



Programa Educación

Maestría en Didáctica de la Educación Básica

**Institucionalización docente de los saberes producidos en
situaciones didácticas de producción de textos escritos**

Autora: Johana Maylí Cervetti Monnet

Tutor: Mag. Andrés Rodríguez Techera

Montevideo, Uruguay

2019

PÁGINA DE APROBACIÓN

AGRADECIMIENTOS

A Dios en primer lugar, por permitirme vivir esta experiencia.

A los profesores de la Universidad CLAEH, por todos sus aportes en las instancias compartidas y espacios de reflexión.

A la maestra que me dejó entrar en su clase.

A Eugenio y Valentino por acompañarme incondicionalmente en cada etapa de esta tesis y ser mi mayor sostén siempre, por ser pacientes al cambiar tiempo en familia por tiempo de investigación.

A mis padres, Darío y Nora, por creer que la Educación es la mejor herramienta que me pueden dejar y siempre estar dispuestos a invertir en ella.

Y muy especialmente a mi tutor, guía y maestro Andrés Rodríguez, por el profesionalismo que lo caracteriza, por compartir cada uno de sus múltiples conocimientos, por enseñarme este maravilloso mundo de la investigación con tanto entusiasmo, por no permitirme abandonar cada vez que lo quería hacer, por darme fuerzas y ganas para seguir, por enseñarme mucho más que a investigar y sobre todo por su apoyo constante e incondicional.

RESUMEN

La presente investigación aborda la institucionalización docente de los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos. A través de un estudio de caso, se pretendió obtener datos respecto a cómo la docente legitima conocimientos sobre la escritura y su enseñanza para convertirlos en saberes escolares. Se indagó en cuáles fueron las intervenciones que se institucionalizaron, así como los saberes concretos puestos en juego. De igual forma, interesó conocer las verbalizaciones docentes respecto al trabajo real desarrollado.

A partir de un enfoque cualitativo, exploratorio y comprensivo se realizó un estudio de caso con una docente y su grupo de alumnos, correspondiente a un tercer grado de Educación Primaria. A través de la integración de diferentes técnicas de investigación (observación de clases, entrevista inicial y final a la docente) se obtuvieron datos que se triangularon entre sí, para posteriormente ser contrastados con los conceptos clave del marco teórico.

Se constató que en el caso concreto y en el marco de las diez clases observadas predominó la institucionalización de una visión estructuralista de los textos escritos así como de su enseñanza. En el trabajo real de la docente, escribir un texto expositivo implica desplegar una estructura, supone escribir un texto con una denominación y un orden estructural, priorizándose determinados saberes, en cuanto objetos conceptuales, instrumentos y formas de relacionamiento con el saber. Estos saberes se conformaron a través de la interrogación como forma de hacerse cargo de la enseñanza, o sea, como forma de intervenir. La interrogación puso de manifiesto mecanismos de intervención que describen una situación clásica de enseñanza y de institucionalización (Brousseau, 2007). En las verbalizaciones de la docente obtenidas en las entrevistas se constata dicha visión estructural.

Entre las reflexiones finales se destaca que el concepto de institucionalización, la concepción de escritura y de enseñanza de la escritura se vieron interpelados en el tránsito del trabajo de investigación proponiendo interrogantes emergentes de dicha interpelación. Se proponen líneas de investigación que profundizarían los hallazgos obtenidos.

Palabras claves:

Institucionalización docente – saberes – intervenciones - escritura - texto como estructura-enseñanza estructural

ABSTRACT

This research addresses the educational institutionalization of knowledge produced on a written-text didactic environment. Through a case study, it was pretended to obtain data on how the teacher legitimizes the knowledge on the writing and its teaching, in order to translate those into scholastic knowledge. It was searched in depth about which were the interventions that were institutionalized, as well as the specific pieces of knowledge at stake. In any case, it was of great interest to know the teachers' verbalizations about the real work developed.

As from a qualitative, explorative and comprehensive approach, a case study with a teacher and the respective students group from third grade of primary school was carried out. Through the integration of different research techniques (classes' observation, initial and final interview to the teacher) data was obtained that was triangulated with each other, to later be contrasted against the key concepts from the theoretical framework.

It was proved that, on the specific case and in the framework of the 10 observed classes, the institutionalization of a structuralist vision of the written text as well as of its teaching prevailed. On the real work of the teacher, writing an expositive text implies a structure deployment, entails writing a text with a denomination and a structural order, prioritizing certain pieces of knowledge, inasmuch as conceptual objects, instruments and ways of relating to knowledge. This knowledge was shaped through interrogation as a way of a taking charge of teaching, that is, as a way to intervene. Interrogation revealed intervention mechanisms that describe the classical teaching situation and institutionalization (Brousseau, 2007). Through the teacher's verbalizations obtained in the interviews the structuralist vision is verified.

It is highlighted amongst the final thoughts that the concept of institutionalization, the conception of writing and the written teaching were questioned during the progress of the research work, proposing emerging questions from such interpellation. Investigation lines that deepen the obtained findings are proposed.

Keywords:

Educational institutionalization – knowledge – interventions – writing – text as structure – structural teaching.

ÍNDICE

PÁGINA DE APROBACIÓN	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN.....	4
I. INTRODUCCIÓN.....	10
I.1. Problema	10
I.2. Objetivo General	12
I.3. Objetivos Específicos.....	12
I.4. Fundamentación de la relevancia de la investigación	13
I.5 Contenido del documento	14
II. MARCO TEÓRICO	15
II.1 Concepciones de lenguaje, lengua y texto desde la perspectiva de Bronckart y de Coseriu.....	15
II.2. Perspectivas teóricas respecto a la naturaleza del proceso de escritura y su enseñanza	18
II.2.1. El modelo de Flower y Hayes	18
II.2.2. La perspectiva de Mariana Miras	19
II.2.3. El modelo de Scardamalia y Bereiter.....	21
II.2.4. La perspectiva de Lev Vygotski.....	22
II.2.5 La perspectiva de David Olson	23
II.3. La producción de textos escritos: entre géneros, tipos y clases de textos	24
II.4. La naturaleza de las situaciones didácticas: el lugar de la institucionalización	27
II.5. Conocimientos y saberes	31
II.6. Intervenciones docentes.....	33
II.7. Estado del arte: Antecedentes de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio	35
II.7.1. Aportes de la investigación de Delia Lerner	35
II.7.2 Aportes de la investigación de Maite Alvarado	35
II.7.3. Aportes de la investigación de Anna Camps	37
II.7.4. Aportes de la investigación de Ana Teberosky.....	38
II.7.5. Aportes de la investigación desde informes regionales	39
III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	43
III.1 Enfoques metodológicos seleccionados	43
III.1.1. Bronfenbrenner y la ecología del desarrollo humano.....	43
III.1.2. Análisis del trabajo docente.....	45
III.2 Definiciones operativas	47
III.3 Métodos o estrategias consideradas	48

III.3.1. Enfoque cualitativo.....	48
III.3.2. Estudio de caso	49
III.4. La determinación del caso a estudiar	51
III.4.1. Descripción del proceso para determinar el caso abordado.....	51
III.4.2. Decisiones metodológicas	52
III.5. Técnicas de recolección de datos	53
III.5.1. La observación.....	53
III.5.2. La entrevista semiestructurada	54
III.6 Análisis de datos.....	56
III.6.1. Análisis de las observaciones de clase.....	56
III.6.2. Análisis de las entrevistas (inicial y final).....	58
III.7 Triangulación.....	60
IV. HALLAZGOS.....	61
IV.1. Un breve recorrido por lo acontecido en las diez clases	61
IV.2. Las intervenciones de la docente y el lugar de la institucionalización a través de ellas: entre lo real y lo representado	64
IV.2.1. Las preguntas como modo de intervención con efectos institucionalizantes	64
IV.2.2. Los hallazgos de las observaciones de clases a la luz de las entrevistas (inicial y final).....	72
IV.3. Los saberes puestos en juego a lo largo de las clases: lo consolidado a través del trabajo real y las verbalizaciones respecto a lo acontecido	74
IV.3.1. Uso de párrafos y puntuación	75
IV.3.2. Tema y subtema.....	77
IV.3.3. Conectores	78
IV.3.4. Conceptos en el mapa conceptual.....	80
IV.3.5. Abordaje de los textos desde rasgos del tipo de texto a producir (texto explicativo)	81
IV.3.6. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión	82
IV.3.7. Segundo borrador: código de corrección.....	83
IV.3.8. Relieve (Uso de mayúsculas)	85
IV.3.9. Borrador para producir el texto	86
IV.3.10. Tiempos verbales para caracterizar tipos de texto.....	87
IV.3.11. Abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático	88
V. CONCLUSIONES	90
V.1. Intervenciones y saberes que formaron parte de procesos de institucionalización y valoraciones docentes al respecto.....	91
V.1.1. Las intervenciones docentes, la enseñanza de la escritura y la institucionalización	91

V.1.2. Los saberes institucionalizados.....	94
V.2. La institucionalización, la concepción de escritura y la enseñanza de la escritura como objetos de saber profesional interpelados a través de la investigación realizada.....	97
V.3. Líneas futuras de investigación.....	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXO.....	104

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Entrevista inicial y final pautas.....	104
Entrevista inicial.....	104
Entrevista final.....	106
Anexo 2: Resumen de las diez clases.....	107
Anexo 3: Intervenciones docentes. Saturaciones.....	114
Anexo 4: Selección de parlamentos representativos de la docente para ilustrar categorizaciones y datos construidos.....	118
Anexo 5: Resumen de entrevista inicial y final.....	126
Entrevista inicial.....	126
Entrevista final.....	128
Anexo 6: Cuadro de triangulación de datos respecto al objetivo específico N°1.....	130
Anexo 7: Objetivo específico N°2 y N°3: Saberes que tendieron a institucionalizarse desde el trabajo real y desde el trabajo representado.....	131

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Principales conceptos teóricos para conceptualizar los procesos de producción de textos escritos.....	26
Cuadro 2 Síntesis de conceptos relevantes respecto a institucionalización, saberes e intervención docente.....	34
Cuadro 3 Resultados de la prueba de escritura del TERCE por países y comparación con la media regional.....	41
Cuadro 4 Conceptos emergentes de la teoría de Bronfenbrenner en relación con el problema de investigación.....	45
Cuadro 5 Definiciones operativas.....	47
Cuadro 6 Decisiones metodológicas.....	52
Cuadro 7 Relación entre el problema de investigación y las técnicas empleadas para el análisis de datos.....	56
Cuadro 8 Estudio de caso. La finalidad es la comprensión del caso en profundidad.....	57
Cuadro 9 Entrevista inicial – valoración docente del trabajo a realizar.....	59
Cuadro 10 Entrevista final.....	59
Cuadro 11 Textualización y reescrituras de un texto.....	62
Cuadro 12 Conectores.....	62

Cuadro 13 Elaboración de mapas conceptuales como estrategia para producir textos.....	63
Cuadro 14 Producción de textos a partir de mapa conceptual	63
Cuadro 15 Respuestas adecuadas a la pregunta formulada.....	66
Cuadro 16 Ejemplos de verbalizaciones que se vinculan a las categorías construidas.....	67
Cuadro 17 Ejemplos de verbalizaciones de la docente en cuanto a mecanismos de invalidación.....	68
Cuadro 18 Ejemplos de verbalizaciones docentes en cuanto a mecanismos de reformulación	68
Cuadro 19 Ejemplos de verbalizaciones docentes respecto a explicitar la respuesta ante su no obtención a través de la pregunta.....	70
Cuadro 20 Intervenciones docentes	72
Cuadro 21 Resumen de los saberes más frecuentados a lo largo de las clases	74
Cuadro 22 Verbalizaciones docentes respecto al uso de párrafos	75
Cuadro 23 Verbalizaciones docentes respecto al uso de puntuación.....	76
Cuadro 24 Verbalizaciones docentes respecto al relieve	85
Cuadro 25 Verbalizaciones docentes respecto a tiempos verbales para caracterizar tipos de texto.....	88
Cuadro 26 Institucionalización docente de los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos	96
Cuadro anexo 1 Entrevista Inicial	106
Cuadro anexo 2 Entrevista final.....	106
Cuadro anexo 3 Esquema docente	117
Cuadro anexo 4 Verbalizaciones docentes respecto al tema y subtema de un texto	118
Cuadro anexo 5 Verbalizaciones docentes respecto a conectores de mapa conceptual.....	120
Cuadro anexo 6 Verbalizaciones docentes respecto a conectores como enlaces con función oracional.....	121
Cuadro anexo 7 Verbalizaciones docentes respecto a conceptos de mapa conceptual.....	123
Cuadro anexo 8 Verbalizaciones docentes respecto a los rasgos del tipo de texto a producir (texto explicativo)	124
Cuadro anexo 9 Verbalizaciones docentes respecto al segundo borrador: código de corrección	124
Cuadro anexo 10 Verbalizaciones docentes respecto al uso de borradores para producir el texto.....	125
Cuadro anexo 11 Verbalizaciones docentes respecto al abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático	125
Cuadro anexo 12 Resumen entrevista inicial	128
Cuadro anexo 13 Resumen entrevista final.....	129
Cuadro anexo 14 Cuadro de triangulación de datos respecto al objetivo específico N°1	130
Cuadro anexo 15 Objetivo específico n°2 y n°3: saberes que tendieron a institucionalizarse desde el trabajo real y desde el trabajo representado. Presentación resumida de datos, triangulación, hallazgos y discusión	134

I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el problema de investigación que sustenta la presente tesis. En él delimitamos las preguntas que orientaron el trabajo, así como los objetivos asociados a ellas.

I.1. Problema

Esta investigación tiene por objeto comprender y explicar la institucionalización docente de los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos. Para investigar esta práctica se observaron y analizaron propuestas de enseñanza donde la producción de textos se consideró un contenido escolar a ser enseñado. De allí que el interés estuvo en profundizar en los procesos de institucionalización, esto es, el reconocimiento final de los saberes producidos por los alumnos, en donde el docente legitima los saberes constituidos. Se desarrolló para tal fin un estudio de caso, en un grupo escolar correspondiente a 3° año de Educación Primaria de la ciudad de Maldonado.

Resulta relevante aquí fundamentar la centralidad de investigar procesos de producción de textos escritos en el contexto escolar. Ha sido desde siempre uno de los cometidos de la escuela enseñar a escribir y a su vez este fenómeno ha sido objeto de numerosas investigaciones desde diferentes propuestas teóricas y metodológicas.

Es por ello que se ha optado por indagar cómo el docente institucionaliza los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos. Esto nos abre dos interrogantes centrales: ¿por qué posicionarse a investigar situaciones didácticas? ¿Por qué hacer énfasis en los procesos de institucionalización docente?

Brousseau (2007) sostiene que cuando el docente se involucra “*en un juego con el sistema de interacciones del alumno con su medio*” (Brousseau, 2007, p.32), estamos frente a una situación didáctica. Esta idea de situación didáctica como “juego” es recuperada por Sensevy, quien la metaforiza como “juego didáctico”. Veámoslo en sus palabras:

Consideremos dos jugadores, A y B. Para ganar en el juego, el jugador A debe producir ciertas estrategias. Debe producir estas estrategias con su propio movimiento, propio motu. B acompaña a A en este juego. B gana cuando A gana, es decir cuando ha producido las estrategias ganadoras, (razonablemente), propio motu. Este último punto representa una

característica notable del juego didáctico. Es orgánicamente un juego cooperativo: A no puede pretender ganar sin B, B no puede pretender ganar sin A. (Sensevy, 2007, p.11).

A partir de esta aproximación teórica, Sensevy caracteriza los juegos didácticos a través de los siguientes procesos: definición del juego, “hacer devolución”, regulación e institucionalización. Toda situación didáctica debe ser bien definida para que el juego establecido entre sus jugadores pueda producirse. Gracias a esta definición el docente podrá “hacer devolución” o sea, ir generando diferentes condiciones didácticas que el alumno irá aceptando en el transcurso de la propuesta planteada. El profesor a través del establecimiento de estas condiciones podrá regular el juego de forma tal de garantizar que el alumno desarrolle estrategias ganadoras para “ganarlo”. Finalmente, Sensevy (2007) reconoce la relevancia de los procesos de institucionalización:

Es el proceso de institucionalización por medio del cual el profesor confirma que su actividad ha permitido que los alumnos encuentren saberes legítimos fuera de la institución-clase. Por medio de este proceso, los alumnos se convierten en "controladores" de la adquisición de sus saberes. Los juegos de aprendizaje pueden tener diferentes grados de "densidad" a nivel de la institucionalización. Sin embargo, nadie puede abstenerse totalmente de la necesidad de fijar (temporalmente), en el conjunto de la clase, las maneras de hacer y de pensar que resultan adecuadas en el juego. (Sensevy, 2007, p.19).

En otras palabras, ese acto de confirmación y fijación que el docente realiza en forma colaborativa con el alumno es el que permite validar y legitimar determinados saberes como los adecuados en determinada situación didáctica. En el caso que nos compete, se examinó de qué manera el docente posibilita que los alumnos se apropien de los conocimientos emergentes en el proceso de composición de un texto escrito para transformarlos en saberes validados en situación de aula.

Por ende, el problema se inscribe en la línea de investigación relativa a las actividades de enseñanza llevadas a cabo por el docente y tiene como objetivo el estudio de la institucionalización docente de los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos. En este sentido nos preguntamos:

- ¿Cómo produce el docente la institucionalización de saberes en situaciones de producción de textos escritos?

Y específicamente nos interrogamos:

- ¿Qué intervenciones del docente a lo largo del proceso de producción de textos escritos favorecen la institucionalización de saberes?
- ¿Qué saberes son reconocidos por el docente, en sus múltiples interacciones como medio de referencia para el alumno?
- ¿Qué valoraciones realiza el propio docente de su proceso de trabajo respecto a cómo institucionaliza saberes en situaciones de producción de textos escritos?

Se trató entonces de conocer las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización la producción de textos en marco de un estudio de caso, para comprender cómo funcionó dicho caso en particular, sin buscar generalizaciones de ningún tipo.

Todas estas consideraciones permitieron trazar los objetivos del trabajo de investigación. En función de las preguntas más arriba formuladas y de los fundamentos respecto a la pertinencia del problema, se presenta el objetivo general que funcionó como foco de la investigación, así como objetivos específicos asociados al mismo.

I.2. Objetivo General

- Identificar y comprender los procesos de institucionalización docente de saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos.

El cumplimiento del mismo se visualizó a través de la formulación de los siguientes objetivos específicos.

I.3. Objetivos Específicos

- Identificar y categorizar las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización de saberes en el proceso de producción de textos escritos.
- Identificar cuáles saberes vinculados a los procesos de escritura se institucionalizan.
- Analizar las interpretaciones que realiza el docente de su propio actuar al institucionalizar.

I.4. Fundamentación de la relevancia de la investigación

Al momento de justificar la presente investigación, es importante examinar lo planteado hasta el momento en forma más pormenorizada.

Se buscó hacer un estudio comprensivo que plantee con precisión la institucionalización docente a la hora de producir textos escritos en situaciones didácticas. Ahora bien, ¿cuál es el aporte potencial que el presente problema de investigación puede generar para las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela? En otras palabras, examinaremos la pertinencia del problema en el marco de la enseñanza de la escritura en el contexto escolar.

Como sostuvimos más arriba, la escritura siempre ha sido un objeto de preocupación y análisis en la escuela. En el contexto de la República Oriental del Uruguay, esto aparece muchas veces advertido en diferentes documentos que el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) produce. Es una inquietud constante para el sistema de educación formal la promoción de *“la responsabilidad profesional por el aprendizaje de la LECTURA y ESCRITURA en todas las clases y en la calidad del egreso de Primaria que garantiza la continuidad educativa”* (Circular N°17 del 14/02/13, del CEIP). De esta manera podemos ver que es una necesidad imperante el desarrollo de prácticas profesionales docentes que garanticen aprendizajes cuanti y cualitativamente significativos en lo que respecta a la escritura.

Asimismo, en la circular N° 5 del 19/07/13 de Inspección Técnica del CEIP, se sostiene que es fundamental *“fortalecer la enseñanza de la lengua escrita en el entendido que esta es la mayor debilidad de los grupos de niños por lo que la institución educativa debe asegurar su adquisición al egreso escolar”*.

También en la circular N° 4 del 19/03/2015 del CEIP, se establece la necesidad de que en la sala docente se realice *“la elaboración de un proyecto institucional para el mejoramiento de los aprendizajes en Lengua escrita y/o Matemática”*

En función de lo anteriormente expuesto, investigar la enseñanza de la escritura, cómo institucionaliza el docente los saberes producidos en situaciones de producción de textos escritos, se convierte en un problema relevante y pertinente, dado que puede constituirse en un aporte para el desarrollo de las prácticas docentes. Este problema puede generar nuevos conocimientos en cuanto a reflexiones sobre los procesos implicados en situaciones de

producción escrita: poner la mirada en cómo se legitiman procedimientos de escritura en situaciones didácticas puede aportar pistas para las prácticas de enseñanza.

I.5 Contenido del documento

La tesis se encuentra organizada de la siguiente manera: un capítulo inicial que corresponde a la introducción, un capítulo que hace referencia el marco teórico conceptual, un tercer capítulo de metodología de la investigación y un cuarto capítulo donde se detallan los hallazgos a partir del análisis de los datos recogidos y un capítulo de conclusiones finales. Completa el trabajo un apartado de bibliografía y los anexos correspondientes al documento.

II. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo desarrollaremos los aportes teóricos que consideramos fundamentales y relevantes en relación al problema de investigación. Se revisan, además, las distintas investigaciones que darán sustento teórico a nuestro estudio, en relación con la institucionalización de saberes en situaciones de producción de textos.

Primeramente, examinaremos concepciones relativas a qué entiende por lenguaje, lengua y texto como tres conceptos que funcionan como soporte para comprender qué significa enseñar a escribir.

Posteriormente, apreciaremos consideraciones teóricas respecto a la escritura y su enseñanza, así como aportes respecto a la naturaleza de las situaciones didácticas, para situar qué significa institucionalizar en tales contextos.

El concepto de institucionalización se relaciona a su vez con el de saberes y conocimientos, así como el de intervención docente, para que a partir de esta delimitación y precisión conceptual, se pueda analizar con mayor detenimiento cuáles son las instancias de aula que puedan reconocerse como institucionalizadas.

De esta manera, y a través de las siguientes páginas, se abordan los principales núcleos teóricos que emergen de la formulación del problema de investigación.

II.1 Concepciones de lenguaje, lengua y texto desde la perspectiva de Bronckart y de Coseriu

El presente trabajo de investigación parte del estudio de algunos conceptos centrales desde la perspectiva de un marco teórico específico, que tiene que ver con el Interaccionismo Sociodiscursivo, tomando en cuenta a Bronckart (2004, 2007) como representante europeo del enfoque y a Riestra (2001, 2006, 2014), en Latinoamérica. Asimismo, articulamos estos aportes con los del lingüista rumano, Eugenio Coseriu (1977, 1987, 1989, 1990).

A continuación se presenta una breve descripción teórica de tres conceptos que funcionan como base para pensar las situaciones de enseñanza de la escritura desde la perspectiva teórica del interaccionismo sociodiscursivo: texto, lenguaje y lengua.

Examinaremos estos conceptos de manera integrada. El texto se concibe como “*unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia*” (Bronckart, 2004, p.48).

Por ende, el texto, desde esta perspectiva, es una acción de lenguaje tomando en consideración que constituye una unidad de producción verbal, un objeto de uso social que emerge del accionar del lenguaje. Se entiende por lenguaje a “*una producción interactiva asociada a las actividades sociales*” (Bronckart, 2004, p. 26), que tiene sentido en los diferentes intercambios verbales producidos entre agentes humanos. Estos intercambios permiten que las capacidades mentales y la conciencia de los agentes se reelaboren (Riestra, 2006). Consecuentemente, los textos pueden entenderse como unidades de hacer con lenguaje, y los individuos configuran su pensamiento a través de ellos, social e históricamente.

Al relacionar lenguaje con hacer, los aportes de Coseriu son relevantes. Para este autor, el lenguaje es “*una actividad creadora en todas sus formas*” (Coseriu, 1977, p.21) o enérgica, y por lo tanto, la lengua se considera como “*sistema para crear, como sistema de producción (...) como permanente “sistematización” que como sistema cerrado*” (Coseriu, 1977, p.23). La lengua entendida como herramienta implica un manejo de sus signos, sus combinaciones y un manejo operativo de ellos. Por lo tanto, no puede concebirse como algo estático o como producto.

Los conceptos texto, lenguaje y lengua se relacionan con tres saberes lingüísticos señalados por Coseriu: el saber elocucional, el saber idiomático y el saber expresivo. El primero tiene que ver con el saber hablar en general, con la referencia designada por el contenido, a lo extraverbal, o dicho de otro modo a la designación; el segundo implica el conocimiento de un idioma: cómo se organiza lo designado, en función de las estructuras peculiares del idioma, involucra al significado. El tercero, el saber expresivo, se relaciona con lo apropiado, con

“el contenido al que llamaremos sentido, es decir, aquello que se dice y se entiende más allá del significado y la designación, en cuanto actitud del hablante, intención del hablante, manera de presentar las cosas propias del hablante, mediante la expresión verbal como tal” (Coseriu, 1987, p.21).

Abordar los textos como un hacer con lenguaje implica mirarlos desde sus valores expresivos, conociendo cómo se ha organizado el sentido en ellos, y a través de qué recursos idiomáticos empleados (las estructuras del sistema de la lengua puestas en juego).

En esta dirección, el lenguaje se constituye en un verdadero espacio de interacción. Bronckart (2007) señala cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales de conocimiento, y cómo estos, siendo producidos por los primeros, a su vez, pueden ser los que los transforman. Los tipos de discurso, adquiridos como formatos socio-discursivos (en el orden de exponer: discurso interactivo y discurso teórico, y en el orden del contar: relato interactivo y narración) en procesos de razonamientos indisolublemente mentales y verbales, evolucionan en la medida en que van siendo transformados por la misma acción de lenguaje en el desarrollo de las personas.

Como tesis central esta línea de investigación afirma que la acción constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. El accionar comunicacional produce formas semiotizadas que vehiculizan los conocimientos colectivos y/o sociales. Este enfoque se orienta desde una visión del desarrollo psicológico (y más específicamente del desarrollo del lenguaje) que se opone radicalmente a las concepciones generativistas (en lingüística) y cognitivistas (en psicología), las cuales se caracterizan por la no intervención en los procesos formativos, dejando librados estos a la maduración, a la vez que ignoran el carácter social, activo y comunicativo del objeto "lengua".

Para el interaccionismo socio-discursivo las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela) constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano. En consecuencia, es desde la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar que surgirán contribuciones esenciales para la elaboración de una teoría del desarrollo humano (Bronckart, 2007).

En síntesis, a la hora de ofrecer fundamentos respecto a una investigación que se vincula con situaciones de enseñanza de producción de textos escritos se vuelve prioritario definir qué se entiende por texto, por lenguaje y por lengua a la hora de discutir los hallazgos obtenidos. Los textos se convierten en resultantes de un hacer con el lenguaje. Los recursos de la lengua están dispuestos a modo de herramientas a ser utilizadas para otorgar a dichos textos valores expresivos que constituyan su sentido.

Pasemos ahora a considerar fundamentos teóricos respecto a la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y como objeto de enseñanza para ponerlos en diálogo con los conceptos precedentes a los efectos del presente trabajo de investigación.

II.2. Perspectivas teóricas respecto a la naturaleza del proceso de escritura y su enseñanza

Veremos a continuación diferentes aportes teóricos que nos permiten delimitar qué se entiende por escritura en cuanto objeto de conocimiento y cómo se ha teorizado respecto a su enseñanza. Las principales referencias sobre el tema nos remiten a Flower y Hayes (1996), Scardamalia y Bereiter (1992), Miras (2000), Vygostki (1995), Olson (1998), entre otros. Estos modelos de un modo u otro han intentado explicar las bases que condicionan la escritura. Todos ellos en menor o mayor medida presentan una serie de características comunes que les confiere unicidad y homogeneidad dentro de las singularidades de cada uno de ellos.

Dentro de estas características se puede mencionar la interpretación que realizan del acto de escribir como habilidad compleja que impone al ejecutante una serie de exigencias simultáneas. También reconocen los subprocesos involucrados en el proceso total de componer un texto de calidad y la propiedad de recursividad que caracteriza la interacción entre estos subprocesos. De igual modo proponen estrategias de superación de las barreras que impone el acto de escribir en la mente de quien ejecuta esta tarea y finalmente separan a los que escriben según su nivel de experticia en el asunto.

II.2.1. El modelo de Flower y Hayes

Las ideas teóricas de Linda Flower y John Hayes (1996), investigadores desde un plano cognitivo, tienen que ver con que el acto de redactar textos es un conjunto de procesos distintivos del pensamiento, organizados jerárquicamente y orientados a un fin.

Estos especialistas plantean un modelo de redacción como vía para comprender los procesos y protocolos que operan en el acto de redactar. Los elementos esenciales del mismo son el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del que escribe y los procesos propios del acto de escritura. En el primer elemento lo que impera es todo aquello que proviene de manera exterior como pueden ser el problema retórico o la tarea asignada. En el caso del segundo lo que prima es el nivel de conocimiento del tema que tenga el escribiente y en el último se pueden identificar los procesos de planificación, traducción y examen, verificados mediante control y que permiten el desarrollo del acto de escribir (Flower & Hayes, 1996).

Lo más importante en las concepciones de estos autores radica en la consideración de que el proceso de redacción comienza al aparecer una situación retórica. Esta conlleva al

establecimiento de una red jerárquica de objetivos que pueden ser modificables en el transcurso del acto de escritura. Estos objetivos no fluyen de modo lineal sino que por el contrario se comportan de manera recursiva en la medida que el acto de escribir, plantea nuevos problemas derivados de errores, omisiones, etc. (Flower & Hayes, 1996).

Desde el punto de vista pedagógico una de las preocupaciones de estos autores se circunscribe a las exigencias cognitivas de la redacción en los niños de los que también Scardamalia y Bereiter se hacen eco. Sobre todo aquellas relacionadas con la construcción de oraciones que padecen de inconsciencia y automatismo. Orientan trabajar más en el aspecto control de su modelo; han encontrado evidencias de que en los niños existe un déficit de rutina ejecutiva que les impide el cambio entre procesos y la concepción constante de ideas (Flower & Hayes, 1996).

Sustentan su argumento en base a cuatro aspectos fundamentales que son:

1. La acción de redactar: es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.
2. Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. El acto de componer en sí mismo es un proceso de pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
4. Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido de propósito que se va desarrollando en el escritor, y luego, a veces, cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros totalmente nuevos en base a lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha. (Flower & Hayes, 1996, p.3,4)

II.2.2. La perspectiva de Mariana Miras

Miras es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, También es miembro del grupo de investigación LEAC (Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimiento). Sus trabajos de investigación están vinculados al

estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y al uso de esta como instrumento de aprendizaje.

Siempre se ha establecido que la escritura tiene una doble función: comunicativa y representativa. Sin embargo, Miras (2000) reconoce una tercera, conocida como “epistémica”, la cual hace referencia al *“uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación del propio pensamiento”* (Miras, 2000, p.67).

Junto a lo anterior se abre la interrogante de por qué la escritura permite el aprendizaje y regulación de nuestro propio conocimiento. Para encontrar alguna respuesta a lo recientemente expuesto es que se consideran algunas características de lo escrito. En primer lugar, la escritura se rige en función de ciertas reglas constitutivas, además de tener una organización sintáctica (Miras, 2000).

Asimismo, la escritura se caracteriza por la distancia entre los interlocutores y por ende, la ausencia de un contexto compartido. Es por dicha razón que el escritor debe hacer inteligible todo aquello que quiere comunicar con el fin de evitar ambigüedades. Esta distancia también alude a un orden psicológico, en el que no se comparte el mismo contexto mental entre aquellos que participan.

La función epistémica permite la regulación de nuestro pensamiento, esto, según la autora, tiene relación con que en lo escrito predomina el monólogo, y desde este lugar se genera una autorregulación del escritor por medio de la regulación de su ritmo de producción. Asimismo, Miras (2000) hace un recorrido por los modelos cognitivos de Flower & Hayes, y Bereiter y Scardamalia, con el fin de hacer énfasis en este último y cómo en el proceso de “transformar el conocimiento” se hace explícita la función epistémica de la escritura, debido a que no sólo se logra que el escritor aprenda o modifique sus conocimientos respecto a un tema, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos *“No solo aprende acerca de lo que escribe sino que también aprende a escribir”* (Miras, 2000, p.74).

Por último, define a un escritor competente como un escritor epistémico. Estos se caracterizan por ser estratégicos, sensibles a la audiencia, por planificar y organizar de forma razonada y coherente y revisar, asimismo son competentes y capaces de escribir para sí mismos otros y transformar su conocimiento al hacerlo. El escritor debe tener ciertos conocimientos para poder crear un espacio problema retórico y trabajar sobre él, también sobre el tema que escribirá.

La función epistémica corresponde a la capacidad del escritor de aprender y regular su propio conocimiento, lo cual está ligado a una composición de un escritor maduro. Del mismo modo, para llevar a cabo un texto, el escritor debe pasar por un conjunto de procesos de elaboración, por los cuales el autor toma responsabilidad completa de mantener y regular la actividad individual que realiza, lo que implica un mayor trabajo cognitivo. Es por esto que debemos considerar el importante rol que asume el docente para desarrollar habilidades para convertir en escritores competentes a niños que solo “dicen su conocimiento”.

II.2.3. El modelo de Scardamalia y Bereiter

Por su lado, Marlene Scardamalia y Carl Bereiter reflejan una concepción de la escritura desde la visión cognitivista. Describen el proceso imbricado en la escritura a través de dos modelos fundamentales. Uno que parte del hecho de declarar el conocimiento y otro que se fundamenta en la transformación de este último. El hecho de existir dos modelos explicativos en estos autores se basa en la idea de la existencia de dos tipos de escritores, los escritores inmaduros y los escritores maduros. Obviamente, estos últimos presentan una ventaja superior en la práctica de producción de textos escritos respecto a los primeros, dado que depende del recorrido escolar de cada uno de ellos, pues en el primer caso todavía se está en pleno proceso formativo mientras que en el segundo de los casos ya el recorrido escolar ha finalizado (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984; Scardamalia & Bereiter, 1992).

También en la visión del acto de escribir de estos autores está la idea de la escritura como elemento de transformación de los conocimientos individuales mediante el establecimiento de nuevas relaciones y la profundización en estos generaría una dinámica de transformación y aprendizaje. Se incluye el punto de vista de la escritura como medio en la generación de conocimientos. Reconocen el poder generador de la conversación y el carácter social de sus resultados mediante la negociación con terceros. Pero, plantean que la verdadera posesión personal del conocimiento proviene de la negociación personal, individual, en la que la escritura es un medio privilegiado (Scardamalia & Bereiter, 1994).

