

**El desarrollo de las competencias comunicativas escritas desde los inicios de la escolaridad. Indagación de los procesos de producción textual y reflexión retórica de los niños en el marco de proyectos escolares constructivistas.**

**Autor/es:** ARRIETA, Yanina Daniela (autora); [yaniarrieta06@hotmail.com](mailto:yaniarrieta06@hotmail.com).

OLIVERO, Noelia Lucía (autora),

VÁZQUEZ, Alicia (Co-autora).

**Institución de procedencia:** Universidad Nacional de Río Cuarto; CONICET; Universidad Nacional de Cuyo.

**Eje temático para el cual se propone el trabajo:** Diseños metodológicos de la investigación educativa con predominio de enfoques cualitativos.

**Palabras clave:** enfoque Comunicativo de la enseñanza de la Lengua - perspectiva constructivista - diversidad y continuidad - proceso de producción textual - competencias comunicativas escritas - reflexión retórica - lenguaje escrito

**Abstract**

En este trabajo se comparten experiencias de estudio desarrolladas por un equipo de investigación de la UNRC abocado a la Didáctica de la Lengua e interesado desde hace tiempo por la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Desde aquí nos preguntamos acerca de los procesos psicológicos que los niños que inician la escolaridad, ponen en juego cuando se involucran en procesos de producción textual en el marco de determinadas secuencias educativas. Las mismas se estructuran bajo principios didácticos inherentes a la perspectiva constructivista y al Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua. Así, el objetivo general es indagar si en el contexto de ciertas condiciones de enseñanza diversas y continuas destinadas a la elaboración de variados productos escritos de circulación social, se producen avances o transformaciones en las competencias comunicativas de los alumnos y en la apropiación de determinados contenidos de la Lengua específicos de cada grado.

La metodología empleada se configura en una estrategia de investigación basada en el estudio casos, con metodología cualitativa. Más específicamente, se trataría de un estudio colectivo de casos de naturaleza instrumental. Los participantes concurren a Nivel Inicial y a los primeros grados de Nivel Primario de una escuela pública de la ciudad de Río Cuarto.

Los resultados obtenidos dan cuenta, en general, que más allá de la apropiación gradual por parte de los niños de los diferentes conocimientos que se presentaron circunscriptos a la Lengua, se aproximan a la significación social que les atribuyen; lo cual contribuye a su progresiva construcción como ciudadanos competentes en el empleo del lenguaje escrito.

## **Introducción**

En el presente trabajo se comparten abordajes investigativos efectuados en el marco de un equipo de investigación interesado por la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito y las competencias comunicativas. Se procura aportar conocimientos científicos acerca de dichos objetos de conocimiento desde la perspectiva constructivista (Lerner, 2001) y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua (Marín, 1999). Bajo esa intencionalidad, nos preguntamos acerca de los procesos psicológicos que los niños que inician la escolaridad y la apropiación del sistema alfabético, ponen en juego durante procesos de producción textual en el marco de secuencias educativas. Las mismas han sido construidas bajo fines investigativos e intentan propiciar aprendizajes reflexivos en los alumnos sobre las temáticas que interesan estudiar. El objetivo general es indagar si en el contexto de condiciones didácticas diversas y continuas (Molinari, 1998) destinadas a la elaboración de variados escritos de circulación social, se producen transformaciones en las competencias comunicativas de los alumnos y su apropiación significativa de contenidos de la Lengua específicos de cada grado (aspectos retóricos y estructurales de los textos, procesos de textualización, contenidos ortográficos, entre otros).

