



Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Facultad de Pedagogía

Pedagogía en Educación Diferencial

**INTERVENCIONES DESDE LA PSICOGÉNESIS PARA  
POTENCIAR EL PROCESO DE LA LENGUA ESCRITA EN UN  
GRUPO DE ESTUDIANTES DE SEGUNDO BÁSICO DE UNA  
ESCUELA MUNICIPAL DE LO PRADO.**

Tesistas: Javiera Núñez Espinoza, Rocío Reyes Valenzuela, Joselyn Solís Hernández.

Profesora guía: María Soledad Rodríguez.

Profesora informante: Blanca Astorga Lineros.

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor en Educación Diferencial con mención en Dificultades Específicas y Socio Afectivas del Aprendizaje Escolar

Santiago, enero 2017.

## **Agradecimientos:**

Javiera Núñez

Agradezco a mis compañeras, Rocío y Joselyn, por los buenos y malos momentos, por la responsabilidad y la irresponsabilidad, por las mentiras y las verdades, por el compañerismo y la amistad, por los 5 años universitarios que quedan atrás.

Mención honrosa a mis padres, que me aguantan, me financian, me quieren, me retan, me felicitan y me apoyan incondicionalmente. Gracias Olimpia y Arnaldo, gracias Camila, por acompañarme siempre.

Cómo no agradecer, también, a los docentes protagonistas de una parte importante y esencial de mi proceso de formación académica y profesional, especialmente a la profe Blanca, gracias.

Y, finalmente, agradezco a todas las prácticas que tuve, pues, cada una de ellas contribuyó a la convicción y amor por la pedagogía, a las personas que conocí durante este proceso educativo, a los amigos, a la familia, a los animales y por sobre todo, agradezco a los niños.

Rocío Reyes

A Rosalía, mi madre, por el amor y apoyo incondicional durante todos estos años, por motivarme a seguir, cuando no confiaba en mí misma. A mi padre Robinson, ser de luz y una de las mejores personas que conocí, quien desde el 2013 comenzó a guiarme de manera omnipresente. A mi hermano, Robinson (Bobby), por aportar risas en los momentos estresantes, por enseñarme a ser perseverante y ser uno mismo siempre. A Carolina y Vania, por apoyarme, aconsejarme y ser incondicionales estos años. A toda mi familia, paterna y materna, por acompañarme en los momentos más difíciles de estos años. Por enseñarme siempre, que la familia está antes que todo y ser un pilar fundamental en mi vida, haciendo de cada sábado un día de risas y cariño.

A mis compañeras, Javiera y Joselyn, por el apoyo, amistad, comidas, bailes y risas de estos 5 años. Por poner el hombro el año más difícil de mi vida y alentarme a seguir. Porque siendo nosotras mismas lo logramos.

A Blanca Astorga, Juan Núñez y Miriam Ferrando, por el apoyo y conocimientos otorgados en el área académica.

Los años universitarios no hubiesen sido tan significativos, sin ustedes

Joselyn Solís

A mis padres, por el apoyo incondicional que me han entregado durante todo este tiempo, más aún cuando el futuro era oscuro e incierto, por levantarme cuando he caído y enseñarme a ver la vida con amor y optimismo, a mis hermanas por las alegrías de toda la vida y hermandad incondicional, a mis amigos de la vida por los buenos e inolvidables momentos vividos, por sus risas y por dejarme aprender día a día de ellos.

A mi hijo, Cristóbal por enseñarme a ser mejor mujer y madre, por ser lo mejor que la vida me ha entregado, gracias por dejar que pueda verte crecer día a día, gracias por tanto amor.

A mis compañeras y amigas de tesis, por 5 años de buenos momentos y aprendizajes, agradezco sus sabias palabras en momentos decisivos, porque gracias a ustedes tuve una hermosa vida universitaria.

## Índice

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	10
Problemática.....	10
Pregunta de investigación.....	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	19
Paradigmas y currículum nacional.....	19
Métodos utilizados en la enseñanza de la Lengua Escrita.....	24
El lenguaje y su implicancia en el aprendizaje.....	27
Psicogénesis de la Lengua Escrita.....	37
Alfabetización inicial.....	41
Etapas evolutivas en el proceso de la Lengua Escrita desde la psicogénesis.....	44
El estudiante frente a situaciones reales de lectura y escritura.....	51
Rol docente en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita.....	57
Socioafectividad y trabajo colaborativo.....	58
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	62