Para estos autores la escritura presenta el principal desafío de articular dos tipos de saberes: saberes provenientes del espacio del contenido (contenido conceptual del discurso) y saberes provenientes del espacio retórico (cumplimiento de objetivos discursivos y relaciones entre el contenido y las reacciones del lector). El conocimiento se transforma en el primero de ellos, pero para que se produzca debe mantener relaciones con el segundo.

II.2.4. La perspectiva de Lev Vygotski

Lev Semiónovich Vygotski, destacado intelectual y científico ruso, fue uno de los reformistas de la psicología desde el punto de vista marxista. Conocidas son sus investigaciones teóricas sobre la naturaleza de los procesos psíquicos superiores del hombre, su origen social, la naturaleza mediatizada y sígnica, y estructura sistemática. Asimismo desarrolló una fecunda labor investigacional sobre la relación aprendizaje-desarrollo y en específico en lo referido a la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988; Baquero, 1996).

En sus estudios sobre la relación aprendizaje-desarrollo señaló algunas consideraciones respecto al papel del lenguaje escrito en comparación con el oral en el proceso de desarrollo de los niños. Es así que determina que el análisis del proceso psíquico de la instrucción se reduce a esclarecer las funciones necesarias (memorización, atención, concentración) y el grado de maduración del niño para que el proceso de instrucción se ejecute de manera eficaz y este pueda comprender la relación existente entre los sonidos y signos asociados en la escritura (Vygotski, 1995).

Vygotski percibe la escritura como una función totalmente especial del lenguaje bien diferenciada del lenguaje oral que exigía en su desarrollo mínimo un alto grado de abstracción. Plantea que respecto al lenguaje oral, el escrito carece de entonación, expresividad y sonoridad, con una materialización en el pensamiento e ideas pero “...*que carece del rasgo más importante del lenguaje oral: el del sonido material.*” (1995, p.133)

Este científico en todo momento abordó el lenguaje escrito desde su esencia y en franca contraposición con el lenguaje oral. La falta de interlocutor en el primero hizo que Vygotski plantease el aspecto de la doble abstracción del niño en el proceso de aprendizaje, la del aspecto sonoro y la de la ausencia del interlocutor. Por ello planteó que el lenguaje escrito no podía repetir las etapas de desarrollo del lenguaje oral por lo que no podía corresponder a los niveles de desarrollo de este evidenciando lo difícil del lenguaje escrito respecto al oral pues solo se piensa y no se pronuncia. En todo momento lo enfocó como un “...*lenguaje-monólogo, de conversación con una hoja de papel en blanco, con un interlocutor imaginario o que uno se figura, mientras que cualquier situación del lenguaje oral es una situación de conversación.*” (Vygotski, 1995, p.133).

Desde el punto de vista pedagógico planteó el carácter voluntario del lenguaje escrito que conlleva al establecimiento de una actitud diferente en el niño. Este último entonces asume en

el lenguaje escrito una actuación voluntaria que exige en el acto de escribir el ordenamiento y la separación de la estructura fónica de la palabra, mediante el desmembramiento de la palabra a nivel mental y su reproducción en signos. Todo lo planteado evidencia para Vygotski el carácter más intelectual de la escritura respecto al habla, desde el aspecto pedagógico (Schneuwly, 1992).

II.2.5 La perspectiva de David Olson

Consideremos por otro lado los aportes del psicólogo cognitivo David Olson de origen canadiense. Para él, la escritura por encima de todo es “...un modelo para el habla...” (Olson, 1998, p. 115), un objeto del conocimiento para la persona. El problema central, a su criterio, es la especificación de la fuerza ilocucionaria, ya que la escritura presenta esa situación, representa lo dicho pero en muy pocas ocasiones logra captar el modo de interpretación. Si bien existen algunos signos de puntuación que permiten manejar si el tono es enfático, interrogador o si hay una pausa en el texto, lo cierto es que una de las grandes dificultades del texto escrito en cualquier lengua es el poder captar los rasgos prosódicos y paralingüísticos.

El autor es partidario de la necesidad de metaelementos en la escritura que permitan dilucidar al lector la intencionalidad prosódica del texto escrito, siempre que en ellos no se produzca una imitación o descripción del modo discursivo oral. Este investigador plantea la necesidad de “...inventar recursos lingüísticos y de otra naturaleza para controlar el modo en que el lector debe interpretar el texto.” (Olson, 1998, p.120). Así le confiere el carácter consciente desde el punto filosófico y dialéctico que a su consideración demanda el texto escrito.

Con esto, este autor plantea la idea de la necesidad de evolucionar a dispositivos gráficos de comunicación que permitan servir como modelos explícitos, fonológicos, morfológicos y sintácticos. Con estos se plantea la recuperación de elementos transcriptivos perdidos por la propia naturaleza del lenguaje escrito o como sugiere el mismo “...transformar las propiedades no léxicas del habla, como el acento y la entonación, en propiedades léxicas...al hacerlas explícitas...hace posible lo que puede considerarse pensamiento y discurso letrado.” (Olson, 1998, p.135)

Desde el punto de vista de la enseñanza este autor, oficiante de las imbricaciones de las teorías psicológicas y pedagógicas, se centra en las implicaciones cognitivas más que desde el punto de vista moral. En el caso de la escritura es partidario de la enseñanza de modo parejo a la lectura y de la asociación de símbolos, logos y emblemas con palabras más que con

significados. De igual manera defiende la idea de la comprensión textual en niños desde el análisis de la estabilidad y la hipótesis de que la fuerza ilocucionaria es la parte más primitiva del lenguaje y más reconocible y fácilmente detectada por los infantes como elementos omitidos en los sistemas de alfabetización modernos (Olson, 1998).

Hasta aquí hemos considerado aportes teóricos de representantes significativos en el terreno del estudio de la escritura como objeto de conocimiento y de enseñanza. A continuación, se relevan otros aportes teóricos que se entienden como fundamentales para ponerlos en diálogo con los hallazgos del trabajo de análisis de datos, y por ende, arribar a conclusiones respecto al problema de investigación propuesto.

Estos otros aportes tienen que ver con la delimitación conceptual respecto a tres formas de concebir los textos, que circulan muchas veces como sinónimas en los contextos escolares: los tipos de texto, las clases de texto y los géneros de texto. Precisar estos conceptos resulta de utilidad para análisis posteriores.

II.3. La producción de textos escritos: entre géneros, tipos y clases de textos

Resulta frecuente en diversos ámbitos de la actividad lingüística y de la investigación constatar la confusión terminológica, *“frecuentemente se intercambian como equivalentes los términos géneros discursivos, tipos textuales, clases de textos, etc.”* (Ciapuscio, 1994, p.4)

El escenario escolar no es ajeno a estas confusiones y por ende, a los efectos del objeto de estudio de la presente investigación resulta pertinente poder diferenciar qué se entiende por tipo de texto, por clase de texto y por género de texto. Al centrarnos en una investigación que pone el acento en la producción de textos escritos es inevitable tener en cuenta qué cuestiones de este terreno del saber se ponen en juego en las clases observadas.

Para ello, se relevan aportes esenciales de dos fuentes relevantes en el medio académico: los aportes de Guiomar Elena Ciapuscio (1994) y de Joaquim Dolz & Roxane Gagnon (2010).

Para Ciapuscio:

“clase textual se aplica hoy a clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas condensadores del saber sobre determinada

clase textual; por ejemplo, “esto es un cuento”, “esto es un chiste”, “esta es una descripción”, “esto es un diálogo”, etc.”. (Ciapuscio, 1994, p.10).

Esto pone de manifiesto que la experiencia empírica de cada sujeto respecto a los diferentes textos se constituye en un saber cotidiano respecto a ellos, y esto es lo que singulariza a las clases de textos. Los hablantes han desarrollado en la actividad de comunicación un saber sobre las clases de textos que les permite actuar en diferentes esferas de acción comunicativa, produciendo y comprendiendo textos que pueden vincular de manera sistemática con diferentes situaciones, contextos e instituciones. Los hablantes comunes, por ende, pueden diferenciar clases de textos por su experiencia empírica con ellos.

Asimismo, el tipo textual tiene que ver con *“una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de textos”* (Ciapuscio, 1994, p.10). Estos esquemas o estructuras textuales globales resultan de las actividades lingüísticas en comunidades lingüísticas, pero tienden a ser explicados por rasgos de tipologización desde la esfera científica del estudio de los textos.

Análisis aparte nos merece la caracterización del género de texto. Según Dolz & Gagnon todo texto es un producto particular, obra de un individuo o de una colectividad en un tiempo y espacio determinados, se escribe en una lengua dada y en función a una intención específica. En esta dirección,

“todo miembro de una comunidad se confronta a un universo de textos “pre- existentes”, uníversono organizado en géneros empíricos e históricos, es decir, en forma de organizaciones concretas que se modifican con el tiempo. Social y culturalmente, todo texto es un ejemplar de género” (Dolz & Gagnon, 2010, p.500).

Por ende, cuando nos acercamos al género de texto nos remitimos a su naturaleza social y comunicacional, y considerar los rasgos de la situación interactiva que le dio origen resulta de vital importancia.

Los géneros tienen razón de ser en las diferentes esferas de actividades humanas, y se diferencian en virtud de los objetivos que se persiguen en cada una de dichas esferas. Presentan características comunes a otros textos de similares condiciones, lo que permite vincularlos a un género específico. Las unidades lingüísticas se ponen en relación a una cotextualidad particular, y hace que el texto pueda identificarse como afiliado a un género.

Enseñar a escribir textos desde una perspectiva de géneros permite tener en consideración las esferas de actividades que las originan, y permiten desarrollar significaciones sociales que son

complejas y que se relacionan con las actividades de aprendizaje lingüísticas. Por eso, para los autores “*la noción de género aparece como central para la construcción de las capacidades verbales de los alumnos. Con este propósito, defendemos la tesis de que es a través de los géneros que las prácticas de lenguaje se encarnan en las actividades de los alumnos* (Dolz & Gagnon, 2010, p.509).

Tener presente estas diferencias terminológicas (que se inscriben en elaboraciones teóricas mucho más complejas que meros términos) permitirá examinar qué es lo que se lleva a cabo en las clases observadas en el presente trabajo de investigación.

Hasta aquí hemos relevado los principales conceptos teóricos necesarios para poder analizar las situaciones de enseñanza de la escritura en la praxis docente. A continuación presentamos una breve selección de aquellos aspectos conceptuales que servirán de base para la discusión de hallazgos, a los efectos de triangularlos con datos provenientes del análisis del trabajo real y representado por parte de la docente.

Principales conceptos teóricos para conceptualizar los procesos de producción de textos escritos	
<i>Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart y Riestra) y Coseriu</i>	<u>Texto</u> : “unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia” (Bronckart, 2004) <u>Lenguaje</u> : “una actividad creadora en todas sus formas” (Coseriu, 1977, p.21) <u>Lengua</u> : “sistema para crear, como sistema de producción (...) como permanente “sistematización” que como sistema cerrado” (Coseriu, 1977, p.23).
<i>Flower y Hayes</i>	La escritura como proceso orientado a un fin. Establecimiento de una red de objetivos de trabajo.
<i>Scardamalia y Bereiter</i>	Transformar el conocimiento más allá de simplemente decirlo: operar a nivel de contenido y a nivel retórico.
<i>Miras</i>	Función epistémica de la escritura: la potencialidad de la escritura para regular el propio pensamiento.
<i>Vygostki</i>	La escritura como monólogo y actividad voluntaria e intelectual.
<i>Olson</i>	La fuerza ilocucionaria de la escritura.
<i>Ciapuscio, Dolz</i>	El género de texto como el resultante del anclaje social y comunicativo del texto concreto, como ejemplar de un género. El tipo de texto como una clasificación teórica emergente de las ciencias del lenguaje. La clase de texto como una clasificación cotidiana, producto de la experiencia empírica del hablante

Cuadro 1 Principales conceptos teóricos para conceptualizar los procesos de producción de textos escritos
Fuente: Elaboración propia

II.4. La naturaleza de las situaciones didácticas: el lugar de la institucionalización

Pasemos ahora a explorar conceptualmente qué significa institucionalización, dado que es el foco del problema de investigación. Para ello se vuelve necesario abordar primeramente la naturaleza de las situaciones didácticas, y desde este lugar, poder caracterizar los alcances de la institucionalización en los contextos de enseñanza.

Sensevy (2007) se refiere a la teoría de la acción didáctica cuya función esencial consiste en la producción de un vocabulario que permita descripciones sistémicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La acción didáctica es, pues, una acción conjunta de dos dimensiones particulares donde el término enseñar remite al término aprender y viceversa, y donde la relación didáctica está constituida por la relación ternaria entre el saber, el profesor y los alumnos. La acción didáctica es una acción de comunicación, por ello una manera productiva de considerar las interacciones didácticas es contemplarlas como transacciones donde para comprenderlas es necesario considerar el entorno. Estas acciones didácticas configuran las situaciones didácticas.

Brousseau (2007) define una situación como un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. Algunas de estas situaciones requieren de adquisición anterior de conocimientos y esquemas necesarios, pero hay otras que ofrecen una posibilidad al sujeto para construir por sí mismo un conocimiento nuevo en un proceso de génesis artificial.

La variedad de situaciones presentadas debe cubrir distintos tipos de respuestas por parte del alumno al que se le proponen. Cada situación puede ser de tres clases: de acción, de formulación o de validación. Para que alrededor de estas situaciones exista aprendizaje y se asegure la transmisión de los conocimientos culturales que se desea que adquieran los alumnos, es necesaria la implementación de dos tipos de intervenciones del profesor: la institucionalización y la devolución.

La situación de acción la hace el alumno cuando actúa sobre el medio (material o simbólico) poniendo en "juego" sus conocimientos. En la situación de formulación los alumnos "formulan" mensajes entre unos y otros, de manera que promueven la comprensión y la acción hasta llegar a la situación de validación, cuando los alumnos, o mejor los grupos de alumnos, someten a

consideración de los demás las afirmaciones propuestas y estos tienen la capacidad de "sancionarlas", es decir, de aceptarlas, rechazarlas, pedir pruebas u oponer otras aserciones.

No hay que pensar que para cada saber al que apunte la enseñanza hay que pasar necesariamente primero por una situación de acción, luego por una situación de formulación y luego por una situación de validación. Aunque esto pueda ser apropiado en algunos casos, no se trata de una regla general (Panizza, 2003).

Cuando se inicia una actividad nueva de clase, el docente de por sí debe asumir la responsabilidad de articularse con el grupo de alumnos, con quienes debe interactuar en aula de clase; para este ejercicio debe reconocer el rol a desempeñar, él como docente, ellos como alumnos; con reglas y acuerdos es decir, debe el docente establecer las interacciones fundamentadas en el llamado "contrato didáctico" - transacciones didácticas, que son ese conjunto de comportamientos específicos del maestro y que son esperados por el alumno, y el conjunto de comportamientos que son esperados por el maestro (Sensevy, 2007).

Para Sensevy la acción didáctica basada en el contrato didáctico está fundada en la interpretación de un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas. En otras palabras antes de comenzar el acto académico como tal, hay que dejar claras las reglas del juego para que los alumnos sepan qué esperar del maestro y los maestros dejen que esperen de sus alumnos; conociendo de antemano que como acto dinámico, el "contrato didáctico" constituye una serie de normas, susceptibles de modificar, perdurar o cambiar en función de los procesos del saber y como parte esencial en las transiciones didácticas nos ayuda a comprender las costumbres de acción en su formación (hábitos de trasmisión), a comprender las expectativas entre docente-alumno y suministra un marco de estudio genético de la constitución de las normas en la clase y cuando deben ser superadas o redefinidas, Sensevy (2007).

Este contrato se da entre sujetos, como docente o como alumno, que comparten un aula de clase, reconociendo siempre al alumno como un ser humano, con historicidad y en un entorno sociocultural, que de una manera u otra moldea o afecta su cotidianidad.

Los procesos interrelacionales, dialógicos y comunicativos que se suscitan dentro de terna didáctica docente-alumno-medio se denominan transacciones didácticas y están dadas por la aceptación de los roles implícitos que pueden ser tanto comunicativos como de carácter jerárquico, que posee cada parte implicada en el proceso de aprendizaje. Desde el tono de voz

que utiliza el maestro a la hora de impartir un ejercicio, hasta la manera de resolver determinada actividad por parte del alumno, son actividades comunicativas y de relación, que pertenecen a la esfera de lo transaccional que se especifica en la interacción didáctica de la triada.

Es innegable que la enseñanza es una construcción permanente, es una reconfiguración del saber cómo un acto dinámico, mediatizado por la comunicación que se da entre sujetos que adquieren su papel de emisor y receptor, como *“acto social, social en la medida en que está distribuido sobre varios individuos y requiere su cooperación”* (Sensevy, 2007, p.15).

Sin embargo todas las actividades en un aula de clase, deben ser reflexionadas por parte del docente, para ser planificadas en una secuencia que permita, espacios para hacer devoluciones al estudiante, sin perder el ritmo ni excederse en los contenidos; para todo esto es pertinente que el docente se encuentre cimentado en una secuencia didáctica, para la conformación con sus alumnos de un nuevo conocimiento. Pero para esto debe existir un acuerdo entre los sujetos docente-alumno, de estas relaciones se desprende el sentido que se le dé al acto de transmitir, y este sentido depende mucho del resultado de las acciones (Brousseau, 1980), que permitirán un desarrollo óptimo de la secuencia didáctica planteada por el docente.

Con el desempeño del rol que a cada uno de los sujetos le compete, en conclusión el grado de evolución en éste contexto puede dar lugar a nuevos constructos que lleven al avance en el aprendizaje.

Definir generalmente de manera explícita, el medio didáctico, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego” (poner reglas claras de cómo jugar) y hacer devolución (generar comportamientos didácticamente significativos) se basan en el acto en donde:

“el profesor debe por tanto efectuar no la comunicación de un conocimiento, sino la devolución de un buen problema. Si esta devolución se lleva a cabo, el alumno entra en el juego y si acaba por ganar el aprendizaje se ha realizado” (Brousseau, 1986. p.51)

En cuanto a la regulación (acciones que reorienten y controlen), consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a estos:

“La intervención del profesor modifica las condiciones de funcionamiento del saber, condiciones que también forman parte de lo que el alumno debe aprender. El objeto final del aprendizaje es que el alumno pueda hacer funcionar el saber en situaciones en las que el profesor no está presente” (Brousseau, 1988, p.322)

La devolución es la acción mediante la cual el profesor traspasa al alumno la responsabilidad de la situación que le propone con relación a un determinado conocimiento, aceptando aquel la responsabilidad de esa transferencia. Esta acción tiene lugar en el seno de la negociación de un contrato muy particular: el contrato didáctico específico del conocimiento en cuestión. El contrato didáctico se refiere a la negociación establecida entre profesor y alumno. Comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y los que el alumno espera del docente.

Todas estas acciones didácticas permiten ubicar las que nos interesa a los efectos de la presente investigación: la institucionalización. Esta acción se ubica entre las otras ya detalladas y se vuelve prioritario poder desentrañar cuáles son los aspectos implicados en ella.

La institucionalización es la acción por la cual el profesor atribuye a un conocimiento aprendido, mediante las situaciones escogidas, la condición de objeto de saber digno de interés científico; el profesor confirma que su actividad ha permitido que los alumnos encuentren saberes legítimos. Por medio de este proceso, los alumnos se convierten en controladores de la adquisición de sus saberes (Sensevy, 2007).

En el trabajo de enseñanza se vuelve prioritario dar sentido a los conocimientos que se ponen en juego. En ese dar sentido intervienen tramas de razonamientos, reformulaciones y formalizaciones que ayudan a que el alumno pueda manipular el saber. Para ello, es necesario ordenar un espacio, en el que el docente comprueba lo que los alumnos deben hacer y rehacer, o no, lo que los alumnos necesitan o no aprender. Esta es la esencia de la institucionalización: *“tomar en cuenta “oficialmente” el objeto de conocimiento por parte del alumno y el aprendizaje del alumno por parte del docente”* (Brousseau, 2007, p.98). El objeto de la institucionalización es ese: el doble reconocimiento de lo aprendido tanto por parte del docente como por parte del alumno.

Para Brousseau, las situaciones de institucionalización implican, entre otras intervenciones, el reconocimiento del valor de un procedimiento que se convierte en un medio de referencia, la identificación de propiedades que se encuentran en lo estudiado y que merecen ser conservadas, dar cuenta de lo realizado por los alumnos, describir lo que ha sucedido en la clase y que tiene que ver con el conocimiento en cuestión, brindar un estado a lo abordado en clase en cuanto producto del trabajo de los alumnos y del docente, consolidar un objeto de enseñanza como tal, identificándolo, examinando qué aspectos pueden ser objeto de nuevas reutilizaciones posteriores.

Según el autor, la institucionalización radica en asegurar la consistencia de lo trabajado en cuanto *dar “a determinados conocimientos el estado cultural indispensable de saberes”* (Brousseau, 2007, p.28).

Aquí se pone de manifiesto el trabajo docente que otorga a ciertos conocimientos una reubicación en un repertorio especial de importancia y uso, para convertirlos de tal forma en saberes, mediante la identificación, el análisis y la organización, facilitando de tal forma su comunicación.

Cabe destacar que, según Brousseau *“las situaciones clásicas de enseñanza son escenarios de institucionalización sin que el docente sea responsable de la creación de sentido: se dice lo que se quiere que el alumno sepa, se le explica y se verifica si lo aprendió”* (Brousseau, 2007, p.98-99).

Ahora bien, el objeto de estudio de la presente investigación se ha construido en torno a la institucionalización de saberes. En este apartado hemos considerado qué se entiende por institucionalizar. Ahora exploremos, a continuación, el objeto de la institucionalización, lo que es institucionalizable: los saberes que se ponen en juego.

II.5. Conocimientos y saberes

Al hacer referencia a la institucionalización, se ha presentado una diferenciación que resulta central a los efectos del objeto de la presente investigación: el estatus de los conocimientos y el estatus de los saberes, en otras palabras, qué entendemos por conocimientos y saberes en el contexto de una situación didáctica.

Brousseau reconoce como conocimientos a *“los medios transmisibles (por imitación, iniciación, comunicación, etc.), aunque no necesariamente explicitables, de controlar una situación y obtener de ella determinado resultado conforme a una expectativa y a una exigencia social”* (Brousseau, 2007, p.28). En otras palabras, los conocimientos emergen de entornos que no son didácticos, tienen que ver con contextos sociales de surgimiento.

En cambio, los saberes se constituyen en el resultado cultural del trabajo de una determinada institución. Cabe señalar la relevancia de lo cultural en este contexto: los conocimientos son objeto de procesos de identificación, análisis, organización, de forma tal que resultan

comunicables. En palabras de Brousseau, *“el saber es el producto cultural de una institución”* (Brousseau, 2007, p.28)

Ahora bien, cabe profundizar respecto a la naturaleza de los saberes que se producen en las instituciones educativas desde otras perspectivas que vienen al auxilio de la presente exploración conceptual en torno a esta temática.

Según Umberto Eco, *“ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es la confrontación de opiniones una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera”* (Umberto Eco 2007, p.1). Esto cobra especial validez dado que en el mundo actual se puede manejar mucha información, pero decidir qué es lo que es digno de ser recordado requiere de un trabajo más sutil y elaborado, que compete a la docencia. Según Eco, esto tiene vinculaciones con el arte de la selección de aquello que se constituirá como saber.

Asimismo, Charlot (2008) sostiene que el ser humano debe apropiarse del patrimonio de saberes que sus antecesores le han legado. En palabras del autor, *“ese patrimonio se presenta bajo la forma de saberes (objetos intelectuales, cuyo modo de ser es el lenguaje), pero también de instrumentos, de prácticas, de sentimientos, de formas de relacionarse, etcétera, que igualmente deben ser aprendidas”* (Charlot, B, 2008, p. 42).

En otras palabras, es necesario tener en cuenta que cuando nos referimos al saber, no solo hacemos referencia a los objetos intelectuales propiamente dichos, sino a todo lo que se produce conjuntamente con ellos: instrumentos, prácticas, sentimientos, relaciones vinculares, aspectos todos que se vuelven aprendibles en situaciones didácticas.

En este sentido, según Charlot, estudiar los saberes supone estudiar una relación con el saber y por ende, *“estudiar al propio sujeto en tanto se construyó por apropiación del mundo”* (Charlot, 2008, p. 42). Esto lleva al autor a sostener que *“no hay saber sino en una relación con el saber”* (Charlot, 2008, p.44), enfatizando de tal forma que no es posible pensar sobre el saber sin considerar cuál es tipo de relacionamiento que se pone en juego con relación a él, en su proceso de construcción.

Por lo tanto, al hablar de institucionalización no solamente estamos refiriéndonos a fases de legitimación de saberes conceptuales sino que también se ponen en juego diferentes saberes que tienen estrechas conexiones con formas de relacionamiento que se dan lugar a través de las

intervenciones docentes. Por este motivo, es necesario además, en este recorrido conceptual y teórico, poder delimitar qué entendemos por intervención docente.

II.6. Intervenciones docentes

Se define las intervenciones en la enseñanza como *“tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento determinado”*. (Harfuch, S. A., & Foures, 2003, p. 157). Estas intervenciones de enseñanza se generan en torno a interacciones relacionadas con un contenido de enseñanza.

Existen distintos tipos de intervenciones docentes en el aula:

1. Intervenciones de orden: estas hacen referencia cuando el docente interviene para dar pautas para el funcionamiento armonioso de la clase para poder crear un ambiente que propicie la actividad de enseñanza y aprendizaje. Interviene para disponer o mantener el orden. También apuntan a un orden para lograr un trabajo con los contenidos desde cierta lógica, son los llamados de atención para enmarcar el contenido trabajado.
2. Intervenciones abiertas: cuando el docente desde un comienzo invita a tomar parte de la interacción con los alumnos y los estimula a la participación. En este caso el maestro no se queda con la primera respuesta que recibe sino que busca una mayor participación.
3. Intervenciones sustantivas: es cuando el docente apunta a una clara direccionalidad con respecto al contenido que se propone abordar desarrollando lo esencial que debe tener una clase, tratando con su ayuda ir más allá de lo que puede realizar sólo.
4. Intervenciones no sustantivas: el docente toma parte pero por diferentes causas no apunta a una razón que tenga que ver con lo esencial del contenido que se pretende trabajar.
5. Intervenciones de apertura ficticia: el maestro intenta dar participación a los alumnos pero sólo de modo aparente, ya que no escucha lo que dicen o no logra tomarlo para poder incluirlo en la comunicación.

A modo de síntesis de lo que se ha presentado hasta aquí, se relevan los principales aspectos conceptuales que serán relevantes para el análisis de datos, discusión de hallazgos y conclusiones del presente trabajo de investigación.

Síntesis de conceptos relevantes respecto a institucionalización, saberes e intervención docente	
<i>Institucionalización</i> <i>Brousseau & Sensevy</i>	<i>Conocimientos y saberes</i> <i>Brousseau, Eco, Charlot</i>
Otorgar a un conocimiento la condición de objeto de saber digno de interés científico.	Brousseau: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento: origen social - Saber: producto cultural institucional
Proceso de conversión de un conocimiento en saber legítimo de la situación didáctica.	Eco: <ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de seleccionar el saber a construirse.
Dar sentido a los conocimientos que se ponen en juego: <ul style="list-style-type: none"> - ordenando un espacio, - comprobando lo que se debe hacer y rehacer, - tomando en cuenta oficialmente el objeto de conocimiento - reconociendo el valor de un procedimiento para que se convierta en medio de referencia identificando propiedades que merezcan ser conservadas 	Charlot: <ul style="list-style-type: none"> - El saber supone objetos intelectuales, así como instrumentos, prácticas, sentimientos, formas de relacionamiento. - El saber supone una relación con el saber, cómo se construye dicha relación.
Dar cuenta de los realizado por los alumnos	<i>Intervenciones docentes</i> <i>Harfuch & Foures</i>
Describir lo que ha sucedido en la clase y que tiene que ver con el conocimiento en cuestión	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar parte - Hacerse cargo de un trabajo en torno a un conocimiento - Siempre se produce en relación a otro - Se genera en un lugar y momento dado
Consolidar un objeto de enseñanza examinando qué aspectos pueden reutilizarse	
Otorgar a determinados conocimientos el estado cultural indispensable de saberes.	
Reubicar ciertos conocimientos en un repertorio especial de importancia y uso	

Cuadro 2 Síntesis de conceptos relevantes respecto a institucionalización, saberes e intervención docente

Fuente: Elaboración propia

II.7. Estado del arte: Antecedentes de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio

En la presente sección se relevan diferentes antecedentes de investigaciones que se relacionan con el objeto de estudio, o sea, que dan cuenta de diferentes aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en contextos de enseñanza primaria. Todos los relevamientos realizados son de carácter cualitativo.

II.7.1. Aportes de la investigación de Delia Lerner

Para Lerner (2001), profesora e investigadora argentina de didáctica de la lectura y la escritura de la Universidad de Buenos Aires, el asunto de la escritura está en correspondencia con los significados a comunicar, especialmente cuando plantea sobre la escritura, que está “...creada para representar y comunicar significados...” (Lerner, 2001, p.49). Manifiesta que la escritura se enseña de manera fragmentada, con poca significación en comparación a la lectura, a la que se le brinda mayor jerarquía. Esta autora critica la perspectiva escolar de esperar que los educandos produzcan textos en un tiempo corto y que incluso pasen directo a la versión textual final sin dedicar tiempo a borradores y al proceso de revisión (Lerner, 1996, 2001). En sus escritos e investigaciones ha dejado patente que la lectura y la escritura están en una estrecha interrelación en la que “...la escritura se constituye en un instrumento que está al servicio de la lectura...” (Lerner, 1996, p.12). Esto se manifiesta en el proceso de tomar notas del estudiante, en la elaboración de los resúmenes de lo que se lee y en la estructuración y comprensión de los contenidos de los textos.

La autora es defensora de la idea del efecto de la transposición didáctica y de los efectos que provoca en todos los niveles de los saberes impartidos escolarmente. Por ello promueve la idea de una enseñanza de la escritura en consonancia con las exigencias que plantea la vida a los educandos a través de una organización y parcelación de los contenidos que evite el resultadismo y sus consecuencias (Lerner, 2001).

II.7.2 Aportes de la investigación de Maite Alvarado

Maite Alvarado (2013), escritora y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires concibe la escritura como una tecnología que se debe desarrollar en la escuela. El hecho de ser esta última la responsable en ella ha reposado el ejercicio histórico

de enseñar a escribir que mediante una labor de disciplina y fijación de un grupo de normas y valores propicia la consecución de modos de reflexión y elaboración de los conocimientos (Alvarado, 2013). Cuando se menciona el término histórico se hace referencia no solo a la labor continuada de enseñanza que todos los seres humanos conocen y de la que son tributarios y contribuyentes de algún modo. También se hace referencia a los dominios de la enseñanza de la escritura que incluye la ortografía, la caligrafía y la composición (Alvarado, 2013).

Las reflexiones de esta especialista en el tema demuestran la segregación de estos dominios anteriormente mencionados. Valora la ortografía como un campo independiente de la caligrafía y de la composición, no obstante reconoce que ambos están muy integrados en el proceso de escribir. Señala que la enseñanza ortográfica está más en relación con el aprendizaje gramatical y que ha ido evolucionando del enfoque inductivo tradicional al aprendizaje razonado que busca

La atención hacia las regularidades morfológicas y los parentescos semánticos que la ortografía acompaña o revela. Se trata de una forma de encarar la enseñanza de la ortografía que se ha extendido en las últimas décadas, con el avance de una perspectiva constructivista en la didáctica del área.(Alvarado, 2013, p.34)

La especialista en el tema tiene una mirada de la escritura como ejercicio de entrenamiento, depositario de habilidades tan antiguas para el hombre como lo es el dibujo de las letras. También en su discurso incluye las diferentes prácticas pedagógicas que en algún momento potenciaron el resultadismo en la educación y que lastraron de alguna manera el proceso de adquisición de habilidades de escritura y que continúan hoy en día con el avance de las tecnologías. Evidenciando de este modo un distanciamiento y “...pérdida de valor de las habilidades propias de una representación más artesanal de la escritura.” (Alvarado, 2013, p.33)

En el caso de la composición la autora la asume como “...el todo que resulta de la reunión de las partes: el texto escrito” (Alvarado, 2013, p.35). Al enfocar el concepto de escritura como proceso retórico, que comprende las operaciones de invención, disposición y elocución (Alvarado, 2013) fija la composición como un proceso cognitivo de producción escrita en el que se manifiesta “...una interacción de subprocesos recursivos (planificación, redacción y revisión) que dan por resultado un texto.” (Alvarado, 2013, p. 35).

Finalmente la autora, con una perspectiva pedagógica, en relación al ejercicio de composición escolar y desde una visión dialéctica, defiende la idea de que el lenguaje escrito -práctica y género discursivo por encima de todo- no constituye un sistema fijo. Con ello vislumbra la

modificación histórica que ha sufrido y que deberá experimentar de manera constante el texto escrito y su ejercicio práctico sobre la base de los requerimientos sociopedagógicos y científicos que demande cada época y sus necesidades formativas.

II.7.3. Aportes de la investigación de Anna Camps

Anna Camps ha dedicado parte de su vida al estudio de los diferentes modelos que tratan de esclarecer todo el andamiaje filosófico y metodológico de la escritura. En sus estudios al respecto ha quedado claro la perspectiva de la escritura como sistema de relación y como instrumento de elaboración, transformación y aprendizaje de conocimientos, estando sus valoraciones en la misma línea de opinión de autores como Scardamalia, Bereiter, Hayes y Flower. Desde su visión, esta autora considera el acto de escribir como una tarea de representación de significados y una de las fuerzas de desarrollo intelectual (Camps, 1990).

Escribir requiere de la activación de una serie de aspectos como pueden ser la estructura textual, lexical, gramatical y ortográfica sin descontar a un grupo de condicionantes como la intencionalidad de quien escribe y la audiencia a la que se dirige el mensaje textual. Teniendo en cuenta ello, es destacable que el acto de la escritura requiere para su madurez el sostenimiento de todos estos aspectos y condicionantes de una manera equilibrada que producirá un ejercicio intelectual complejo. Camps es una fiel defensora de la idea de la sobrecarga cognitiva como manifestación del proceso de escritura al materializar todos los contenidos semánticos que conlleva.

Autora convencida de la imposibilidad de la inseparabilidad de todos estos procesos que ocurren en el acto de redactar propone desde el punto de vista pedagógico la orientación de la enseñanza de la redacción con orientación al proceso y no a los resultados. Para ello propone la enseñanza de la redacción en un espacio imprescindible que permita “...la elaboración del escrito en colaboración entre los alumnos y en interacción con el profesor.” (Camps, 1990, p. 16).