De acuerdo a la perspectiva que asumimos, se sostiene que en las instituciones educativas la enseñanza de la escritura orientada hacia la optimización de la competencia comunicativa de los sujetos, constituye un objetivo prioritario. Ésta es entendida no sólo como la eficacia para comunicar pensamientos, sino también como la posibilidad que tiene una persona de acceder a la diversidad existente de lenguajes escritos y hacerse responsable de sus enunciados (Marín, 1999). Desde aquí se parte de trabajos e investigaciones (Castedo, 1995; Tolchinsky y Sandbak, 1990; Kaufman, 1994; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Kaufman, 1998; Molinari, 1998; López, 1998; Kowsyc y Borda, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Vázquez de Aprá y Jakob, 2004; Castedo, Siro y Molinari, 2005; Kaufman, 2007) que postulan la relevancia de favorecer en los niños, desde que ingresan a la escuela, la apropiación simultánea del sistema

de escritura y del lenguaje escrito a través de la producción de textos que circulan en el medio, situados en problemas retóricos reales. Así, se reconoce a la escritura como herramienta para la comunicación social que otorga significado y contextualiza el aprendizaje de diferentes conocimientos pertenecientes al campo de la Lengua (ortografía, coherencia, cohesión, gramática, estructura de textos, entre otros).

Desde las consideraciones y conceptos expuestos, el desafío al que se ven interpeladas las escuelas consiste en sostener como objetivo prioritario la formación de ciudadanos competentes en el uso del lenguaje escrito. En contrapartida a ello, numerosas investigaciones dan cuenta de la antigüedad y cronicidad del problema de enseñanza y aprendizaje de la ortografía y de la textualización al ser aisladas de la totalidad de actividades lingüísticas escritas en todos los niveles educativos. Diversos autores (Gomes de Morais en Teberosky y Tolchinsky, 1995; Vázquez de Aprá y Matteoda, 1996; Vázquez de Aprá y Jakob, 2004) consideran que no es frecuente que la mayoría de las escuelas se cuestionen las vinculaciones entre el aprendizaje de los contenidos de la lengua, la construcción textual y las distintas funciones sociales con las que en la vida cotidiana se escribe. Más bien, se prioriza la enseñanza de las características básicas del sistema de escritura, relegando el acceso al conocimiento del lenguaje escrito, lo que finalmente redundará en la producción de textos pobres, confusos y descontextualizados de todo propósito comunicativo. Este tipo de prácticas educativas se sustentan en concepciones que consideran como imprescindible que el niño se inicie en la apropiación del sistema de escritura a partir de la palabra como unidad lingüística privilegiada. Luego de ello estarían en condiciones de abordar oraciones y finalmente textos, trabajando de manera fragmentada las tipologías textuales, los conocimientos gramaticales y ortográficos y la cohesión y coherencia textual (Kaufman, 2007; Romo de Muñoz, 1987; Teberosky, 1992; Vázquez y Matteoda, 1999).

### **Referencias teóricas conceptuales**

Partimos de concebir a la escritura como un sistema de representación del lenguaje escrito con finalidad comunicativa (Vázquez de Aprá y Jakob, 2004). Éste se entiende como “el lenguaje que se escribe” y que incluye variedades discursivas diferentes (Benveniste, en Kaufman, 1998). Intentar el despliegue de propuestas educativas que propicien el sentido que se le otorga a la escritura desde los postulados que compartimos, no necesariamente supone favorecer el hecho de que los niños sean todos escritores. Se trata más bien de generar experiencias didácticas desde las que, gradualmente, se les otorgue a los alumnos la

posibilidad de usar la lengua a favor de la producción de textos dirigidos a una audiencia real y diversa. Frente a lo cual se abre paso a que encuentren oportunidades en las que puedan generar ideas, ponerlas en palabras y desde aquí abordar cuestiones vinculadas a la correspondencia fonográfica, la ortografía, la puntuación, la caligrafía, entre otros aspectos. Estos saberes propios de la Lengua no se configuran como ejes de la enseñanza, sino como instrumentos para la composición de escritos respondiendo a las necesidades de los usuarios de la lengua (Planas de Dietrich, 1994; Torres, 2002; Castedo y Waingort, 2003). Se trataría de enriquecer la capacidad de expresión, precisión y diversidad lingüística (Teberosky, 1995) y fundamentalmente las competencias comunicativas escritas (Marín, 1999).