Fundamentación metodológica.....	62
Contexto y grupo de estudios. (Sujetos de la investigación).....	64
Técnicas de recolección de datos.....	64
Instrumentos.....	65
Grabación y nota de campo.....	66
Estrategia metodológica. ....	67
Metodología para el análisis.....	68
Dimensión aplicación metodológica.....	68
Dimensión socioafectiva.....	69
Proceso de aplicación.....	70
Estrategias diseñadas.....	76
Resultados.....	84
Dimensión aplicación metodológica.....	84
Dimensión socio afectiva.....	100
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....	103
BIBLIOGRAFÍA.....	107
ANEXOS.....	111
Anexo 1 .....	112

Anexo 2.....	123
Anexo 3.....	133
Anexo 4.....	144
Anexo 5.....	152
Anexo 6.....	164
Anexo 7 .....	174

## **Introducción.**

Esta investigación expone las problemáticas que se generan en torno al proceso de alfabetización inicial en Chile, en una escuela municipal de Lo Prado.

El primer capítulo, expone la problemática, ésta hace referencia al distanciamiento que existe entre las estrategias que se utilizan en las escuelas para abordar el proceso de adquisición de la Lengua Escrita y el paradigma bajo el cual están creadas las bases curriculares que rigen la educación en Chile, generándose así diversas preguntas que se centran en el posible distanciamiento que existe entre teoría y praxis en la educación chilena. Por otro lado, expresan los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que reflejan la separación que hay entre lo que se espera y lo que realmente sucede en las salas de clases. Al final del capítulo, se expone la pregunta de investigación, junto con el objetivo general y los objetivos específicos.

El segundo capítulo, expone las bases teóricas bajo las cuales se realiza esta investigación. Comienza con los paradigmas bajo los cuales se ha constituido la educación chilena, llegando a las bases curriculares que la rigen actualmente. Luego se exponen los métodos que se han utilizado en Chile para abordar el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, destacándose por ser un proceso de gran importancia en el desarrollo de habilidades sociales y vida académica de un estudiante además de cómo este proceso, es abordado por el currículum nacional en las bases curriculares. Posteriormente, expone la base teórica de la psicogénesis del lenguaje, específicamente lo que Jean Piaget plantea como teoría del

pensamiento infantil, dando paso así, a la Psicogénesis de la Lengua Escrita, donde se evidencia las bases de esta metodología según lo que plantea Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2015).

El tercer capítulo, expone el marco metodológico y refleja que los lineamientos de la investigación están bajo el alero paradigmático cualitativo. Por otro lado, constata cómo se realizó la investigación, dividiéndola en etapas congruentes a los objetivos específicos de la investigación. Así mismo, da a conocer las estrategias que surgen desde la psicogénesis que se utilizaran para llevar a cabo el proceso de intervención en un grupo de estudiantes de la escuela municipal de Lo Prado. Finalmente, este capítulo expone cómo se analizarán los resultados obtenidos, antes, durante y al finalizar el proceso de intervención con el grupo de estudiantes

El cuarto capítulo, plasma los análisis y resultados del proceso de creación y aplicación de las estrategias desde la psicogénesis, este capítulo, al igual que el tercer capítulo, está dividido en base a los objetivos específicos de la investigación, y evidencian los resultados finales del proceso de identificación, creación y aplicación en el grupo de estudiantes de segundo básico.

Finalmente, el quinto capítulo, expone las conclusiones finales del proceso, donde se evidencian los resultados del proceso de intervención y qué conlleva haber llegado a dichos resultados. Posterior a este capítulo, se exponen los anexos pertinentes al proceso de investigación.

## Capítulo I

### Problemática y pregunta de investigación.

#### 1.1 Problemática.

En la educación chilena, se pueden evidenciar diversos problemas que dificultan el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes. Uno de estos problemas son los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba estandarizada SIMCE, la cual tiene como objetivo “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden”<sup>1</sup>Tal como señala el objetivo de esta evaluación, busca informar al MINEDUC los logros de los estudiantes, estos logros son evidenciados de manera cuantificable, es decir, mediante un puntaje. Estos puntajes obtenidos por los estudiantes, permiten al MINEDUC tomar decisiones para mejorar la calidad de la educación. Los resultados de los últimos 4 años en la prueba SIMCE, evidencian un estancamiento en los aprendizajes, si bien, en el año 2012 hubo un cambio en las bases curriculares que rigen la educación chilena el cual conllevó un cambio paradigmático, la educación pasó de estar regida por un modelo educativo conductista a un modelo constructivista. Los resultados, que evidencia el SIMCE, demuestran la brecha que existe entre las escuelas.