También la autora plantea desde el punto de vista cognitivo la enseñanza de la redacción partiendo de la ejecución de tareas globales. Con esto se evita en exceso la ejercitación de habilidades y la adquisición de determinados conocimientos lingüísticos de modo aislado,

independiente relacionados con los aspectos mas superficiales del texto y se potencia el desarrollo de escritura basada en eventos y situaciones de escritura real (Camps, 1990).

II.7.4. Aportes de la investigación de Ana Teberosky

Ana Teberosky, catedrática de la Universidad de Barcelona y especialista de alto nivel en el habla hispana en temas relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura; el concepto de esta última es muy similar a lo que se viene manifestando desde las reflexiones lingüísticas de los griegos. Reflexiones que se han mantenido en el conductismo y que este enriquece desde la perspectiva sociocultural cuando manifiesta “...recientemente, lingüistas e historiadores han reaccionado a esta visión argumentando que más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social.” (Teberosky, 2000, p.10)

Este sistema de representación del lenguaje al cual Teberosky hace alusión no va ser otra cosa, según esta especialista en el tema que la apropiación de un objeto de conocimiento de manera simbólica que va a estar representado por el lenguaje. Evidenciándose en todo momento de este proceso apropiativo de representación simbólica una gran influencia sobre muchos aspectos como el morfema, el fonema, el texto, la palabra.

En el caso de Teberosky (2000) esta defiende la perspectiva constructivista al permitir esta que el proceso tenga desde el punto de vista del infante una descripción integrada de todo el proceso. Con ello es posible lo anterior “...desde un análisis del lenguaje y de la naturaleza de la escritura así como desde la consideración de las prácticas culturales e instruccionales donde la alfabetización se realiza.” (p.13) De este modo se evita el aprendizaje reduccionista desarrollándose una nueva apropiación lingüística basada en nuevas funciones cognitivas que permitan el cuestionamiento de adquisiciones conceptuales anteriores y el proceso de adquisición de aprendizajes futuros.

El enfoque comentado entonces tendrá lugar analizando el modo y las concepciones de lo que se conoce mediante la adjudicación de una serie de regularidades en la niñez que Teberosky resume del siguiente modo:

1. El niño/a construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.

2. Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con el material escrito y con lectores y escritores que dan información e interpretan ese material escrito.
3. Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura (y no sólo problemas infantiles, en el sentido de respuestas ideosincráticas, de errores conceptuales dignos de ser corregidos para dar lugar al aprendizaje normativo).
4. El desarrollo de hipótesis ocurre por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones (así por ejemplo, el conocimiento sobre las palabras, sobre las expresiones del lenguaje, sobre la forma y el significado del signo). (2000, p. 3)

Esta autora plantea que desde el punto de vista de la enseñanza la visión de esta debe cambiar, esto es posible gracias a su visión constructivista de la educación y su objetivo. Sólo con esta visión se elimina la idea de niños como aprendices pasivos y se da paso a ambientes con abundancia de experiencias letradas. Solo así los escolares que empiezan en la comprensión de lo escrito, de lo textual pueden “...comprender cómo funciona el sistema alfabético, comprender la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito, comprender cuáles son las unidades específicas de lo escrito para aprender a leer y escribir.” (Teberosky, 2000, p.14)

II.7.5. Aportes de la investigación desde informes regionales

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Reportes Técnicos SERCE y TERCE) de la UNESCO radicada en Santiago de Chile es el organismo que coordina las formas de cooperación para los países latinoamericanos y caribeños en el aspecto educacional. Uno de los hitos de su trabajo ha sido la creación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este integra una red de los sistemas de medición de la calidad de la educación de la región anteriormente señalada. Fundado en la Ciudad de México en noviembre de 1994 tiene dentro de sus objetivos principales el “...generar conocimientos que contribuyan a que los Ministerios de Educación de la región tomen decisiones informadas en materia de políticas educativas a partir del análisis de los resultados de las investigaciones evaluativas que el LLECE realiza.” (LLECE, 2008, p. 4)

En el trabajo sostenido del LLECE han marcado pautas los informes producidos en su labor investigativa. Merecen especial atención dentro de estos los segundo y tercer informes de resultados de los logros de aprendizaje en el marco del estudio regional comparativo. Estos estudios conocidos por las siglas SERCE y TERCE tuvieron objetivos diferentes. En el caso del SERCE el propósito principal fue “...generar conocimientos acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3° y 6° grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias...” (LLECE, 2008, p. 4)

En el caso del TERCE fueron aplicadas pruebas de tipo estandarizadas a estudiantes de educación primaria de 15 países de la región latinoamericana y caribeña que permitirían obtener información respecto a la “...eficacia, una dimensión clave de la calidad de la educación, y da cuenta de las brechas en los niveles de logro de aprendizaje entre estudiantes provenientes de distintos contextos.” (LLECE, 2016, p. 14) Así de esta forma fueron obtenidos un grupo de resultados orientados a cuestiones en relación con los procesos de aprendizaje que fueron más allá de las evaluaciones tradicionales enfocadas en el rendimiento del estudiante dando una alta importancia a “...elementos de contexto como la comunidad, las familias y los estudiantes, factores que inciden significativamente en el logro académico.” (LLECE, 2016, p. 14)

Para la realización de la prueba de lectura y escritura esta fue dividida con dos pruebas de escritura para grados diferentes, 3ro y 6to grados en este caso. En la misma se pidió al estudiante producir un texto escrito, primero en borrador y luego en limpio, siguiendo una determinada consigna. Es importante señalar que las pruebas de escritura fueron pensadas para explorar un proceso que surge en varias etapas y que requiere reflexión y madurez alrededor de un tema (LLECE, 2008, p.4).

Debido a esto se implementaron en tres pasos fundamentales bien diferenciados, en primer lugar hacer el borrador, en segundo lugar intentar mejorar el borrador obtenido y por último transferir el borrador logrado a un formato limpio y agregar el título. De este proceso investigativo que en ese momento fue considerado pionero en la región y por demás con carácter exploratorio y énfasis cualitativo se pudo obtener que se “...arrojaron indicadores estadísticos satisfactorios y con todos se logró un nivel de escritura aceptable por parte de los estudiantes.” (LLECE, 2008, p.28)

En el caso del TERCE, la prueba de escritura volvió a ser aplicada a estudiantes de 3er y 6to grados. El supuesto que justificó esto radica en el hecho de que:

La capacidad de organizar y expresar coherentemente ideas mediante un texto escrito es una herramienta fundamental para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI, y es también reflejo de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de la región. (LLECE, 2016, p.7)

Una de las consideraciones metodológicas del TERCE fueron los estándares curriculares de la región teniendo en cuenta para ello la comprensión e interpretación de diferentes tipos de texto orales y escritos de amplia circulación y de uso cotidiano, como herramienta de acceso al conocimiento y al desempeño social. También se tuvo en cuenta la producción de diferentes tipos de texto según el propósito y la situación comunicativa, privilegiando el desarrollo de la capacidad del estudiante para producir sentido y comunicar de forma coherente sus ideas. Otro aspecto curricular que se manejó en la prueba de escritura fue el abordaje del estudio de la literatura desde las perspectivas del placer estético y de la conformación del texto literario en forma de apoyo al desarrollo de la comprensión e interpretación textual (LLECE, 2016).

Los resultados de las pruebas aplicadas evidenciaron que en los dos grados evaluados los países Honduras, Paraguay y Republica Dominicana estuvieron siempre por debajo de la media regional siendo los de mejores resultados Argentina, Chile, Costa Rica y México que en los dos grados evaluados siempre estuvieron en la categoría por encima de la media regional (LLECE, 2016), como se puede observar en la Tabla 2 a continuación.

Grado	Por debajo de la media regional	Igual a la media regional	Por sobre la media regional
3ro	Guatemala Honduras Nicaragua Paraguay R. Dominicana	Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá y el estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay
6to	Colombia Ecuador Honduras Paraguay R. Dominicana	Brasil, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay	Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, México y el estado mexicano de Nuevo León

Cuadro 3 Resultados de la prueba de escritura del TERCE por países y comparación con la media regional
Fuente: Adaptación de LLECE, 2016, p. 10

Estos estudios, tanto el SERCE como el TERCE evidenciaron el alto interés de los países de la región por elevar la calidad de la escritura, sobre todo en los niveles de enseñanza primaria (LLECE, 2008, 2016). Los reportes de investigación derivados demostraron asimismo que tanto

la presencia de elementos vinculados bien a la lingüística del texto, a la gramática oracional o a la construcción de párrafos constituye una guía de evaluación de la estructuración interna de los textos en niveles acordes con los énfasis y contenidos trabajados en los diferentes currículos (LLECE, 2016).

El TERCE demostró que la rúbrica es un mejor instrumento que la pauta de cotejo en la evaluación de la escritura al superar la descripción de la evidencia asegurando la la caracterización de desempeños. Es el mayor aporte de esta investigación a la evaluación de la escritura escolar en el área latinoamericana y caribeña al lograr mayor comunicabilidad de lo resultados así como el ofrecimiento de directrices mas dilucidadas respecto a los aspectos de las prácticas educativas que deben mejorar sobre todo en lo referente a la escritura como habilidad (LLECE, 2016).

III. DISEÑO METODOLÓGICO

En función de los objetivos planteados en esta investigación se adoptaron determinadas decisiones metodológicas que se expondrán en este apartado. Se explicita el enfoque metodológico que se ha seleccionado, además se hace referencia a las fuentes empleadas para la recolección de datos como así también a los instrumentos para tal fin. También se explicitan las etapas del diseño metodológico, la forma de selección del caso y cómo se procedió para la entrada al campo.

III.1 Enfoques metodológicos seleccionados

En esta sección presentaremos los aportes de dos perspectivas metodológicas de trabajo que se han tenido en cuenta para el desarrollo del trabajo de campo, así como para el posterior análisis de datos. Estas perspectivas tienen que ver con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y con el análisis del trabajo docente de Bronckart.

III.1.1. Bronfenbrenner y la ecología del desarrollo humano

Aspiramos a un enfoque de investigación didáctica de corte cualitativo desde una perspectiva ecológica, donde la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente prestando una especial atención a su interacción, donde nos interesa comprender por qué el docente hace lo que hace en situaciones didácticas de institucionalización de saberes.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive una persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p.38).

La idea central de Bronfenbrenner consiste en la conformación de un modelo ecológico del desarrollo humano. Este implica la comprensión de los cambios que perduran en el tiempo, sobre todo en la forma en que los seres humanos perciben el ambiente en el que se desarrollan (Bronfenbrenner, 1987). Destaca la importancia del estudio de los ambientes en los cuales las personas interactúan y se desarrollan en dependencia de sus necesidades y percepciones ambientales vistas estas últimas como necesidades así como la interacción con ellas.

Bronfenbrenner (1987) en su postulado básico aborda el desarrollo como la acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los cuales la persona vive. En su teoría propone el principio de que los humanos pueden funcionar y tienen la capacidad de vivir en un sistema particular e individual en donde por medio de las interacciones sociales y ambientales se está vinculado con los sistemas particulares de otros seres humanos y a la vez se puede observar la relación de cada persona con el entorno en donde se desarrolló, el cual es de vital importancia a la evolución que va adquiriendo cada persona dentro de su ciclo vital. Este autor señala que el sujeto no es solo influido por la actuación de otros sobre él, sino que él también influye sobre los que los rodean.

En el contexto pedagógico, la teoría de Bronfenbrenner no va ser más que una forma específica de explicar los fenómenos y situaciones educativas o formativas de la realidad según los principios de la ecología.

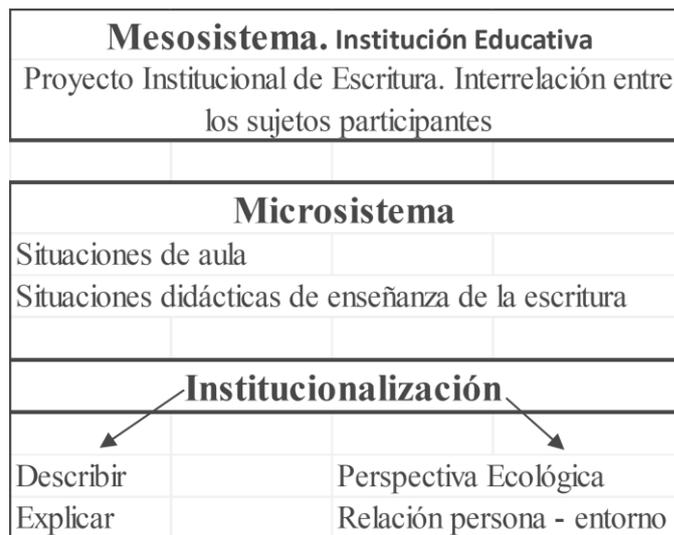
Esto último se ha convertido en un paradigma de gran ayuda en la comprensión de los hechos pedagógicos y educativos desde la visión del estudio de la realidad cultural de los individuos. También implica en gran medida el estudio de igual manera de las demandas del entorno, las respuestas de los elementos de ella y las disímiles maneras de adaptarse estos individuos al contexto en estudio.

La escuela desde este enfoque es vista como consecuencia de procesos históricos complejos, resultado de una construcción social pensada y constituida por grupos sociales en un momento determinado y no como el resultado de algo innato a la sociedad. Por lo tanto, es considerada como un mesosistema en el que el desarrollo humano envuelve al microsistema del aula, contexto inmediato de enseñanza y de socialización. Este contexto mantiene estrechas conexiones con otros ecosistemas como el de la familia, y con el sistema escolar gestionado por el Estado.

Dentro de los principales elementos que le brindan sentido a la escuela como ecosistema están la población que son los alumnos, profesores, padres y la comunidad local. Después se puede mencionar a la organización de relaciones, vista está como una estructura holística de la institución educativa. En ella es donde se suceden el conflicto, el cambio educativo y la formación del docente. No se puede dejar de mencionar como otro elemento importante al ambiente visto este como lo físico (espacio y tiempo), la cultura institucional y el ambiente externo. Por último se debe incluir a la tecnología, conformada por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación.

A modo de conclusión se debe decir que la visión teórica de Bronfenbrenner plasmada en el modelo ecológico aplicado a la educación tiene una visión global, holística, compleja e interdependiente de la escuela así como de todos los procesos que se llevan a cabo en la misma.

En síntesis, a los efectos que interesan, relacionamos a continuación conceptos emergentes de la teoría de Bronfenbrenner con el problema de investigación.



Cuadro 4 Conceptos emergentes de la teoría de Bronfenbrenner en relación con el problema de investigación.
Fuente: Elaboración propia

III.1.2. Análisis del trabajo docente

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, interesa:

“...comprender cuáles son las capacidades y los conocimientos requeridos a los docentes para lograr la especificidad de su oficio: la gestión de una situación de clase y el desarrollo de la lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar...” (Bronckart, 2007, p.171).

Dicho de otro modo, una opción metodológica para conocer ecológicamente un aula (siguiendo los aportes de Bronfenbrenner) lo constituye la adopción del análisis del trabajo docente, como metodología de investigación.

Desde una perspectiva ergonómica, se pueden analizar las diferencias existentes entre el trabajo prescrito y el trabajo real a través de métodos de análisis del trabajo. En estas diferencias se ponen en juego diferentes maneras alternativas de sustituir lo prescrito en el trabajo docente,

los recursos cognitivos movilizados para ello, así como las dimensiones afectivas y relacionales identitarias imbricadas en ello.

Para el logro de lo anteriormente expuesto ha sido vital el desarrollo del trabajo, visto este como actividad consciente, planificada e inherente al hombre, como una condición fundante de la vida humana, como creación del propio hombre. Desde la perspectiva del análisis del trabajo docente cobran especial atención tres dimensiones a tener en cuenta. La primera de ellas tiene que ver con el análisis del trabajo real, o sea, de aquellos comportamientos verbales y no verbales que se desarrollan en el transcurso de una tarea. La segunda se relaciona con la dimensión del trabajo prescripto, o sea, del análisis de diferentes documentos prefigurativos, que tienen como objeto la organización y la regulación del trabajo a llevar a cabo por los actantes, en este caso, los docentes. Y finalmente, la tercera dimensión tiene que ver con el trabajo interpretado por los actantes: interpretaciones previas y posteriores a la realización de las tareas.

Es así que este estudio valora el alto peso de la didáctica en el estudio y observación de las prácticas docentes y su intervención en los sistemas de mediación formativa con sus correspondientes modos de actuar y operar.

Estas dos perspectivas de trabajo en el contexto de investigación (la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner y la perspectiva del análisis del trabajo docente de Bronckart) funcionan como soporte metodológico para el desarrollo del trabajo de campo y para el análisis de datos llevado a cabo en esta investigación. Cabe señalar, que en el contexto real en el que se lleva a cabo esta investigación, es necesario hacer ajustes acordes a las condiciones del trabajo real de los docentes en el contexto de la educación uruguaya. No podemos llevar a cabo entrevistas iniciales y finales como las que se proponen en los enfoques clínicos y ergonómicos del análisis del trabajo docente, porque quienes llevan adelante la investigación no son psicólogos especializados en entrevistar, sino docentes. Por ese motivo, tomamos de este enfoque la referencia de realizar entrevistas iniciales y finales a los efectos de triangular sus datos con lo hallado en el trabajo de observación del trabajo real.

A partir de estos fundamentos metodológicos, analicemos operativamente las definiciones que forman parte del problema de investigación.

III.2 Definiciones operativas

A partir de la literatura que se consultó relacionada con el objeto de estudio, se elaboraron definiciones operativas que representaron conceptos centrales que sustentan el trabajo de investigación. Dentro de estos conceptos claves destacamos los siguientes: producción de textos, situaciones didácticas, saberes producidos y sobre todo, institucionalización docente. Se ofrecen definiciones emergentes de aportes disciplinares, así como la reelaboración de cada una de ellas a los efectos de la presente investigación.

Institucionalización docente	Saberes producidos	Situaciones didácticas	Producción de textos escritos	Intervenciones
<p>Para Brousseau (2007 p. 98) es "tomar en cuenta oficialmente el objeto de conocimiento por parte del alumno y el aprendizaje del alumno por parte del docente".</p> <p>Concretamente, a los efectos de la presente investigación, entendemos por institucionalización docente a todos aquellos mecanismos que un docente lleva a cabo en el aula para otorgar al saber construido un estatus de relevancia.</p>	<p>Para Brousseau, (2007 p.28) "el saber es el producto cultural de una institución". Para Charlot (2008, p. 42). "ese patrimonio se presenta bajo la forma de saberes (objetos intelectuales, cuyo modo de ser es el lenguaje), pero también de instrumentos, de prácticas, de sentimientos, de formas de relacionarse, etcétera, que igualmente deben ser aprendidas"</p> <p>A los efectos de este trabajo concreto de investigación, los saberes producidos son aquellos que forman parte de lo que el alumno debe aprender desde la perspectiva de la intervención del docente y son gestionados como tales.</p> <p>Los saberes van más allá de lo conceptual, implican un modo de vincularse con ellos, poniéndose en juego sentimientos, actitudes, etc.</p>	<p>Brousseau (2007) las define de esta manera: "un conjunto de relaciones establecidas entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución".</p> <p>Entendemos en este contexto de trabajo la situación didáctica como una situación construida intencionalmente con el fin de promover saberes relativos a la construcción de un texto.</p>	<p>Para Miras "la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación del propio pensamiento" (2000, p.67)</p> <p>En el contexto de la presente investigación, entendemos por producción de textos escritos al proceso de composición de un texto escrito donde de privilegian acciones de toma de conciencia y de regulación de lo producido.</p>	<p>Para Harfuch & Foures intervenir significa "tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico" (2003, p.157)</p> <p>Nos referiremos, específicamente, a ciertas intervenciones de enseñanza que tienen lugar en un espacio determinado (el aula), en referencia a interacciones en torno a un contenido de enseñanza.</p>

Cuadro 5 Definiciones operativas

Fuente: Elaboración propia

III.3 Métodos o estrategias consideradas

A continuación desarrollaremos los rasgos esenciales del trabajo de investigación: opción por un enfoque cualitativo y opción por un estudio de caso.

III.3.1. Enfoque cualitativo

El trabajo de la presente investigación es de corte cualitativo. A tales efectos los datos obtenidos se convierten en información. Dichos datos surgen de las formas de expresión de personas involucradas en determinadas comunidades o situaciones. Recolectar estos datos posibilita analizar y comprender *“los conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva”* (Hernández Sampieri, 2006, p.583).

La investigación cualitativa es un tipo de investigación que por lo general no demanda grandes recursos materiales y humanos en comparación con la investigación cuantitativa. En la misma se trata de responder una o varias preguntas sencillas sobre un tema ya conocido. También, respecto a la cuantitativa, no conlleva a la toma de muestras aleatorias y se infiere que no demanda la aplicación de técnicas de la estadística.

Es esta, una forma de asumir la investigación científica, en la que el investigador no descubre el conocimiento sino que lo construye. Basada esta última en la comprensión de los fenómenos *“...explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.”* (Hernández, 2014, p.358) En ella el investigador debe adoptar un papel personal mediante la interpretación de los hechos desde los inicios de la investigación. Todo lo contrario de la investigación cuantitativa en la que el investigador debe estar libre de juicios, criterios y valores y realizar la interpretación de los datos recogidos a partir de un análisis estadístico.

Enfocados en lo que resulta operativo para el estudio investigativo, y en las definiciones elaboradas para tal fin, se opta por un enfoque cualitativo como forma de analizar cómo se produce la institucionalización docente de saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos. Los datos obtenidos se transformaron en información válida que da cuenta de lo que la docente llevó a cabo como trabajo real y de lo que dijo respecto a él en

cuanto a trabajo representado, teniendo en cuenta lo que hemos señalado respecto al análisis del trabajo docente.

III.3.2. Estudio de caso

Respecto al diseño metodológico, para poder obtener la comprensión de los significados el estudio de caso se vuelve en una decisión metodológica fundamental.

En consonancia por lo propuesto por Stake (1998), el estudio de caso no puede entenderse como una metodología propiamente dicha, porque mantiene una relación estrecha con la definición del objeto de estudio. Una vez delimitado este, se convierte en el foco de toda la investigación y por lo tanto, se realiza un análisis extenso, que permite entender el caso en profundidad. En un estudio de caso *“no nos interesa porque con su estudio aprendemos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular”* (Stake, 1998, p.16).

Desde una perspectiva integradora, entendemos el estudio de caso como un sistema integrado de todas las partes involucradas; esto es, los diferentes documentos que se analicen; las voces de los propios involucrados; las instancias de observación y de las entrevistas. En el caso que nos compete, la investigación se llevó a cabo en un grado del tercer ciclo de la Educación Primaria, analizando la experiencia de una docente de aula específicamente a la luz de variadas fuentes de evidencia (Yin, 2003)

En base a lo anteriormente explicitado, el estudio de caso no es una alternativa metodológica propiamente dicha, ya que se encuentra en función de la delimitación del objeto de estudio Stake (1998). Una vez determinado se convierte en el centro de la investigación actual, bajo una perspectiva integradora en una forma intensiva y con múltiples variables.

El caso único es de interés para la educación y en su mayoría lo constituyen personas y programas. En la presente investigación nos centraremos en una docente. Se denominan únicos porque *“nos interesan tanto por lo que tiene de único como por lo que tienen de común”* (Stake, 1998, p.15). El caso es uno entre varios pero lo fundamental es centrarse en ese uno. *“El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”* (Stake, 1998, p.16)

Para seleccionar el caso tuvimos en cuenta que sea representativo de otros o típico, la investigación centrada en el estudio de caso no es una investigación de muestras sino que su objetivo principal es la comprensión específica de ese caso. En nuestra investigación se

seleccionó una maestra que tuvo la disponibilidad para permitir ser observada y que se desarrollara el trabajo de campo en su clase. El caso único no es propicio para generalizaciones pero se estudia en profundidad, para obtener una comprensión más específica de él. No se selecciona el caso con el fin de producir generalizaciones sino para producir modificaciones válidas a las ya establecidas.

El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión del último. (Stake, 1998, p. 20)

Lo importante es recoger con objetividad lo que está ocurriendo, *“a la mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el caso en su totalidad”* (Stake, 1998, p.21).

En cuanto a la interpretación el autor afirma que es una parte fundamental de la investigación. *“la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos”* (Stake, 1998, p.21).

En términos de Stake, apuntamos a un estudio de caso empático y no intervencionista. Esto significa que no se interfiere en la actividad cotidiana del caso, obteniendo la información por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido, preservando la realidad múltiple y las visiones diferentes que surgen.

Desde un origen evaluativo, el enfoque de investigación con estudio de casos implica descripción, explicación y juicio. El estudio de casos es una modalidad de informe que valora la información para luego emitir un juicio.

La comprensión de la experiencia humana resulta de la progresión de los eventos, más que de causas y efectos. Por ello, no se enuncian los objetivos de manera precisa desde el inicio de la investigación, pues disminuiría en gran medida la atención hacia la situación y la circunstancia.

Para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad, a los problemas y a los conflictos, el investigador con enfoque de estudio de casos emplea temas como estructura conceptual, de los cuales deriva preguntas temáticas que se convierten en las preguntas básicas de la investigación.

Las preguntas temáticas hacen referencia a imágenes circunstanciales no causales, ya que en la investigación con estudio de casos, el caso tiene la mayor importancia y no los temas (Stake, 2005). Al inicio, estas preguntas responden a temas éticos, aportados por el investigador desde el exterior; pero al ir avanzando en el estudio surgen los temas éticos, éstos son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso.

III.4. La determinación del caso a estudiar

A continuación presentaremos una síntesis de las diferentes decisiones tomadas respecto a cómo se llegó al caso estudiado y los criterios tenidos en cuenta en cada decisión.

III.4.1. Descripción del proceso para determinar el caso abordado

La selección del caso en este trabajo de investigación fue intencionada. La investigadora que la llevó a cabo no tenía relación alguna con la institución, manteniendo aspectos éticos propios de un trabajo de esta naturaleza para evitar posibles sesgos.

Para el acceso al campo se cumplieron con las acciones correspondientes:

-Gestión de autorización oficial para realizar la investigación en centros educativos frente al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)

- Entrevista con la Inspectora departamental para informar los objetivos y aspectos relevantes de la investigación y selección de la escuela

-Visita a la escuela y entrevista con el director para explicar principales aspectos de la investigación y solicitar autorización para ingresar al trabajo de campo, se recogieron datos de la institución y de la docente seleccionada.

-Entrevista con la docente de tercer año para coordinar instancias de visita al aula y explicar la técnica de investigación no participante establecida en el diseño.

Para la selección de la institución educativa se llevó a cabo una entrevista con un informante calificado: la inspectora departamental, quién guio a la selección de una escuela urbana habilitada de práctica, según categorización de los tipos de escuela que realiza el sistema

educativo uruguayo. Esta escuela tiene niños desde Nivel 4 años de Educación Inicial hasta 6° año de Educación Primaria y cuenta estudiantes de la carrera magisterial de la ciudad.

Se pautó además entrevista con el director de la escuela, efectivo desde el año 2002, para conocer el estado de situación institucional respecto a la enseñanza del lenguaje y para poder decidir la selección de caso con mayor precisión.

La docente seleccionada en 2016 era maestra de tercer año, con cinco años de trabajo, efectiva en la institución, quien realizó el curso de Lengua de MECAEP en el Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya en el año 2012. La selección de la docente para la determinación del caso estuvo basada en dos criterios relevantes: el dato del director como informante calificado, respecto a cuál docente podría tener la disposición para formar parte del trabajo de campo, y efectivamente, la buena disposición de la docente en cuestión quien aceptó formar parte de dicha instancia.

III.4.2. Decisiones metodológicas

A continuación se presenta una síntesis del recorrido metodológico que se realizó

Técnica de investigación	Instrumento	Tipo de datos obtenidos	Relevancia
<i>Entrevistas con informantes calificados (inspectora de zona, directores escolares).</i>	Pauta de entrevista semiestructurada	Datos cualitativos secundarios	Aproximación al caso específico.
<i>Entrevista previa con la docente</i>	Pauta de entrevista semiestructurada	Datos cualitativos primarios	Primera aproximación al caso.
<i>Registro de observación de una serie de 10 clases</i>	Pauta de observación	Datos cualitativos primarios	Obtención de datos para reconocer los procesos didácticos desarrollados, sobre todo los referidos a institucionalización docente.
<i>Entrevistas con la docente al final del ciclo de clases observadas</i>	Pautas de entrevista	Datos cualitativos primarios	Obtención de datos para confrontar lo realizado en las clases con el discurso docente sobre lo ocurrido.

Cuadro 6 Decisiones metodológicas
Fuente: Elaboración propia

Como explicitamos con anterioridad el estudio de caso se considera un sistema integrado de todas las partes involucradas, ya sea las voces de los involucrados, las instancias de observación, de entrevistas, de análisis documental, así como la participación de los informantes clasificados (inspectora, directores, otros maestros); proporcionan información que nos permitirá interpretar los hallazgos en cuanto a la institucionalización de los saberes producidos en situaciones de producción de textos.

III.5. Técnicas de recolección de datos

En base a lo anterior podemos hacer una breve caracterización de las técnicas de investigación que se emplearon, con sus respectivos fundamentos.

III.5.1. La observación

Una de las principales técnicas para la obtención de datos será la observación. Según Stake *“las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso”* (Stake, 1998, p.60). En un estudio de caso se registran los acontecimientos, centrándose en los hechos claves con el fin de obtener una descripción para su posterior análisis. Los registros de observación serán documentos claves para poder abordar las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos. Según Yuni y Urbano (2006) nuestro cuerpo está preparado para el mundo externo a través de la información que le aportan los estudios. *“Observar es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo. Implica un acto total en el cual el sujeto que observa está comprometido perceptivamente en forma holística”* (Yuni y Urbano, 2006, p.39)

Las observaciones que se realizaron fueron directas con el fin de comprender una forma de recolectar la información, centrándose en lo percibido por parte de quien investiga. Además se estudió a la maestra en su ambiente y estado natural de trabajo (enfoque ecológico), donde las prácticas se desarrollaron con normalidad y en forma espontánea.

Esta consiste en examinar directamente algún hecho o fenómeno según se presenta espontáneamente y naturalmente. Teniendo para ello un propósito expreso, conforme a un plan determinado y recopilando los datos en una forma sistemática. A decir de Hernández (2014) es el *“...registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías.”* (p. 252).

Esta es sistemática, consciente, planificada y objetiva. Se utiliza en las ciencias para obtener información primaria acerca del objeto que se estudia. En la investigación social es una técnica a través del cual se conoce el estado de cosas sociales, principalmente, el proceder y la conducta de las personas y grupos sociales que percibe el observador durante el tiempo programado para realizar la acción. Bunge (1972) reconoce en el proceso de observación cinco elementos fundamentales implicados: el objeto de la observación, el sujeto u observador, las circunstancias

o el ambiente que rodean la observación, los medios de observación y el cuerpo de conocimientos de que forma parte la observación. Dentro de los diferentes tipos de observación que se pueden desarrollar en un trabajo de investigación, se optó por la observación no participante, en la que el investigador no se implica directamente con el objeto observado.

Concretamente, en el trabajo de campo de la presente investigación, se observó el transcurso de diez clases consecutivas con relación a la temática de producción de textos escritos. Las clases se grabaron en modo audio, para proceder a la desgrabación y transcripción de lo dicho, conformando de tal manera los registros de observación, como información a ser procesada y convertida en datos válidos a los efectos del problema de investigación.

III.5.2. La entrevista semiestructurada

Otra técnica de investigación relevante, en el desarrollo del estudio de caso, fue la entrevista. Las entrevistas van más allá de lo que se puede observar; son de mucha utilidad para obtener interpretaciones de otras personas. Es necesario pensar un plan previo con guía de preguntas evitando las respuestas simples, para buscar la suma de opiniones encontrando informantes que faciliten la comprensión. Como dice Vallés (1999) *“la entrevista debería sacar las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos, para determinar si la experiencia tuvo significación central o periférica. Debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincráticas, las creencias y las ideas”* (Vallés, 1999, p.185).

Las entrevistas con la docente fueron relevantes antes y después de las clases observadas, porque permitieron apreciar las justificaciones de las acciones desarrolladas en la práctica, a partir de la lectura de los registros de observación. Esto se propuso en consonancia con los rasgos propios del enfoque basado en el análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007) que ya hemos detallado más arriba.

Al realizar una entrevista semiestructurada, como plantea Valles (2003), el uso de la técnica permitió obtener información en profundidad del actor implicado, potenciando la posibilidad de registrar experiencias que hacen referencia al problema de investigación.

La realización se basó en una *“conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente”* (Sautu, 2005, 48).

Se utilizaron dos tipos de preguntas, aquellas que se anticiparon desde la pauta de entrevista, y aquellas que fueron surgiendo durante la realización de la entrevista en sí. Esta técnica no es más que un diálogo entablado entre dos o más personas, en el que entrevistador interroga y el que contesta es el entrevistado. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra u otras mediante preguntas y respuestas lográndose una comunicación para la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, 2014).

Concretamente, en el contexto del trabajo de campo llevado a cabo, las entrevistas (inicial y final) se organizaron teniendo en cuenta las características anteriormente explicitadas. Una vez confeccionada la pauta de la entrevista inicial, se procedió a testearla con tres docentes que se prestaron para dicha actividad. Este testeo se realizó para probar el grado de fiabilidad del instrumento, y a través de cada testeo se fueron realizando ajustes a la pauta, hasta obtener la pauta final que figura en anexo 1.

Dicha pauta de entrevista inicial semiestructurada aborda los siguientes aspectos temáticos:

1. Concepciones respecto a la escritura y su enseñanza.
2. Concepciones de planificación.
3. Autores de referencia del ámbito disciplinar.
4. Concepciones respecto a modos de intervención docente.
5. Estilos de trabajo en enseñanza de la escritura.
6. Saberes construidos en situaciones de enseñanza.
7. Concepción de institucionalización.

Respecto a la entrevista final, se preparó una pauta también con preguntas que permitieran el surgimiento de otras nuevas. Dicha pauta figura en anexos y su contenido temático se resume de la siguiente manera:

1. Identificación de posibles señalamientos en los registros de clase, o de principales núcleos temáticos recordados, tenidos en cuenta en las verbalizaciones.
2. Reconstrucción de diferentes momentos de las diez clases desarrolladas.
3. Identificación de saberes construidos a lo largo del proceso.
4. Identificación de posibles efectos institucionalizantes de las diferentes intervenciones desarrolladas.
5. Proyecciones respecto a posibles modos de intervención a partir de lo trabajado.

III.6 Análisis de datos

A continuación detallaremos los procedimientos metodológicos realizados a la hora de analizar los datos emergentes de las observaciones y las entrevistas. Previo al análisis desarrollado, en el proceso de desgrabación de las entrevistas y las clases observadas, se empleó un programa denominado Sound Scribe, que facilitó la tarea de transcripción.