Para favorecer lo propuesto, un paso sustancial lo constituye (entre otras cuestiones), el desplazamiento de la atención del campo de la normatividad que supondría “escribir bien”, al de la reflexión vinculado a lograr escritos al servicio de la enunciación de mensajes de calidad a los destinatarios a los que son dedicados. Así, no sólo se estaría contribuyendo al dominio progresivo por parte de los alumnos de la lengua escrita, sino a su vinculación con ella de manera placentera, aspecto que garantiza que continúen la alfabetización incluso luego de haber finalizado la educación formal (Castedo, 1995; en Kowszyk y Borda, 1999).

Se trata entonces de asumir un compromiso alfabetizar al abordar el tratamiento de prácticas sociales de lectura y escritura con continuidad y con propósitos didácticos definidos. Naturalizar sistemáticamente prácticas desde las que los niños lean y escriban por sí mismos y que se les lea y escriba desde siempre, nos lleva necesariamente a considerar los criterios de diversidad (de variedad de textos, de propósitos, de destinatarios, de maneras de organizar los grupos, de acciones sobre los textos, de modalidades organizativas) y continuidad (áulica e institucional) (Molinari, 2005). En este sentido, la pedagogía de proyectos se configura en una alternativa factible para enfrentar la complejidad que dichos criterios suponen. Según Fort y Ribas (en Camps, 2003), las condiciones de enseñanza hallan un marco propicio en este instrumento metodológico, al permitir el desarrollo de actividades extensas de escritura que ofrece varias ventajas a los alumnos a diferencia de las breves e intermitentes redacciones que comúnmente efectúan en el ámbito escolar. En principio, posibilita que los alumnos se planteen diversas finalidades de escritura, reales y conectadas con sus intereses, contribuyendo así a crear una atención renovada hacia este tipo de tareas. Simultáneamente, moviliza la organización cooperativa de trabajo y la escritura en grupos, lo que requiere una gran coordinación de las funciones de cada integrante y la toma de decisiones conjunta. Finalmente, se abre paso a una actividad donde todas las fases de la escritura (planificación, textualización y revisión) tienen lugar y de manera interrelacionada, a diferencia de las tareas

habituales en las que los alumnos se lanzan rápidamente a escribir y entregan sus textos casi sin volver a leerlos.

Presentar la escritura en las aulas como un recurso para comunicar algo para alguien, supone reflexionar a la producción textual desde una mirada procesal que contempla permanentemente el problema retórico a partir del que se significa la composición. De tal modo, escribir un texto con propósitos sociales no es una tarea sencilla que se reduzca a la falsa creencia de “dejar fluir ideas”, como si sólo importara “qué se dice” y no “cómo se dice”. Por lo tanto, no es “algo de todo o nada, de una vez y para siempre”, sino que más bien se traduce en un desafío en donde el proceso de composición se caracteriza por ser gradual y recursivo, considerando las reiteradas instancias de revisión como imprescindibles. En relación a esto, recuperamos los planteos Flower y Hayes (en Cassany, 1995), quienes presentan un modelo cognitivo ilustrativo del proceso de composición basado en una relación recíproca entre la situación de comunicación y el proceso de escribir integrado por la planificación, la redacción y la exanimación (evaluación y revisión). En cuanto a ésta última, en distintos trabajos (Cassany, 1995; Camps en Vázquez, 1999; Lucket y Ferreiro, 2003) se señala que un escritor competente, entre otros aspectos, es quién invierte gran parte del tiempo en la revisión de su producción para lograr que sea socializable.