El área de Lenguaje y Comunicación, se define como una de las áreas más importantes en el desarrollo académico y social de un estudiante, dando gran énfasis a la lectura y

---

<sup>1</sup> <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce>

escritura, evidenciando que es un pilar para el buen desarrollo de otras áreas. “Un desarrollo sólido del lenguaje es el entramado que permite al niño ampliar su conocimiento, asentar y comprender nuevos aprendizajes, expresarlos y relacionarlos entre sí. Existe una relación de interdependencia entre los objetivos de Lenguaje y Comunicación con los aprendizajes de las otras asignaturas, de modo que se potencian mutuamente. Un buen dominio de la lengua materna es la base de una buena educación y la clave para el éxito en el ámbito escolar” (MINEDUC, 2011. P. 68). Esto demuestra la importancia que se otorga en esta área y por qué se trabaja constantemente con los estudiantes. Sin embargo, a pesar de abordarlo desde muy temprano en el sistema escolar, los resultados obtenidos no son los esperados.

El siguiente cuadro<sup>2</sup> se expone los resultados obtenidos en la prueba SIMCE por los estudiantes de segundo básico en los años 2012, 2013, 2014 y 2015.

**CUADRO N°1, Resultados Educativos 2015.**



\* Números 270,250 y 230 corresponden a puntajes de acuerdo a escala valorativa de SIMCE. En tanto, los números 2012, 2013,2014 y 2015 corresponden a los años en que se evaluó.

<sup>2</sup> Fuente: Cuadro extraído de Agencia de Calidad de la educación (2015) “*resultados educativos 2015*”

En base a lo que señala este cuadro, se puede inducir que los resultados obtenidos por los estudiantes desde el año 2012, mismo año en que se aprueba el cambio en las bases curriculares que rigen la educación chilena, no evidencian los resultados esperados por el MINEDUC.

Cuando los resultados no evidencian lo esperado cabe cuestionarse, qué medidas se toman para cambiar esta situación, si ¿existen modificaciones en las estrategias que se utilizan para enseñar dichos procesos? O será que quizás ¿puede haber un distanciamiento entre lo que el MINEDUC plantea en sus bases curriculares y las estrategias utilizadas para abordar dichos aprendizajes?

Cuando los resultados de esta evaluación no superan las expectativas esperadas, son señalados los estudiantes como los causantes del problema, es decir, recae en ellos la responsabilidad, catalogándolos de manera peyorativa entre buenos y malos. Cuando la escuela sospecha que un estudiante puede obtener bajos resultados en la prueba, estos son segregados para no rendir la evaluación y no perjudicar el prestigio de la escuela. Waissbuluth, plantea que el problema no es de los estudiantes, sino que, es un problema que va más allá de ellos, y que estos no se solucionaran segregándolos de la evaluación “Otra manera en que una escuela puede mejorar sus resultados es la disminución de la participación de los estudiantes de bajo rendimiento en las pruebas estatales. Estos estudiantes son alentados a quedarse en casa el día de la gran prueba, o pueden ser suspendidos justo antes del día de la prueba. A veces, estos estudiantes terminan inadecuadamente enviados a escuelas de educación especial” (Waissbuluth, 2013).

Como señala el autor, el problema no es de los estudiantes, sino que es un cúmulo de situaciones el que origina este conflicto. Por una parte, está la incongruencia entre el paradigma de las bases curriculares, el cual es netamente cualitativo, y el alero ideológico del SIMCE, que es cuantitativo.

Por otro lado, las escuelas chilenas, utilizan una serie de estrategias en el proceso de enseñanza/aprendizaje que no responden al modelo educativo que predomina actualmente en las bases curriculares como lo son el método analítico y sintáctico. Las estrategias que surgen de estos métodos, están centradas en el aprendizaje, en que el estudiante memorice, otorgándole los conocimientos explícitamente, no desarrollando la autonomía de los estudiantes, y obviando la reflexión en el proceso por partes de los estudiantes. El docente otorga el conocimiento y el estudiante lo memoriza, no existe interacción en el aprendizaje entre el conocimiento y el estudiante, las estrategias que subyacen de este modelo conductista, están enfocados en una relación distante entre docente y estudiante, donde el docente entrega conocimiento a los estudiantes y estos deben memorizarlos, sin interactuar con el objeto en conocimiento. Así mismo, se delega principalmente a la escuela el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, lo que genera un distanciamiento entre los conocimientos que está adquiriendo el estudiante y su entorno.

La reforma curricular, estableció un cambio en el modelo educativo que rige la educación, este fue diseñado bajo el alero ideológico del modelo constructivista-cognitivo.