Resulta relevante especificar los aportes de cada técnica de investigación desarrollada, estableciendo las finalidades de cada una, en cuanto a obtención y análisis de datos en virtud de los diferentes objetivos específicos de la investigación. El siguiente cuadro da cuenta de ello.

Relación entre el problema de investigación y las técnicas empleadas para el análisis de datos		
Preguntas específicas de investigación		
<i>¿Qué intervenciones del docente a lo largo del proceso de producción de textos escritos favorecen la institucionalización de saberes?</i>	<i>¿Qué saberes son reconocidos por el docente, en sus múltiples interacciones como medio de referencia para el alumno?</i>	<i>¿Qué valoraciones realiza el propio docente de su proceso de trabajo respecto a cómo institucionaliza saberes en situaciones de producción de textos escritos?</i>
OBSERVACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE CLASES	OBSERVACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE CLASES	ENTREVISTA INICIAL Y FINAL
ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS		
PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar y categorizar las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización de saberes en el proceso de producción de textos escritos.	SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar cuáles saberes vinculados a los procesos de escritura se institucionalizan	TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO: Analizar las interpretaciones que realiza el docente de su propio actuar al institucionalizar

Cuadro 7 Relación entre el problema de investigación y las técnicas empleadas para el análisis de datos
Fuente: Elaboración propia.

III.6.1. Análisis de las observaciones de clase

Para poder identificar y comprender los procesos de institucionalización docente respecto a los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos (objetivo general) resultó fundamental hacer una mirada de las diferentes intervenciones docentes que se produjeron a lo largo de las diez clases (primer objetivo específico).

Una vez identificadas estas intervenciones se analizaron todas aquellas que tuvieron que ver con las acciones del docente que atribuyen a ciertos conocimientos la condición de tales, como saberes de interés para el alumno. Dicho de otro modo, se identificaron todas las intervenciones que dieron lugar a situaciones de institucionalización y se procedió a un proceso de categorización de dichas intervenciones (primer objetivo específico).

La identificación de estas intervenciones permitió reconocer, asimismo, cuáles son los saberes producidos que se priorizaron en el proceso de trabajo y que se intentaron institucionalizar (segundo objetivo específico).

Teniendo en cuenta los diferentes objetivos específicos mencionados, así como las preguntas asociadas a ellos, presentamos una síntesis de las técnicas empleadas y codificaciones realizadas.

Estudio de caso			
La finalidad es la comprensión del caso en profundidad			
OBJETIVOS	PREGUNTAS	TÉCNICA	CODIFICACIONES
Identificar y categorizar las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización de saberes en el proceso de producción de textos escritos	¿Qué intervenciones del docente a lo largo del proceso de producción de textos escritos favorecen la institucionalización de saberes?	Observación de intervenciones docentes en el aula	Codificación abierta
Identificar cuáles saberes vinculados a los procesos de escritura se institucionalizan.	¿Qué saberes son reconocidos por el docente, en sus múltiples interacciones como medio de referencia para el alumno?		Codificación axial
			Codificación selectiva

Cuadro 8 Estudio de caso. La finalidad es la comprensión del caso en profundidad
Fuente: elaboración propia.

Según Stake (1999, p.67) *“analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales”*. En otras palabras, el análisis de datos en el contexto del estudio de caso permite comprender el caso en profundidad, a través de estrategias que permitan alcanzar los significados puestos en juego en el caso.

A partir de los textos obtenidos a través de la transcripción de las clases, se procedió a una codificación del material con el propósito de categorizar a partir de una reducción de la información de estos textos (Flick, 2007). Asimismo, se fueron realizando anotaciones en dichos textos a modo de interpretaciones de diferentes momentos de las clases observadas.

Esto dio lugar a varios procesos de codificación. El primero de ellos tiene que ver con la clasificación de *“las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” (código)”* (Flick, 2007, p.193), o dicho de otro modo, se procedió a una codificación abierta.

Siguiendo a Mejía *“el proceso de categorización supone adentrarse repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral del objeto de estudio”* (Mejía, 2011, p.50). De este modo, a partir de las codificaciones abiertas obtenidas,

se empezaron a establecer relaciones en términos de categorías y subcategorías para ir conformando agrupaciones de significados. Un aspecto que se tuvo en cuenta en este proceso fue que *“las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes. De forma que un dato solo pueda ser incluido en una categoría”* (Andréu Abea, 2001, p.16). Dicho de otro modo, el dato relativo a un significado se corresponde a una sola categoría: un fragmento de discurso no volvió a ser categorizado. En esta etapa de análisis nos hallamos frente una codificación axial (Flick, 2007).

Finalmente, se procedió a elaborar categorías más generales a partir de las obtenidas en la codificación axial, con *“un nivel más alto de abstracción”* (Flick, 2007, p.198), o dicho de otro modo, se desarrolló una codificación selectiva. Estas categorías generales permiten dar *“una breve panorámica descriptiva general del caso”* (Flick, 2007, p.198).

III.6.2. Análisis de las entrevistas (inicial y final)

Lo anteriormente presentado da cuenta de cómo se concretaron los dos primeros objetivos específicos de la investigación. Mediante la observación de las clases y su análisis se llegó a concretar cuáles fueron las intervenciones docentes desarrolladas, cuáles poseen efectos institucionalizantes y qué saberes se abordaron a través de dichas intervenciones.

Ahora bien, para poder alcanzar la concreción del tercer objetivo específico (identificar qué valoraciones realiza el docente respecto a los posibles mecanismos de institucionalización, posicionados desde el decir de la docente) cobra importancia el análisis de datos emergentes a través de la entrevista inicial y final.

Para obtener estos datos, cada una de las preguntas de las pautas de entrevista semiestructurada inicial y final aporta para realizar un mapeo de las valoraciones que la docente realiza de su actuar, y sobre todo en lo concerniente a la institucionalización de saberes.

Por este motivo, a continuación, se presentan dos cuadros: uno que muestra las relaciones entre las preguntas de investigación, sus correspondientes objetivos específicos y los aspectos temáticos de la pauta general de entrevista semiestructurada inicial, en cuanto a qué aportan para la concreción del tercer objetivo propuesto.

En un segundo cuadro, apreciaremos cómo aportan las preguntas previstas para la entrevista semiestructurada final y su relación con las preguntas y objetivos en cuestión, a la concreción del tercer objetivo, foco del trabajo con las entrevistas.

Entrevista inicial – valoración docente del trabajo a realizar	
APORTES DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS DE LA PAUTA GENERAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA CONCRECIÓN DE LOS OTROS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Pregunta de investigación <i>¿Qué intervenciones del docente a lo largo del proceso de producción de textos escritos favorecen la institucionalización de saberes?</i>	Pregunta de investigación <i>¿Qué saberes son reconocidos por el docente, en sus múltiples interacciones como medio de referencia para el alumno?</i>
	1. Concepciones respecto a la escritura y su enseñanza
2. Concepciones de planificación.	
3. Autores de referencia del ámbito disciplinar.	3. Autores de referencia del ámbito disciplinar.
4. Concepciones respecto a modos de intervención docente.	
5. Estilos de trabajo en enseñanza de la escritura.	
	6. Saberes construidos en situaciones de enseñanza.
7. Concepción de institucionalización	7. Concepción de institucionalización.
PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar y categorizar las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización de saberes en el proceso de producción de textos escritos.	SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar cuáles saberes vinculados a los procesos de escritura se institucionalizan

Cuadro 9 Entrevista inicial – valoración docente del trabajo a realizar
Fuente: Elaboración propia

Entrevista final	
APORTES DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS DE LA PAUTA GENERAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA CONCRECIÓN DE LOS OTROS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Pregunta de investigación <i>¿Qué intervenciones del docente a lo largo del proceso de producción de textos escritos favorecen la institucionalización de saberes?</i>	Pregunta de investigación <i>¿Qué saberes son reconocidos por el docente, en sus múltiples interacciones como medio de referencia para el alumno?</i>
Estuviste haciendo una lectura de tus clases ¿qué te pareció? ¿Qué experimentaste mientras leías, en el primer contacto con ellas?	¿Qué saberes crees que los chicos construyeron a lo largo de las diferentes clases?
¿Cómo te viste en esta escena?	¿Cuáles de estos saberes trabajados a lo largo de las clases crees que los chicos van a poder reutilizar en futuras situaciones?
¿Consideras que esta escena estuvo lograda o no lograda? ¿Cómo la mejorarías?	¿Cómo crees que podrías intervenir para lograr que estos saberes sean profundizados en nuevas situaciones?
¿Consideras que lo planteado fue positivo o no tan positivo? ¿Cuáles de los momentos te llamó más la atención? Alguna otra cosa que hayas observado	
PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar y categorizar las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización de saberes en el proceso de producción de textos escritos.	SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar cuáles saberes vinculados a los procesos de escritura se institucionalizan

Cuadro 10 Entrevista final
Fuente: Elaboración propia

III.7 Triangulación

La triangulación es un trabajo metodológico de interpretación (de ahí su rango hermenéutico) donde el cruzar información emergente de diversos instrumentos se hace posible mediante proceso como:

“seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información en todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico” (Cisterna, 2002, p.68)

Según Salgueiro (1998) la triangulación no permite aceptar fácilmente la validez de las impresiones iniciales que el trabajo de campo y el análisis de datos ofrece. Mediante ella se amplían los constructos elaborados en cuanto a su ámbito, su densidad y su claridad. La triangulación posibilita que los sesgos sean corregidos y sobre todo cuando el fenómeno en cuestión es analizado por un solo observador.

Según la autora *“el principio básico de la triangulación consiste, por lo tanto, en recoger datos e interpretaciones de una misma situación desde variados ángulos o perspectivas, en general dos o tres, y después compararlos y contrastarlos”* (Salgueiro, 1998, p.59)

En el presente trabajo de investigación, como se puede apreciar en los anexos 6 y 7, la triangulación se llevó a cabo de confrontar los datos obtenidos de las observaciones de clases con los datos obtenidos en las entrevistas (inicial y final). Esto se llevó a cabo para la construcción del primer y segundo objetivo específico, dando cumplimiento por ende, al tercero.

Asimismo, en las conclusiones, se realizó una triangulación de los hallazgos obtenidos de estas primeras triangulaciones con conceptos centrales relevados en el marco teórico.

IV. HALLAZGOS

En el transcurso de las siguientes páginas, se detallan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de datos de las observaciones de clases y de las entrevistas (inicial y final).

Se presenta primeramente un resumen de lo acontecido a través de las diez clases como forma de situar los datos analizados y los hallazgos.

Posteriormente, para dar cumplimiento al primer objetivo específico, se relevan todas las intervenciones docentes, atendiendo a aquellas que tienden a producir efectos institucionalizantes, triangulando estos datos con los emergentes de las entrevistas inicial y final. De este relevamiento, arribamos a hallazgos que dan cuenta de un panorama general de cómo interviene la docente a lo largo de las clases observadas y cómo estas intervenciones consolidarían modos de hacer y de operar dentro del aula, o sea, cuáles de estas intervenciones tenderían a producir institucionalización.

Seguidamente, se realiza un análisis detallado de los datos obtenidos en cuanto a saberes que se pusieron en juego a lo largo de todas las clases, de su grado de aparición y frecuentación, para dar cumplimiento al segundo objetivo específico. Estos datos también son triangulados con los emergentes de las entrevistas (inicial y final) para examinar cuáles son los saberes abordados desde el trabajo real del docente a la luz de lo que este interpreta respecto a lo realizado.

Al dar cumplimiento al primer y al segundo objetivo específico, se da cumplimiento al tercer objetivo. Cada uno de los hallazgos, tanto los referidos a las intervenciones como los relacionados a los saberes, que se triangulan con las verbalizaciones de la docente en la entrevista inicial como en la final, darán lugar en las conclusiones a un análisis más global triangulando los hallazgos con el marco teórico.

IV.1. Un breve recorrido por lo acontecido en las diez clases

Antes de ingresar a la presentación de los hallazgos, con sus correspondientes datos analizados y triangulaciones, se considera relevante presentar una síntesis de lo ocurrido a lo largo de las diez clases, para poder situar lo analizado e interpretado. A continuación, ofrecemos un resumen de cada una de las clases.

Textualización y reescrituras de un texto		
Clase 1	Clase 2	Clase 3
<p>En la primera clase la docente propuso la primera textualización de lo que ella denominó texto expositivo.</p> <p>Esta textualización se abordó a través de una consigna de trabajo en la que se propuso completar cuatro cuadros que explicaran en qué consiste la pesca artesanal. Estos cuadros fueron denominados como “plantilla de orientación de la escritura”.</p> <p>La información requerida para realizar la propuesta se obtuvo de la lectura de varios textos sobre el tema y de mirar documentales en instancias previas.</p> <p>La docente fue realizando diferentes preguntas para orientar el trabajo que los chicos llevaron a cabo.</p>	<p>En la segunda clase, la docente presentó dos textos nombrados como expositivos con la finalidad de reconocer la estructura de inicio, desarrollo y conclusión.</p> <p>Acto seguido, les devolvió las producciones de la primera clase con correcciones centradas en lo positivo (+) y lo negativo (-), utilizando estos signos como código de corrección de lo realizado.</p> <p>Lo positivo señalaba los aciertos, mientras que lo negativo indicaba lo que había que rehacer y se agregaron recomendaciones escritas para ello.</p> <p>Los chicos produjeron modificaciones en sus textos y estos fueron mostrados a la docente quien realizó comentarios sobre las modificaciones realizadas.</p>	<p>En la tercera clase, la docente corrigió nuevamente los textos producidos, incorporando ahora una “tabla de correcciones finales”.</p> <p>En esta tabla se destacaban los siguientes aspectos a ser mejorados a partir de la indicación señalada:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. organización de los párrafos, b. uso de los tiempos verbales, c. corrección ortográfica de palabras, d. problemas en la organización del sentido de lo dicho y su relación con las marcas de puntuación, e. reiteraciones innecesarias <p>Con esta guía, los alumnos debían rehacer su texto, esta vez pasándolo a un procesador de textos en la XO, como versión final. La docente acompañó los procesos de reescritura, orientando a los niños sobre aspectos a reparar.</p>

Cuadro 11 Textualización y reescrituras de un texto
Fuente: Elaboración propia

Conectores	
Clase 4	Clase 5
<p>En la cuarta clase la docente presentó un texto sobre la pesca deportiva en Uruguay. Las oraciones de este texto se presentaban de manera independiente, con viñetas, o sea, no estaban relacionadas ni en su orden original, ni con conectores.</p> <p>La tarea consistió en relacionar las oraciones por su temática empleando conectores y se realizó de manera conjunta, entre la docente y los alumnos.</p> <p>La docente estimuló la generación de relaciones, a través de preguntas y reconoció ciertas palabras dichas por los niños como conectores.</p> <p>Al concluir la clase, el producto obtenido fue un texto donde se utilizaron las oraciones presentadas al inicio empleando conectores que las relacionasen.</p>	<p>En la quinta clase se planteó una instancia de labor colectiva para la redacción de un texto, a partir de unidades de información desordenadas respecto al pez dorado y con el empleo de conectores.</p> <p>La tarea consistió en unir aquellos enunciados con información relacionada y finalmente ubicar toda esta información en cuadros iguales a los trabajados en la primera clase (introducción, desarrollo y cierre o conclusión).</p>

Cuadro 12 Conectores
Fuente: Elaboración propia

Elaboración de mapas conceptuales como estrategia para producir textos			
Clase 6	Clase 7	Clase 8	Clase 9
<p>En la sexta clase se propuso realizar mapas pre-conceptuales, estableciendo relaciones jerárquicas entre conceptos.</p>	<p>El propósito en la séptima clase fue elaborar un mapa conceptual estableciendo relaciones jerárquicas entre conceptos proporcionados por la</p>	<p>En la octava clase se entregó un texto titulado “El ñandú”. Se solicitó a los alumnos que realizaran preguntas que pudieran responderse a partir del texto.</p>	<p>El objetivo de la novena clase fue la producción de un mapa conceptual a partir de un texto expositivo “El zorro gris”. Se reconocieron los conceptos que se desarrollaban en cada</p>

Para ello se presentó un texto titulado "Fauna en la pradera" y la tarea consistió en identificar los principales conceptos para luego realizar un mapa ordenando de manera jerárquica los conceptos.	docente en una lista, sin relación con ningún texto. Estos fueron los siguientes: hierba, animal, planta, perro, ser vivo y vaca. Los alumnos los conectaron y relacionaron entre sí a través de conectores, y apelando a las relaciones de significado que los conceptos proponían.	Luego, en equipos, debieron encerrar los conceptos que encontraban para realizar un mapa conceptual, y reconocer cuáles eran los más importantes, fomentando la lectura del mapa desde el concepto más abarcativo a los más específicos. Todo esto se logró a través de una consigna escrita que fue entregada y trabajada en clase.	párrafo. La docente propuso macroconceptos (Zorro gris, peligro, alimentación, reproducción, cualidades) en un mapa conceptual y los alumnos debían agregar otros conceptos ya trabajados que estuvieran subordinados a estos.
---	--	--	--

Cuadro 13 Elaboración de mapas conceptuales como estrategia para producir textos
Fuente: Elaboración propia

Producción de textos a partir de mapa conceptual
Clase 10
En la última clase observada, se retomaron los mapas conceptuales elaborados en la clase anterior. Se leyeron y se prestó atención al uso de conectores, analizando las ideas y explicitando sus relaciones. Luego se propuso la redacción de un texto expositivo (siguiendo los cuadros ya trabajados: introducción, desarrollo y cierre) a partir del mapa conceptual.

Cuadro 14 Producción de textos a partir de mapa conceptual
Fuente: Elaboración propia

Este resumen nos permite mirar panorámicamente las acciones desarrolladas por la docente. A partir de esta síntesis, pasaremos a examinar los hallazgos concretos.

IV.2. Las intervenciones de la docente y el lugar de la institucionalización a través de ellas: entre lo real y lo representado

A partir de las codificaciones realizadas en un primer nivel de análisis (codificación abierta, Flick, 2007) se procedió a la agrupación de expresiones por unidades de significado teniendo en cuenta el criterio de las intervenciones docentes. Como se vio en el marco teórico así como en la especificación de definiciones operativas con relación al objeto de estudio (Harfuch & Foures, 2003), intervenir tiene que ver con un tomar parte, con un hacerse cargo del conocimiento en relación a un otro, que en este caso es el alumno. Este hacerse cargo se circunscribe en un tiempo y en un espacio específico.

A lo largo de las diez clases se fueron analizando palabras individuales y secuencias breves a las que se adjudicaron anotaciones que dieron lugar a conceptos elaborados o códigos. Estos códigos dan cuenta de diferentes maneras de hacerse cargo del trabajo con el conocimiento por parte de la docente y tienen íntima relación con los efectos de dichas maneras de actuar en los alumnos.

Pasemos ahora a detallar dichas intervenciones.

IV.2.1. Las preguntas como modo de intervención con efectos institucionalizantes

La manera de intervenir de la docente giró sobre todo en el planteo de preguntas. Se puede constatar ampliamente a lo largo de las diferentes clases que la pregunta fue el medio más utilizado por la docente para generar la interacción de aula.

Si se examina el primer análisis de codificaciones abiertas disponible en el Anexo Complementario de la tesis (por fuera del cuerpo del presente documento) se puede apreciar una alta saturación de este modo de intervención. Podríamos decir que salvo los momentos en los que la docente ofrece alguna explicación concreta y acotada en relación a un saber, la mayoría de los modos de actuar tienen que ver con la pregunta.

Ahora bien, frente al planteo de diferentes preguntas es esperable el surgimiento de diferentes respuestas, estas respuestas pueden ser acordes lo esperado por la pregunta o pueden no serlo, o puede no haber respuesta. Esto fue lo que se pudo constatar en las diferentes intervenciones docentes.

IV.2.1.1. Las respuestas adecuadas: entre valoraciones y confirmaciones y nuevas preguntas

Frente a una respuesta acorde a lo esperado por la pregunta, la docente constata dos modos de proceder: dice que está bien la respuesta y dice que está bien y reitera lo dicho por el alumno a modo de reafirmación. Esto se categorizó respectivamente como valorar y confirmar.

En otras palabras, cuando la docente valora la respuesta la aprueba, dice que está bien, la considera positiva, es una respuesta adecuada. En varios casos, además de valorarla, la confirma: toma lo dicho por el alumno y lo reitera tal cual fue dicho como una manera de reafirmar lo aportado por el alumno, pasando a formar parte del discurso de la docente.

Si se examina el anexo N°3 allí se pueden ver las diferentes intervenciones que surgen cuando la respuesta a la pregunta realizada es adecuada. Estas respuestas adecuadas siempre se organizan en función de diferentes saberes explorados (respecto a los saberes abordados, se verán detalle en la sección IV.3).

La docente a lo largo de las diez clases valora y confirma respuestas adecuadas a partir de preguntas realizadas respecto a los saberes.

Los saberes valorados como respuestas adecuadas fueron: párrafo como organizador textual, cantidad de párrafos necesarios para escribir, marcas de puntuación, conceptos jerárquicos, maneras de estructurar el texto, uso de conectores, caracterización de la palabra conector como palabra de enlace, relacionamiento adecuado de conceptos.

Los saberes confirmados como respuestas adecuadas fueron: tipo de texto a partir de su diagramación, modos de organizar un texto expositivo, intención explicativa del texto, cómo conjugar los verbos, usar conectores en el proceso de escritura, conceptos jerárquicos y conceptos menos jerárquicos, información manejada a nivel global en un mapa conceptual, posibilidad de leer un mapa conceptual de determinada manera, el tema de cada párrafo, uso de marcas de puntuación, características de los párrafos.

A continuación presentamos lo antes dicho de manera comparativa y reagrupada por saberes:

Respuestas adecuadas a la pregunta formulada		
	Saberes valorados (se reconocen como adecuados)	Saberes confirmados (se reconocen como adecuados y reiteran para pasar a formar parte del discurso de la docente)
El párrafo como organizador textual	X	
Cantidad de párrafos necesarios	X	
Características de los párrafos		X
El tema de cada párrafo		X
Uso de marcas de puntuación	X	X
Maneras de estructurar el texto	X	X
Uso de conectores	X	X
Conceptos jerárquicos	X	X
Relacionamiento de conceptos	X	X
Tipo de texto a partir de su diagramación		X
Intención explicativa del texto		X
Conjugación de verbos		X
Lectura de un mapa conceptual		X

Cuadro 15 Respuestas adecuadas a la pregunta formulada
Fuente: Elaboración propia

Las respuestas adecuadas a las preguntas planteadas permitían el planteo de nuevas preguntas por parte de la docente.

A continuación se presentan ejemplos de lo categorizado anteriormente, que si se consulta en el anexo complementario se podrá corroborar que se convierten en categorías saturadas.

Ejemplos de verbalizaciones que se vinculan a las categorías construidas
Clase N°1 p.2 D: <i>Qué animales pescaban, verdad, qué especies pescaban.</i> A: <i>Cuando el pescador eh, sacaba el pescado, lo limpiaban, fileteaban y lavaban.</i> D: <i>Muy bien.</i>
Clase N°2 p.3. D: <i>¿Cómo se organiza la información en un texto expositivo? Levanto la mano. ¿Cómo organizo la información en un texto expositivo? Vamos a ver, "A".</i> A: <i>Poniendo puntos.</i> D: <i>Poniendo puntos y comas, muy bien sí.</i>
Clase N° 2 p.4. D: <i>Respetando esa estructura ¿cuántos párrafos son entonces?</i> A: <i>Tres.</i> D - <i>Muy bien. A ver "A".</i>
Clase N°3 p.3. D: <i>Miren lo que yo traje aquí (muestra guía de correcciones), esto es una guía para las correcciones ¿ta?, acá la maestra explica todo lo que ella escribió en los borradores de ustedes, puse qué significa unir en un párrafo, qué significa cambiar al presente ¿Qué puedo cambiar al presente?</i> A: <i>Por ejemplo todos los verbos.</i> A: <i>Las palabras.</i> D: <i>¿qué cosas?</i> A: <i>Los verbos.</i> D: <i>Los verbos, cuando yo usé el verbo en pretérito, lo verbos en pretérito son propios de qué texto, de ¿qué tipos de textos?</i>
Clase N°5 p.2. D: <i>No fue así como estaba presentada, ¿qué hicimos para escribir, para redactar un texto con esa información? A ver "A".</i> A: <i>Usamos conectores.</i> D: <i>Usamos conectores, muy bien. Usamos conectores para relacionar esa información, ¿están de acuerdo?</i>

Cuadro 16 Ejemplos de verbalizaciones que se vinculan a las categorías construidas

Fuente: Elaboración propia

IV.2.1.2. Las respuestas no adecuadas: invalidar, reformular y repreguntar

Dijimos más arriba que ante el planteo de preguntas hechas por la docente estas pueden tener respuesta o no tenerla. Si se constatan respuestas, estas pueden ser adecuadas, como pueden no serlo.

A lo largo de las diferentes clases, se constató tres modos de actuar, de intervenir, frente a las respuestas no adecuadas.

El primero de ellos, y el que se constituye como uno de los códigos más saturados de los tres, tiene que ver con la invalidación. A partir de los datos analizados, se entiende por invalidación a la verbalización explícita por parte de la docente que la respuesta ofrecida a la pregunta no es la apropiada.

El segundo de ellos tiene que ver con la reformulación: frente a la respuesta inadecuada ofrecida por el alumno, la docente reformula la pregunta y la vuelve a hacer ampliando aspectos no dichos anteriormente.

El tercer modo de actuar se vincula con la repregunta, o sea, con repetir la misma pregunta realizada.

Las invalidaciones que llevó a cabo la docente tuvo relación con los siguientes saberes que formaron parte de respuestas ofrecidas por los alumnos: diagramación del texto, cómo usar un conector, el tema del texto. Asimismo se constatan otras formas de invalidar

respuestas: invalidaciones directas, o sea, se dice sin mayor detalle que lo dicho no es adecuado; invalidación a través de otra pregunta (usar una pregunta para decir que lo contestado no fue adecuado).

Ejemplos de verbalizaciones de la docente en cuanto a mecanismos de invalidación
Clase N° 2, p.5 D: <i>Imágenes estamos diciendo, ambos, el mismo tipo de texto, ambos textos son expositivos, pero se diferencian en la manera. ¿De qué? ¿En qué se diferencian?</i> A: <i>Maestra se van cambiando las palabras.</i> D – No.
Clase N° 4, p.7 D: <i>Las palabras que usábamos para unir enunciados.</i> A: D: <i>Podían ser.</i> A: <i>Unión.</i> D: <i>Unión, no, no no tenían ese nombre esas palabras. Funcionaban para unir.</i>
Clase N° 4, p.10 D: <i>Dice que disfruta, vamos a usar esta información. Dice que disfrutaban de esta actividad y qué sucede.</i> A: <i>Ellos disfrutaban de la actividad porque es muy saludable.</i> D: <i>Acá ya pusimos pero, vamos a usar otra, otra manera de decir pero, de marcar esa oposición.</i> A: <i>Tiene, es A: La pesca artesanal...</i> D: <i>No, no dice eso.</i>

Cuadro 17 Ejemplos de verbalizaciones de la docente en cuanto a mecanismos de invalidación
Fuente: Elaboración propia

Las reformulaciones tuvieron lugar cuando se abordaron: marcas de puntuación, un elemento conceptual del código de corrección, un código de dicho sistema de corrección.

Ejemplos de verbalizaciones docentes en cuanto a mecanismos de reformulación
Clase N° 3, p. 2 D: <i>Bien, ¿qué otra corrección se hizo?</i> A: <i>Signos de puntuación: Signos de puntuación, pero lo que la maestra subrayó todo un enunciado y puso signos de puntuación es porque hay que revisar ¿ta? Si la maestra subrayó un enunciado es porque hay que revisar los signos de puntuación o porque redacté mal esa idea</i>
Clase N° 3, p.6 A: <i>¿Vos me subrayaste esto?</i> D: <i>Sí, porque le faltaron, la redacción está mal hecha, tenés que leerlo de vuelta</i>
Clase N° 2, p.2 D - <i>Porque está mal escrito no se entiende lo que escribiste y también puse, "A" puse en algunos casos puse esto porque les faltó desarrollar la idea.</i> A - <i>¿Y cuándo está escrito más o menos?</i> D - <i>Es eso mismo faltó desarrollar la idea. Por ejemplo acá (señala la hoja)</i>

Cuadro 18 Ejemplos de verbalizaciones docentes en cuanto a mecanismos de reformulación
Fuente: Elaboración propia

La repregunta también aparece como una intervención frecuente, una de las más frecuentes. La docente ante la respuesta no adecuada de los alumnos vuelve a reiterar la misma pregunta, de la misma manera, hasta obtener la respuesta adecuada o proporcionarla ella misma.

Estos mecanismos de repregunta se relacionan con los siguientes saberes:

- cómo diagramar el texto **Clase N° 7, p.2** D: *Muy bien, perro, animal, vaca, hierba, ser vivo y planta. Bien. ¿Qué son esas palabras?* A: *Un esquema, un esquema.* D: *No. ¿Están en forma de esquema? ¿Están diagramado cómo esquema?*
- conceptos jerárquicos **Clase N° 7, p.3** D: *Bien esas palabras entonces, son conceptos. Si se nos representaba una imagen en nuestra mente cuándo leíamos esas palabras entonces eran conceptos. Vayan más para atrás por favor.* A: *Conceptos.* D: *Bien, entonces son conceptos. No te hablé a ti en ningún momento.* A: *(varias conversaciones, interrumpe un alumno al llegar tarde).* D: *No arrastre la silla.* A: ... D: *"A", tienes una silla amor, en el fondo.* A: *Maestra...D:*

Bien son conceptos, dijimos, que además. ¿Están? Desordenados. ¿Presentan una organización?

- c. *una palabra específica que se desea explicitar, Clase N° 10, p.5 D: Muy bien, y eso es una ¿qué? Cuando empiezo el tema diciendo de qué voy a hablar ¿hay una qué en ese texto? A: Explicación. D: No, todo explica, pero comienza ¿con una qué?*
- d. *un elemento del código de corrección, Clase N° 3, p.3 D: No, ¿qué será? A: Nueva información. D: No. A: Maestra, “A” puso le sacan la coma. D: Bueno, a ver, eso lo tiene que corregir. Entonces ¿qué querrá decir reiteraste esta información?,*
- e. *ante una respuesta como adecuada y se repregunta para obtener otras respuestas, Clase N° 6, p.12 D: ¿Cuáles son las necesidades? Alimentarse. A: Postre. D: ¿Qué más? A: Vivir. D: Vivir ¿y qué más?*
- f. *se invalidan respuestas para dar paso a la repregunta. Clase N° 9, p.6 D: ¿Sus qué? Que me está diciendo. A: Diferencias. D: Diferencias no. Me está diciendo que es mediano como un perro, me está hablando de sus ¿qué?*

IV.2.1.3. La ausencia de respuesta

Frente a las preguntas realizadas por la docente, como ya se ha señalado, podemos hallar situaciones donde hubo respuestas como situaciones en las que hubo ausencia de respuesta. Tanto la presencia como ausencia de respuesta configuró diferentes modos de intervenir por parte de la docente. Respecto a la presencia de respuesta ya hemos desarrollado anteriormente las intervenciones docentes. Veamos ahora cómo se hace cargo de la situación, cómo interviene cuando no obtiene respuestas por parte de los alumnos.

A partir del análisis de datos, anexo N°3, se constata que el modo de intervenir más saturado se vincula con la explicitación de la respuesta, ya sea que se la relacione con algo ya trabajado o planteada como sugerencia.

Esto lo podemos constatar en relación a diferentes saberes. En muchos casos, más de un código se repite, y lo destacamos con subrayado.

- Explicitación docente del criterio de orden para procesar información
- Recordar la organización del texto expositivo
- Sugerencia sobre puntuación
- Sugerencia sobre mecanismo cohesivo
- Sugerencia ortográfica
- Explicación docente sobre aspectos de diagramación

- Sugerencia de organización textual en soporte digital
- Sugerencia sobre uso y delimitación gráfica del párrafo
- Explicitación de la realización del segundo borrador
- Explicitación de un modo de proceder con el borrador
- Explicitación de un signo en el código de corrección
- Explicitación de ambos signos en el código de corrección
- Explicitación de un elemento del código de corrección
- Explicación en las guías de correcciones
- Sugerencia de relieve
- Mostración directa del término adecuado
- Incitación al relacionamiento de los enunciados mediante nuevos conectores
- Explicitación y sugerencia verbal del uso de conectores
- Explicitación del uso de un conector a partir de lo explicitado en la consigna
- Sugerencia del uso de la lista de conectores para la redacción
- Sugerencia de la búsqueda de una nueva palabra de enlace para los conceptos
- Explicitación del término concepto y su correlación con imágenes mentales
- Explicitación de la relación establecida entre conectores
- Reiteración de los conceptos a señalar en el texto
- Sugerencia de agregar conceptos

Veamos ejemplos de lo presentado a través de verbalizaciones de la docente.

