde las casas y que todas y todos, aun antes de ingresar a las instituciones escolares, han transitado y construido saberes sobre el mundo letrado, hay otros que no tanto y ahí se ven las similitudes y diferencias” (Entrevistada 5).

Ferreiro (1991) nos menciona diversas etapas o niveles por los que atraviesan los niños en el proceso de adquisición de la escritura, las cuales se reflejan claramente en las diversas respuestas de las docentes:

“Cada uno está en etapas distintas. Algunos niños ya escriben sus nombres, otros nombre y apellido, hay niños que están en esta etapa que escriben solo las consonantes” (Entrevistada 1).

“Aparece siempre la escritura en espejo, la direccionalidad, algunos grafismos les cuestan y esbozan algo parecido” (Entrevistada 2).

“Hay producciones libres que llegan desde sus hogares para regalarme que noto que prefieren escribir con biromes, algunos tratan de dibujar cada letra con trazos firmes y seguros y otros omiten letras y su trazo demuestra poca seguridad y poca práctica” (Entrevistada 3).

“Las producciones de los niños nunca son iguales, de ello depende el grado de motricidad fina que tenga, la estimulación, motivación o interés o no por la escritura. Tenemos niños que se encuentran en la primera etapa y otros ya logran leer y escribir una palabra” (Entrevistada 4)

“Las producciones de escrituras son diversas y variadas, nos encontramos con niños/as que escriben letras sueltas y desordenadas, otros/as que logran copiar con la ayuda de soportes, algunos que deletrean palabras y las escriben solos/as y también niños/as que leen y escriben sin ayuda...” (Entrevistada 6).

4.5 Conocimientos que se esperan:

En relación a la pregunta que indaga acerca de la subcategoría “conocimientos que se esperan en sala de 5 años” la mayoría de las docentes coinciden en que lo esperable para sala de 5 años es que logren la escritura de su nombre y apellido e intentan aproximarlos al conocimiento del alfabeto. Dan cuenta de ello los siguientes enunciados:

“Espero que terminen escribiendo el nombre y el apellido” (Entrevistada 1).

“Se espera que se acerquen a las letras del abecedario, especialmente reconocer las vocales, pudiendo escribir sus nombres completos” (Entrevistada 3).

“Se espera que reconozcan y puedan copiar su nombre y apellido. Diferencien el número de letras.” (Entrevistada 4).

Por otro lado, podemos observar que no esperan que los niños avancen en la construcción del conocimiento respecto del sistema de escritura, sino valoran el posicionamiento subjetivo, vale decir, el interés y deseo por producir escrituras. Una de ellas menciona:

“Desde nivel inicial no hay algo que sea específicamente necesario, todo lo que ellos logren, para nosotros es fundamental y considero que mientras ellos tengan el interés y el deseo por la palabra escrita está todo hecho” (Entrevistada 2).

4.6 Diseño curricular institucional y planificación docente:

Con respecto al *“diseño curricular y la planificación docente”* existen diferencias en las respuestas que ofrecen los docentes. Algunas de ellas afirman que los conocimientos referidos a la escritura están planteados desde el diseño curricular y que ellas lo llevan a cabo desde su planificación: *“Estos conocimientos forman parte de la currícula institucional y de la planificación pedagógica”* (Entrevistada 3); *“Siempre”* (Entrevistada 4), haciendo referencia a que los conocimientos forman parte tanto de su planificación pedagógica como de la currícula institucional.

Mientras otras mencionan que dichos conocimientos no están explícitos dentro del diseño curricular pero sí dentro de su planificación:

“Forma parte de mi planificación. Según la currícula no son cuestiones a trabajar” (Entrevistada 1).

“No lo planificamos y no está dicho de forma directa, uno lo promueve y hasta donde se llega es suficiente” (Entrevistada 4).

Esto nos lleva a inferir que existe cierto desconocimiento respecto a lo planteado desde el diseño curricular como desde el proyecto curricular institucional.

4.7 Modos de introducir prácticas de escritura

Al indagar acerca de “cómo introducen/promueve las prácticas de escritura” las docentes entrevistadas han mencionado todo lo referido al ambiente alfabetizador:

“Dichas prácticas las llevo a cabo implementando la Biblioteca áulica, pizarra libre, soportes alfabéticos y numéricos áulicos, carteles con sus nombres, cuadernillo, práctica de grafomotricidad y escritura de palabras significativas respecto al tema desarrollado”. (Entrevistada 3).