Por su parte, el modelo cognitivo se centra en los procesos mentales del alumno o alumna y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas, ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. De esta manera, ya no hablamos únicamente de conceptos, sino de capacidades cuya estructura es secuencial. Para trabajar con este modelo, es necesario considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y

reconocer cuándo está en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. Es por eso que los Aprendizajes Esperados de los Programas de Estudio parten con habilidades más simples (reconocer, identificar) y terminan con las de mayor dificultad (analizar, interpretar, evaluar). Dentro de este modelo, la relación del docente con el alumno o alumna se centra en el rol de facilitador del primero, ya que, es el que ayudará a los estudiantes a acercarse a los niveles más complejos del conocimiento. (Petour, 2005)<sup>3</sup>

Este modelo establece la construcción del conocimiento y los ritmos de aprendizaje como fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, en las escuelas del país, se utilizan modelos que no responden al modelo cognitivo, sino que, siguen respondiendo al modelo conductista, que antiguamente regía la educación chilena.

Para llegar a concretizar la propuesta, primero se comenzará por reflexionar sobre el nuevo paradigma educacional chileno (constructivista), cuya base es, estructuralmente, cognitiva y, como tal, se centra en el desarrollo de capacidades y habilidades, poniendo énfasis en la construcción del conocimiento y la manera de comunicarlo pues son reconocidas como necesidades de aprendizaje trascendentales para la sociedad chilena actual; en oposición a este modelo, el anterior, que surge en un contexto social que requiere de acciones educativas distintas, tenía una base “academicista”, pretendiendo formar un tipo de cultura enciclopédica, letrada, más aséptica y alejada de procesos reflexivos profundos. (Urzúa, 2008)

Incluir en las escuelas, estrategias que respondan al nuevo modelo educativo que plantea el MINEDUC en las bases curriculares, es fundamental para que lo que se establece como objetivos en estas bases, sean cumplidas y los resultados del proceso de enseñanza

---

<sup>3</sup> Extraído de <http://www.educarchile.cl/>

aprendizaje, respondan a este nuevo modelo.

Ante esto, cabe cuestionar si ¿el enfoque de las estrategias que se utilizan en las escuelas y el enfoque paradigmático bajo el cual fue diseñado el currículum son distintos? ¿Se pueden utilizar metodologías que no se han utilizado hasta ahora para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En cuanto a las estrategias que se utilizan en las escuelas, el MINEDUC, en sus bases curriculares, establece la flexibilidad en dichas metodologías.

Las Bases Curriculares constituyen, asimismo, el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios. En este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a una diversidad de aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todas válidas mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje (MINEDUC, 2012, pág. 3)

De esta manera se evidencia que la posibilidad de incluir nuevas estrategias es factible. Incluir nuevas estrategias en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, así lo evidencian intervenciones del método caracol. Este método hace referencia a la singular manera que tiene el caracol de desenvolverse en su medio, esto relacionado con la capacidad intelectual del hombre, es decir, así como el caracol lleva a cuestas su casa, capta su entorno, el hombre, lleva consigo una historia, descubrimientos e interacciones, con las cuales obtiene experiencias, las cuales le permiten enfrentarse al mundo. Estas experiencias que adquiere el hombre, son guardadas, de esta manera, las puede utilizar en situaciones

similares o de base para crear nuevas.

Esta investigación busca responder a la pregunta ¿La estrategia que surge desde la psicogénesis favorece los aprendizajes de la Lengua Escrita en estudiantes de 2º básico en una escuela de la comuna de Lo Prado?

Para responder esta pregunta, diseñamos un plan de intervención basado en las estrategias que surgen desde la psicogénesis a un grupo de estudiantes de segundo básico de una escuela municipal de la comuna de Lo Prado.

La psicogénesis de la Lengua Escrita, plantea que el conocimiento se adquiere entre la interacción del niño y el objeto de conocimiento. Se entiende como génesis el proceso en que una persona sigue para evolucionar a otra etapa, del mismo modo en que el niño experimenta los estadios del pensamiento de Piaget también lo hace en aprendizaje de la Lengua Escrita.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) comienzan a investigar sobre los procesos y los modos mediante los cuales los niños llegan a aprender a leer y escribir. Lo hacen bajo el sustento de la teoría piagetiana, en ella manifiestan que los niños y las niñas pasaban por una serie de etapas en la adquisición del sistema de escritura, que, en la mayoría de los casos, con independencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producían en las aulas.