### **Aspectos metodológicos**

Las dos investigaciones educativas que aquí se comparten, nos han reclamado la consideración de una metodología específica a los fines de responder a las características de los objetivos planteados. Se trata de estudios cualitativos, basados en un diseño colectivo de casos de naturaleza instrumental (Neuman y Quaranta, 2006; Stake, 1998), longitudinal en una ocasión y transversal en la otra (López, Zayas y Montoya, 1995). Aludimos a la importancia de sostener en el tiempo apertura para la toma de decisiones en relación a los aspectos metodológicos y a la combinación de los mismos con la intención de profundizar en la indagación de los problemas que se estudian. Lenzi y Castorina (2000) insisten en ello dado que consideran que las decisiones necesariamente deben ajustarse a la construcción del objeto de conocimiento. Por su parte, desarrollar estudios a partir de lo acontecido en situaciones educativas, como aquí se propone, se justifica en la complejidad y especificidad que asume la investigación en el campo de la Didáctica. En donde el aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y justamente el punto de llegada de las indagaciones (Jolibert, 1991). En este sentido, Lenzi y Castorina (2000), expresan que cuando se quieren

conocer aspectos del aprendizaje, se enfatiza en las interacciones didácticas que lo estructuran, suponiendo esta consideración la dotación de originalidad al problema que se pretende investigar. Al mismo tiempo, no se busca significar un modelo de enseñanza a partir de abrir juicios desde la perspectiva de un deber ser, sino sólo un intento por comprender lo que ocurre en el marco de ciertas condiciones didácticas que podrían favorecer determinados aprendizajes (Aisenberg, 2000). Desde aquí, se puntualiza en las particularidades que asume la investigación Didáctica no analogable a las modalidades más tradicionales, frente a lo que se hace necesaria la construcción de un campo propio (Jolibert, 1991).

En vinculación a la institución educativa en donde se desarrollaron las investigaciones, podemos decir que fue una escuela pública de la ciudad de Río Cuarto constituida por los niveles inicial y primario. Se seleccionó la misma dada su accesibilidad (Stake, 1998), disponibilidad e interés por parte de sus actores para la concreción de la propuesta, al valorar todos los factibles aportes orientados a la mejora en la calidad de los procesos educativos. También, se consideró que en dicha escuela predominaran prácticas diferentes a las que se procuraba concretar a través de las secuencias didácticas. Esto a los fines de conservar el carácter excepcional de los casos en estudio, motivo que los vuelve interesantes de ser investigados.

Respecto a los participantes, en una de las indagaciones fueron los alumnos de 1° y 2° grado. En la otra, se trató de un mismo grupo a lo largo de dos años consecutivos en los que, en primera instancia asistieron a sala de cinco y luego a primer grado. En ambas situaciones se contó con la colaboración de los docentes a cargo de cada uno de los grupos. A su vez, las etapas que constituyen el proceso investigativo de ambos estudios (más allá de sus especificidades), son:

- 1) Etapa I exploratoria: estuvo destinada a conocer tanto las vivencias educativas que cotidianamente eran promovidas en torno a la escritura y el lenguaje escrito, como las características de los grupos de alumnos. Toda esta información recabada fue considerada para la definición de las propuestas didácticas. Para esto se llevaron a cabo las siguientes actividades: observaciones de clases no participantes (Corbetta, 2007); una entrevista semi-estructurada (Corbetta, 2007) a las docentes; reuniones semanales con ellas para intercambiar información relativa a aspectos organizativos. También, se solicitaron producciones textuales que los niños construyeron en situaciones habituales de clases en pos de efectuar un análisis comparativo con las que lograron en el marco de las experiencias educativas que aquí se proponen. Tanto a partir de las producciones iniciales como las finales, para conocer las ideas de los alumnos respecto a las temáticas que se estudian, se administraron entrevistas basada

en el método clínico-crítico de Piaget (en Steyer, 2006); individuales y de manera grupal (Perret Clermont, 1984).

2) Etapa II sobre el desarrollo de las secuencias didácticas: consistió en la planificación junto a la docente y al equipo de investigación y la puesta en marcha de experiencias educativas que se extendieron a lo largo de tres/ cuatro meses con una frecuencia de una o dos veces por semana.

3) Etapa III sobre el análisis comparativo de los datos: entre las producciones logradas por los niños de cada grado/sala antes de la concreción de la secuencia didáctica y las que se lograron luego de su desarrollo. Se contempló también la información obtenida en las instancias de entrevistas con los alumnos.