Ejemplos de verbalizaciones docentes respecto a explicitar la respuesta ante su no obtención a través de la pregunta
<p>PLANTEO DE PREGUNTA Y EXPLICACIÓN DIRECTA <i>Clase Nº3, p.4 D: ¿Cómo se llamaban estos tipos de textos? A: Cigüeña. D: Las leyendas, los cuentos, las qué? A: Explicativo. D: No. A: Narrativos. A: Educativos. D: Sí, son todos narrativos. A: Informativo. D: Las fábulas, ¿se acuerdan de las fábulas?</i></p>
<p>PLANTEO DE PREGUNTA Y RECORDACIÓN <i>Clase Nº1, p.2 D: ¿Qué hicimos sobre la pesca, que ahí estuvimos trabajando sobre la pesca artesanal? A ver "A" (interrupción de alumno) Bueno está muy bien pero...a ver "A" levantando la mano. A: Lo que iba a decir él. D: Diga...bueno pero dilo tú con tus palabras. A: Sobre la pesca artesanal. D: Sí ¿Qué miramos? Cuando estábamos trabajando sobre la pesca artesanal. A: Un video que decía que antes demoraban para limpiarlo. D: Estuvimos observando, observamos entonces un video sobre la pesca artesanal. ¿Se acuerdan?. ¿Y en la pesca del video qué se podía observar en el video? ¿Sólo "A" vio el video? ¿Qué se podía observar en el video sobre la pesca artesanal? A ver "A".</i></p>
<p>SUGERENCIAS <i>Clase Nº 2, p.7 D: El grupo de "A" viene para acá. Vamos a pensar. D: Ahora en el primero no tienen nada para buscar... es una pesca artesanal; la pesca artesanal es una actividad de unos pocos pescadores, en embarcaciones pequeñas esto artesanal se realiza, pueden poner un punto. ¿Y después qué?</i></p>

Cuadro 19 Ejemplos de verbalizaciones docentes respecto a explicitar la respuesta ante su no obtención a través de la pregunta

Fuente: Elaboración propia

Otro modo de intervenir ante la ausencia de respuesta tuvo que ver con el planteo de nuevas preguntas. Esta intervención tuvo mucho menos frecuencia en comparación a la anterior. Se constata su uso en los siguientes aspectos:

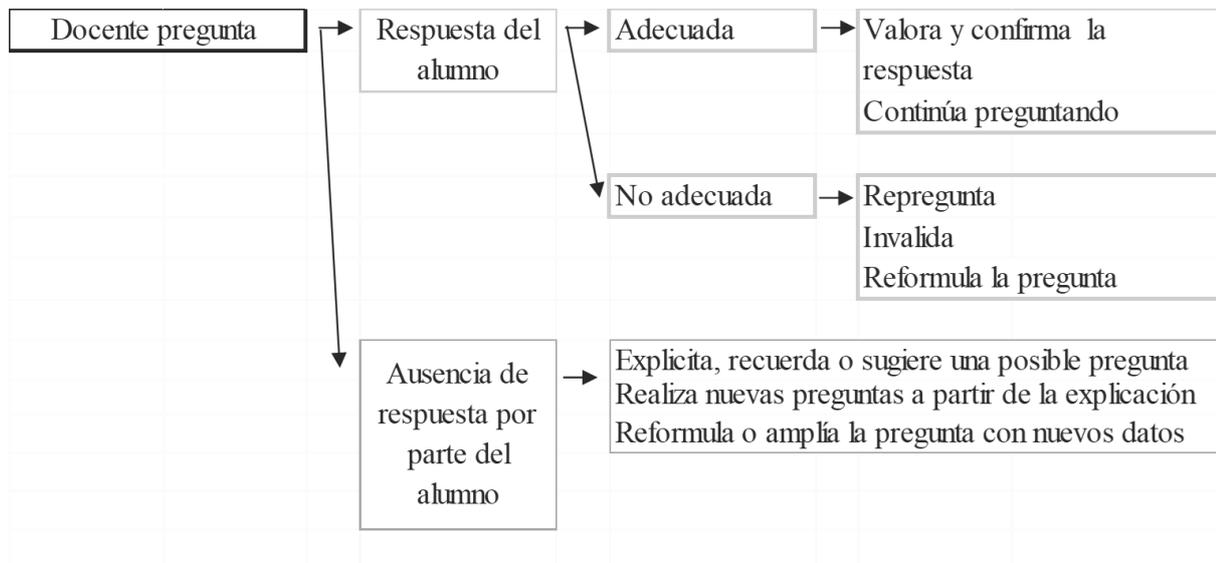
- Nueva indagación sobre la tipología textual. **Clase N° 1, p.4** D: *¿Vamos a contar una narración?* A: *No, un texto.* D: *No, si es un texto, vamos a elaborar un texto, está muy bien igual lo que dijo el compañero, vamos a tener que elaborar textos porque tenemos mucha información para contar, pero ¿qué tipo de texto?*
- Incitación al uso de conectores **Clase N° 10, p.7** D: *Palabras, de enlace o conectores muy bien (escribe en el pizarrón conectores). Bien, por ejemplo ¿alguien se anima a decirme, a conectarme las ideas usando enlaces, palabras de enlaces?*
- Reformula o amplía **Clase N° 2, p. 4** D: *¿Qué diferencias tienen cuándo yo lo miro? Ya les digo que del contenido habla exactamente de lo mismo.* A: *Maestra.* D: *Tienen la misma información, pero de una manera se diferencian cuando yo lo miro. ¿Qué diferencias tienen?*

Finalmente, otro modo de intervenir frente a la ausencia de respuesta fue la ampliación de la consigna de trabajo. Al igual que la intervención anterior, tuvo muy poca frecuencia en el transcurso de las clases. Se constata su uso en los siguientes aspectos:

- Reformulación de la explicación de los signos del código de corrección **Clase N° 2, p.2** D: *Porque está mal escrito no se entiende lo que escribiste y también puse, “A” puse en algunos casos puse esto porque les faltó desarrollar la idea.* A: *¿Y cuándo está escrito más o menos?* D: *Es eso mismo faltó desarrollar la idea. Por ejemplo acá (señala la hoja)*
- Aclaración sobre modos docente de valorar un texto **Clase N°2, p.1** D: *Más no, no quería decir que tuviéramos que escribir más, quería decir que era positivo que estaba bien; y menos no quería decir que esté mal, “A” si no que hay ¿qué?* A: *Mejorar.* D: *Mejorar. ¿Verdad? Nada quería decir, nada de lo que escribimos está mal al contrario, siempre hay algo para mejorar. Siempre hay algo para mejorar. ¿Verdad? no hay nada de lo que ustedes escribieron que se destaque que esté mal. Y después algunas otras correcciones que tienen que ver con las pautas que yo voy a entregar; todavía no nos vamos a sentar cómo estábamos por equipos a “A” le voy a decir, y a “A”, que no pertenecían a ningún equipo los vamos a agregar a los equipos que ya están.*
- Reformulación de la consigna **Clase N°2, p.2** D: *Vamos a mirar todos acá el pizarrón, primero vamos a revisar, lo que nosotros, en lo que nosotros nos equivocamos o lo que tenemos que mejorar. Revisar luego lo que vamos a hacer es pasar en limpio.* A: *Al texto.* D: *Al texto, vamos a mejorar.* A: *Lo que está mal, lo tenemos que mejorar.* D: *Exactamente.* A: *Después lo guardas en pendrive y lo grabas y lo pasas.* D: *Eso lo vamos a hacer después.* A: *Lo vamos a tener que mejorar.* D: *No puedo escuchar porque el compañero habla. Está muy bien. Vamos a pasar en limpio el borrador, vamos a pasar a otro borrador.*

Cabe destacar, como ya ha sido señalado más arriba, que todas estas intervenciones se constataron en diferente medida a lo largo de las clases observadas.

De esta manera, podemos reagrupar todo lo detallado hasta aquí en el siguiente cuadro, que resume todas las intervenciones que se organizaron en torno al mecanismo de preguntar, que, como ya dijimos, fue la manera de intervenir que la docente desarrolló a través de las clases.



Cuadro 20 Intervenciones docentes
Fuente: Elaboración propia

IV.2.2. Los hallazgos de las observaciones de clases a la luz de las entrevistas (inicial y final)

Posicionados en las verbalizaciones de la docente en la entrevista inicial, se constatan algunos aspectos temáticos que se relacionan con lo detectado en las observaciones en cuanto a los modos de intervenir.

Para la docente, según su discurso previo al desarrollo de las clases, intervenir supone generar consignas de trabajo que permitan que las tareas puedan llevarse a cabo, validar saberes, intervenir activamente, intervenir conduciendo lo que hay que realizar e intervenir de modo colaborativo. Estos aspectos pueden hallarse en el cuadro general de hallazgos de la entrevista inicial que figura en el anexo N°1.

Posicionados en la entrevista final, la docente señala que los objetivos trazados en el desarrollo de las diez clases se cumplieron, y que el trabajo secuenciado fue coherente. Valora que las

instancias de trabajo colectivo y de intercambio con los alumnos ayudaron en el proceso de escritura.

Asimismo, destaca que las consignas planteadas no estuvieron del todo bien propuestas dado que los alumnos preguntaban mucho a la hora de escribir y, según su punto de vista, se sentían inseguros. En palabras de la docente:

“No estaban bien estructurados los borradores, las consignas no estaban bien redactadas, había que ampliar, había que dar la consigna, me di cuenta a partir que ellos preguntaban mucho a la hora de escribir, preguntaban mucho a la hora de escribir y la idea era que ellos fueran más independientes a la hora de escribir... cómo generar esa confianza, si un niño pregunta mucho a la hora de escribir es porque está inseguro” (Entrevista final).

Consecuentemente, frente a lo constatado en las observaciones de clases y a lo verbalizado en las entrevistas, podemos arribar a los siguientes hallazgos:

- El discurso inicial de la docente respecto a cómo intervenir es coherente con las intervenciones constatadas: la docente acompaña todo el proceso de trabajo de los niños, con diferentes formas de validar los saberes.
- Hay una preocupación inicial y final por las consignas: en el transcurso de las clases las consignas se configuran predominantemente a través de la valoración, la confirmación, la repregunta, la invalidación y la explicitación de las respuestas.
- Las intervenciones que tienden a consolidar saberes parecerían presentar un mismo mecanismo ante situaciones similares: cuando las respuestas son favorables se actúa valorando y confirmando saberes, cuando la respuesta no es adecuada, se reitera la pregunta o se invalida la respuesta, cuando no hay respuesta, se la explicita directamente. Esto podría relacionarse con la autocrítica que realiza la docente respecto a la formulación de las consignas: sus modos de proceder podrían tener justificación ante la confusión de los chicos frente a lo que ella propuso, según su parecer.

IV.3. Los saberes puestos en juego a lo largo de las clases: lo consolidado a través del trabajo real y las verbalizaciones respecto a lo acontecido

A partir de las referencias conceptuales del marco teórico respecto a lo que es institucionalizar, podemos arribar a que la institucionalización de saberes tiene mucho que ver con aspectos que se frecuentan a través del tiempo. La variable tiempo juega un rol fundamental a la hora de detectar cuáles son los saberes que han predominado en el transcurso de las clases observadas.

Si bien no podemos sostener que estos saberes han sido aprendidos, en la plenitud del término “aprender”, se puede hacer referencia a los saberes que circularon a través de las diez clases observadas y su frecuencia. Dentro de la frecuencia podemos hallar saberes que han sido altamente frecuentados y por ende, constatamos, en el discurso de la docente, una saturación de ellos, así como la constatación de saberes que han sido parcial u ocasionalmente abordados, con menos aparición en el transcurso de las clases.

Tras realizar un análisis a través de las diferentes clases observadas, se presenta un resumen en el siguiente cuadro.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uso de párrafos y puntuación		■	■		■				■	■
Tema y subtema	■	■	■		■					■
Conectores: -como palabras de enlace de un mapa conceptual							■	■		■
-como enlaces con función textual y oracional				■	■					
Conceptos (para los mapas conceptuales)							■	■	■	
Rasgos del tipo de texto a producir: texto explicativo	■	■				■				
Segundo borrador (Código de corrección)		■	■		■					
Relieve (Usos de mayúsculas)			■		■					
Uso del borrador para producir el texto	■									
Tiempos verbales para caracterizar tipos de texto			■							
Abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático								■		

Cuadro 21 Resumen de los saberes más frecuentados a lo largo de las clases

Fuente: Elaboración propia.

IV.3.1. Uso de párrafos y puntuación

Como puede apreciarse uno de los saberes altamente frecuentados tuvo que ver con la organización de la información en cuanto al uso de párrafos en el texto, el empleo de marcas de puntuación. Esto se constata a lo largo de las diez clases.

Con respecto a los párrafos encontramos caracterizaciones varias: se los relaciona con la necesidad de organizar la información en un texto, se los diferencia por el contenido de cada uno de ellos y su interrelación, se los identifica con aspectos gráficos como la sangría y con la puntuación como lo es el punto y aparte. Asimismo, se identifica el párrafo como unión de enunciados. Veámoslo en palabras de la docente:

Verbalizaciones docentes respecto al uso de párrafos	
Clase 2	“¿cómo se diferencian los párrafos? (A: con la sangría siempre hay un espacio que se deja vacío). Muy bien, excelente, un punto y aparte”.
Clase 3	“te marqué los párrafos porque en tu caso no les habías dejado el espacio necesario” Bien, a ver qué correcciones tienen hechas los que tienen la producción (...), ¿qué correcciones tienes realizadas? Compárteme una que te hizo la maestra. (A: unir otro párrafo), exacto, unir en un párrafo, ¿qué querrá decir unir en un párrafo? (A: unir toda la información en un párrafo) que no los separe, que use ese enunciado, lo una a un párrafo (...) vieron que yo les hice una flechita (les señala el texto) de qué es lo que tienen que unir.
Clase 5	“¿en qué se diagrama texto? (A: por párrafos) En párrafos, bien”
Clase 9	“pasen a señalar los párrafos (...) acá este espacio es la sangría (...) y después tenemos un punto y qué... (A: y aparte) Punto y aparte, bien”. Cuando habla de cosas diferentes que hay en los párrafos, a que quiere, ¿qué quiere decir?, ¿qué querrá decir el, el compañero, de que los párrafos se hablan cosas diferentes?, ¿qué quiere decir? ¿De qué nos está hablando este párrafo? ¿Qué información importante nos aportó?
Clase 10	“hay que diagramar los párrafos”

Cuadro 22 Verbalizaciones docentes respecto al uso de párrafos
Fuente: Elaboración propia.

Se puede constatar que en todos los casos las nociones trabajadas se abordan a través de preguntas que son validadas a partir de la respuesta adecuada del alumno. Se constata además, que la docente hace intervenciones directas sobre lo producido por los alumnos, o sea, dice qué arreglar y dónde hacerlo.

Con respecto a la puntuación podemos encontrar que se hizo énfasis en el uso del punto y de la coma. Con relación al punto, se diferenciaron usos: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. Las comas se abordaron a modo de ser agregadas por indicación docente en el lugar asignado.

Verbalizaciones docentes respecto al uso de puntuación	
Clase 2	“una coma acá”, “a ver, un puntito... segundo párrafo, signos de puntuación, léalo de vuelta”.
Clase 3	“pongan el título primero, (...) y punto y seguido, porque yo te puse acá “unir en un párrafo”, punto y sigue esto, ¿ta?” “lo que la maestra subrayó, todo un enunciado y puso signos de puntuación es porque hay que revisar los signos de puntuación o porque redacté mal esa idea”
Clase 5	“acá tenemos, por sus escamas son color oro, muy bien, punto” “a ver, como la especie en Argentina y Brasil ha disminuido su pesca, punto, ¿ta?”
Clase 9	“y el punto y aparte, el final sería el que está aquí” (refiere al punto final)
Clase 10	“¿qué más me falta para ser un texto? A: puntos. Puntos, obvio, son cosas obvias”

Cuadro 23 Verbalizaciones docentes respecto al uso de puntuación
Fuente: Elaboración propia.

IV.3.1.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

Guiados por los aportes de la perspectiva de análisis del trabajo docente (Clot, 1999; Bronckart, 2008) mostraremos qué verbalizaciones realizó la docente antes y después del desarrollo de las diez clases con relación al saber focalizado en este ítem.

En la entrevista inicial, la docente manifestó que la puntuación forma parte de lo que ha de enseñarse al enseñar a escribir en la escuela, entendida la puntuación como integrante de la ortografía. Asimismo, considera relevante la articulación de las ideas de un texto a través de la separación de párrafos.

En la entrevista final, entre los aspectos resaltados por la docente respecto a las clases desarrolladas, se hace énfasis en la necesidad de trabajar con la idea de párrafo, y aunque no hay una referencia explícita a las marcas de puntuación, estas aparecen incluidas cuando la docente destaca el uso del código de corrección como mecanismo relevante de su propuesta.

Esto nos permite constatar que lo inicialmente explicitado se tuvo en cuenta durante el desarrollo de varias clases, como se muestra en el cuadro N°22 más arriba, y se recupera como aspecto central en sus valoraciones finales. Estos saberes que se pretendieron construir tienen estrecha relación, a su vez, con el código de corrección implementado, donde la docente les señalaba directamente los arreglos a realizar. El uso de la puntuación y el uso de párrafos estarían asociados a prácticas de corrección de los textos.

IV.3.2. Tema y subtema

A través de las clases 1, 2, 3, 5,10 se constata un mecanismo de trabajo recurrente que consiste en identificar diferentes temas de los textos abordados para explorar algunas de sus principales características, que pueden categorizarse como subtemas asociados al tema.

El punto de partida siempre es el planteo de preguntas que apuntan a recordar algo ya abordado con anterioridad, y es a través de preguntas también que se llega a la explicitación de los subtemas, la docente recoge algunas respuestas de los alumnos y las transforma en preguntas para determinar los subtemas del tema en cuestión. En la primera clase se puede apreciar esto anteriormente mencionado y en algunos casos sustituye lo dicho por los alumnos con términos que ella proporciona para nombrar lo que se está discutiendo, o sencillamente incorpora nuevas palabras para describir lo discutido.

Como se puede observar en los ejemplos tomados de las clases señaladas, el mecanismo de abordaje es similar: se pregunta por el tema abordado y se realiza una breve caracterización. En otras palabras, el mecanismo utilizado para recordar lo abordado es preguntar por lo trabajado y señalar algunos rasgos esenciales, ya sea porque se ha abordado explícitamente o porque la docente va aportando información adicional.

Cabe destacar que los temas textuales trabajados (la pesca artesanal, el zorro gris) tienen que ver con los textos concretamente abordados a tales efectos y estos no presentan un alto grado de complejidad en cuanto a poder ser reconocidos desde una rápida lectura. En el anexo N°4, cuadro N°4 se halla disponible más información sobre estos temas.

IV.3.2.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

En la entrevista inicial no se encuentran de manera explícita datos que remitan al tema y al subtema como saberes que se pretendieron construir en el transcurso de algunas clases. Si bien podríamos inferirlo en algunas declaraciones de la docente respecto a la importancia de la validación de las ideas emergentes del trabajo con los textos, no lo podríamos constatar de manera explícita.

En la entrevista final encontramos algunas referencias concretas a estos saberes: la docente reconoce que indagar ideas y ampliar conocimientos sobre determinados temas textuales facilita el proceso de escritura.

Esto permitiría pensar que desde la perspectiva del caso en el que nos encontramos, se creería que el trabajo de identificar temas y subtemas de los textos favorecería la escritura posterior de los textos de información que se produjeron.

IV.3.3. Conectores

Otro de los saberes constatados a lo largo de varias clases tuvo que ver con el abordaje de conectores. Según se puede apreciar en el cuadro N°20, disponible más arriba, el trabajo con conectores se realizó desde dos perspectivas diferenciadas: los conectores como palabras de enlace en un mapa conceptual y los conectores como enlaces. Veamos los hallazgos obtenidos.

IV.3.3.1. Conectores como palabras de enlace en un mapa conceptual

A lo largo de las clases en las que se constató el abordaje de estos saberes se denominó conectores como aquellas palabras que funcionan como enlaces entre conceptos de un mapa conceptual. Según lo abordado, estos conectores permiten unir sentidos afines y no se puede unir aquello que no tiene sentido, por ende, sirven para enlazar conceptos y para que estos se entiendan mejor. Desde esta perspectiva, la docente incentiva las uniones entre conceptos y pide que la relación conceptos y enlaces sea leída en un solo enunciado. Se sostiene que la incorporación de los enlaces entre los conceptos aporta más información que si se tuvieran los conceptos solos. Los conceptos a su vez se ordenan por relación de importancia, la determinación de esta relación se realiza por cuestiones lógicas al confrontar conceptos (por ejemplo, la vaca come hierba).

Las palabras denominadas como conectores, en algunos casos, las aportan los niños y en otros, son proporcionadas por la docente en el proceso de creación del mapa conceptual. En instancias de elaboración de los mapas, la corrección de los conectores consiste en que la docente dice qué palabras agregar, a partir de la lectura de los conceptos. En el anexo N°4, cuadro N°5 se ofrece un detalle sobre estos asuntos.

IV.3.3.2. Conectores como enlaces oracionales

En el transcurso de las clases donde se abordan estos saberes, se iguala el concepto de conector con el significado otorgado cuando se lo abordó para conectar conceptos de mapas conceptuales.

A partir de una consigna dada, se trabajan algunos conectores (como, porque, por eso, entonces, aunque, pero, sin embargo) y se diferencian sus matices de significado con ejemplos. Tanto en la clase 4 como en la clase 5 se ofrecen una lista de grupos de palabras para crear enunciados y la tarea de los niños consistía en producir enunciados usando conectores. Se trabajó que la relación entre los enunciados no podía lograrse con cualquier conector y se realizan comparaciones relacionales, usando diferentes conectores a tales efectos. Todos los conectores empleados se utilizan con una finalidad intraoracional, no se exploran usos textuales de los conectores. En el anexo N°4, cuadro N°6 se puede consultar mayor detalle al respecto.

IV.3.3.3. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

En la entrevista inicial no se halla ninguna referencia al trabajo con mapas conceptuales, ni tampoco al uso de conectores.

Estas referencias aparecen de manera genérica en la entrevista final donde el abordaje de los mapas conceptuales aparece como un aspecto destacado en el trabajo de las diez clases. Se les otorga un lugar de relevancia dado que es a partir de ellos que se puede diagramar y escribir un texto expositivo. Esto se constituye en una estrategia para la producción de textos de información.

Cabe destacar que en las verbalizaciones de la docente en esta entrevista final, el trabajo con los mapas conceptuales a modo de estrategia lo considera como facilitador de la escritura y como un saber que se construyó a lo largo de las diferentes instancias. Según las verbalizaciones de la docente, este se constituiría en un saber institucionalizado.

Otro aspecto a señalar es que el trabajo con lo que la docente denomina conectores (que serían más cercanos a nexos intraoracionales) es lo más cercano a un trabajo gramatical propiamente dicho. Si se observa la consigna que figura en el anexo N°4, cuadro N°6, se podrá apreciar las explicaciones ofrecidas respecto a cada conector. En las intervenciones de las clases el trabajo

con estos conectores se dio a través del relacionamiento semántico que diferentes combinaciones generan.

IV.3.4. Conceptos en el mapa conceptual

Durante el transcurso de las clases finales de la secuencia se hace foco en el trabajo con la identificación de conceptos en el diseño de mapas conceptuales. El abordaje de estos conceptos se realiza haciendo énfasis en diferentes aspectos.

En la clase 7, se parte de una serie de palabras que hay que organizar, caracterizando a los conceptos como aquellas palabras que permiten una representación de una imagen mental. Se dice que los conceptos se pueden ordenar de mayor a menor importancia, localizándolos en la parte superior del diagrama hacia abajo, según la importancia.

Se reconocen conceptos de mayor importancia y conceptos que incluyen a los demás. Asimismo, se prueba con la ubicación de conceptos según su jerarquía, se “suben” y se “bajan” de acuerdo a las discusiones generadas.

En la clase 7 estos conceptos son proporcionados sin mantener relación con ningún texto, mientras que en la clase 8, los conceptos son identificados a partir de la lectura del texto “El ñandú”. De similar manera se procede en la clase 9, con la diferencia que la docente proporciona los conceptos a relacionarse.

A lo largo de estas tres clases se insiste en las relaciones jerárquicas entre conceptos. Para ampliar estos datos se remite al anexo N°4, cuadro N°7.

IV.3.4.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

Como se ha mencionado en la discusión referida a los conectores, no hay verbalizaciones explícitas por parte de la docente que refieran el trabajo con los mapas conceptuales en la entrevista inicial.

Esto aparece explicitado en la entrevista final, donde en varias oportunidades queda subrayado que el uso de los mapas conceptuales se constituyó en una estrategia para facilitar el proceso de

escritura. Se enfatiza en la importancia del reconocimiento de los conceptos como paso previo para la creación de mapas conceptuales.

Veremos más adelante en qué consistió este proceso de escritura y cuáles fueron las relaciones establecidas entre las estrategias utilizadas y los productos que se esperaban obtener. La docente entiende ante todo que producir un texto supone respetar una estructura y los mapas conceptuales se convierten en una antesala que posibilita el orden y la estructuración del texto.

IV.3.5. Abordaje de los textos desde rasgos del tipo de texto a producir (texto explicativo)

Uno de los saberes que se frecuentó en algunas clases tuvo que ver con los rasgos de los textos narrativos y expositivos. Estos rasgos dan cuenta que el abordaje realizado de los textos tuvo que ver más con una mirada desde la concepción de tipología textual, por cuanto se abordaron los textos como textos narrativos y textos expositivos, y no tanto desde la perspectiva del género de texto. Como producto final, se buscó que el alumno produjera un texto explicativo sobre las características de la pesca artesanal. Para ello, la docente intentó diferenciar la exposición de la narración en la primera y la segunda clase, después de manera ocasional en la sexta clase, a modo de repaso.

En la primera clase, el abordaje del texto expositivo se realiza en función de los siguientes aspectos:

- determinación de la intención que se tiene al hacer el texto,
- se relaciona la intención con registrar lo que se sabe sobre el tema, sobre la pesca artesanal,
- se compara los rasgos de un texto expositivo con los rasgos de un texto narrativo, en cuanto a que en una exposición se expone lo que se sabe, se expone información,

En la segunda clase, se constatan los siguientes aspectos trabajados:

- las frases, las ideas y la información en un texto expositivo hay que articularlas y organizarlas con puntos y comas, con párrafos,
- dados dos textos expositivos, estos se diferencian entre sí por las palabras empleadas,

- la organización del texto expositivo se aprecia por contraste a la organización del texto narrativo,
- se especifican tres componentes del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión
 - o En la introducción se presenta el tema
 - o En el desarrollo se plantean las características del objeto de discusión (cómo es la pesca artesanal)
 - o Sobre la conclusión no se ofrecen explicaciones.

En la sexta clase lo que se constata es una breve referencia a que el texto expositivo es un texto que expone información y se subraya que se diferencia del texto narrativo. Mayores detalles de esta sección se pueden apreciar en el anexo N°4, cuadro N°8.

IV.3.6. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

En la entrevista inicial la docente verbaliza que el abordaje del género narrativo para enseñar a escribir implica menos lectura disciplinar frente al texto expositivo. Reconoce explícitamente la necesidad de comparar tipologías textuales como mecanismo para comprender mejor las escrituras producidas.

En la entrevista final destaca como aspecto relevante el agrupar ideas para poder producir un texto expositivo bajo la estructura de introducción, desarrollo y conclusión.

De esta manera vemos que hay una correlación entre el trabajo real y el trabajo representado: ya desde instancias previas a las clases la docente manifiesta un énfasis por los textos vistos desde su estructura.

Esto se ve reforzado en el transcurso de las diez clases, con los datos relevados y constatados anteriormente, y se termina de consolidar en la entrevista final. Hay un predominio del texto como una estructura a desarrollar.

IV.3.7. Segundo borrador: código de corrección

En la segunda clase, la docente retoma los borradores elaborados en la primera, a los que ha incorporado anotaciones a modo de correcciones. Dichas anotaciones tienen que ver con el uso de dos marcas: el signo “+” y el signo “-”, y breves aclaraciones en algunos casos. La docente ya ha utilizado este código de corrección en otras ocasiones, dado que los niños hacen referencia a ello.

La docente indaga en el significado de las marcas empleadas y las explica. El signo “+” significa que lo escrito se consideraba como bueno, correcto, adecuado, sin errores importantes, sin necesidad de agregar más información, que lo hecho era considerado como algo positivo.

El signo “-” es explicado como aquello que hay que mejorar, que hay que revisar, no significando que esté mal. La docente sostiene que nada de lo escrito por los alumnos se destaca como que esté mal.

Se procede a la entrega de los borradores y se explican otros procedimientos del código de corrección: cuando se subrayan enunciados es porque la idea escrita hay que mejorarla en cuanto a redacción, hay que leerla de nuevo y expresar la idea con más claridad. Relaciona estos subrayados con el signo “-”.

En la tercera clase, la docente recuerda el tema trabajado inicialmente, sobre la pesca artesanal. Hace referencia al segundo borrador realizado y propone la nueva consigna de trabajo que consiste en editar el texto producido y pasarlo a la computadora. En esta instancia la docente recorre cada uno de los equipos de trabajo comentando las correcciones realizadas.

Sugiere que lean lo que produjeron y las correcciones hechas, estableciendo la correlación que para comprender las correcciones hay que leer que lo que escribió.

La docente recorre los grupos examinando esta relación en diferentes aspectos que van surgiendo.

Les presenta a su vez una tabla de correcciones finales, que puede verse en el anexo N°XX, donde detalla en qué consisten las anotaciones que acompañan a los signos de “+” y de “-”.

Estas anotaciones apuntan a tener en cuenta distintos aspectos de lo escrito:

- uso de signos de puntuación,
- unión de enunciados en un solo párrafo,
- cambio de verbos al tiempo presente,

- mejorar error de ortografía,
- mejora del sentido de lo que se quiso decir,
- uso adecuado de las repeticiones.

En la quinta clase, la docente propone una serie de oraciones sueltas (relacionadas temáticamente) para unir las usando conectores. En este planteo, la docente verbaliza que el trabajo realizado funciona a modo de borrador: la introducción ya fue realizada por ella. Las indicaciones ofrecidas apuntan a que la información no se puede copiar tal cual está, sino que hay que unirla, hay que relacionarla (ver anexo N°4, cuadro N°9).

IV.3.7.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

En la entrevista inicial, la docente señala la importancia de desarrollar un código de corrección de manera positiva para intervenir en las situaciones de escritura. Esto significa que según su parecer hay que evitar las tachaduras, los señalamientos con colores específicos y prácticas similares. Esto la motiva a crear un código de corrección que funcione como alternativa a estas prácticas de corrección. A su vez, destaca la corrección y revisión de textos como objeto de enseñanza.

En la entrevista final, resalta la utilización de código de corrección como una decisión importante y que es útil para la corrección tanto de la redacción de las ideas como para mejorar aspectos ortográficos y de puntuación, como ya hemos mencionado en el ítem correspondiente a estos saberes. Concibe el uso de estos códigos como estrategias que facilitan el proceso de escritura, al igual que otras estrategias empleadas.

Por ende, podemos constatar que metodológicamente, el uso del código de corrección es una tarea que la docente intenta institucionalizar a lo largo de diferentes clases, y lo tiene presente tanto antes como después de su realización.

Cabe destacar que al principio de las clases, la docente marca las producciones de los chicos con este código, y agrega comentarios explicativos. En la tercera clase les trae la tabla de correcciones finales que se detalló más arriba.

Resulta interesante detectar que el código de corrección, si bien se lo tiene en consideración desde el trabajo representado y desde el real, en este último después de la tercera clase no vuelve

a aparecer, o por lo menos, no se supo si se hicieron correcciones a las producciones realizadas después de la décima clase.

Resulta llamativo, además, que si bien desde la entrevista inicial la docente sostiene la importancia de trabajar con ortografía, y lo reafirma en la entrevista final, su abordaje se realiza desde el código de corrección y su aparición se inscribe bajo estas instancias y no en instancias de intervención y enseñanza.

IV.3.8. Relieve (Uso de mayúsculas)

A lo largo de las diez clases, la docente hace referencias ocasionales al uso de las mayúsculas. Esto se constata en la segunda y la quinta clase. Las indicaciones dadas por la docente giran en torno a incorporar y a quitar una mayúscula, se indica que la tarea se realice, y el alumno debe realizarla. La decisión de colocar o no una mayúscula depende de lo explicitado por la docente en el transcurso de las correcciones, es la docente quien dice si hay que colocarlas o no.

	Verbalizaciones docentes respecto al relieve (uso de mayúscula)
Clase 3	"las mayúsculas en el título", "mayúscula La pesca",
Clase 5	"Claro, pones acá, por eso y saca la mayúscula"

Cuadro 24 Verbalizaciones docentes respecto al relieve
Fuente: Elaboración propia.

IV.3.8.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

Como señalamos recientemente, tanto en la entrevista inicial como final hay declaraciones respecto a la relevancia de enseñar ortografía en los procesos de escritura. Sin embargo, en el transcurso de las clases, intervenciones explícitas encontramos las que se detallan en el cuadro anterior, y las que se realizan a través del código de corrección detallado en el apartado precedente.

Esto nos permite pensar que la docente propone instancias de corrección donde se atienden aspectos que no necesariamente han sido objeto de reflexión y de sistematización, se corrige aspectos de relieve de manera incidental y de manera prevista en el código de corrección, pero no forma parte de su foco de enseñanza e intervención.

IV.3.9. Borrador para producir el texto

A través de todo el proceso de las diez clases, la docente aborda el trabajo con borradores de escritura sobre todo en las dos primeras. Posteriormente hay una breve incursión en la quinta clase.

En las primeras instancias, la docente promueve que los chicos escriban un texto expositivo a modo de borrador sobre el tema de la pesca artesanal, con tres cuadros que funcionan como guía: un primer cuadro para la introducción, un segundo cuadro para el desarrollo y un tercer cuadro para las conclusiones. Añade un cuadro adicional de menor extensión para que se agregue información que se desee sobre el tema.

En la primera clase se hace énfasis en la importancia de repasar la información que se ha explorado sobre el tema con anterioridad (textos, videos sobre la pesca artesanal), como base para producir un borrador. En este repaso, se proponen preguntas que apuntan a indagar diferentes aspectos del tema tratado (qué es la pesca artesanal, dónde se realiza, cómo, cuáles las especies de los peces y cómo se trasladan).

Posteriormente, se discute sobre la necesidad de ordenar la información a partir de la presentación de una hoja de trabajo titulada “Planilla de orientación de la escritura”. En esta hoja aparece una consigna inicial donde se solicita que los cuadros presentados sean completados con enunciados. Se indica que se deben utilizar las preguntas planteadas como guía y se ofrece una justificación de estas indicaciones: hacer esto permitirá mejorar los conocimientos del tema tratado y no caer en repetición de información al escribir. En el resto de la consigna, aparecen tres recuadros, uno con el título “La pesca artesanal” y con espacio para escribir y otros dos para ser completados. Hay un cuadro adicional que se destina para agregar información sobre el tema, si se posee.

La docente explica qué es lo que hay que escribir en cada uno de los recuadros: en el primero, definir lo que es la pesca artesanal y dónde ocurre; en el segundo, caracterizarla, haciendo énfasis en el cómo, y en el tercero, profundizar lo caracterizado haciendo énfasis en uno de los aspectos temáticos: qué se hace con el pescado (ver anexo N°4, cuadro N°10).

IV.3.9.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

En la entrevista inicial, la docente reconoce que la escritura ha de enseñarse como un proceso, y dicho proceso supone un trabajo de validación de ideas e implica instancias de reescrituras

sucesivas. En estas instancias cobran valor el uso de tablas para ordenar el proceso y de preguntas guía, y de tal forma obtener textos organizados a partir de su estructura.

Todas estas estrategias funcionan como guías de escritura y a la vez son orientaciones que el docente ofrece para obtener mejores resultados en la producción. La docente insiste en varias oportunidades en el rol del docente como orientador del proceso de escritura y el uso de borradores y tablas pone de manifiesto este rol, funcionan como herramientas de ayuda. Manifiesta incertidumbre respecto a cómo se cierra un proceso de escritura.

En la entrevista final, la docente reconoce que el objetivo de las diez clases se cumplió gracias al uso de las herramientas y los recursos señalados. Vuelve a insistir en el valor que tienen estas herramientas en guiar el proceso de escritura y lo considera una clara intervención docente.

Manifiesta que como aspectos a mejorar, las consignas propuestas no estaban del todo bien redactadas porque generaban, según ella, muchas repreguntas por parte de los niños e inseguridad.