“Se promueven poniendo en contacto al niño con las letras, haciendo de la sala un ambiente alfabetizador, brindando oportunidades para que lo hagan libremente, realizando juegos que los motiven para hacerlo”... “colocar el abecedario visiblemente en la sala, el calendario escolar, las fechas de cumpleaños, paneles con el nombre de los ayudantes de la sala, firmar sus producciones, carteles de asistencia, trabajar con la biblioteca de la sala, observar y explorar diferentes portadores de textos“(Entrevistada 4).

Entre los antecedentes, se recupera la investigación de Ponce Rojas (2016) sobre la importancia que tiene la organización del espacio en las aulas de inicial “debe ser por rincones permitiendo que niños y niñas entren en contacto con los materiales que posee cada uno, así podrá experimentar, explorar, manipular objetos, crear roles o historias a través del juego lo que le llevará a obtener un

aprendizaje basado en sus propias experiencias de manera individual o con la ayuda y participación del docente y sus compañeros.”(p.15)

4.8 Frecuencia con la que introducen prácticas de escritura:

En cuanto a la *“frecuencia con la que las prácticas de escritura se llevan a cabo dentro del aula”*, podemos observar que todas las docentes coinciden en que, a diario, estas son puestas en marcha de una u otra manera:

“Todos los días, por ejemplo, en el momento de inicio, trabajamos el tiempo, qué día es, la fecha y el clima. Dibujamos, por ejemplo, está soleado dibujamos un sol.” (Entrevistada 1)

“Yo creo que siempre trabajamos la alfabetización, pero no siempre lo dejamos registrado en la planificación, a veces hacemos mucho más de lo que escribimos” (Entrevistada 2)

“Desde mi planificación están consideradas las prácticas de escritura constantemente” (Entrevistada 3).

“En las instituciones es esperable que se promueva la posibilidad de transitar situaciones de lectura y de escritura, todos los días.” (Entrevistada 5).

Todas estas afirmaciones nos llevan a reflexionar sobre la escritura como un eje central en las clases en nivel inicial: *“Diariamente, siempre existe una posibilidad de trabajar en ello”* (Entrevistada 4) ya sea, de manera explícita como de manera implícita: *“las propuestas vinculadas a las prácticas de escritura se trabajan diariamente, son propuestas que se encuentran de manera implícita en cada propuesta, en cada actividad, en cada proyecto”* (Entrevistada 6).

Según plantea Bixio (2002) el docente, a diario, utilizará diferentes recursos que permiten acercar los contenidos escolares a los niños. Selecciona

las palabras que utilizará, los objetos que le servirán de apoyo y el material que aportará a los niños, teniendo en cuenta las actividades que selecciona para que ellos realicen.

4.9 Propuestas convocantes

En lo que respecta a las *“propuestas que más convocan a los niños”* encontramos docentes que coinciden en que las propuestas que más les motivan son las referidas con el nombre propio o el de sus familiares y amigos, es decir, aquellas que le resultan significativas:

“Las de interés personal, por ejemplo, la escritura del nombre” (Entrevistada 2).

“La escritura en el pizarrón en cuanto a la fecha completa y sus nombres y apellidos, ya que resultan significativos.” (Entrevistada 3).

“El nombre propio es el primer texto que un niño quiere reconocer (leer) y escribir. También se interesa por el nombre de sus padres y hermanos, de sus compañeros y profesores, de los animales de compañía, de los objetos predilectos, etc.” (Entrevistada 5).

“Las propuestas que tienen más aceptación son las que les son más familiares a ellos/as por ejemplo la escritura del nombre propio y la de sus familias.” (Entrevistada 6).

Ferreiro (2004) considera que el nombre propio posee una carga afectiva que “permite una ampliación de la propia identidad” (p.2) a través de la cual los niños establecen un vínculo positivo con escritura, dado que, logran “apropiarse de formas y letras que le pertenecen” (p.2) es por ello, que resultan tan significativas las propuestas que tengan relación con el nombre.

Por otro lado, dos de ellas consideran que serán más atractivas aquellas propuestas de carácter lúdico. Las siguientes expresiones que dan cuenta de esto:

“[...] Ellos querían escribir la palabra “dinosaurios” ...después de mucho intentar, de ver la palabra, de contar las letras, yo les di la palabra escrita y ellos la decoraron, este acercamiento les encanta” (Entrevistada 1).