La escritura es para los niños un objeto de conocimiento. Mucho antes de que ingresen al sistema educativo formal y se les enseñe a leer y a escribir, los niños comienzan un gran trabajo intelectual para tratar de comprender escrituras que comienzan a ser significativas para ellos. Para incorporar el objeto de conocimiento (escritura) él niño es capaz de transformar e interpretar la información acorde a sus propias capacidades, es así, en su

propósito de comprender el sistema de escritura es que construye sus propias hipótesis al respecto, las pone a prueba, y las reconstruye si es que resultan insuficientes para entender el mensaje entren en conflicto con otras hipótesis que él mismo haya construido.

Esta investigación busca incorporar nuevas miradas y estrategias que potencien el aprendizaje de la Lengua Escrita, ya que, las estrategias que se utilizan en la actualidad no han evidenciado un resultado óptimo en la enseñanza básica. Por ende, con el fin de disminuir la brecha entre los resultados obtenidos y los resultados esperados, es que, mediante estrategias coherentes con lo que establece el currículum, se busca potenciar el proceso de adquisición de Lengua Escrita.

## **1.2 Pregunta y objetivos de investigación.**

### **1.2.1 Pregunta de investigación**

¿Las estrategias que surgen desde la psicogénesis favorecen los aprendizajes de la Lengua Escrita en estudiantes de 2ºbásico en una escuela municipal de Lo Prado?

### **1.2.2 Objetivo general.**

Sistematizar los resultados de la aplicación de estrategias desde la perspectiva de la psicogénesis a un grupo de estudiantes de segundo básico en la escuela municipal de Lo Prado.

### **1.2.3 Objetivos específicos.**

- Crear estrategias en base a las etapas, nivel e hipótesis levantadas por el grupo de estudiantes de segundo básico en una escuela municipal de Lo Prado.
- Aplicar las estrategias construidas en base a las etapas, niveles e hipótesis por el grupo de estudiantes de segundo básico en la escuela municipal de Lo Prado.
- Evaluar la aplicación de las estrategias construida en base a las hipótesis levantadas por el grupo de estudiantes de segundo básico en la escuela municipal de Lo Prado.
- Describir los resultados del proceso de creación-aplicación-evaluación de las estrategias.

## Capítulo II

### Marco Teórico.

#### 2.1 Paradigmas y currículum nacional.

Este capítulo expone los diversos paradigmas que han sido parte del sistema educativo chileno. De esta manera, se exponen de manera cronológica para, así llegar al paradigma que, actualmente rige las bases curriculares de la educación chilena.

En la década del 60', el paradigma que regía la educación chilena era netamente conductista, este concebía al estudiante como un sujeto al cual se puede modificar su desempeño y comportamiento.

El conductismo, tiene como base central la adquisición del conocimiento de manera, suponiendo niveles primarios de comprensión, concibe la repetición memorística, considera que el aprendizaje es medible, así mismo como el producto de una relación estímulo/respuesta, “nos enseña que el uso de refuerzos pueden fortalecer conductas apropiadas y su desuso debilitar las no deseadas. La asignación de calificaciones, recompensas y castigos son también aportaciones de esta teoría”<sup>4</sup> Esto evidencia, una realidad de la educación que perduró por mucho tiempo. En la década del 60' César Coll (1990), plantea que durante dicha época, se masificó el paradigma de proceso-producto (paradigma conductista), dentro del cual, el proceso es entendido como el comportamiento del docente y las estrategias utilizadas por el mismo dentro del aula en el proceso

---

<sup>4</sup> Extraído de

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CLOS%20PARADIGMAS%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>

educativo. En tanto, el concepto de producto es entendido como el rendimiento académico del alumno, siendo el concepto de proceso un foco prioritario de interés e investigación. Esta mirada se vio fortalecido por la aparición de los enfoques cognitivos (...) los cuales entregan la importancia a los intercambios comunicativo y los aspectos conversacionales del aula (...) como responsables del aprendizaje escolar.

El paradigma cognitivo, evidencia “una nueva visión del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información,, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo”<sup>5</sup> Desde este paradigma, se considera a los estudiantes como un sujeto activo que codifica, categoriza y evalúa la información. Así mismo, considera las diversas realidades de los individuos y cómo mediante estas interactúan con la realidad.

Actualmente, la educación chilena está regida bajo un alero ideológico netamente constructivista “sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias” (Abbott, 1999)

---

<sup>5</sup> Extraído de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CLOS%20PARADIGMAS%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>

En Chile, el año 2012 se aprobó la creación de las bases curriculares para educación básica, estas se elaboran bajo el marco referencial de la Ley General de Educación (LGE) promulgada el año 2008, las bases curriculares, fueron creadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en conjunto de un grupo de expertos en educación nacionales e internacionales, así mismo, se consultó a profesores de distintas instituciones educativas.