Retomando la etapa II, cabe señalar que las experiencias didácticas construidas tienen en común la perspectiva teórica-metodológica en la que sustentan y el propósito vinculado a potenciar las competencias comunicativas de los alumnos. Aunque, a su vez, asumieron un carácter singular en función de los procesos psicológicos de los niños que se decidieron estudiar en relación al abordaje de diferentes contenidos de la Lengua tratados en cada grado. A modo de ejemplificación, a continuación se comparten brevemente las dos propuestas de enseñanza.

### **Secuencia didáctica “Ortografía y producción de un texto de circulación social: experiencia educativa basada en la actividad reflexiva de niños que transitan por los primeros grados de la escolaridad”**

La vivencia didáctica fue efectuada con alumnos de segundo grado. El propósito que orientó la concreción de la misma estuvo ligado a favorecer el despliegue reflexivo en los niños de la ortografía al servicio de la producción textual, con la intencionalidad de enriquecer sus conocimientos en el dominio de la lengua escrita.

Se decide indagar especialmente los siguientes aspectos ortográficos: blancos gráficos, el sistema de mayúsculas y signos de puntuación (punto seguido, punto aparte y punto final), debido a que dichas nociones fueron seleccionadas a partir de la consideración de numerosos trabajos de investigación y proyectos didácticos en donde se manifiesta su abordaje en etapas de la infancia coincidentes con los grados iniciales de la educación primaria. Ya que en estas instancias los pequeños se plantean reflexiones y conflictos cognitivos en torno a las mismas. (Báez, 1999; Castedo y Waingort, 2003; Steyer, 2006). Igualmente, más allá de hacer foco en

dichos aspectos, se trataron también aquellos otros que emergieron, como los relativos a cuestiones gramaticales y de coherencia.

Los alumnos compusieron folletos (texto publicitario de trama argumentativa y función apelativa según Kaufman y Rodríguez, 1993), y su elección se arribó junto a la docente, por ser un portador conocido para la mayoría de los niños, además de estar presente en el programa curricular para los primeros grados de la Educación General Básica.

Todos los pequeño asumieron la tarea de composición textual llevando a cabo diferentes actividades (colectivas, individuales y en pequeños grupos), debido al énfasis otorgado a los aportes de Kaufman (2007) respecto a la conveniencia de proponer diversas dinámicas de interacción cuando se solicita a los niños su participación en actividades de lectura, escritura o de reflexión sobre la lengua. En las instancias en que trabajaron en equipos, éstos se constituyeron a partir de lo planteado por la maestra teniendo en cuenta la manera en que habitualmente ellos acostumbraban reunirse (de acuerdo a las vinculaciones y por el nivel de desempeño en el Área de Lengua). Así fue como quedaron configurados grupos diversos, con aproximadamente cuatro integrantes cada uno. Organización que se corroboró apelando a las producciones iniciales efectuadas y a las entrevistas individuales en torno a las mismas.

A lo largo de la secuencia didáctica, los alumnos, junto a la coordinación de la docente y la investigadora planificaron su folleto referido a la alimentación saludable, lo redactaron, revisaron en sucesivas oportunidades y una vez finalizado, se lo obsequiaron a compañeros que en consenso eligieron: los niños del cuarto grado, a quienes les transmitieron sus objetivos informativos y preventivos. Al mismo tiempo, la experiencia educativa se publicó en la revista de la escuela en pos de compartir con la totalidad de la comunidad los aprendizajes significados.