Consecuentemente, a partir de lo observado en las clases y de los datos emergentes de las entrevistas podemos decir que la enseñanza de la escritura para la docente consiste en una serie de sucesivas reescrituras del texto producido con la inclusión de diferentes herramientas proporcionadas intencionalmente a tales efectos. Cobra especial validez la noción de texto como estructura y es esta estructura la que dirige todo el proceso de producción y revisión, y todas las herramientas se organizan con este criterio rector.

Este criterio de orden y estructura lo analizaremos más tarde, de manera integrada con los demás hallazgos y con respectivas triangulaciones con el marco teórico.

IV.3.10. Tiempos verbales para caracterizar tipos de texto

En la tercera clase, la docente establece las siguientes relaciones: los tiempos verbales en pretérito predominan en los textos narrativos, y como no se está escribiendo en esta instancia una narración, los tiempos verbales en presente son los que han de usarse en los textos expositivos. La explicación otorgada tiene que ver con que los tiempos en presente se usan para explicar algo que sucede, no algo que sucedió.

Verbalizaciones docentes respecto a tiempos verbales para caracterizar tipos de texto	
Clase 3	<p>“Cuando yo usé el verbo en pretérito, los verbos en pretérito son propios de qué texto, de qué tipo de textos, los que hablan del pasado, del pretérito ¿y cuáles son esos que, qué textos usan los verbos en pretérito que nosotros trabajamos? A ver... (A: Narrativo) narrativo, excelente, las narraciones. (A: Un cuento) Los cuentos ¿cuál más? (...) (A: una leyenda) Leyenda. Uno que trabajaron con la practicante, que era sobre la cigüeña y un zorro, ¿se acuerdan cómo se llamaban? ¿Cómo se llamaban estos tipos de textos? (...) Las fábulas, ¿se acuerdan de las fábulas? Entonces, esos textos los narrativos, es en donde predominan los textos en pretérito, pero en este caso ¿estamos escribiendo textos narrativos? (A: No) No, estamos escribiendo textos expositivos, los verbos tienen que estar en qué tiempo, ¿en qué tiempo van a estar? (A: presente) En presente, ta, porque estamos explicando algo que sucede, que sucede ¿Verdad? No que sucedió ¿verdad?”</p>

Cuadro 25 Verbalizaciones docentes respecto a tiempos verbales para caracterizar tipos de texto
Fuente: Elaboración propia

IV.3.10.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

Respecto a los asuntos gramaticales intervinientes en el proceso de producción de textos escritos hay apenas una verbalización en la entrevista inicial, donde se dice que la lectura debería funcionar como soporte para la escritura, atendiendo entre diversos factores a lo gramatical.

En el resto de la entrevista inicial y en la final no hay verbalizaciones explícitas respecto a lo gramatical. Si miramos la frecuencia de aparición de estos asuntos de manera explícita a lo largo de las diez clases, solamente lo vemos en la clase 3. Como ya dijimos más arriba, en la clase 4 el trabajo con enlaces intraoracionales se acerca a un trabajo gramatical como parte integrante de un proceso de producción de textos, aunque no se hace un abordaje explícito de nociones gramaticales.

Esto nos permite constatar una escasa presencia de asuntos gramaticales tanto desde el trabajo real como desde el trabajo representado.

IV.3.11. Abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático

La propuesta planteada para el abordaje del texto se centra en la exploración lineal del contenido temático. Previamente, ya teniendo el texto delante, se hacen preguntas que apuntan a conocer qué es lo que los niños saben sobre el tema del texto. Acto seguido, se lee el texto en voz alta y por párrafos. Esto se constituye en una exploración lineal porque se hace lectura del texto párrafo por párrafo y se indaga en qué información importante aporta en cada uno de ellos respecto al tema global. El criterio de importancia se construye en relación a lo que los chicos

verbalizan y que tiene relación directa con lo que el texto dice. Se realizan preguntas respecto al significado de algunas palabras.

Toda la práctica de lectura se organiza con la finalidad de producir un mapa conceptual. La elaboración de estos mapas conceptuales tiene a su vez la finalidad de producir textos explicativos (ver anexo N°4, cuadro N°11).

IV.3.11.1. Triangulación con entrevista inicial y final y discusión

Desde los aportes de la entrevista inicial y final, podemos decir que no hay referencia explícita al tratamiento de los textos, solamente se sostiene en la inicial que la lectura ha de servir como soporte para la enseñanza de la escritura, pero las vinculaciones realizadas no apuntan a alternativas de abordaje de las prácticas de comprensión.

Sin lugar a dudas, esto responde a una tradición de trabajo instalada en las prácticas educativas de abordar los textos solamente por su contenido temático y desde su linealidad.

V. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más relevantes de la presente investigación y en su globalidad se convierten en reflexiones realizadas en torno a las preguntas propuestas en la formulación del problema. Dichas reflexiones se relacionan, además, con los objetivos específicos y con el objetivo general planteado.

La pregunta que funcionó como interrogante clave de todo el proceso de trabajo fue “¿cómo produce el docente la institucionalización de saberes en situaciones de producción de textos escritos?” Interesados en la exploración, la descripción y la comprensión del caso, el objetivo general consistió en la identificación y la comprensión de los procesos de institucionalización docente de saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos.

Para poder cumplir con este objetivo rector, a lo largo del análisis y la triangulación de datos se relevaron las intervenciones docentes y sobre todo las que tendían a institucionalizarse por su alto grado de aparición y frecuentación. Asimismo, se relevaron todos aquellos saberes que formaron parte de las intervenciones llevadas a cabo. De esta manera, se dio cumplimiento a los dos primeros objetivos específicos. Estos datos se triangularon con los obtenidos de las entrevistas (inicial y final) para de tal forma poder dar cumplimiento al tercer objetivo específico y profundizar en el cumplimiento de los dos primeros.

Los objetivos específicos se construyeron en base a una serie de interrogantes también específicos y ampliatorios de la pregunta de investigación. Guiados por estos interrogantes iremos presentando las siguientes conclusiones que desarrollamos a continuación.

Estas conclusiones ponen en discusión aspectos relevados de las observaciones de clases y de las entrevistas, así como conceptos vertidos en el marco teórico, para llegar a reflexiones más globales respecto al caso en concreto. Estas conclusiones y reflexiones en ningún momento buscan constituirse en conocimientos generalizables respecto al caso particular estudiado, sino que “a medida que la investigación avanza, se construye el objeto de estudio, revelándose lo que hay de universal en lo particular. Por consiguiente, lo que se generaliza es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado” (Salgueiro, 1998, p.60)

V.1. Intervenciones y saberes que formaron parte de procesos de institucionalización y valoraciones docentes al respecto

Si revisamos los interrogantes planteados como consecuencia de la pregunta general de investigación, estos refieren a tres focos concretos: las intervenciones docentes que favorecen la institucionalización en el proceso de producción de textos escritos, los saberes reconocidos por la docente como medio de referencia para el alumno, y las valoraciones que la docente realiza de su trabajo y sobre todo de lo institucionalizado a través de él. A continuación presentamos un análisis reflexivo en relación a estos focos, basados en los hallazgos detectados en el capítulo anterior, desde una perspectiva ecológica de trabajo (Bronfenbrenner, 1987).

V.1.1. Las intervenciones docentes, la enseñanza de la escritura y la institucionalización

Comencemos por reflexionar sobre las intervenciones que se constataron a lo largo de las diez clases. Hemos relevado más arriba que la docente apeló a la interrogación como el mecanismo más frecuente. Dijimos que frente a las preguntas planteadas hubo un modo de proceder de alto grado de aparición consistente en cómo reaccionaba frente a la presencia y ausencia de respuesta. Frente a la presencia de respuesta hubo dos reacciones organizadas en torno a la respuesta adecuada y a la no adecuada. El modo de intervención que más se observó fue el relacionado a valorar lo dicho por el alumno a modo de aprobación y a confirmarlo mediante la repetición de lo dicho por él como proceder frente a la respuesta adecuada. En el caso de la respuesta no adecuada, el modo de intervenir que más predominó tuvo que ver con la reiteración de la misma pregunta, o repregunta, así como la invalidación, o sea, explicitar que la respuesta no era la esperada. Frente a la ausencia de respuesta, la intervención que más predominó tuvo que ver con la explicitación de la respuesta o la sugerencia de ella.

Triangulando estos datos captados desde el trabajo real de la docente (en las observaciones de clase) con el trabajo representado (en las entrevistas) encontramos algunos aspectos que son objeto de reflexión más pormenorizada.

Vimos que el discurso inicial de la docente resultó coherente con lo desarrollado en las clases, en cuanto a su interés por acompañar el proceso de trabajo de los niños, así como de buscar formas de validar los saberes trabajados. Sostuvimos más arriba, también, que la preocupación por las consignas de trabajo estuvo presente tanto en la entrevista inicial como en la final, y que

estas consignas se fueron entretejiendo a través de las preguntas y los modos de proceder en la dialéctica preguntas-respuestas ya desarrollada.

En la entrevista final se constató, además, una verbalización de la docente centrada en su preocupación por el planteo de las consignas, las que consideró que debía haberlas formulado mejor, dado que los chicos repreguntaban mucho y manifestaban confusión.

En virtud de estos planteos, podríamos decir resumidamente que las intervenciones docentes que predominaron en este caso concreto a la hora de enseñar a escribir se relacionaron con situaciones de interrogación, en las que predominaron la validación de respuestas cuando eran adecuadas, la reiteración de las preguntas o la invalidación de las respuestas cuando estas no eran las correctas y su explicitación cuando no surgían por parte de los alumnos. Esto puede apreciarse más detalladamente en el anexo N°6, donde se establece en mayor detalle el trabajo de triangulación llevado a cabo.

En el entendido que intervenir, como ya fue anunciado en el marco teórico, supone tomar parte, hacerse cargo de un trabajo orientado hacia otro, el modo de hacerse cargo que la docente desarrolló fue de esta manera, en el marco de las diez clases observadas: validar, confirmar, repreguntar, invalidar, explicitar.

Vimos además, en el marco teórico, que la institucionalización tiene que ver con los esfuerzos del docente de otorgar a un conocimiento el estatus de saber. Este otorgamiento supone un proceso de conversión en el cual se produce un orden determinado, así como mecanismos de identificación, reconocimiento, comprobación y relevancia de procedimientos y saberes puestos en juego.

Teniendo en cuenta este aporte del marco teórico es que podemos decir que el trabajo de consolidación de procedimientos y saberes que la docente de este caso llevó a cabo tuvo mucho que ver con lo que Brousseau denomina como “*situaciones clásicas de enseñanza*” (Brousseau, 2007, p.98) en los que la institucionalización se escenifica de la siguiente manera: “*se dice lo que se quiere que el alumno sepa, se le explica y se verifica si lo aprendió*” (Brousseau, 2007, p.99).

A través de las preguntas realizadas y de los mecanismos puestos en juego a través de ellas (validar, confirmar, repreguntar, invalidar, explicitar) la docente fue ordenando el espacio de trabajo, confirmando procedimientos para tenerlos como referencia a la hora de producir textos escritos.

Si se observa el proceso de trabajo desarrollado a través de las diez clases, podemos afirmar que las instancias en las que se produjo textos escritos concretos, hubo todo un proceso previo de validación de procedimientos que la docente estimó como relevantes y necesarios para que la producción de textos se llevara a cabo. Por ejemplo, para la primera producción (el texto expositivo sobre pesca artesanal), hubo toda una serie de acciones llevadas a cabo a través del código de corrección que la docente intentó consolidar para que este texto quedara construido desde su perspectiva respecto a cómo proceder con los textos. En el caso de la segunda producción, todo el trabajo seriado con mapas conceptuales estuvo orientado para que en la producción final los chicos siguieran los procedimientos que se validaron como referenciales para la producción concreta.

Estos procedimientos estuvieron relacionados con los saberes que se pusieron en juego, y que detallaremos en el siguiente apartado, y tienen que ver con concepciones respecto a qué es producir un texto, y cómo se conciben las relaciones entre lenguaje y lengua en su elaboración. Pero, sin lugar a dudas, estos procedimientos se construyeron a través de la interrogación como un modo de hacerse cargo del proceso de construcción del saber, y a través de la interrogación se fue decidiendo qué es lo que el alumno necesitaba saber, proponiendo las instancias concretas de producción como medios para verificar lo aprendido.

Como nuestro interés está focalizado en el caso, no podemos en modo alguno generalizar los procedimientos constatados en él a otras situaciones de aula, como ya hemos explicitado en varias ocasiones a lo largo de esta tesis. Lo que hemos relevado como acontecimientos y situaciones de este caso son irrepetibles y no interesa tanto explicarlos, sino apreciar aspectos teóricos que se ponen en juego en su análisis.

Hasta aquí, un análisis de las intervenciones desarrolladas (obtenidas de triangular observaciones con entrevistas) y las discusiones emergentes a partir de su triangulación con el marco teórico. Pasemos ahora a analizar los saberes puestos en juego a través de las intervenciones.

V.1.2. Los saberes institucionalizados

Si nos remitimos al marco teórico, abordamos la naturaleza de los “saberes” desde la perspectiva de Brousseau (2007) y de Charlot (2008), predominantemente. Los saberes son el producto cultural institucional resultante de un trabajo de conversión de conocimientos de origen social. A su vez, estos saberes no solamente remiten a objetos conceptuales sino que comprenden instrumentos, prácticas, sentimientos, formas de relacionamiento. Recuperamos de Charlot (2008) que hacer referencia a saberes nos sitúa ineludiblemente a una relación con el saber.

Podemos decir que la relación con el saber en este caso estaría dada por las diferentes formas de hacerse cargo de las situaciones que la docente favoreció y que detallamos en el apartado anterior. A través del preguntar como una forma de decir y de los mecanismos desarrollados a través de este decir (validar, confirmar, repreguntar, invalidar, explicitar), la docente propuso una forma de relacionamiento con los saberes.

¿Cuáles saberes en concreto? Hemos hecho referencia a ellos de manera más empírica en el capítulo de hallazgos y en el anexo N°7 se halla disponible un detalle más pormenorizado del trabajo de triangulación realizado a tales efectos. En dicho trabajo hemos relevado que los saberes más frecuentados tuvieron que ver con: uso de párrafos y puntuación, diferenciación entre tema y subtema, relación entre conceptos y conectores, y estructura de un texto expositivo.

Se cree conveniente insistir en que la presentación de estos saberes se ha realizado haciendo una descripción ecológica de lo ocurrido en el medio ambiente propuesto en las diez clases observadas (Bronfenbrenner, 1987), y que mediante la triangulación con las entrevistas (inicial y final) podemos reflexionar sobre los hallazgos ya presentados anteriormente.

Un aspecto recurrente en el transcurso de las diez clases y en el discurso inicial y final de la docente es que escribir se asocia con desplegar una estructura. Esto se constata tanto en los saberes trabajados (los rasgos del texto a producir se constituyó en una categoría con alto grado de saturación en el análisis), como en la forma de denominar al texto producido como texto expositivo. Producir un texto expositivo supone organizar el texto en una introducción, un desarrollo y una conclusión, y los mapas conceptuales contribuyen a su realización, así como la diferenciación entre temas y subtemas.

Asimismo, si consideramos como saberes no solamente lo conceptual, también constatamos que los instrumentos y las prácticas desarrolladas contribuyen a una visión estructural del proceso de producción escrita, así como de su enseñanza. Las planillas de producción, a las que se ha hecho referencia en otros momentos, y que se hallan disponibles en el anexo N°2, son instrumentos que dejan en evidencia que todo lo dispuesto en las diferentes clases contribuye a una concepción de texto como estructura.

El desarrollo de las clases también muestra esa concepción: en las primeras se produce un texto expositivo a partir de una estructura predeterminada, en las últimas se produce un texto expositivo con el ordenamiento de la información que proporcionan los mapas conceptuales y respetando la estructura abordada.

Esto nos permite sostener que en este caso concreto y singular, y en el marco de las diez clases observadas, escribir es un acto de producción de una estructura, cuyo contenido es elaborado mediante mecanismos también estructurales, y su enseñanza sigue criterios estructurales.

Esto lo podemos constatar no solamente por la observación de las clases, sino por lo verbalizado por la docente en la entrevista inicial y en la entrevista final, donde la escritura es entendida como un proceso en el que el uso de tablas, preguntas guía, y reescrituras sucesivas (trabajo de enseñanza) promueve la elaboración del texto como estructura (concepto de escritura).

En otras palabras, en las situaciones didácticas planteadas en las diez clases observadas se constató que el texto como estructura es el saber más legitimado y que se tendió a institucionalizar en consecuencia, hecho que queda avalado también por el discurso propio de la docente.

En virtud de todo lo expuesto hasta aquí, presentamos un cuadro que resume los hallazgos obtenidos a la luz de las presentes reflexiones:

Institucionalización docente de los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos RESUMEN GENERAL DE HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	
ASPECTOS EMERGENTES DEL MARCO TEÓRICO	
Institucionalizar supone: (Brousseau, 2007) <ul style="list-style-type: none"> - Proveer procedimientos para que se conviertan en medios de referencia para el alumno - Otorgar a un conocimiento la condición de saber cultural institucional - Escenario clásico: decir lo que se quiere que se sepa, explicar y verificar 	Los saberes implican: (Charlot, 2008) <ul style="list-style-type: none"> - Objetos intelectuales - Prácticas - Instrumentos - Sentimientos - Formas de relacionamiento Un saber supone una relación con el saber
LOS SABERES RELACIONADOS A LA ESCRITURA INTERPELADOS POR LAS FASES DE INSTITUCIONALIZACIÓN CONSTATADAS EN EL CASO CONCRETO	
Intervención predominante de la docente: <div style="text-align: center;"> INTERROGACIÓN </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="margin-right: 20px;"> <i>Validar</i> <i>Confirmar</i> <i>Repreguntar</i> <i>Invaldar</i> <i>Explicitar</i> </div> <div style="margin-right: 20px;"> procedimientos que ayudan a construir </div> <div style="font-size: 2em;">→</div> </div>	Saberes en torno a la concepción de escritura y en torno a la enseñanza de la escritura Producir un texto expositivo es producir una estructura de introducción, desarrollo y conclusión <i>El trabajo con mapas conceptuales nutre el proceso de producción del contenido</i> <i>La diferenciación en temas y subtemas, el trabajo con los párrafos y la puntuación favorece a la organización del texto</i> <i>El uso de planillas de escritura y códigos de corrección también favorecen la organización textual (instrumentos didácticos)</i>
<i>Aspectos que se constatan tanto en las observaciones de clase como en las verbalizaciones de las entrevistas (inicial y final)</i> CONEXIÓN ENTRE EL TRABAJO REAL Y EL TRABAJO REPRESENTADO	

Cuadro 26 Institucionalización docente de los saberes producidos en situaciones didácticas de producción de textos escritos

Fuente: Elaboración propia

V.2. La institucionalización, la concepción de escritura y la enseñanza de la escritura como objetos de saber profesional interpelados a través de la investigación realizada

A lo largo del proceso que implicó desarrollar el trabajo de investigación y de elaboración de la presente tesis el concepto de institucionalización, la concepción respecto a qué es escribir y a cómo enseñar la escritura han sido objetos de saber profesional que han sido susceptibles de recurrentes interpelaciones. Dichas interpelaciones tienen su origen tanto en la empiria de la práctica docente cotidiana, así como de la exploración conceptual que provee la elaboración del marco teórico.

Con respecto al concepto de institucionalización es frecuente escuchar el término en las verbalizaciones de muchos docentes e incluso figurar como último paso del desarrollo de documentos de planificación. Explorar teóricamente el concepto pone de manifiesto, como bien Brousseau señala, que institucionalizar supone fases, procesos de conversión, dar sentido a lo que se pone en juego en las clases, ordenar, comprobar, tomar en cuenta, reconocer, identificar saberes para otorgarles dicho estatus. La amplitud y complejidad de estos términos presentados deja de manifiesto que no podría reducirse a un paso de una planificación, sino que institucionalizar supone una acción profesional que tiene que constatarse a lo largo del tiempo de un ciclo de trabajo, sin considerar que las propias instituciones educativas institucionalizan saberes en la multidimensionalidad del término, como ya se ha desarrollado anteriormente. En otras palabras, institucionalizar toma tiempo, demanda acciones de concientización por parte del docente respecto a lo que propone y a los alcances de sus intervenciones.

Respecto al concepto de escritura, a qué se entiende por escribir y su enseñanza, en este caso concreto se manifiesta una clara correlación con una concepción estructuralista del lenguaje. Si retornamos a los conceptos de lenguaje, lengua y texto propuestos en el marco teórico nos preguntamos por cómo desarrollar nuevas formas de entender los textos como acciones de lenguaje, inscriptos en un género de texto y cómo se debería abordar su tratamiento socio-comunicativo. Estos horizontes ponen de manifiesto la necesidad de generar espacios de transición para experimentar con el lenguaje y con los textos alternativamente a las maneras ya existentes y que los docentes pudieran en consecuencia tomar decisiones más fundadas respecto a las intervenciones y los saberes a desarrollar en las aulas. Esta experimentación no sería solamente empírica con los textos sino conceptual y teórica con los objetos de saber implicado.

En esta dirección cabría preguntarse cuál debería ser la bibliografía de referencia a la que los docentes apelarían para nutrir sus procesos de planificación.

En lo personal, en este rol de investigadora principiante, he visto interpelado mi propio quehacer docente en el aula, porque he visto que mi forma de trabajar ha sido desde una visión estructuralista. A la luz del relevamiento del marco teórico y del análisis y triangulación de datos cuestiono cómo se podrían desarrollar otras formas alternativas de abordaje. Más allá de disponer de bibliografía afín a este interrogante en la actualidad, se convierte en una incertidumbre cómo transitar de una forma de trabajo hacia otra, y qué condiciones debería ofrecer el sistema educativo actual para ello. Cabría preguntarse además qué de la visión estructuralista podría mantenerse a lo largo del tiempo y qué dejar de lado.

Finalmente, en función de lo anterior y en el entendido que explorar saberes supone explorar un relacionamiento con el saber cabría preguntarse cómo lograr otras formas de relacionamiento con los textos y con su enseñanza por parte de los docentes que tuvieran repercusiones a la hora de proponerlos en las aulas.

V.3. Líneas futuras de investigación

Pensando en términos de proyecciones a partir del trabajo de investigación llevado a cabo, es claro que lo presentado en este caso tiene funcionalidad en el contexto del propio caso y de la cantidad de clases consideradas.

No obstante, se entiende que se podría seguir indagando en el tema propuesto ampliando la cantidad de casos a estudiar, no para generar comparaciones sino para examinar en cada uno de ellos sus especificidades y encontrar “*lo que hay de universal en lo particular*” (Salgueiro, 1998, p.60), para continuar pensando en caminos alternativos para concebir a la escritura y su enseñanza.

Asimismo, se podría llevar a cabo el estudio de las producciones escritas concretas de los chicos para examinar el efecto del trabajo de la enseñanza en ellas. Esto permitiría examinar la veracidad del punto de vista de la docente respecto a la imprecisión de sus consignas, más allá de sus opciones teórico-metodológicas.

Finalmente, se podría investigar ante el desarrollo de nuevas formas de trabajo con los textos (a través de capacitaciones de formación continua, de autoformación) cuáles son los efectos en el trabajo real del docente de las indagaciones bibliográficas realizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria.
Circular N° 4 del 19/03/2015

Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria.,
circular N° 5 del 19/07/13 de Inspección Técnica

Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria.,
Circular N°17 del 14/02/13

Alvarado, M. (2013). Escritura e invención en la escuela. Fondo de cultura económica.

Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.
Fundación Centro de Estudios Andaluces. Departamento Sociología, Universidad de Granada.
Accedido el 9 de julio, 2013 desde <http://es.scribd.com/doc/7061197/Andreu-J-Las-tecnicasde-Analisis-de-Contenido-Una-Revision-Actualizada>

Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4). Aique. Buenos Aires.
Recuperado de: <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1MQLSN4JP-17YHV2W-14J7/art%C3%83%C2%ADculo.pdf>

Bronckart, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Miño y Dávila srl.
Argentina

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study (Vol. 7). Libros del Zorzal.

Brousseau, Guy (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Primera parte). Revista Enseñanza de las Ciencias. Vol. 8 No. 3, p. 259-267. Disponible en Internet: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51335/93083>

- Brousseau, Guy (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Segunda parte). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 9 No. 1, p. 10-21. Disponible en internet: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51351/93100>
- Bunge, M. (1972). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Ediciones Ariel, Barcelona. Recuperado de: https://users.dcc.uchile.cl/~cguierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística.
- Clot, Y., Ballouard, C. & Werthe, C. (1999). *La validation des acquis professionnels: nature des connaissances et développement, Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, CNAM, Paris*. Recuperado de: <http://www.cereq.fr/cereq/b185.pdf>
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender: Premio rosa Sensat de pedagogía 1990*. Celeste.
- Coseriu, E., & Hernández, M. M. (1977). *Principios de semántica estructural*.
- Charlot, Bernard. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce, 2008.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Eco, U. (2007). ¿De qué sirve el profesor. *La Nación*, 21, 05-07.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Linda_Flower/publication/267779388_TEXTOS_EN_CONTEXTO/links/55cb68f308aeb975674c7927.pdf
- Harfuch, S. A., & Foures, C. I. (2003). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33(4), 155-164.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. Editorial McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A. DE C.V. México D.F. 634 p. Recuperado de: http://www.academia.edu/15265809/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_-_Sexta_Edici%C3%B3n

Hernández, R. (2014a). Estudios de caso. En Metodología de la Investigación. 6ta edición. (Centro de recursos en línea) Editorial. Editorial McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A. DE C.V. México D.F. Descargado de: <http://highereducation.com/sites/dl/free/1456223968/1058642/CAPITULO04.pdf>

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1072>

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2016). Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje. UNESCO Publishing. París. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3771>

Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura. Año 17, 1. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica. México DF.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y aprendizaje, 23(89), 65-80.

Navarrete, J. V. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista latinoamericana de metodología de la investigación social, (1), 47-60.

Olson, D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y de la lectura en la estructura del conocimiento. Editorial Gedisa S.A., Barcelona. Recuperado de: <https://penmesi-4b36d.firebaseio.com/13/El-Mundo-Sobre-El-Papel.pdf>

Panizza, Mabel (2003). Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas. Disponible en Internet: [http:// crecerysonreir.org/docs/Matematicas_teorico.pdf](http://crecerysonreir.org/docs/Matematicas_teorico.pdf)

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. (Tesis doctoral). Facultad de psicología y ciencias de la educación. Universidad de Ginebra. Suiza.

Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Octaedro.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO. Buenos Aires.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carl_Bereiter/publication/28273703_Dos_modelos_explicativos_de_los_procesos_de_composicion_escrita/links/0046352278ff19ffaf000000.pdf

Scardamalia, M., Bereiter, C & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science.*, 8 (2), 173-90. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/a895/bbb467b1df55b0b238bddb04f125ee1971.pdf>

Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 49-59. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1127-la-concepcion-vygotskiana-del-lenguaje-escritopdf-mp06O-articulo.pdf>

Sensevy, Gérard (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves". PU Rennes.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da ed.). Ediciones Morata, S. L. Madrid

Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. (Conferencia). Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia. (pp. 1-15). Recuperado de: www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d152.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial SÍNTESIS S.A., Recuperado de: <https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9nicas-cualitativas-de-investigacion-social-1999.pdf>

Vygotski, L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de *Psicología de las Edades I*, 3. Recuperado de: http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/material_interaccion_entre_ens-desarrollo_vigotski.pdf

Vygotski, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas Tomo 2. Paidós. Barcelona.
Recuperado de: http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf

ANEXO

Anexo 1: Entrevista inicial y final pautas

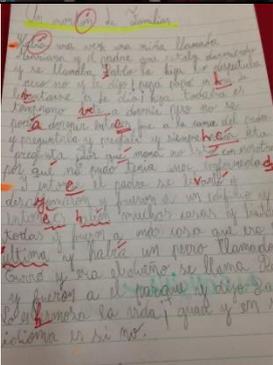
Entrevista inicial

Se le preguntó a la docente específicamente:

1. ¿Consideras que es importante enseñar a escribir en la escuela ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos definen a una buena enseñanza de la escritura?
3. ¿Qué tienes en cuenta a la hora de planificar situaciones de enseñanza de la escritura?
¿Qué autores y qué referencias teóricas utilizas para planificarlas?
4. Le voy a mostrar algunas imágenes relacionadas con escenas de escritura:
 - a.Cuál de estas imágenes le gustaría comentar o hacer reflexiones.
 - b. Recuerda alguna experiencia, situación o anécdota relacionada con alguna de estas imágenes.
 - c. ¿En algunas de estas escenas se puede identificar la intervención del docente?
¿En cuáles?
¿Cómo imaginas al docente enseñando a escribir en estas situaciones?
 - d. ¿Hay escenas en las que no reconozcas intervención docente? ¿Cuáles? ¿Por qué?
 - e. ¿Qué conocimientos de escritura crees que se construyen en cada una de estas escenas?
¿Cómo el docente puede garantizar que estos conocimientos se transformen en un saber perdurable?
5. De las prácticas actuales de enseñanza de la escritura, ¿cuáles te resultan más potentes?
¿Cuáles modificarías?

¿En qué aspectos?
6. Hagamos un ejercicio de imaginación. Imaginemos a un docente enseñando a escribir en el aula.
 - a. ¿Qué género de texto está enseñando?
 - b. ¿Cómo incentiva a que sus alumnos escriban?
 - c. Los alumnos manifiestan dudas,
 - i. ¿Cuáles pueden ser?
 - ii. ¿Cómo las resuelve?
 - d. ¿Cómo interviene para que las dudas o los conocimientos de escritura trabajados sean recordados o reutilizados posteriormente?
 - e. El docente, ¿cómo cierra la clase de escritura?

f. En una nueva situación de enseñanza del género, ¿cómo reutilizaría el docente los saberes construidos en la situación anterior?

Número	Imagen	Objetivo
1		Situación de producción Individual
2		Situación frontal. Figura de la docente
3		Escritura ortográfica
4		Situación colectiva. Colaboración, intercambio. Taller de escritura

5			Intervención del docente, focalizada y personalizada
---	--	---	--

Cuadro anexo 1 Entrevista Inicial
Fuente: Elaboración propia

Entrevista final

- Estuviste haciendo una lectura de tus clases ¿qué te pareció? ¿qué experimentaste mientras leías, en el primer contacto con ellas?

Si marcó el texto	Si no marcó el texto
<ul style="list-style-type: none"> • A ver qué marcaste en el texto 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te pareció lo que leíste? • Me podrías señalar alguna parte • ¿Cuál clase? ¿Cuál página?

Cuadro anexo 2 Entrevista final
Fuente: Elaboración propia

- ¿Cómo te viste en esta escena?
- ¿Consideras que esta escena estuvo lograda o no lograda? ¿Cómo la mejorarías?
- ¿Consideras que lo planteado fue positivo o no tan positivo?
- ¿Cuáles de los momentos te llamó más la atención?
- Alguna otra cosa que hayas observado
- ¿Qué saberes crees que los chicos construyeron a lo largo de las diferentes clases?
- ¿Cuáles de estos saberes trabajados a lo largo de las clases crees que los chicos van a poder reutilizar en futuras situaciones?
- ¿Cómo crees que podrías intervenir para lograr que estos saberes sean profundizados en nuevas situaciones?

Anexo 2: Resumen de las diez clases

Clase 1

Plantilla de orientación de la escritura

Completen con enunciados los diferentes recuadros de la plantilla. Utilicen como guía las preguntas planteadas. De esta manera organizan mejor sus conocimientos sobre el tema y evitan reiterar información.

LA PESCA ARTESANAL 
Se realiza entre Condor y Punta del Diablo.

En las formigas se pesca langostinos
En el resto de las formigas para pescar
langosta y tiburón gato.

La pesca artesanal capturada se traslada
a la costa, allí se coloca en cajas, se carga en
cochinos y se lleva a procesar o directamente a la venta.
Algunos espacios se venden al exterior.
Para pescar se usan chalanas de orastro y mallas.
Para pescar las chalanas del agua.

OTRA INFORMACIÓN QUE POSEAN SOBRE EL TEMA:

¿Cómo se desarrollan los órganos de la planta?

Cuando las semillas salen del fruto y caen en un suelo apropiado, se inicia la germinación. La semilla absorbe agua y se hincha, hasta abrirse.

La raíz

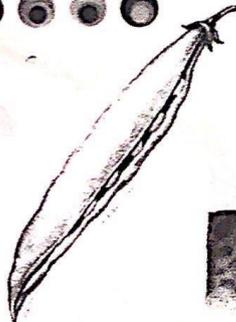
Es lo primero en emerger penetrando en el suelo. Después de la germinación sigue creciendo y desarrollándose.

El Tallo y las hojas

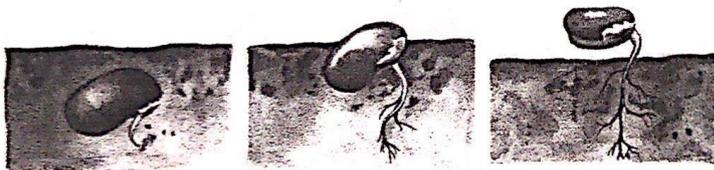
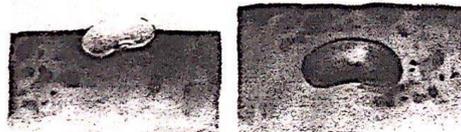
Luego de la raíz son los siguientes órganos en desarrollarse. Ahora, la nueva planta es capaz de elaborar su propio alimento con ayuda de la luz del sol, del agua y el aire.

Adaptación Textomania 3 Santillana. Montevideo, 1996.

Como nacen y crecen algunas plantas?



Cuando las semillas salen del fruto y caen en un suelo apropiado, se inicia la germinación.



Entonces emerge de ella una pequeña raíz que empieza a crecer penetrando en el suelo. Después de la germinación la planta sigue creciendo y desarrollándose.



Luego, empieza a surgir el tallo y las hojas crecen hacia arriba. La nueva planta es capaz de elaborar su propio alimento con ayuda de la luz del sol, del agua y el aire.

Clase 3

TABLA DE CORRECCIONES FINALES

UNIR EN UN PÁRRAFO- Significa que debes unir los enunciados que se vinculan con un punto y seguido.

CAMBIAR AL PRESENTE: El verbo subrayado debe cambiarse al presente.

PALABRA (SUBRAYADA): Presenta error de ortografía.

ENUNCIADO (SUBRAYADO): Mejorar la redacción de la idea. No se entendió bien lo que se quiso expresar. Mal empleados los signos de puntuación.

REITERAR INFORMACIÓN: Significa que mencionaste dos veces lo mismo.

Clase 4

La pesca deportiva en Uruguay

- No tiene un fin comercial.
- Realizada por personas de todo el mundo que disfrutan de esta actividad de manera recreativa.
- Consume mucho tiempo y esfuerzo.
- Eligen como presa al dorado (especie).
- Los pescadores deportivos se dan cita en el río Uruguay.
- Aporta al ambiente
- Las presas capturadas deben ser devueltas al agua, cualquiera sea su tamaño.