El paradigma bajo el cual fueron creadas estas bases curriculares es el, constructivista, este hace referencia a la importancia social que tiene la educación en la actualidad, considerando la dimensión intelectual y afectiva de los estudiantes, así mismo el desarrollo de la identidad, colectiva y la autonomía. Por otro lado, plantea un rol del docente como un ente mediador del aprendizaje y la cultura, un sujeto que incluye las experiencias de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje

El MINEDUC, suministra programas de estudio que facilitan una óptima implementación de las bases curriculares donde se establecen los contenidos que deben ser abordados en los distintos niveles educativos “con estos Programas las escuelas reciben una herramienta que les permite desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vincula a nuestros jóvenes con su identidad cultural y, a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy” (MINEDUC, 2012, pág. 7)

Asimismo, el currículum nacional establece diversos Objetivos de Aprendizaje (OA) que determinan los desempeños mínimos en los cuales se espera que cada estudiante logre en las asignaturas correspondientes al nivel de enseñanza en el que se encuentre, además de una congruencia al tiempo disponible en el año escolar.

El currículum educacional está creado bajo un alero ideológico y metodológico constructivista-cognitivo. Es preciso mencionar que este currículum fue modificado luego de la reforma educacional el año 2009. Cuando ocurre dicha reforma, se plantea como necesidad el modificar los contenidos que este abordaría. Este busca dar soluciones a las problemáticas y necesidades que se generan en las escuelas de Chile.

Estas bases curriculares están centradas en el contenido que se debe abordar en los colegios, y figura al profesor como un ente central en la transmisión de conocimientos.

El autor J. Dewey plantea que el principal interés de la educación como tal debe enfocarse en el niño (1897), es decir, una pedagogía centrada en el alumno. Si bien, para el autor es fundamental centrarse en el alumno y sus respectivos intereses, también es necesario relacionar aquellos intereses del estudiante con contenidos curriculares definidos por el mismo currículum escolar<sup>6</sup>

En tanto, documentos del portal educativo chileno, Educación 2020, indican la creación y puesta en marcha de un modelo de aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo junto a países como México y EE.UU. Dicha propuesta educativa; “se enmarca en la búsqueda activa que la Fundación ha desplegado para encontrar modelos educativos innovadores que transformen la sala de clases y repunten los niveles de aprendizajes de los niños y niñas de Chile, que se encuentran estancados hace décadas.”<sup>7</sup> Dicha implementación pretende mejorar el sistema tradicional educativo, puesto que plantea un descenso en el desempeño de los estudiantes producto del poco uso de innovaciones (ya

---

<sup>6</sup> extraído de [https://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_get\\_d400a747-7a08-11e1-82f6-ed15e3c494af/index.html](https://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_d400a747-7a08-11e1-82f6-ed15e3c494af/index.html)

<sup>7</sup> Extraído de <http://www.educacion2020.cl/noticia/para-transformar-la-educacion-chilena-educacion-2020-y-berkeley-university-implementaran>

sean materiales, profesionales, de capacitación, estrategias, seguimiento del aprendizaje/evaluaciones, entre otras) y la poca o nula actualización del modelo (tradicional).

El autor, Paulo Freire, plantea diversas críticas a la pedagogía tradicional, siendo así que propone la llamada “pedagogía bancaria”, que, en términos originales describe y clasifica el modelo educativo tradicional como el que se encarga de vaciar conocimientos al individuo (de educador a educando) y así, este individuo no es más que un depósito receptor de la información proporcionada por el docente. Además, Freire, plantea que dicho sistema tradicional educativo responde a los intereses de las clases dominantes (1967).<sup>8</sup>

De esta manera, se convierte en necesidad la renovación/actualización y/o modificación del modelo tradicional pues, la no actualización del mismo, produce poca utilidad en el método y las estrategias empleadas bajo los fundamentos tradicionales no logran resultados reales en el proceso de enseñanza aprendizaje de los individuos que protagonizan el escenario educativo.

---

<sup>8</sup> Extraído de <http://www.monografias.com/trabajos31/paulo-freire/paulo-freire.shtml> )

## **2.2 Métodos utilizados en la enseñanza de la Lengua Escrita.**

Este capítulo expone los métodos que se utilizan en las escuelas de Chile y cómo estos benefician o dificultan el proceso de adquisición de la Lengua Escrita en los niños. De este análisis subyace la psicogénesis de la Lengua Escrita.