“Generalmente las lúdicas. Juegos grupales o individuales, en los que intervenga el movimiento, la diversión y motivación e interés.” (Entrevistada 4).

En relación a las actividades lúdicas Ponce Rojas. C (2016) afirma en las conclusiones de su investigación que *“mediante las actividades lúdicas y creativas propuestas, los educandos participan y desarrollan su pensamiento crítico beneficiando al proceso de enseñanza – aprendizaje”*

4.10 Variables a tener en cuenta:

En lo que respecta a las variables a tener en cuenta al momento de planificar una estrategia en relación a las prácticas de escritura, por lo general las docentes tienen en cuenta la diversidad y características del grupo, sus intereses, buscando propuestas que sean divertidas y placenteras. Esto nos remite a Lerner (2003) quien plantea la idea de formar personas con deseos de aprender a escribir, lo que significa dejar de lado actividades mecánicas, sin sentido que lleva a que los niños la consideren solo como una obligación escolar y no como una actividad placentera. Algunos decires de los docentes en relación a esto:

“Que la propuesta sea interesante, motivadora, siempre canciones, cuentos que a ellos lo motiven. Voy a tener en cuenta que la propuesta sea placentera” (Entrevistada 2).

“Considero el interés del grupo captada a partir del diagnóstico, que sea una propuesta innovadora que los intrigue y mantenga interesados, las características generales del grupo” (Entrevistada 3).

“Algunas variables son la edad, el interés, la motivación, la estimulación del hogar o alguna condición particular del niño” (Entrevistada 4).

“Siempre la planificación surge de sus intereses”. (Entrevistada 6).

Por su parte, Gallardo. R (2016) concluye en que:

Al iniciar un proceso educativo debe darse el trabajo de conocer a sus alumnos, conocer su realidad y su contexto, conocer la situación académica de la institución educativa en la cual estará desarrollando un proceso educativo, el docente debe tener claras las metas y las expectativas que tiene para el grupo, debe establecer estrategias claras para llevar de forma adecuada al grupo (pp. 34-35).

Fajardo (2016) afirma:

Es necesario para este proceso propiciar un espacio acorde a las necesidades de los niños, implementar actividades que los motiven a superar sus dificultades a través del establecimiento de un ambiente de aprendizaje favorable y acogedor como una alternativa diversa que sea complemento en el proceso. (p. 15)

4.11 Modificaciones acerca de las estrategias

En relación a las posibles *“modificaciones”* que se puedan realizar sobre las estrategias, las docentes entrevistadas han dejado en claro que en muchas ocasiones suelen modificar las estrategias elegidas:

“Yo creo que uno planifica y luego ve cómo las cosas resultan y bueno, según el grupo que te toca y el interés de ellos (Entrevistada 2).

“Si siempre se puede modificar y adaptar según las necesidades individuales de los alumnos y alumnas”. (Entrevistada 5).

“Las estrategias están abiertas a todo tipo de modificaciones, se trata de ir probando distintas actividades, generalmente se modifican sobre la marcha y se registra luego en las observaciones o evaluaciones al finalizar cada proyecto.” (Entrevistada 6)

Estas afirmaciones dan cuenta de que, al momento de dar una clase los docentes pueden encontrar obstáculos que harán que deba realizar alguna modificación, y para ello deberían estar formados a de considerar *“las posibilidades y limitaciones de algunos niños, el desgano o la ansiedad que puedan expresar en el momento”* (Entrevistada 3). Así como también *“el grupo que te toca y el interés de ellos”* (Entrevistada 2).

Por este motivo es importante que las estrategias, tal como lo plantea Bixio (2002), sean flexibles y puedan tomar forma en la medida en que se definan los objetivos a dónde se apunta y que sirvan como guías de acción dando lugar a la concreción de los mismos.

5. CONCLUSIONES

El presente apartado tiene como finalidad plasmar aquellas conclusiones a las que se arriban en el trabajo de investigación a fin de ofrecer un aporte valioso para la práctica psicopedagógica.

Se considera pertinente mencionar que el objetivo general que motivó y orientó la presente tesina es conocer recursos y estrategias que utilizan los docentes en el nivel inicial -sala de 5 años- para generar prácticas de escritura.