Cabe destacar que en el acontecer áulico los niños efectuaron tareas de diferente naturaleza: primero diseñaron un calendario de actividades para orientar cada una de sus acciones, el que recuperaron y enriquecieron en cada etapa de composición textual. Un portafolio (Cassany, 1995) en donde recopilaban todas las instancias de escritura. Estuvieron abocados a planificar el texto y revisar ese plan, se familiarizaron con las características del portador, leyeron un texto informativo referente a la alimentación y tuvieron una charla con una Nutricionista. Esto con el propósito de explorar, obtener, ajustar y transformar la información para redactar sus respectivos folletos. Luego, deliberaron profundamente en relación a cómo habían procedido a lo largo de la redacción, y en los pequeños grupos escribieron diferentes versiones del folleto. Sometieron las mismas a diferentes revisiones por medio de grillas



relacionadas a la adecuación del contenido escrito con los objetivos planteados y al empleo pertinente o no de los aspectos ortográficos inherentes al estudio.

Finalmente, se emprendió una revisión colectiva y elaboración final de los textos. Enfatizándose en el análisis de títulos, subtítulos, ilustraciones, contenido de cada una de las partes de los trípticos y se trabajó en el diseño final de las tapas, contratapas y lista de autores.

Generándose un momento de reflexión, por medio de un juego de actividades desordenadas, se pensó en torno a los procesos de planificación, redacción, evaluación y corrección desplegados. Lo que dio lugar a que los alumnos escribieran individualmente un relato de la experiencia educativa vivenciada; la que a su vez compartieron con los destinatarios de los folletos el día en que los mismos fueron entregados, participando todos de un encuentro organizado alrededor de explicaciones relacionadas a lo que habían realizado y plasmado en los portafolios.

**Secuencia didáctica: “La producción de cuentos en contextos comunicativos reales desde el inicio de la escolaridad: desarrollo de las competencias comunicativas escritas”**

Esta experiencia didáctica fue desarrollada en la sala de cinco. Desde el inicio de la escolarización se procuró favorecer la construcción del lenguaje escrito a través de la promoción de procesos de producción de cuentos con función social, aún cuando los niños no alcanzaban el carácter alfabético de la escritura. Motivo por el que se trabajó desde la narrativa oral y escrita. Específicamente se intentó aproximarlos al conocimiento de la estructura del cuento (Kaufman y Rodríguez, 1993), al abordaje de los problemas de textualización (Cassany, 1999) y fundamentalmente a la significancia de todo ello a partir de la consideración de los aspectos retóricos (Flower y Hayes; en Cassany, 1995). Estos aprendizajes que se configuraron como los propósitos didácticos a lo largo de todo el proceso de producción textual, constituyeron simultáneamente los aspectos nodales a investigar.

Respecto a la elección del cuento como objeto de indagación, se decide al estimar su inclusión en la programación curricular de la escuela. También se tomaron en cuenta los beneficios que ofrece su abordaje (tanto lúdicos como para el aprendizaje) en las primeras instancias de la alfabetización (Gallo, 2005; Kaufman y Rodríguez, 2001).

El proyecto didáctico se llevó a cabo en dos momentos. El primero tuvo que ver, en primer lugar, con la elaboración del calendario de la experiencia; acordado con todo el grupo los destinatarios del libro de cuentos a producir: las familias. En él se planificaron las actividades

a concretar intentando pensar el sentido de las mismas si se quería lograr textos posibles de ser socializados. Se dispuso en la sala y fue retomando a lo largo de todos los encuentros a los fines de propiciar la organización y el protagonismo de los niños. En segundo lugar, se dio inicio al contacto con diferentes cuentos, trabajando especialmente tres de ellos de manera colectiva y de a uno por vez. Se analizaron sus características, leyéndolos y anticipando el destinatario y la instancia de planificación prevista por su autora. Se reconstruyó oralmente la historia, se la reescribió en afiches por medio del coordinador, reorganizando los dibujos representativos de cada momento. Finalmente se compararon los afiches de los tres cuentos (planes de escritura y reescritura de las narraciones) y se sistematizaron sus aspectos comunes (en un afiche y en fichas grupales). Este material se constituyó en una grilla de revisión en la que los niños se apoyaron durante todo el proceso de producción siguiente.