En las escuelas, la lectura y la escritura, han sido abordadas desde diversos métodos. De esta manera, es innegable el hecho de que hay modelos que han ido perdiendo vigencia y otros que han ido cobrando protagonismo en el quehacer educativo.

Entre los enfoques tradicionales de metodologías educativas para el abordaje de la Lengua Escrita, se conocen el método analítico y el sintético; “sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra, y analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores.” (Emilia Ferreiro & Ana Teberosky., 1979, pág. 17) Es decir, para el método sintético, es fundamental la correspondencia entre lo oral y lo escrito (sonido y grafía), además de la importancia del establecimiento de la correspondencia a partir de los elementos mínimos del proceso de adquisición de la Lengua Escrita, o sea, ir de la parte al todo.

De esta manera, el método sintético responde al aprendizaje de la Lengua Escrita de manera automática por parte del estudiante, pues, depende del aprendizaje (bajo este modelo) del descifrado del texto, pues, la escritura, es entendida como la transcripción gráfica del lenguaje oral, en tanto, leer, significa decodificar lo escrito en sonido (oral). (E. Ferreiro, 1979).

Por otro lado, para el método analítico, lo importante es el reconocimiento global de las palabras, bajo los planteamientos de este método, el análisis respectivo de los componentes en una oración es posterior. Aquello evidencia que lo fundamental del método analítico es

el que el estudiante, en palabras simples, solo logre leer, la comprensión de lo que lee, es decir, que entienda lo que está leyendo, pasa a segundo plano en la lista de prioridades del método mencionado.

Una definición certera de los modelos mencionados anteriormente es la siguiente: “Modelo centrado en destrezas pone énfasis en el aprendizaje de la decodificación paso a paso, desde las unidades lingüísticas mínimas hacia las mayores, como oraciones o textos. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura, conocidos como analíticos, sintéticos o silábicos, son manifestaciones de este modelo.” (Martín, Lorena Medina & Andrea Valdivia & Ernesto San, 2014)

Actualmente, la alfabetización no es entendida como un tema interdisciplinario, es decir, la adquisición de la Lengua Escrita, se considera como un aprendizaje que no depende ni involucra a otras disciplinas. Se adjudica, así, el debate/problemática, acerca del qué y el cómo, a los docentes y al método específico que se “aplica”, pues, no se considera la utilización de un método una forma de llegar a un determinado nivel de logro o meta, si no que se entiende que, por medio de una metodología (la aplicación), se obtienen resultados esperados, como si fuera una receta de cocina en donde se agregan ingredientes y se espera un resultado final, sin considerar, dentro de este ámbito educativo, que la metodología debe ser flexible, pues los sujetos educativos son únicos e irrepetibles, y como hay métodos de enseñanza, unos pueden ser efectivos con algunos estudiantes, así como otros no tanto. “Desde la pedagogía y las ciencias de la educación, el problema de la alfabetización se ha centrado predominantemente en la figura del maestro y en la controversia acerca del método.” (Elichiry, 1991, pág. 13)

De esta manera, se vincula, actual y directamente, al docente con las dificultades en el aprendizaje de la Lengua Escrita de los estudiantes, y no se observa detenidamente la

metodología que rige a este profesor. La problemática es más bien un tema de fondo y no de formas.

La autora Nora E. plantea la existencia de dos enfoques (o paradigmas) predominantes en el área de educación (que abordan la enseñanza de la Lengua Escrita); el primero “basado en el enfoque clínico individual del modelo médico hegemónico, focalizó su discusión y propuestas de educación especial en torno a las diversas dis (dislexias, disortografías, disgrafías).” (Elichiry, 1991, pág. 14)

Dicho enfoque centra su atención en las patologías del niño, tal como, frecuentemente, se observa en los PIE escolares (proyectos de integración escolar). Si bien, no se niega la existencia de patologías que dificulten el proceso de aprendizaje de los estudiantes, consideramos errado el adjudicar sólo a ello los porcentajes de “fracaso” escolar que actualmente se conocen.

Por otro lado, el segundo enfoque/paradigma planteado por Nora E., es el llamado funcionalista, el cual no se desvincula, del todo, del paradigma mencionado anteriormente. Este enfoque, centra su atención en la madurez para el aprendizaje, la cual se concibe, junto a la adquisición de la Lengua Escrita, como “mera reproducción perceptivo motora, enfatizando aspectos técnicos.” (Elichiry, 1991, pág. 14)

A través de los años, se han realizado investigaciones psicológicas fundamentadas y derivadas de la psicología genética<sup>9</sup>. Producto de las mismas, es que se viene produciendo un cambio conceptual importante en el área educativa. El autor L. Vygotsky plantea la consideración de la importancia de procesos socio-históricos en el desarrollo mismo del conocimiento, sin embargo, dicha orientación mencionada, no ha sido acogida lo

---

<sup>9</sup> Para Psicología genética se consideran aportes de Jean Piaget y colaboradores, además de planteamientos de Lev Vygotsky

suficientemente como para destacar la importancia de la misma.