Fuente: www.dinara.gub.uy

Clase 5

Dorado

- Color dorado
- Escamas color oro.
- Dientes afilados.
- Puede ingerir presas de gran tamaño.
- Ágil nadador.
- Su pesca deportiva es considerada una de las mejores.
- Capturarlo genera emoción.
- En Argentina y Brasil está prohibida su pesca comercial.
- La especie ha disminuido en número.



CONSIGNA DE ACTIVIDAD

- 1) Lee atentamente la información del *dorado*.
- 2) Une con una flecha la información que se relacione con otra.
- 3) Piensa cómo relacionar las ideas empleando conectores.

Como ya sabes las relaciones pueden ser de diferente tipo:

- Cuando la relación es de comparación el conector que usamos es como.
- Cuando la relación es de causa- consecuencia, los que usamos son porque, por eso y entonces.
- Otra relación posible es de oposición. Empleamos conectores como aunque, pero y sin embargo.

- 4) Elabora un texto relacionando las ideas. Recuerda que debe diagramarse en párrafos.

TÍTULO: _____

INTRODUCCIÓN ¿Qué es?	Es una especie que habita en las aguas del río Paraná.
DESARROLLO ¿Cómo es?	(Empty space for development)
CIERRE o CONCLUSIÓN Información adicional o dato curioso.	(Empty space for conclusion)

El ñandú

El ñandú es un típico habitante de las praderas. A pesar de ser un ave no puede volar, pero sí correr muy rápido. Es la más grande de toda América, el macho puede medir hasta un metro y medio.



altura

Entre la hembra y el macho las diferencias no son muy notorias: ella es un poco más pequeña y él tiene su plumaje negro.

En época de reproducción, la hembra pone los huevos y el macho los incuba.

Fuente: <http://www.uruguayeduca.edu.uy>

MAPAS CONCEPTUALES

1) Encierra en el texto los conceptos necesarios para hacer un mapa conceptual que responda a la pregunta planteada en el pizarrón.

2) Organiza esos conceptos:

- ¿Cuáles son los más importantes?

✓ Los conceptos más importantes irán en la parte superior de tu mapa conceptual.

- ¿Cuáles están relacionados a los más importantes?

Recuerda:

- ✓ La relación entre conceptos se realiza a través de enlaces o flechas.
- ✓ Puedes agregar palabras de enlace: son aquellas palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos.

3) Para comprobar si el mapa realizado es adecuado, es importante realizar su lectura y ver si expresa lo deseado. De no ser así, puede ser que esté faltando un concepto importante.

ZORRO GRIS

Licalopex gymnocercus

El zorro gris, también llamado zorro de campo, es el zorro más común en Uruguay. Tiene el tamaño de un perro mediano pero es bastante flaco.

A diferencia del zorro de monte, prefiere las praderas, donde anda en busca de su variado menú: roedores, frutas, ranas, lagartijas, insectos, aves y huevos.



Llevan una vida solitaria, excepto en la época de apareamiento. Entonces la pareja cría durante dos meses hasta 8 cachorros, que nacen entre setiembre y diciembre.

Si más gente supiera la importancia que tienen en el control de roedores perjudiciales para sus cultivos, quizás los cazarían menos.

Texto extraído de : <http://www.buscaespecies.com>.

Clase 10

- A PARTIR DE TU MAPA CONCEPTUAL REALIZARÁS UN RESUMEN DEL TEXTO.



- IMPORTANTE:

El texto será expositivo. Tendrá un inicio, un desarrollo y una conclusión.

Cada una de un párrafo.

Recuerda que los párrafos se definen por una sangría (al comienzo) y un punto y aparte.

Para unir las ideas y conceptos de tu mapa recuerda emplear CONECTORES. Estos pueden ser:

- de comparación: como, igual que, menos que.
- de causa-consecuencia: porque, por eso.
- de oposición: pero, aunque.

INTRODUCCIÓN

Nos introduce al tema.
¿Cómo es? (cualidades)

El zorro gris.
Las cualidades son, color y tamaño.
El color es gris pú. El tamaño
es igual que un perro mediano.
Otras cualidades. El zorro gris
es bastante pú.

DESARROLLO:

Desarrollo del tema. Aporto nueva información.

El desarrollo es: El zorro gris se alimenta de frutas, roedores, insectos, ranas, lagartijas, aves y huevos. Se reproduce en abril, septiembre y diciembre. Tienen entre 9 años.

CIERRE: Un resumen de lo expuesto.

Puede ser también un dato curioso que se pueda agregar.

El peligro son los humanos porque los matan y cuando tiran basura etc.

Anexo 3: Intervenciones docentes. Saturaciones

Pregunta	Respuesta			Ausencia de respuesta			
	Adecuada	No adecuada		Explicita, recuerda o sugiere	Realiza nuevas preguntas	Reformula o amplía	
Valora y confirma la respuesta	Repregunta	Invalidación	Reformula				
Pregunta sobre la organización del texto	Confirmación del uso de signos de puntuación para la organización del texto a partir de lo dicho por el alumno	Repregunta	Invalidación y repregunta del diagrama textual	Reformulación de una sugerencia realizada sobre puntuación	Explicitación docente del criterio de orden para el procesamiento de la información	Nueva indagación sobre la tipología textual	Ampliación de la consigna de trabajo
Pregunta sobre la organización textual	Validación del párrafo como organizador textual	Invalidación y repregunta del diagrama textual	Invalidación de la respuesta y confrontación	Reformulación de un elemento del código de correcciones	Recordación de la organización del texto expositivo	Incitación al uso de conectores	Reformulación de la explicación de los signos del código de corrección
Pregunta sobre la organización de los conceptos	Validación de la organización a partir de lo aportado por el alumno	Confirmación de la no organización de los conceptos y repregunta	Invalidación a partir de informar el uso de un conector	Reformulación de un código del sistema de correcciones	Sugerencia sobre puntuación		Aclaración sobre modos docente de valorar un texto
Indagación sobre la intención textual	Confirmación docente de la necesidad de organizar la información a partir de lo dicho por el alumno	Repregunta en busca del término que quiere explicitar	Invalidación docente del tema y nueva indagación	Reformulación de la pregunta	Sugerencia sobre mecanismo cohesivo		Reformulación de la consigna
Pregunta sobre la finalidad del texto a realizar	Validación docente de la cantidad de párrafos a partir de lo dicho por el alumno	Invalidación y repregunta sobre un elemento del código de corrección	Invalidación mediante pregunta		Sugerencia ortográfica de organización textual		Ampliación de la consigna de trabajo
Indagación sobre el código de corrección	Confirmación docente de las características de los párrafos	Validación y repregunta	Invalidación directa		Explicación docente sobre aspectos de diagramación		
Pregunta sobre el significado del subrayado como elemento del código de corrección	Confirmación del uso de los signos de puntuación para la organización del texto a partir de lo dicho por el alumno	Invalidación y repregunta del diagrama textual	Invalidación del conector		Sugerencia sobre puntuación y organización textual		
Indagación sobre otro signo en el código de corrección	Validación del aspecto cohesivo y de un elemento de puntuación	Confirmación de la no organización de los conceptos y repregunta			Sugerencia de organización textual en soporte digital		

Indagación sobre el género textual que utiliza verbos en pretérito	Confirmación e indagación sobre el carácter del texto a partir de la diagramación	Repregunta a partir de la Respuesta del alumno			Sugerencia de puntuación		
Indagación sobre el uso de conectores	Confirmación de la no organización de los conceptos	Repregunta en busca del término que quiere explicitar			Sugerencia de diagramación textual		
Indagación sobre elementos de mapa conceptual	Validación de la organización espacial del concepto más importante	Invalidación y repregunta del diagrama textual			Orden e identificación de organización		
Indagación sobre el concepto más importante	Validación de formas de organización textual	Confirmación de la no organización de los conceptos y repregunta			Sugerencia sobre el señalamiento y delimitación espacial del párrafo		
Pregunta respecto a la posibilidad de lectura del mapa	Confirmación verbal de los modos de organizar un texto expositivo				Incitación a buscar la utilidad de delimitar párrafos		
	Valoración del uso de los puntos en el marco de lo evidente				Explicitación de la realización del segundo borrador		
	Confirmación verbal de la intención explicativa del texto				Explicitación de un modo de proceder con el borrador		
	Confirmación docente del código de corrección a partir de lo dicho por el alumno				Explicitación de un signo en el código de corrección		
	Confirmación docente a partir de lo dicho por el alumno				Explicitación de ambos signos en el código de corrección		
	Confirmación docente del tratamiento de los verbos a partir de lo dicho por el alumno				Explicitación de un elemento del código de corrección		
	Confirmación docente del uso del conector				Explicación sobre el código de corrección		

	Validación positiva del conector				Explicación sobre el código del subrayado		
	Confirmación docente del uso de conectores para la escritura del texto a partir de lo dicho por el alumno				Explicación en las guías de correcciones		
	Confirmación docente y recordación de la palabra conector				Sugerencia de relieve		
	Validación verbal y escrita del término conectores como palabra de enlace				Mostración directa del término adecuado		
	Validación de la relación de conceptos				Incitación al relacionamiento de los enunciados mediante nuevos conectores		
	Confirmación docente del diagrama por importancia de conceptos				Solicitud de escucha como estrategia para llegar al conector		
	Confirmación oral y escrita del concepto más importante				Explicitación verbal del uso de conectores		
	Confirmación del concepto				Explicitación del uso de un conector a partir de lo explicitado en la consigna		
	Confirmación docente de las diferencias a partir de lo dicho por el alumno				Sugerencia del uso de la lista de conectores para la redacción		
	Validación del concepto principal				Sugerencia del uso de conectores		
	Aprobación de la información del mapa conceptual				Sugerencia de la búsqueda de una nueva palabra de enlace para los conceptos		
	Confirmación docente de la posibilidad de la				Explicitación del término concepto y su		

	lectura a partir de lo dicho por el alumno				correlación con imágenes mentales		
	Validación de la pregunta y reiteración de la existencia de la información en el texto				Explicitación de a relación establecida entre conectores		
	Validación oral y escrita de la pregunta				Reiteración de los conceptos a señalar en el texto		
	Confirmación docente del tema del primer párrafo a partir de lo dicho por el alumno				Sugerencia de agregado de concepto		
	Confirmación docente del tema trabajado en situaciones anteriores a partir de lo dicho por el alumno						

Cuadro anexo 3 Esquema docente
Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: Selección de parlamentos representativos de la docente para ilustrar categorizaciones y datos construidos

Verbalizaciones docentes respecto al tema y subtema de un texto	
Clase 1	D: ¿Quién se anima a comenzar a contarnos lo que hemos estado trabajando en la semana? ¿Alguien se anima? A ver. (A: Sobre la pesca artesanal) Muy bien, sobre la pesca artesanal, perfecto. Voy a escribir en el pizarrón pero ustedes no tienen que escribir, ta, ¿quedó claro eso? (...) Pero sobre la pesca artesanal qué habíamos estado trabajando, a ver... Estuvimos observando, observamos entonces un video sobre la pesca artesanal. ¿Se acuerdan? (...) ¿Qué se podía observar en el video sobre la pesca artesanal? A ver... (A: Cómo se pescaban) cómo pescaban, ¿qué más? (A: barcos habían, mallas) ¿Y qué es eso, mallas, barcos, que es? Lo que utilizaban para pescar. Entonces nos mostraba: cómo pescaban, lo que utilizaban, por ejemplo, ¿qué más? (A: Cómo hacían para mover el barco porque no tenían puerto) No tenían puerto entonces nos mostraban en el video cómo trasladar el barco hasta las rocas, lo que utilizaban para pescar. Bien. A ver... ¿qué más? Cómo trasladaban los barcos, está muy bien, los instrumentos que utilizaban, cómo se pescaba. (A: Sobre qué animal era más fácil pescar). Qué animales pescaban, verdad, qué especies pescaban...
Clase 2	D – Se acuerdan habíamos estado trabajando sobre la pesca artesanal, yo aquí traje ¿se acuerdan? Aquí lo que tenemos son ya las correcciones de nuestro primer borrador. De este tema es el primer borrador
Clase 3	D: Recuerdan que estábamos trabajando con la pesca artesanal, ¿se acuerdan?
Clase 5	Yo les había presentado una información ¿sobre qué? A ver (A: La pesca) sobre la pesca, ¿qué tipo de pesca? (A: Deportiva) muy bien, sobre la pesca deportiva, y ¿qué es lo que teníamos que hacer con esa información? A ver ¿se acuerdan?
Clase 10	Bien, bien. Tengo aquí más o menos, ustedes habían realizado un mapa conceptual cada uno de ustedes, ¿se acuerdan? ¿Sobre qué temas es? Que estábamos trabajando, que habíamos leído, habíamos realizado la lectura de un texto, (A: Sobre el zorro gris), sobre el zorro gris. (A: ¿Cómo se alimenta y como se reproducen?) Exactamente. Nos da diferente información.

Cuadro anexo 4 Verbalizaciones docentes respecto al tema y subtema de un texto

Fuente: Elaboración propia

Verbalizaciones docentes respecto a conectores de mapa conceptual	
Clase 7	Recuerdan que nuestro mapa, tiene ahora conceptos, pero nos faltan los enlaces. ¿Cómo unirían con enlaces? Pueden ser flechas o líneas. ¿Cómo enlazarían estos conceptos? ¿Cómo lo unirías? (...) (A: Con flechas) Pasa y muéstrame ¿Cómo unirías animal y planta al concepto más importante? (A: Animal, planta) Bien, hazlo. ¿Tú unirías animal con planta, los unirías entre sí? (A: Animal es ser vivo, y planta es ser vivo también) Tú hazlo y después lo vemos. ¿Cómo unirías ahora, que seguiría uniendo? ¿Es unir por unir? (A: No. Tiene que unir con el que da más sentido. Sentido con sentido). Tiene que tener un sentido. (: Maestra, yo por ejemplo pongo planta con vaca no tiene sentido, perro vaca tiene sentido porque son dos animales). Exactamente. Bien a ver. ¿Por qué acá no uní, vaca con perro? ¿Por qué no uno vaca con perro? (A: Porque no tiene sentido). No tiene sentido dice la compañera, no tiene sentido, bien y ahora tenemos los enlaces y ahora palabras, vamos a aumentar palabras enlaces. ¿Porque uniría hierba con vaca? ¿Alguien haría otra relación ¿Alguien haría otro enlace ahí? A ver, ya está planta, hierba, animal, vaca, perro. ¿Alguien uniría un concepto con otro? ¿A ver si pueden hacer otra relación? ¿Pueden hacer otra relación? (A: Las vacas pueden estar en una planta o pueden estar en una hierba) ¿Pueden que con las hierbas, y las plantas? Muy bien entonces. Vaca con hierba porque dice la compañera, las vacas comen. La compañera puso la flecha en la dirección correcta. ¿Por qué no poner, por qué la flecha no va ir de hierba a vaca por qué. (A: Porque las hierbas no comen vaca) La compañera puso vaca e hizo una flecha en dirección a hierba. (A: Porque las vacas comen hierba) Ahí está, esa es la relación, que la compañera andaba buscando. Bien necesito palabras, palabras que me sirvan a enlazar (...) Para eso vamos a hacer una lectura de ese mapa. Ser vivo, planta, animal.

	<p>Ya está todo unido, lo que yo quiero es usar palabras, que acompañen los enlaces para que esto se entienda mejor ser vivo escuchan, yo quiero palabras que acompañen los enlaces. Para que la lectura del mapa sea mejor. No quiero "A" que me busques, otras relaciones entre los conceptos. Quiero buscar palabras que me ayuden a leer. Por ejemplo vamos a escuchar cómo queda la lectura. Ser vivo, animal, planta. ¿Qué palabras podríamos decir? ¿Cómo uniríamos esas dos palabras? (...) (A: ser vivo es un animal). Bien, ser vivo es. ¿Cuál es la palabra que me sirve para unir? (A: es) Es. Un animal es un ser vivo, y ahora para planta. ¿Cómo la unirían? (A: también con es) También con es. (...) Está bien, se lo agregaría. Bien animal es un ser vivo, planta es un ser vivo. O un ser vivo es una planta, y un ser vivo es un animal. (...) Está bien, ahora quiero que me unan animal con perro y vaca (...) que me lo digan en un enunciado. Animal, perro y vaca, use todo eso en un enunciado</p>
	<p>Un animal es. ¿Es vaca y perro a la vez? (A: Un animal es un animal. Un animal es una vaca) Ahora sí, un animal es una vaca, y un animal perro. Si estamos hablando en plural, en vez de es. ¿Vamos a usar qué? (...) / (A: Son). Son.</p>
	<p>Son porque en vez de poner es, es; son. La compañera "A" había dicho. ¿Qué? Otra cosa. Un ejemplo dijo animal, por ejemplo: vaca, vamos a unirlo acá. (A: Una vaca por ejemplo es un animal) Muy bien. Acá estamos hablando en singular. ¿Cómo unirían estos dos conceptos? (...) Es una hierba o una hierba es una planta. Bien y ahora esta relación que me quedó. Espero, espero, "A" lee el mapa hasta el momento, vamos a empezar con esta parte, y luego seguimos con esta. (A: Vaca perro) Usando la palabra. (A: Ser vivo es una animal, vaca, perro) Es un animal.</p>
	<p>Ahora de vaca me quedó este enlace que no se puedo leer. ¿Por qué? ¿Qué usaría para unir esto? ¿Qué palabra usaría? (A: Vaca) Vaca, hierba. Las vacas comen hierbas. Entonces la palabra. ¿Cuál va a ser? (A: Comen) La vaca come, muy bien.</p>
	<p>¿Un ser vivo es? (A: Un animal) Un animal, por ejemplo vaca y perro. ¿Un ser vivo es? (A: una planta) Una planta es una... (A: Hierba) Hierba. O una hierba es ¿una? (A: Planta) ¿Las vacas comen? (A: Hierbas). Entonces, ahora cuando lo leemos, cuando lo leemos. ¿Qué tenemos? ¿Tenemos la misma información? que ¿cuándo teníamos los conceptos solos en el pizarrón? (A: Noooo) ¿Se dan cuenta de lo que cambió, del comienzo hasta ahora? ¿Qué cambió? ¿Qué pasó? ¿Qué hicimos? Teníamos los conceptos ahí, palabras solas, que no tenían ningún sentido, allí; desordenadas en el pizarrón. ¿Qué fue cambiando, a medida que fuimos trabajando? Y ahora tenemos eso. (A: Las palabras) Cambiaron palabras, sí; ahora tenemos eso. ¿Nos están aportando más o menos información que al comienzo? (A: Más) ¿Tienen la misma información que hoy, cuándo teníamos todos los conceptos solos? (A: No) No. ¿Qué pueden decir acerca de esto? (...) ¿Los ordenamos por orden de qué? (A: por ejemplo yo voy a poner vaca y tiene que tener algo relacionado para que eso quede mejor, para después unirlo y hacer otras más) Con relación porque tienen que ver entre sí, por importancia, excelente. Por relación por importancia. ¿Y qué más? Gracias a ese orden. ¿Qué logramos? (A: Maestra, logramos porque al comienzo estaban todas desordenadas logramos conectamos con conectores) Conectamos esas palabras. ¿Y le dimos un qué, qué le dimos a esas palabras? (A: Una relación) Una relación un sentido. ¿Verdad? Le dimos una relación un sentido. ¿Te dicen más, tienen más información que al principio que cuándo estaban todas sueltas? Si, "A". ¿Por qué? (A: Le pusimos palabras que no tenían, les pusimos flechas) Le pusimos flechas y algunas palabras que no tenían, les dimos así, un sentido. ¿Verdad? Así que es así, concluimos el mapa conceptual, para eso necesitamos: organizar conceptos.</p>
	<p>Es una relación, está muy bien. Entonces de esta manera, es que nos aportan un sentido. ¿Se entendió entonces lo importante para hacer un mapa conceptual? Organizar los conceptos, por importancia; del que más abarca a los que menos. Porque hierba, si abarcaba otro concepto. ¿Hierba? ¿Tiene otro concepto? ¿Hierba abarca otro? No. De los que más incluye a los que menos. Usamos enlaces y luego palabras que nos sirvieran cómo bien dijo el compañero vaca come hierba; que nos sirviera para enlazar. ¿Se entendió? (A: Si) Saquen el cuaderno (los alumnos sacan el cuaderno y copian).</p>
<p>Clase 8</p>	<p>¿Qué más? A ver. ¿Qué más tenía que tener un mapa conceptual? ¿Qué más usamos? ¿Los conceptos así solos en el pizarrón nos decían algo, nos aportaban? ¿Tenían? (A: Tenían que tener un orden por importancia) Tenían que tener un orden de importancia, está muy bien. (Escribe en el pizarrón: Orden de importancia al lado de conceptos) (A: Y también tenía flechas para unir). Muy bien. (A: Era para unir el sentido con el sentido) Muy bien. (A: Perro, vaca animal, porque los dos son animales) Excelente. Enlaces para establecer relaciones, con sentido. ¿Verdad? (Escribe en el pizarrón: enlaces, relación con sentido) Los conceptos los íbamos a enlazar con un sentido. ¿Verdad? ¿Se podía enlazar de cualquier manera? A</p>

	<p>ver. ¿Por qué si no? (A: No tiene sentido) Exactamente, pierde ese sentido no nos va a aportar nada en ese mapa conceptual. Además de los enlaces. ¿Qué va a acompañar a estos enlaces? "A" ¿Se acuerda que acompañaba a los enlaces? ¿Qué usamos para unir esos conceptos? (A: Palabras) Palabras. ¿Verdad? Conectores. (A: Por ejemplo maestra: vaca come hierba) Muy bien. Palabras que nos sirven también para relacionar, unir. Muy bien bueno ahora van a hacer un trabajo en el que ustedes van a tener que encontrar, los conceptos en el texto y van a realizar su propio mapa.</p> <p>Ahora tienen que ordenar esos conceptos, por orden de importancia si, enlazarlos y utilizar palabras. Pueden ser de a dos o solos.</p> <p>Está bien, o podríamos poner diferencias entre el macho y la hembra. Bien recuerda la relación entre conceptos, se realizan a través de flechas o enlaces. Puedes agregar palabras que son las que nos sirven para unir los conceptos, y señalar el tipo de relación que existe entre ambos. Como usamos la vez pasada, la vaca come: hierbas. Animales son: vaca y perro. Para comprobar si el mapa está bien es importante realizar su lectura, y ver si expresa lo deseado.</p> <p>Vamos a hacer con los conceptos que están en el pizarrón con los que están en el texto, vas a hacer un mapa conceptual (A: Tengo que copiar, y encerrar) Relacionar los conceptos por importancia.</p> <p>Y reproducción puedes poner. (A: Maestra, macho hembra) ¿Qué hay entre el macho y la hembra? (A: La diferencia) Bien, la diferencia. Hembra pone los huevos, muy bien. Bien, y ahora poné en que se diferencia. Puedes poner diferencias, y sacar flechas para saber cuáles son. (A: Diferencias, en el plumaje y en la altura).</p> <p>Pon los machos los incubas. Hay macho y hembra, muy bien. Diferencias. (A: El macho y la hembra es una diferencia) Mira, de macho yo sacaría hembra, porque el macho no es hembra. ¿De dónde sacarías macho y hembra? (A: De ñandú). De ñandú, saca hembra y macho y después eso.</p> <p>Puedes poner de macho incubas; y podemos poner que es más alto, en vez de poner altura, saca este de acá, ... más alto y que incubas.</p> <p>¿El plumaje, tiene altura? No tiene color.</p> <p>Para corregir, yo te diría que acá pongas las diferencias, y acá pongas ñandú; o hembra y macho. (A: ¿Cómo puedo poner hembra?) En hembra. ¿Qué diferencias tenía? (A: Hembra o macho). Está bien. ¿Pero qué diferencias tenía? El plumaje. (A: La estatura, la altura). La altura. (A: ¿Es diferente la altura, y el plumaje?) Altura, y plumaje, bien.</p>
Clase 9	<p>A ese mapa le falta información, ¿estamos de acuerdo?</p> <p>Chiquilines para agregar información, ayúdense con el texto</p>

Cuadro anexo 5 Verbalizaciones docentes respecto a conectores de mapa conceptual

Fuente: Elaboración propia

Verbalizaciones docentes respecto a conectores como enlaces con función oracional	
Clase 4	<p>Las palabras que usábamos para unir enunciados (A: Unión) Unión, no, no no tenían ese nombre esas palabras. Funcionaban para unir, está muy bien (A: Unidad) pero es un sinónimo... Bueno voy a escribir en el pizarrón y vamos a ver cómo van a... Conectores (lo escribe en el pizarrón) (A: Ah conectores)</p> <p>Pero la pesca artesanal si lo tiene. ¿Qué conector usó ahí para unir los enunciados? (A: Pero (varios alumnos a la vez)) Pero la pesca artesanal si la tiene, excelente.</p> <p>(A: Ellos disfrutaban de la actividad porque es muy saludable) Acá ya pusimos pero, vamos a usar otra, otra manera de decir pero, de marcar esa oposición.</p> <p>Que no sea pero ya lo usó (A: Como A: Pero) Otra (A: Ellos disfrutaban de la pesca artesanal) Pero usaste pero, otro que no sea pero (A: Yo maestra, como, como) No (A: Realizada por personas de todo el mundo y consume mucho tiempo y esfuerzo) mmmm y ¿otra manera? Para marcar que hay una oposición</p> <p>Que no sea pero, a ver vamos a pensar (A: Realizada) Realizada por personas de todo el mundo que disfrutaban de esta actividad de manera recreativa aaaaa consume mucho tiempo y esfuerzo... A ver, otro vamos a buscar un sinónimo de pero... Que no sea pero, pero que quiera decir lo mismo (A: Para ellos) (A: Para) No ¿Qué otra palabra podríamos usar? Que no sea pero (A: Aunque maestra) Ah muy bien</p> <p>Está muy bien lo que dijo "A" se aporta al ambiente porque se devuelven los peces al agua pero ahora yo quiero movilizar un poquito más y pensar otra palabra que signifique los mismo que porque (A: Es sinónimo de porque) Sinónimo</p>

	(A: Por eso) Excelente "A", Por eso se devuelven los peces al agua. Por eso, entonces porque y por eso no significan lo mismo no tienen el mismo significado, a ver, aporta al ambiente por eso se devuelven los peces al agua
	Porque los peces se devuelven al agua, como se devuelven los peces al agua, aporta al ambiente ¿Ta? Hay una relación ¿ta? Por qué aporta al ambiente por eso verdad, una consecuencia. Bien entonces porque y por eso con sinónimos ¿ta? Van a significar lo mismo.
	Utilizando conectores, utilizando estas palabras que nos permiten relacionar ideas ¿ta? Hay que tener muy en cuenta de qué manera relacionamos los enunciados, de qué manera se relacionan los enunciados para usar los conectores, ¿Ta? ¿Cualquier conector es válido?
	Para unir enunciados. ¿Qué tenemos que tener en cuenta? ... qué tenemos que tener en cuenta, porque por algo es que aquí, por qué aquí hicieron, por qué usaron pero, la pesca deportiva no tiene un fin comercial, pero la pesca artesanal si la tiene, por qué usaste un pero ahí... por qué el compañero usó pero "A" aquí. La pesca deportiva no tiene un fin comercial pero la pesca artesanal si la tiene ¿por qué es el pero? ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Qué hay entre la pesca deportiva y la pesca artesanal? ¿Qué sucedió? (A: Que son diferentes, que una se vende y otra se recoge y se tira otra vez al agua) D: Perfecto, porque en una se vende y en la otra se captura y se devuelve.
	Al ambiente, bien, ¿qué importancia tienen los conectores?, nos ayudan a qué? (A: A Unir) A unir, a ¿qué más? (A: A conectar) A conectar ¿Conecté palabras? (A: No) ¿Palabras uniste? (E: Enunciados) D: Enunciados, uní enunciados porque los conecté de cualquier manera, de acuerdo a qué (A: Al orden) ¿Al orden? (A: A la organización) A la organización a ¿qué más? ¿Cómo conecté esas ideas? ¿Yo conecté cualquier idea con otra? (A: Con el sentido) Con el sentido dice el compañero, excelente porque esos enunciados tienen un sentido una relación ¿verdad? Yo tengo que encontrar esa relación que yo, que yo tengo que encontrar esa relación para usar el conector adecuado
Clase 5	Usamos conectores, muy bien. Usamos conectores para relacionar esa información, ¿están de acuerdo?
	No, no todos sirven de la misma manera. Aquí yo traje (les muestra la hoja) algo muy similar, pero esta vez ustedes van a tener que relacionar la información solitos y ver qué conectores utilizar
	Y acá hay una ayudita, en el cuadro amarillo hay una ayuda para ustedes (señala el texto) como ya saben las relaciones pueden ser de diferente tipo; cuando la relación es comparación el conector que usamos es cómo,
	Como. Cuando la relación es causa – consecuencia los que usamos son porque, por eso y entonces. Entonces como dijimos, ella dijo (señala a la alumna) pesca es considerada una de las mejores mmm es un ágil nadador ¿qué sería ahí?
	"A" ¿cómo voy a unir las ideas? (A: Con flechas) Primero con flechas y cuando escribo ¿Cómo? (A: Con conectores) Ah, muy bien con conectores, como los que yo puse aquí, entonces a la hora de escribir la información como si fuera un texto, ustedes van a tener que usar conectores ¿quedó claro eso?
	Te falta usar conectores en algunos casos, piensa dónde puedes usar conectores parece

Cuadro anexo 6 Verbalizaciones docentes respecto a conectores como enlaces con función oracional

Fuente: Elaboración propia

	Verbalizaciones docentes respecto a conceptos de mapa conceptual
Clase 7	Muy bien, perro, animal, vaca, hierba, ser vivo y planta. Bien. ¿Qué son esas palabras? (A: un esquema) ¿están en forma de esquema? ¿está diagramado como esquema? ¿está diagramado como mapa conceptual? (A: No) No están ordenados (...) tienen que organizarse
	No me terminaron de decir qué son... ¿palabras? (...) ¿son enunciados? (A: No) No. Perro. ¿qué se les representa en la mente cuando leo perro? (A: un perro) un perro, cuando leen estas palabras, ¿se les representa una imagen? ¿saben lo que significan? (...) ¿hay alguna que no sepan lo que significa? ¿entienden lo que significan todas estas palabras? Esas palabras entonces son conceptos, si se nos representaba una imagen cuando leíamos esas palabras entonces eran conceptos.
	Bien, son conceptos, dijimos, que además están... desordenados. ¿Presentan una organización? (A: No) Entonces, si yo quisiera hacer un mapa conceptual, hay que organizarlo cómo... (A: alfabético, A2: de menor a mayor, animal, ser vivo) uno atrás del otro, (A: no maestra, el más importante arriba), el más importante arriba, muy bien, ¿cuál sería el más importante? Nuestro concepto más importante va a ir en la parte superior, cuando digo superior digo arriba de nuestro diagrama.
	¿Cuál es el concepto de mayor importancia, y que incluye a todos los demás? (A: Me parece ser vivo) Ser vivo. ¿Están de acuerdo que ser vivo, es el concepto más importante, que incluye a todos los demás? (A:

	<p>Ser vivo incluye a los animales, las plantas, a la vaca) Muy bien. Entonces pase "A", ponga ser vivo en la parte superior de nuestro (pasa al pizarrón y coloca el cartel que dice ser vivo)</p> <p>¿Qué conceptos tienen algo que ver entre sí, qué concepto pueden relacionar aquí? ¿Qué concepto con cuál concepto relacionarían? (A: Animal con vaca maestra) ¿Cuál es el concepto de mayor importancia y que incluye a todos los demás?</p> <p>la compañera decidió poner animal encima de perro y vaca y ella me dijo por que, dentro de animal o animal, incluye perro y vaca</p> <p>¿Animal iría por encima de ser vivo en este diagrama? (A: Noooo). ¿Cómo iría? (A: Abajo, animal es un ser vivo) Bien. Entonces debajo, dicen ustedes que tendrían que ir esto de ser vivo. ¿Quién se anima a bajarlo dónde considere que estaría bien?</p> <p>¿Y ahora que otros conceptos, relacionarían entre sí? (A: Planta, hierba) Planta, hierba. El compañero lo puso uno al lado del otro. ¿Les parece que es uno al lado del otro? (A: Primero planta y después hierba) Tú pondrías planta, arriba, hierba abajo. ¿Te animas a pasar?</p>
Clase 8	<p>¿Cómo hacíamos, cómo se hacen los mapas conceptuales, qué tienen (A: Lo más importante va arriba). Muy bien. ¿El qué más importante va arriba? (A: La palabra más importante). El concepto más importante ¿va a ir? (A: Arriba). Arriba, porque además de ser el más importante, es el que va a incluir a todos los demás. ¿Se acuerdan? (...) Se acuerdan que la vez pasada habíamos puesto. ¿Cuál es el concepto más importante? (A: Animales). ¿Era animal? Y de ahí salía así. Era ser vivo y de ahí salía así, animal, luego (A: Herbívoro, carnívoro) ¿Estaba herbívoro y carnívoro? No. Teníamos animal. ¿Y qué más?</p> <p>Incluso pudimos relacionar entre los que ya teníamos hicimos otras relaciones también. Hicimos un mapa conceptual. Bien entonces dijimos que un mapa conceptual, tiene que tener conceptos. ¿Recuerdan?</p> <p>Vamos a hacer lo siguiente, como nuestro mapa tiene conceptos, los enlaces y las palabras, se las voy a dejar a ustedes. Vamos a señalar. ¿Cuáles conceptos, deberíamos usar? A ver, primero que nada. ¿Qué concepto importante? ¿De qué vamos a hablar? Ñandú. Entonces, el título dice, ñandú lo encierro. Es el concepto más importante. Conceptos: ñandú. (Lo escribe en el pizarrón)</p> <p>Vamos a leer entonces, el primer párrafo nuevamente; y vamos a ver qué conceptos son importantes. El ñandú es un típico habitante de las praderas a pesar de ser un ave no puede volar. Pero si correr muy rápido. ¿Hay algún concepto de aquí que sirva para responder esta pregunta?</p> <p>Está bien. Vamos a hacer eso; vamos a encerrar macho, (Lo escribe en el pizarrón) vamos a dejar, la información que complementa con la que dijo "A", la vamos agregar después. Macho es un concepto fundamental para nuestro mapa. Bien continúo, entre la hembra y el macho las diferencias no son muy notorias. Ella es un poco más pequeña, y él tiene su plumaje negro. Agregamos ñandú, ave, macho. ¿Qué nos falta?</p> <p>Entre la hembra y el macho, las diferencias son muy notorias. ¿De qué vamos a hablar del macho y la hembra? Melisa. ¿De qué vamos a hablar del macho y de hembra? ¿De la qué? ¿De qué? ¿Qué hay entre el macho y la hembra? ¿A ver? ¿Qué son diferentes? Entonces vamos a encerrar el concepto, que nos da esa pauta, de que hay diferencias. ¿Qué palabras?</p> <p>Muy bien el plumaje es una diferencia. Plumaje.</p> <p>Hay un concepto que podríamos agregar, se diferencian por el plumaje. ¿Y por qué más? (A: La altura) Por su plumaje. ¿Y por su qué? (A: Altura) Altura. Precioso. Ahora vamos a escribir, al lado del segundo párrafo, la palabra altura, aunque no esté la vamos a escribir, porque está implícita.</p> <p>D: Muy bien; leo. En época de reproducción la hembra pone huevos, y el macho los incuba. (...) tenemos que seleccionar conceptos.</p> <p>(A: Incuba) Incuba. (Lo escribe en el pizarrón) ¿Y la otra palabra? (A: Reproducción) reproducción. (Lo escribe en el pizarrón) entonces vamos a señalar reproducción. ¿Por qué cuál es la otra diferencia? La reproducción, uno incuba y el otro (A: Huevos) Huevos está bien, está bien puede ser pero eso lo vamos a dejar para ver después. Reproducción e incuba. Bien. ¿Estamos de acuerdo? Bien.</p> <p>Voy a pedirles una ayuda voy a poner la lista de conceptos.(Vuelve a copiar todos los conceptos en el pizarrón) Díctenme en orden los conceptos. Levante la mano y vamos a copiar nuestra lista, esta lista nos va a servir para hacer un mapa conceptual, me dice el primer concepto a ver "A"</p> <p>Ñandú, Ave. Macho. Hembra. Diferencias. Plumaje. Altura. Incuba. Reproducción. Muy bien ahora tenemos que ordenar por importancia estos conceptos, y enlazarlos.</p> <p>¿Qué conceptos dicen que tiene que ir en la parte superior? (A: Ñandú. Ave). Puede ser ave, cualquiera de estos dos está bien. Cualquiera de esos dos puede ir arriba ambos se incluyen. (A: Ave es el ñandú). Puede ser, o el ñandú es un ave.</p>
Clase 9	<p>Nos está describiendo, nos está describiendo a ver (A: el tamaño, sus cualidades)</p>