El estudio visibiliza que las prácticas de escritura de sala de 5 años asumen un lugar central y preponderante en el trabajo diario con los niños. Las estrategias utilizadas para generar prácticas de escritura, son pensadas en base a la diversidad del grupo y sus intereses. En ocasiones, las mismas son modificadas por los docentes frente a diversas situaciones; entre ellas desmotivación del grupo frente a lo propuesto, escuchar propuestas de los niños y trabajar en relación a ello y/o frente a determinada consigna, el grupo muestra placer y deseo por aprender algo que la docente no había incluido en su planificación y es tomado por la misma para el desarrollo de su clase.

En lo referido a las actividades, las más convocantes para los niños son aquellas referidas al nombre propio, las que se fundamentan en los aportes teóricos de Ferreiro (1991) como principal referente.

La relación planteada entre prácticas de escritura, estrategias y actividades, invita a pensar sobre cierta correlación entre la postura teórica desde la cual cada docente conceptualiza sus prácticas y el hacer diario que pone como eje los intereses, deseos, tiempos de los niños, dejando lugar a los imprevistos y con ello a la posibilidad de modificar lo planificado.

Sin embargo, al momento de describir las producciones escritas que realizan los niños, los docentes les otorgan gran valor e importancia a actividades de copia, grafismos y motricidad fina, propuestas que no se enmarcarían en el posicionamiento psicogenético asumido. Además, deslizan expresiones tales como “grafismos primitivos”, “palabras sin seguir línea o

renglón”, “el docente ejemplo de escritura y modelo para que los niños conozcan las formas convencionales de la escritura”, evidenciándose la coexistencia de prácticas de escritura y de posicionamientos teóricos que remiten a diferentes perspectivas y abordajes sobre los procesos de alfabetización. No aparecen a modo de valoración sobre lo alcanzado en cada niño sino, más bien como cuestiones a “*mejorar o corregir*”. En este punto, es donde se puede inferir cierta dicotomía entre el posicionamiento teórico y ciertas decisiones en el hacer cotidiano y en el modo de valorar las producciones escritas de los niños.

Con respecto a los recursos utilizados para promover prácticas de escritura en nivel inicial - sala de 5 años- de acuerdo a lo que refieren las docentes entrevistadas nos detenemos a pensar en la importancia de considerar el “ambiente alfabetizador” como una de las condiciones necesarias para que tenga lugar el aprendizaje de la escritura. En términos de Ferreiro (1991) el ambiente alfabetizador pone la cultura escrita al alcance de los niños, de modo que deviene fundamental configurar un ambiente propicio para que los niños interactúen de manera significativa con variados materiales que portan escrituras.

En relación a los recursos más utilizados por las docentes, dentro de la sala de 5 años para promover prácticas de escritura las entrevistadas aluden al uso del nombre propio en las pertenencias de cada uno, el abecedario visible dentro de la sala, calendario escolar, cuentos, biblioteca áulica, diferentes portadores de textos. En este punto se remite a la importancia de que, el posicionamiento teórico en relación a las prácticas de escritura no se reduce solo a los recursos materiales presentes en la sala, sino fundamentalmente al uso que se haga de los mismos en el día a día, siendo fundamental que el niño se sienta seguro y habilitado a explorar, preguntar, equivocarse y donde sus producciones sean valoradas y resignificadas.

Resulta relevante introducir la necesidad de instancias de formación docente continua a modo de espacios de reflexión para la configuración de un Proyecto Institucional contextualizado y transversal al nivel inicial, sobre los

procesos de alfabetización inicial. Dicha necesidad se fundamenta en los enunciados de las propias docentes quienes recurren, en su mayoría, a sus propias planificaciones o al diseño curricular provincial, como orientadores para promover las prácticas de escritura. Se puede vislumbrar entonces la carencia de un proyecto institucional, ya que sólo una de las entrevistadas refirió a la existencia de un diseño curricular, mientras que el resto explicita que las actividades sobre práctica de escritura forman parte de su propia planificación. Esto invita a reflexionar en la carencia de un proyecto pensado en función de la alfabetización inicial, que pueda ser revisado, re-pensado a lo largo del año y también transversal en el nivel inicial.