En el segundo momento se les propuso a los niños comenzar a producir en pequeños equipos sus propios cuentos, procurando tener en cuenta los intereses de los destinatarios y los propósitos que se habían planteado alcanzar. La consigna que se les planteó tuvo que ver con realizar una “Sopa de personajes” provenientes de los cuentos leídos, creando una historia diferente. Para ello planificaron apoyándose en las fichas grupales de la primera versión del escrito. Seguido a ello y considerando la importancia de alcanzar la comunicabilidad de sus textos, se advirtió la necesidad de revisar. Se lo hizo colectivamente a partir de la orientación de quien coordinaba la experiencia y a través de la reflexión de cuentos dispuestos en láminas elegidos especialmente por las problemáticas nodales que presentaban. Se evaluaron en interacción con el plan del texto y la grilla de revisión y a través de un sistema de marcas que se acordó con todo el grupo. Luego de que se reflexionaron los procedimientos para abordar prácticas de revisión, se propuso realizarlas al interior de cada equipo, con el acompañamiento de la docente e investigadoras. Finalmente, efectuaron la versión final de sus escritos para recopilarlos en el libro. Confeccionaron las ilustraciones y participaron en la elaboración de las partes del libro. A cada narración que en él se reunió se le adjuntó la versión normalizada que consistió en la transcripción de los significados que los niños quisieron expresar a través de escrituras aún no convencionales. En una jornada de lectura, se invitó a las familias a quienes los alumnos les contaron todo lo que hicieron apoyándose en el calendario. Los familiares leyeron cada producción y se llevaron un ejemplar del libro.

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Los datos obtenidos recientemente se han sometido a un proceso global de análisis, generándose así en la actualidad una aproximación aún general a la realidad en estudio. De todas maneras, se observan avances y transformaciones en las producciones escritas finales logradas por los niños de los diferentes grados en el marco de las secuencias didácticas. Más aún cuando se las analiza de manera comparativa con los textos confeccionados en condiciones habituales de enseñanza.

Se destaca que más allá de los contenidos específicos del lenguaje escrito que interesan en cada una de las experiencias educativas llevadas a cabo, se denotan cambios positivos inherentes a las competencias comunicativas escritas, la textualización y a la atribución de sentido a la situación retórica a lo largo del proceso de producción textual. Incluso, se puso de relieve claramente la motivación que les suscitó a los niños el desafío de intentar alcanzar los propósitos comunicativos que con ellos se había acordado.

A su vez, se valora ampliamente el hecho de que alumnos tan pequeños y habituados a prácticas acodas de escritura, pudieran involucrarse en propuestas didácticas en las que se puso en juego un proceso complejo y graduado en el tiempo como es el de producción textual bajo la modalidad de proyecto. Establecieron una relación placentera con la escritura, mostrándose especialmente interesados por emplearla para finalidades particulares y destinatarios concretos. Esto se hizo posible a partir del compromiso conjunto entre el equipo de investigación y los actores de la institución educativa quienes procuramos generar situaciones de enseñanza novedosas. Así, concluimos reivindicando la importancia de no pasar por alto la responsabilidad que como educadores tenemos de brindar a los niños dentro y fuera de las escuelas la posibilidad de aprender cada vez más sobre el lenguaje escrito y los conocimientos lingüísticos de manera contextualizada y motivante. El mundo de lo escrito permite participar y disfrutar del encuentro con un otro para intercambiar pensamientos, sentimientos y perseguir una multiplicidad de finalidades que habilita este instrumento de comunicación.

## **Bibliografía**

Aisenberg, B. (2000). *Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales*. En Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.) (2000) *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Editorial Gedisa: Buenos Aires.