	<p>su tamaño, sus características, ¿ta? Su apariencia, sus cualidades, excelente, qué linda palabra (...) sus cualidades, entonces al lado del primer párrafo, vamos a poner una palabra que encierre esa información (A: cualidades), cualidades muy bien, podría ser características pero vamos a dejar en cualidades porque me pareció un aporte muy lindo.</p>
	<p>A diferencia del zorro de monte prefiere las praderas donde anda en busca, hay perdón, de su variado menú: roedores, frutas, ranas, lagartijas, insectos, aves y huevos, ¿de qué me está hablando aquí? (Aa: De la pradera) ¿de qué de la pradera?, sí, me dice algo importante de la pradera. (A: de lo que come, de lo que se alimenta...) Entonces vamos a poner "A" al lado del siguiente párrafo, alimentación.</p>
	<p>Lean el tercer párrafo (...), Llevan una vida solitaria excepto en épocas de apareamiento es cuando crían hasta 8 cachorros, shhhh, hasta 8 cachorros, ¿de qué está hablando este párrafo? (...) Durante diciembre y setiembre, ¿qué sucede? (...) muy bien, habla de la reproducción.</p>
	<p>Léame el cuarto párrafo (...) Bien, si más gente supiera lo importante que son para la caza de roedores, que son perjudiciales para los cultivos, las personas lo cazarían menos, ¿qué podemos decir? (...) entonces nos habla entonces de un peligro para el zorro.</p>
	<p>Bien, ahora estas palabras: peligro, reproducción, alimentación, cualidades, ¿qué son esas palabras? Si yo tuviera que hacer, ahora les pregunto, un mapa conceptual de este texto...</p>
	<p>Si sé que es un mapa conceptual lo principal va en la parte superior (...) cuál es el tema, de qué se trata el texto, (A:...el zorro gris) bien, pase a escribir, zorro gris, dónde lo voy a poner zorro gris...</p>
	<p>y después que sacaría, porque saqué, cuatro, cuatro conceptos importantes saqué de ahí, cuáles son los otros importantes</p>
	<p>Por qué estarán todos puestos uno al lado de, están alineados por qué, por qué están alineados, por qué no puse uno más arriba. Acá la aclaración que les quería hacer, porque no es en orden alfabético... porque peligro cualidades reproducción y alimentación se refieren a quién, (A: al zorro gris) al zorro gris.</p>

Cuadro anexo 7 Verbalizaciones docentes respecto a conceptos de mapa conceptual

Fuente: Elaboración propia

Verbalizaciones docentes respecto a los rasgos del tipo de texto a producir (texto explicativo)	
Clase 1	<p>"Tenemos que ver que hay intención (A: el que te explica), está muy bien, hay que ver cuál es la intención de nuestro texto. Si queremos escribir lo que registramos, lo que sabemos, (...) sobre la pesca artesanal, ¿qué tipo de texto va a ser? ¿Va a ser una narración?"</p> <p>"vamos a tener que elaborar textos porque tenemos mucha información para contar, ¿qué tipo de texto? (...) ¿va a ser narrativo? (...) ¿para qué va a servir este texto? (...) es un texto explicativo o un texto que va a exponer lo que saben, ¿qué es exponer? (A: maestra, yo expongo mis sentimientos), puede ser... y en este caso, qué vas a exponer... (A: acá estoy exponiendo sobre la pesca artesanal), exacto, voy a exponer información o mis conocimientos sobre la pesca artesanal".</p>
Clase 2	<p>"lo que vamos a hacer es que el compañero va a tener que articular todas estas frases, todas estas ideas en un (...) texto (...) un texto de carácter expositivo. (...) ¿cómo organizo la información en un texto expositivo? (A: poniendo puntos), poniendo puntos y comas, muy bien, sí. (A: párrafos), párrafos, excelente, más que nada lo vamos a organizar (...) se va a organizar la información en párrafos (...) el texto ya está organizado pero yo les traje aquí para que vean ejemplos de textos expositivos (les muestra el texto de la pesca artesanal y dos textos sobre cómo se desarrollan los órganos de una planta, y sobre cómo nacen y crecen algunas plantas)</p> <p>"voy a mirar el primer texto, ya les voy diciendo que los dos textos hablan de lo mismo, (...) pero, ¿en qué se diferencian? (...) tienen la misma información, pero de una manera se diferencian cuando yo lo miro (A: hablan de las plantas), eso no es una diferencia porque ambos hablan de las plantas (...) ¿en qué se diferencian ambos textos? (...) (A: yo pienso que en uno dice cómo se desarrollan los órganos de la planta y en el otro cómo crecen y se reproducen, pero lo hacen de diferente manera), lo dicen de diferente manera, (...) las palabras".</p> <p>"la diferencia aquí entonces es que este texto, ¿es un texto narrativo? (A: no, explicativo, explicativo maestra), no, no es narrativo".</p> <p>"yo puedo organizar la información de diferentes maneras, pero siempre respetando algo muy importante (...) Tengo que organizar la información, primero voy a hacer una presentación del texto, ¿se acuerdan lo</p>

	<p>que hicimos con los charrúas y los guaraníes? El primer párrafo va a ser una introducción. En el segundo va a haber un desarrollo. ¿Qué es un desarrollo? ¿Qué se va a desarrollar? ¿Qué se desarrolla?</p> <p>“el primer párrafo de nuestro texto va a ser la introducción (...), en el segundo párrafo va a haber un desarrollo (...) cómo es la pesca artesanal (...) y el tercero va a ser la conclusión”</p>
Clase 6	<p>¿Qué tipo de texto es? A ver, ¿era una narración? (...) es un texto que explica o que expone información. Puede ser explicativo o expositivo, ¿se acuerdan lo que habíamos hecho con este texto? (...) nos aportaba información”</p>

Cuadro anexo 8 Verbalizaciones docentes respecto a los rasgos del tipo de texto a producir (texto explicativo)
Fuente: Elaboración propia

Verbalizaciones docentes respecto al segundo borrador: código de corrección	
Clase 2	<p>¿Se acuerdan las correcciones realizadas, para que ustedes se orientaran, cuando la maestra ponía esto, quería decir ¿qué? (señala el signo de más) (A - Que estaba bien.) Que estaba bien implica... Y menos quería decir que tenía elementos para mejorar. Hay aspectos para mejorar y lo otro quiere decir lo que se escribió que está correcto. Correcto, adecuado o no tiene errores importantes. (A - ¿No era que había que escribir más?) Más no, no quería decir que tuviéramos que escribir más, quería decir que era positivo que estaba bien; y menos no quería decir que esté mal (...)</p> <p>¿Verdad? Nada quería decir, nada de lo que escribimos está mal al contrario, siempre hay algo para mejorar. Siempre hay algo para mejorar. ¿Verdad? no hay nada de lo que ustedes escribieron que se destaque que esté mal. Y después algunas otras correcciones que tienen que ver con las pautas que yo voy a entregar;</p> <p>Voy a entregar los primeros borradores. (Se comienzan a entregar los borradores) Subrayo los enunciados: no cuando hay falta de ortografía, sino cuando no está bien redactada la idea, y si la maestra puso, ustedes van a ver que si está subrayado dice mejorar redacción. Si está subrayado, y dice mejorar la redacción es porque ustedes la idea la tienen que expresar mejor. Hay que leer nuevamente y tratar de volver a expresar esa idea, con mayor claridad.</p>
Clase 3	<p>“recuerdan que estábamos trabajando con la pesca artesanal, ¿se acuerdan? Teníamos un segundo qué... (A: borrador), muy bien tenemos nuestro segundo borrador, es el segundo borrador de nuestro texto, ahora lo que vamos a hacer es editarlo y pasarlo a la computadora”.</p> <p>“tenemos que ver qué correcciones realizó la maestra, comprender qué correcciones se realizaron, por qué la maestra me escribió eso, por qué me subrayó ahí. ¿Ta? Entonces primero lo que van a hacer es leer lo que escribieron, porque primero tengo que leer lo que escribí, para comprender las correcciones que me hizo la maestra ¿ta?” (Comienza a nombrar a los alumnos y a repartir los textos)</p>
Clase 5	<p>“Bueno, lo mismo porque no quise cambiar, vamos adaptarlo a este tipo de borrador. Acá la introducción ya está hecha (señala la hoja) ¿ven que la introducción está hecha? (...) ustedes tendrían que continuar con el desarrollo, que el desarrollo va a tener que ver con, con cómo es este pez. (...) Bueno, pero qué tengo que hacer, ¿tengo que copiar la información así tal cual está? (A: hay que unir) No, hay que relacionar, hay que unir”.</p>

Cuadro anexo 9 Verbalizaciones docentes respecto al segundo borrador: código de corrección
Fuente: Elaboración propia

	Verbalizaciones docentes respecto al uso de borradores para producir el texto
Clase 1	<p>REPASO DE LA INFORMACIÓN QUE SE HA EXPLORADO SOBRE EL TEMA:</p> <p>“hay que organizar la información... lo tengo que pensar y para pensar esa información necesito organizarla”</p> <p>“voy a ordenar esa información, ¿qué tendría que decir primero? ¿qué tendría que contar primero sobre la pesca artesanal? (...) ¿qué tendría que decir después?”</p> <p>“muy bien, ¿qué es la pesca artesanal? Vamos a organizarnos, ¿no les parece que así tendría que comenzar?”</p> <p>“y antes de cómo se realiza, ¿qué podría decir? (A: cómo se realiza), ¿qué otra información tendría que tener? (A: en dónde se realiza) Excelente, y yo lo pondría acá, y dónde se realiza (escribe en el pizarrón)... exactamente, qué y dónde se realiza, yo pondría estas dos cosas juntas, ¿no están de acuerdo?”</p> <p>“¿y qué más tendríamos que decir? Cuando digo cómo la realizan ¿qué tengo que nombrar? (...) ¿qué tengo que decir necesariamente para decir cómo se realiza? (...) qué utiliza, verdad, cómo se realiza, qué utiliza”</p> <p>“¿qué tendría que saber además? ¿qué otra cosa es importante? (A: las especies de los peces) muy bien, y finalmente, qué tendríamos que decir... (A: cómo se traslada), el pescado se traslada en... (A: camiones).</p> <p>“Bueno, yo aquí traje una especie de borrador (saca una hoja dividida en tres cuadros y con preguntas orientadoras) Que está diagramado, en el primer recuadro vamos a escribir todo lo que sé acerca de esto, de qué es la pesca artesanal, y dónde se realiza”</p> <p>“En el segundo recuadro voy a escribir cómo se realiza, qué se utiliza para hacerlo, y qué especies se capturan. Puedo consultar el cuaderno de clase, la lectura, lo que escribí de lo que aprendí después de ver el video”</p> <p>“En el tercer recuadro voy a escribir qué se hace con el pescado, todo lo que sé que se hace con el pescado”</p>

Cuadro anexo 10 Verbalizaciones docentes respecto al uso de borradores para producir el texto

Fuente: Elaboración Propia

	Verbalizaciones docentes respecto al abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático
Clase 8	<p>¿Qué conocemos sobre el ñandú? Hay compañeros que estuvieron investigando sobre el ñandú cuando trabajamos sobre animales de la pradera. ¿Hay alguien que pueda aportar, información sobre el ñandú? Sin leer el texto. Sin leer.</p> <p>No puede volar dice la compañera. Es un ave pesada, dice la compañera y por eso no puede volar. Es pesado pero corre muy rápido; muy bien. ¿Quién se anima entonces, a comenzar a leer el texto?</p> <p>Muy bien. Lo voy a releer.</p> <p>Yo soy un poquito más alta pero, apenas más alta. Puede ser hasta más alto</p> <p>Antes que nada. ¿Qué información importante “A”, nos aportó este párrafo que leímos?</p> <p>La altura del macho. ¿Qué más dice interesante, importante?</p> <p>Es grande; sí que es el ave más grande. ¿Qué otra característica nos dice que es muy interesante? Que no le gusta que se acerquen a su nido. No, eso no lo dice, el texto “A”</p> <p>Bien, entre la hembra y el macho las diferencias no son muy notorias. ¿Qué quiere decir notorias? (A: No se notan mucho). Que no se notan mucho. Ella es un poco más pequeña, y él tiene el plumaje negro. (A: ¿Por qué habita la pradera?) ¿Eso se responde con el texto? (A: No).</p> <p>Ahora que todos ustedes tienen el texto, vamos a hacer esto juntos, porque capaz que les resulta un poco difícil hacerlo solos. ¿Cuál es la intención de lo que vamos a hacer ahora? Es hacer un mapa conceptual</p>

Cuadro anexo 11 Verbalizaciones docentes respecto al abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5: Resumen de entrevista inicial y final

Entrevista inicial

<u>¿Cómo se enseña a escribir en la escuela?</u>	<u>¿Qué es escribir?</u>	<u>¿Qué formación tenemos los docentes en escritura?</u>	<u>¿Cómo se consigna la enseñanza de la escritura desde lo prescriptivo?</u>	<u>Estado actual de la enseñanza</u>
<p>La escritura considerada como una práctica fundamental</p> <p>La enseñanza de la escritura como proceso</p> <p>La escritura como intención de adecuación a la situación, al contexto</p> <p>Es una herramienta utilitaria para todos los ámbitos</p> <p>Las propuestas adecuadas al contexto del aula</p> <p>La lectura como soporte de la escritura (gramática, ortografía, coherencia, uso de conectores, cohesión)</p> <p>Proceso de escritura como: trabajo de ideas y validación de las mismas con una nueva información</p> <p>Orientación docente en el proceso de escritura</p> <p>Importancia de la comprensión de consignas para poder escribir</p> <p>Re escritura de textos como parte del proceso</p> <p>Proceso de escritura mediante tablas para ordenar dicho proceso</p> <p>Realizar la organización de textos a partir de su estructura</p>	<p>La escritura como herramienta para dominar otros ámbitos (educación secundaria, instancias ajenas a la educación forma)</p> <p>Escritura como una habilidad adquirida</p> <p>La enseñanza de la escritura se relaciona y demanda enseñanza de la lectura</p> <p>La escritura como un ejercicio intelectual</p>	<p>La docente tiene un debe con la enseñanza de la escritura</p> <p>A los docentes les falta formación en escritura</p> <p>Falta de lectura y bibliografía sobre la temática para docentes</p> <p>Autores de referencia: Cassany, Álvarez Angulo y Lewis</p>	<p>La escritura es considerada un debe de la enseñanza desde los discursos oficiales</p> <p>Las capacitaciones oficiales se basan solamente en teoría y no aplicable al aula ya que no la enseñan cómo proceso</p>	<p>Debería existir un consenso a nivel institucional de pautas para enseñar la escritura</p> <p>Institucionalización como asunto colectivo</p> <p>Implementación de borradores con orientadores como soportes para la escritura</p> <p>Guías y consignas completas con herramientas de ayuda</p> <p>Modificación de las consignas sin propósito, sin una intención clara</p> <p>La enseñanza de la escritura sin intención</p> <p>Género narrativo para enseñar escritura ya que implica menos lectura disciplinar</p> <p>Generar interés en los alumnos a la hora de escribir</p> <p>Trabajo colectivo, instancias colaborativas para evacuar dudas</p>

<p>Realización de preguntas guías para la organización del texto</p> <p>Crear en el alumno la necesidad de escribir</p> <p>Correcciones por parte de la docente a partir de un código y de manera positiva</p> <p>Importancia de la ortografía</p> <p>Una buena enseñanza de la escritura como la articulación de los conocimientos que los alumnos poseen</p> <p>Generar en ellos la necesidad de escritura bajo el interés</p> <p>Motivación a la hora de escribir</p> <p>Revalorización de la intervención docente como generador de consignas</p> <p>Focalización en la producción colaborativa</p> <p>Corrección de: redacción de ideas, elaboración de enunciados, coherencia del texto, articulación de ideas y separación de párrafos</p> <p>Guía de escritura a través de borradores</p> <p>La intervención docente como validación de saberes</p> <p>La escritura a través de la orientación docente para la obtención de mejores resultados en la producción</p> <p>Intervención activa del docente</p>				<p>Se debe enseñar a corregir y revisar las producciones</p> <p>Retomar y volver sobre lo mismo para ver avances</p> <p>Incertidumbre respecto al cierre del proceso de escritura</p> <p>Necesaria comparación de las tipologías textuales para comprender la escritura</p>
--	--	--	--	---

Docente como orientador de la escritura				
Diversos tipos de intervención docente, conductista, o colaborativa				

Cuadro anexo 12 Resumen entrevista inicial
Fuente: Elaboración propia

Entrevista final

<u>Análisis de las clases trabajadas</u>	<u>Aspectos a resaltar de las clases</u>	<u>Aspectos a mejorar</u>	<u>Saberes construidos</u>
<p>Se trabajó la escritura como un proceso a partir de la indagación de ideas, ampliación de conocimientos sobre determinados temas y luego abordar la escritura propiamente dicha</p> <p>Motivación en cada clase para poder trabajar escritura pese a ser un proceso engorroso</p> <p>Se logró el objetivo a partir del trabajo con diversas herramientas y recursos</p> <p>Importancia de trabajar con textos previamente antes de la instancia de escritura</p> <p>Trabajar con videos, observaciones y experimentaciones previamente para escribir textos de información</p> <p>Generar instancias de trabajo colectivo y de intercambio ayuda al proceso de escritura</p>	<p>Mapas conceptuales como vehicularían del proceso de escritura</p> <p>Trabajar necesariamente la idea de concepto previamente para realizar los mapas conceptuales</p> <p>La guía por parte del docente como orientador del proceso de escritura</p> <p>Necesidad de trabajar con la idea de párrafo</p> <p>Partir del mapa conceptual para luego diagramar y escribir textos expositivos</p> <p>Agrupar las ideas para poder escribir la introducción, el desarrollo y la conclusión</p> <p>Se lograron los objetivos a partir de la utilización de estrategias adecuadas y una secuenciación coherente</p> <p>Escribir textos de información a partir de diversas estrategias: mapa conceptuales, tablas y lluvia de ideas</p> <p>Generar interacción con el texto</p>	<p>No estaban correctamente estructurados los borradores</p> <p>Las consignas no estaban bien redactadas ya que los alumnos preguntaban mucho a la hora de escribir y se sentían inseguros</p> <p>En la escuela no se trabaja escritura, sólo lectura con el propósito de aprender algo nuevo</p>	<p>Estrategias para facilitar el proceso de escritura (mapa conceptuales, lluvia de ideas, tablas de interacción y borradores)</p> <p>Escribieron textos de información</p> <p>Interactuar con la información que brindan los textos al servicio de la escritura</p> <p>Retomar las estrategias para escribir en todas las áreas de conocimiento</p> <p>Que la escritura no resulte un proceso aburrido</p> <p>Las estrategias deben ser enseñadas para que aprendan a manejar los conocimientos, manipular la información y expresar los conocimientos</p>

	<p>Preguntas guías para la realización de borradores</p> <p>Volver siempre sobre lo enseñado</p> <p>No existió una focalización en los errores ortográficos sino en la redacción de ideas para realizar luego textos con coherencia y cohesión</p> <p>Reescritura como parte del proceso</p> <p>Corrección de la redacción de ideas por un lado y luego de la ortografía</p> <p>Trabajar la escritura desde la reutilización de conocimientos</p>		
--	---	--	--

Cuadro anexo 13 Resumen entrevista final
Fuente: Elaboración propia

Anexo 6: Cuadro de triangulación de datos respecto al objetivo específico N°1

Cuadro de triangulación de datos respecto al objetivo específico N°1		
DATOS EMERGENTES DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES		
Intervención docente desarrollada: el planteo de preguntas		
<i>Intervenciones afines al planteo de preguntas más predominantes, señaladas con sombreado</i>		
Presencia de respuesta		Ausencia de respuesta
Adecuada	No adecuada	
La valora como bien	Repregunta: reitera la misma pregunta	Explicita la respuesta o la sugiere
La confirma al valorarla y reiterarla		
Propone nuevas preguntas a partir de ella	Invalida: explicita que la respuesta no es la correcta	Plantea nuevas preguntas
	Reformula la pregunta: la propone de nuevo con más información	Amplía la consigna
DATOS EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS		
Verbalizaciones previas y posteriores		
Entrevista inicial	Entrevista final	
<p>La intervención docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - genera consignas de trabajo, y estas deben permitir llegar a la tarea propuesta - valida saberes - puede hacerse de manera conducida, no dejando solo al niño - puede hacerse de manera colaborativa - tiene que ser activa 	<p>Los objetivos se cumplieron</p> <p>La secuenciación fue coherente</p> <p>Importancia del trabajo colectivo y de intercambio</p> <p>Las consignas no quedaron bien planteadas y los chicos repreguntaban, generándose confusión.</p>	
ESPACIO DE TRIANGULACIÓN DE DATOS		
(cruzando datos de la observación y datos de las entrevistas)		
<ul style="list-style-type: none"> - El discurso inicial de la docente respecto a cómo intervenir es coherente con las intervenciones constatadas: la docente acompaña todo el proceso de trabajo de los niños, con diferentes formas de validar los saberes. - Hay una preocupación inicial y final por las consignas: en el transcurso de las clases las consignas se configuran predominantemente a través de la valoración, la confirmación, la repregunta, la invalidación y la explicitación de las respuestas. - Las intervenciones que tienden a consolidar saberes parecerían presentar un mismo mecanismo ante situaciones similares: cuando las respuestas son favorables se actúa valorando y confirmando saberes, cuando la respuesta no es adecuada, se reitera la pregunta o se invalida la respuesta, cuando no hay respuesta, se la explicita directamente. Esto podría relacionarse con la autocrítica que realiza la docente respecto a la formulación de las consignas: sus modos de proceder podrían tener justificación ante la confusión de los chicos frente a lo que ella propuso. 		

Cuadro anexo 14 Cuadro de triangulación de datos respecto al objetivo específico N°1

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7: Objetivo específico N°2 y N°3: Saberes que tendieron a institucionalizarse desde el trabajo real y desde el trabajo representado.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°2 y N°3: Saberes que tendieron a institucionalizarse desde el trabajo real y desde el trabajo representado PRESENTACIÓN RESUMIDA DE DATOS, TRIANGULACIÓN , HALLAZGOS Y DISCUSIÓN						
Saberes abordados en las clases observadas por orden decreciente de frecuentación		Trabajo representado Entrevista inicial	Trabajo real Observación de clases	Trabajo representado Entrevista final	Hallazgos y discusiones	
M A Y O R F R E C U E N T A C I Ó N	<p><i>Uso de párrafos y puntuación</i></p> <p>Clases N° Clases N°2,3,5,9,10</p>	<p>La puntuación ha de enseñarse en la escuela. Forma parte de la ortografía. Separar párrafos para articular ideas en el texto.</p>	<p>Organizan la información del texto. Cada uno tiene un contenido específico. Se reconocen por la sangría y el punto y aparte. En el párrafo se unen enunciados. Uso del punto y de la coma. Se diferenció punto y seguido, punto y aparte y punto final. Las comas se agregan a los textos por indicación docente.</p>	<p>Trabajar el párrafo. Importancia del código de corrección (que incluye tener en cuenta marcas de puntuación)</p>	<p>Aspecto considerado explícitamente tanto desde el trabajo representado como desde el trabajo real. Usar párrafos y puntuar textos formarían parte de instancias de corrección de textos, donde la docente va indicando lo que hay que arreglar.</p>	
	<p><i>Tema y subtema</i></p> <p>Clases N° Clases N°1,2,3,5,10</p>	<p>No hay referencias explícitas.</p>	<p>Los textos abordados presentan temas de referente único. Se identifican temas y subtemas con preguntas, y desde los aportes de los niños. La docente organiza qué es tema y subtema, estableciendo relaciones de dependencia.</p>	<p>Se reconoce que indagar ideas y ampliar conocimientos sobre determinados temas textuales facilita el proceso de escritura.</p>	<p>El trabajo de identificar temas y subtemas de los textos favorecería la escritura posterior de los textos de información que se produjeron.</p>	
	Conectores	<p><i>como palabras de enlace de un mapa conceptual</i></p> <p>Clases N° N°7,8,10</p>	<p>No hay referencias explícitas.</p>	<p>Funcionan como enlaces entre conceptos y unen sentidos., pudiéndose leer todo en un enunciado. Jerarquizan y ordenan conceptos. Los conectores son aportados por los niños y por la docente.</p>	<p>A partir de los mapas conceptuales se puede diagramar y escribir un texto expositivo. Esto se constituye en una estrategia para la producción de textos de información.</p>	<p>Los mapas conceptuales facilitarían la escritura. Según las verbalizaciones de la docente, esto es algo que se institucionalizó.</p>
		<p><i>como enlaces con función oracional</i></p> <p>Clases N° N°4,5</p>		<p>Se los denomina de la misma manera que cuando se usan para mapas conceptuales. Se ofrecen definiciones respecto al uso de <i>como, porque, por eso, entonces, aunque, pero, sin embargo</i>. Se comparan diferentes relaciones entre enunciados con los conectores.</p>		
	<p><i>Conceptos (para los mapas conceptuales)</i></p> <p>Clases N°7,8,9</p>		<p>No hay referencias explícitas.</p>	<p>Conceptos como palabras que permiten una representación mental. Se ordenan de mayor a menor importancia, se jerarquizan, se “suben” y “bajan” en un diagrama. Algunos se identifican leyendo textos y otros al ser proporcionados directamente por la docente.</p>	<p>Usar mapas conceptuales facilita el proceso de escritura. Reconocer conceptos permite crearlos.</p>	<p>Las estrategias utilizadas permiten reafirmar lo que la docente entiende como prioritario en la producción de un texto: organizar una estructura.</p>

M E N O R F R E C U E N T A	<p><i>Rasgos del tipo de texto a producir: texto explicativo</i></p> <p><i>Clases N° 1,2,6</i></p>	<p>Abordar la enseñanza de la escritura del género narrativo implica menos lectura disciplinar frente al texto expositivo.</p> <p>Es necesario comparar tipologías textuales para mejorar las escrituras producidas.</p>	<p>Intención que se tiene al hacer el texto: registrar sobre el tema, se comparan rasgos de un texto expositivo con los de un texto narrativo, en los primeros se expone información, lo que se sabe. Los puntos y comas articulan y organizan la información, así como el uso de párrafos.</p> <p>Las palabras empleadas en un texto diferencian dos textos expositivos entre sí. La organización del texto expositivo se aprecia por contraste a la organización del texto narrativo. Tienen tres componentes: introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>En la introducción se presenta el tema. En el desarrollo se plantean las características del objeto de discusión. Sobre la conclusión no se ofrecen explicaciones.</p>	<p>Es relevante agrupar ideas para poder producir un texto expositivo bajo la estructura de introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Aspecto considerado explícitamente tanto desde el trabajo representado como desde el trabajo real.</p> <p>Se concibe el texto como una estructura y un orden a desarrollar.</p>
	<p><i>Segundo borrador (Código de corrección)</i></p> <p><i>Clases N°2,3,5</i></p>	<p>Importancia de desarrollar un código de corrección de manera positiva. Hay que evitar las tachaduras, los señalamientos con colores específicos y prácticas similares. La corrección y la reparación de los textos a partir del uso de este código se constituyen en un objeto de enseñanza.</p>	<p>Aclaraciones sobre el uso de un código de corrección.</p> <p><u>Signo "+":</u> lo escrito es bueno, correcto, adecuado, sin errores importantes, no es necesario agregar más información, se considera positivo.</p> <p><u>Signo "-":</u> aquello que hay que mejorar, que hay que revisar, no significando que esté mal.</p> <p>Estos signos van acompañados de anotaciones que refieren a los siguientes aspectos: uso de signos de puntuación, unión de enunciados en un solo párrafo, cambio de verbos al tiempo presente, mejorar error de ortografía, mejora del sentido de lo que se quiso decir, uso adecuado de las repeticiones.</p> <p>En la segunda clase estas marcas e indicaciones aparecen incorporadas en las producciones de los chicos y en las siguientes, la docente va explicando en mayor detalle el código para que los chicos procedan con mayor facilidad en su uso.</p>	<p>El código empleado es una decisión útil para la corrección tanto de la redacción de las ideas como para mejorar aspectos ortográficos y de puntuación. Se constituye en una estrategia que facilita el proceso de escritura, al igual que otras estrategias empleadas.</p>	<p>Aspecto considerado explícitamente tanto desde el trabajo representado como desde el trabajo real.</p> <p>Si bien es una estrategia considerada relevante, no se usa más en el resto de las clases.</p> <p>El abordaje de los diferentes aspectos implicados se produce por intervención directa, o sea, la docente dice qué está bien y qué está mal, a través del código, y los chicos deben arreglar en los casos que corresponda. No se generan instancias de discusión sobre estos temas.</p>
	<p><i>Relieve (Usos de mayúsculas)</i></p> <p><i>Clases N°3,5</i></p>	<p>No hay referencias explícitas.</p>	<p>Referencias ocasionales. Se indica incorporar y/o quitar una mayúscula, y el alumno debe proceder a hacerlo. Es la docente quien dice si hay que colocarlas o no.</p>	<p>No hay referencias explícitas.</p>	<p>Se proponen instancias de corrección en función a determinados saberes que no han formado parte de lo abordado en las intervenciones de las diez clases.</p>
	<p><i>Uso del borrador para producir el texto</i></p>	<p>La escritura ha de enseñarse como proceso, validando</p>	<p>Se produce un texto denominado como expositivo como borrador con tres cuadros guía: uno para introducir, otro para desarrollar y</p>	<p>El objetivo de las diez clases se cumplió gracias a las</p>	<p>Aspecto considerado explícitamente tanto desde el</p>

C I Ó N	Clase N° 1	ideas y generando reescrituras sucesivas. Esto se logra usando tablas y preguntas guía para organizar la estructura de los textos. Esto se convierte en guía para escribir y en orientaciones para mejorar lo producido, que permiten fortalecer el rol docente al enseñar a escribir. Manifiesta incertidumbre respecto a cómo se cierra un proceso de escritura.	otro para concluir. Hay un cuadro adicional para agregar información que de desee. Para producir el borrador hay que repasar la información estudiada en clases anteriores, y se presenta la planilla de orientación de la escritura con los cuadros mencionados. Hay que completarlos con enunciados usando las preguntas guía para mejorar el conocimiento del tema tratado y repetir información. En el primer cuadro hay que definir qué es y donde ocurre la pesca artesanal, en el segundo, ofrecer características y en el tercero, desarrollar algún aspecto de los anteriormente presentados.	herramientas y recursos señalados, que se constituyen en una intervención docente. Las consignas habría que haberlas redactado mejor, porque los chicos repreguntaban mucho y generaba inseguridad.	trabajo representado como desde el trabajo real. La enseñanza de la escritura consiste en una serie de sucesivas reescrituras del texto producido con la inclusión de diferentes herramientas proporcionadas intencionalmente a tales efectos. Cobra especial validez la noción de texto como estructura y es esta estructura la que dirige todo el proceso de producción y revisión, y todas las herramientas se organizan con este criterio rector.
	<i>Tiempos verbales para caracterizar tipos de texto Clase N°3</i>	Hay una sola mención que hace referencia a que la lectura debería funcionar como soporte para la escritura, atendiendo entre otros factores a lo gramatical. No hay más referencias al tema.	Los tiempos verbales en pretérito predominan en los textos narrativos, y como no se está escribiendo en esta instancia una narración, los tiempos verbales en presente son los que han de usarse en los textos expositivos. La explicación otorgada tiene que ver con que los tiempos en presente se usan para explicar algo que sucede, no algo que sucedió.	No hay referencias explícitas.	Solamente se aprecia en la tercera clase. El trabajo con enlaces intraoracionales de la cuarta clase se acerca a un trabajo gramatical aunque no de manera explícita. La presencia de asuntos gramaticales en el trabajo real y el trabajo representado está escasamente constatada.
	<i>Abordaje del texto desde la linealidad del contenido temático Clase N° 8</i>	No hay referencias explícitas.	El abordaje del contenido temático del texto se realiza de manera lineal. Se hacen preguntas para conocer qué conocen los niños respecto al tema, se lee en voz alta y por párrafos. Se indaga en cuál es la información que cada párrafo aporta respecto al tema global. Los chicos verbalizan y lo importante de cada párrafo se establece a partir de estas verbalizaciones. La lectura se realiza para producir un mapa conceptual, que a su vez será usado para producir un texto expositivo.	No hay referencias explícitas.	El abordaje del texto de manera lineal se vincula con una tradición de trabajo con los textos.

Cuadro anexo 15 Objetivo específico n°2 y n°3: saberes que tendieron a institucionalizarse desde el trabajo real y desde el trabajo representado. Presentación resumida de datos, triangulación, hallazgos y discusión

Fuente: Elaboración propia