Es aquí donde se pone de manifiesto uno de los grandes aportes de la presente investigación que tiene que ver con la importancia de otorgar una mirada psicopedagógica a los procesos vinculados a las prácticas de escritura. Que valioso resulta entonces que los profesionales de la psicopedagogía, puedan implementar un espacio de intercambio donde los docentes y equipo de gestión, se sientan habilitados a reflexionar sobre sus propias prácticas, específicamente sobre los recursos y estrategias puestas en juego al momento de promover prácticas de escritura, pudiendo de este modo sostener una armonía entre los valiosos aportes de la psicogénesis y las propuestas áulicas, donde el intercambio, la formación y el trabajo en equipo se constituyan en pilares esenciales.

En consonancia con lo planteado anteriormente, una futura línea de investigación podría ser indagar acerca de la importancia en la formación inicial y continua de los docentes respecto de los procesos de alfabetización como dispositivo transversal en el nivel inicial. Ya que otro de los aspectos relevantes en relación a las prácticas de escritura, que también se puso de manifiesto en la presente investigación, fue la dificultad de aquellas docentes que no se encontraban desempeñándose en sala de 5 años para poder participar en las entrevistas, argumentando que sus prácticas profesionales (sala de 3 años) no se abocan a la alfabetización inicial. A partir de ello, se puede inferir que, no se

considera a la alfabetización inicial como un proceso transversal en el nivel inicial, sino restringida a sala de 5 años.

En ese punto será crucial también el aporte de la presente investigación ya que, teniendo en cuenta los aportes de la psicogénesis en relación a la alfabetización, la misma no se restringe a sala de 5 años, sino que, por el contrario, los niños comienzan a hacerlo mucho antes del ingreso a la escuela y también por fuera de ella. Será fundamental allí la función del profesional de la psicopedagogía para recuperar dicha concepción en los proyectos institucionales con el fin de promover la transversalidad de la alfabetización en todo el nivel inicial.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, se puede referir que el principal obstáculo estuvo vinculado a las cuestiones gremiales en la provincia de Santa Fe que trajeron como consecuencia paros docentes que imposibilitaron la realización de las entrevistas de manera presencial, tal como se había propuesto en un principio. En este sentido la posibilidad de articular el discurso de las docentes con el dato de las observaciones de las salas por ejemplo no fue posible, ello hubiese permitido una mayor riqueza interpretativa sobre los aspectos investigados.

6. REFERENCIAS

- Avendaño, F; Perrone, A. (2009). *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Homo Sapiens.
- Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender. Construir un espacio*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- Cuetos Vega, F. (2009). *Psicología de la escritura*. WoltersKluwer. Madrid. España.
- Fajardo Bustos, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. (Maestría en Educación). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. Goodman, Y (Comp). Los niños construyen su lectoescritura. (pp. 21-35). Aique Didáctica. Buenos Aires. Argentina.
- Ferreiro, E (2004). *Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar*. Recuperado de <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>
- Gallardo Ramírez, D.(2016). *Prácticas de enseñanza de iniciación a la lecto-escritura en el nivel inicial II de una Institución Educativa ubicada en el Centro de la Ciudad de Quito*. (Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Quito, Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. Ed). McGraw-Hill.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica. México.
- Ley N° 26.206. Ley de educación Nacional, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Llobet Sierra, E. (2015). *¿Qué piensan los maestros y los niños sobre la escritura? Análisis cualitativo de creencias en la Educación Infantil*. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Zaragoza, España.

Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fé. Argentina.

Ponce Rojas, C. (2015) *Prácticas de enseñanza de iniciación a la lecto-escritura en educación inicial II en la Unidad Educativa La Salle Conocoto*. (Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad Politécnica Salesiana de Quito, Quito, Colombia.

Zabalza, M. (1996). *Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad*. Narcea. Madrid. España.