- Báez, M. (1999). La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y Vida*. Año 20. Nº 2. Páginas 22-3.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Editorial GRAÓ: Barcelona.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Cassany, D. (1995). Describir el escribir. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*. Nº 3. Páginas 5-24.
- Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, M. Lectura y escritura. Enseñar y aprender a leer. (p. 85). Editorial Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Castedo, M. y Waingort (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida*. Año 24. Nº 1. Páginas 30-35.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Editorial Mc. Graw Hill: Madrid.
- Gallo, A. (2005). Cuando las ideas se hacen cuento. *Lectura y Vida*. Año 26. Nº 3. Páginas 46-54.
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores/productores de textos. *Lectura y Vida*. Año 12. Nº 4. Páginas 23-30.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Editorial AIQUE: Buenos Aires.
- Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Editorial Santillana: Buenos Aires.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*. Año 15. Nº 3. Páginas 15-32.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*. Año 22. Nº 1. Páginas 24-39.
- Kaufman, A. y M. Rodríguez (1993). La escuela y los textos. Editorial Santillana: Buenos Aires.
- Kowszyk, D. y Borda, L. (1999). *Procesos de producción de cuentos en la escolaridad básica*. En Vázquez A. y C. Matteoda (Ed.) (1999) *Escribir en la escuela* (p. 153). Editorial de la Fundación de la UNRC: Río Cuarto.
- Lenzi, A. y Castorina, J. (2000). *Investigación de nociones políticas: Psicogénesis "natural" y "artificial"*. *Una comparación metodológica*. En Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.) (2000). *La formación de conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Editorial Gedisa: Buenos Aires.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. Editorial FCE: México.
- López, M. (1998). Comprensión y producción textual en el 2 ° ciclo de la EGB: estrategias metodológicas. *Lectura y Vida*. Año 19. N° 1. Páginas 27-37.
- López, E.; B. Zayas y L. Montoya (Eds.) (1995). El estudio de casos: fundamentos y metodología. Editorial UNED: España.
- Luquet, S. y Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*. Año 24. N° 2. Páginas. 50-61.
- Marín, M. (1999) Lingüística y enseñanza de la Lengua. Editorial AIQUE: Buenos Aires.
- Molinari, C. (1998). Diversidad y continuidad en sistemas de escritura y revisión en el jardín de infantes. *Lectura y Vida*. Año 19. N° 2. Páginas 5-10.
- Neuman, G. y Quaranta, G. *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa: España.
- Perret Clermont, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprender con el compañero*. Editorial Visor: Madrid.
- Planas de Dietrich, E. (1994). ¿Por qué osito se escribe con “S”? *Lectura y Vida*. Año 15. N° 1. Páginas. 29-38.
- Romo de Muñoz, V. (1987). Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos constructivos: Experiencias docentes. *Lectura y Vida*. Año 8. N° 3. Páginas 17-21.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Editorial Morata: Madrid.
- Steyer V. (2006). La marca del final del texto. Evidencias de la psicogénesis de la representación de la figura del lector. *Lectura y Vida*. Año 27 N° 2. Páginas 22-33.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Editorial ICE-Horsori: Barcelona.
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a leer y escribir?* En Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje. Editorial Santillana: Buenos Aires.
- Teberosky, A. y L. Tolchinsky (1995). Más allá de la alfabetización. Editorial Santillana: Buenos Aires.
- Tolchinsky Landsmann, L. y Sandbak, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*. Año 11. N° 4. Páginas 11-23.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida*. Año 23. N° 4. Páginas. 44-48.

Vázquez, A. (1999). *Evaluación y revisión de textos escritos: procesos cognitivos y estrategias didácticas*. En Vázquez y Matteoda *Escribir en la escuela*. Editorial de la Fundación de la UNRC: Río Cuarto.

Vázquez de Aprá, A. y I. Jakob (2004). *Relectura y reescritura de las prácticas de escritura en la escuela*. Editorial de la Fundación de la UNRC: Río Cuarto.

Vázquez A. y M. Matteoda, M. (1999). *Escribir en la escuela*. Editorial de la Fundación de la UNRC: Río Cuarto.

Vázquez de Aprá, A. y Matteoda, M. (1996). *La reflexión ortográfica en la producción textual*. En los C.B.C. y la enseñanza de la lengua. (p. 55) Editorial AZ: Buenos Aires.