7. ANEXOS

7.1 Instrumento de recolección de datos

1. ¿Qué entiende usted por prácticas de escritura? ¿Desde qué línea teórica las conceptualizas?
2. ¿Cómo promueve e introduce dichas prácticas dentro de la sala? ¿Podría brindarnos algunos ejemplos?
3. ¿Cómo advierte que un niño produce prácticas de escritura?
4. ¿Cuál es la importancia para usted de promover prácticas de escritura en el nivel inicial?
5. ¿Puedes describir cuáles son las características de las producciones de escritura que realizan los niños?
6. ¿Qué similitudes y diferencias encuentras en las diversas producciones?
7. ¿Qué propuestas consideras que son las que más los/las convocan?
8. ¿Qué conocimientos se espera que los niños logren en relación a las prácticas de escritura?
9. Dichos conocimientos ¿Forman parte de su planificación pedagógica o de la currícula institucional?
10. ¿Por qué y para qué consideras importante que los niños logren acceder a dichos conocimientos?
11. ¿Qué recursos utilizas para generar prácticas de escritura? ¿Existen condiciones en el acontecer de la clase que te provoquen la necesidad de modificarlos o cambiarlos? ¿Cuáles?
12. Al momento de planificar una estrategia en relación a las prácticas de escritura ¿qué variables consideras como fundamentales a tener en cuenta?
13. ¿Encontrás situaciones que te lleven a modificar alguna estrategia? ¿Cuáles?
14. Desde tu planificación, ¿De qué manera y con qué frecuencia trabajas dentro del aula propuestas vinculadas a las prácticas de escritura?

7.2 consentimiento informado



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "El proceso de enseñanza de la escritura en el nivel inicial -sala de 5 años- en escuelas de la ciudad de Villa Constitución." Cuya responsable es Acosta, Jimena Aldana DNI 38085671 y Belloni María Belén DNI: 36188117.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Conocer recursos y estrategias que utilizan los docentes en el nivel inicial -sala de 5 años- para generar prácticas de escritura.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades entrevistas semi estructuradas.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: María Belén Belloni

Nacionalidad: Argentina

DNI: 36188117

Fecha de nacimiento: 27/04/1991

Domicilio actual: Santiago del Estero 1471. Villa Constitución. Santa Fé.

E-mail: Belenbelloni@hotmail.com.ar

Teléfono: 0336-154271896

FORMACIÓN ACADÉMICA

Estudios primarios: Prefectura Naval Argentina (1996- 2013)

Estudios secundarios: Nicasio Oroño N° 205 (2004- 2008)

Estudios universitarios: Egresada de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad Nacional de San Martín (U.N.S.A.M) convenio con el Instituto Universitario del Gran Rosario (I.U.G.R) (2009- 2013)

EXPERIENCIA LABORAL

- Centro de día “Mi Casita” ubicado en la ciudad de Villa Constitución (2013-2015)
- Integración escolar escuela Dante Alighieri (año lectivo 2015, 2016, 2017, 2018, con continuidad año 2019).
- Integración escolar escuela Manuel Belgrano (año lectivo 2015, 2016).

- Integración escolar escuela Dante Alighieri (año lectivo 2019, 2020 con continuidad en la actualidad)
- Talleres lúdicos para niños y talleres para padres en la escuela primaria “Valentín Antoñutti” ubicada en la ciudad de Villa Constitución (2013-2015)
- “Tejiendo Redes”, proyecto que tuvo como finalidad revincular a adolescentes al sistema educativo/ laboral (2014- 2017)
- Proyecto de acompañamiento pedagógico en la escuela “Dante Alighieri” de la ciudad de Villa Constitución (2017- 2020)
- Consultorio psicopedagógico: -Asociación Española Villa Constitución (2014- 2015) - Consultorio integrales “Area Salud” (2015- 2017) - Consultorios interdisciplinarios “Vittal Salud” (2016- 2018) - Consultorio interdisciplinario propio “Andares” (2018 hasta la actualidad)

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y apellido: Jimena Aldana acosta

Nacionalidad: Argentina

DNI: 38085671

Fecha de nacimiento: 14/02/1994

Domicilio actual: Av.del trabajo 1233. Villa Constitución. Santa Fé.

E-mail: jimenaacostasp@gmail.com

Teléfono: 3364570383

FORMACIÓN ACADÉMICA

Estudios primarios: Club de Leones N° 1158 (1999-2006)

Estudios secundarios: Mater Dei (2007-2011)

Estudios universitarios: egresada de la carrera Técnica en Psicopedagogía en el instituto 128 "Rafael Obligado" (2016-2019)

EXPERIENCIA LABORAL

- Integración escolar escuela "Club de leones" (2021)
- Integración escolar escuela primaria "San José" (2022)
- Integración escolar escuela secundaria "Nicasio Oroño" (2022)
- Centro de día AYECAN (2022)