### **2.3 El lenguaje y su implicancia en el aprendizaje.**

El lenguaje, junto con ser el mecanismo mediante el cual las personas se comunican y transmiten conocimientos, ideas y opiniones, es uno de los pilares fundamentales para todo niño en el proceso de conocer el mundo que le rodea y comenzar a establecer relaciones interpersonales en la sociedad. Es así como leer y escribir pasan a ser fundamentales no solo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que en el desarrollo integral de los estudiantes.

El lenguaje es parte fundamental de la historia evolutiva humana, pues es una herramienta de carácter social que permite la interacción con el mundo que nos rodea. Es por ello que referirse al lenguaje presenta una gran complejidad conceptual, ya que, existen diversas disciplinas que se enfocan en el estudio y análisis de este, así mismo, dentro de estas disciplinas existen variadas perspectivas teóricas de autores que aportan al entendimiento del concepto mencionado anteriormente.

Bajo el planteamiento del autor William Stern, una vez que el niño descubre el significado del lenguaje, lo descubre y lo visibiliza en tanto este se relaciona con su “<<historia natural>> (es decir, sus primeros inicios y formas de transición en los niveles más primitivos de desarrollo) y también su <<historia cultural>> (también con su propia serie de frases, su propio crecimiento cuantitativo, cualitativo y funcional, su propia dinámica y leyes).” (Vygotsky, 1986, pág. 91) De esta manera, Stern considera que el niño descubre, de acuerdo a su continuo desarrollo, que el lenguaje significa algo, es decir, el

lenguaje tiene significado para el individuo.

En tanto, Vygotsky plantea que:

El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente, este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos.” (Vygotsky, 1986, pág. 160).

De esta forma, para el autor, el lenguaje también conforma parte de la situación social, este se desarrolla por medio de las interacciones existentes dentro de la comunidad social del niño. Por ende, la adquisición del lenguaje incluye la exposición del niño a palabras, pero aquello no es suficiente, pues, también se involucra en el proceso el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1934).

Así mismo, el autor plantea la adquisición de conocimientos referidos al lenguaje producto de la respectiva participación en diversas experiencias sociales, es decir, el lenguaje surge, en una primera instancia, como un medio de comunicación entre el niño y los demás, luego se transforma en lenguaje “interior” y permite el desarrollo cognitivo por medio de la transformación de distintas funciones mentales.

Por otro lado, las autoras M. Condemarín, M. Chadwick y N. Milicic, proponen consideraciones respecto del lenguaje y la adquisición de este por el niño. Bajo su planteamiento, “el lenguaje constituye la más distintiva de las características humanas” (Mabel Condemarín & Mariana Chadwick & Neva Milicic, 1978, pág. 293), es decir, el lenguaje conforma un ámbito fundamental humano. Además, determinan que los niños, en

general, logran dominar la adquisición del lenguaje entre los cinco y seis años. Desarrollan la idea, también, de que cada niño domina un sistema lingüístico amplio, el cual incluye diversos medios de comunicación, por medio del cual buscan y logran expresar necesidades, afectos, rechazos y pensamientos a las personas que conforman su ambiente social, este se concreta a través del uso de sonidos y gestos (Condemarín, Chadwick, Milicic, 1978).

Sugieren, también, que:

El lenguaje articulado está, fundamentalmente, constituido por un sistema de sonidos capaces de combinarse entre sí. Se consideran paralingüísticas las otras formas expresivas (expresión gráfica, gestual y mímica). La expresión intelectual y la comunicación son las funciones más específicas del lenguaje articulado. Comunicarse implica una motivación, una relación afectiva con el interlocutor. (Mabel Condemarín & Mariana Chadwick & Neva Milicic, 1978, pág. 293).

Siendo así, que el lenguaje debe tener un sentido para el niño, y este solo puede crearse y evolucionar con las relaciones interpersonales.

Para el autor Jean Piaget, una de las interrogantes que marcó el desarrollo de su teoría y autoría fue el cómo llegan los niños al conocimiento. En relación a ello, Piaget plantea que el conocimiento; “NO es absorbido pasivamente del ambiente, NO es procreado en la mente del niño ni brota cuando él madura, si no que ES construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.” (Labinowicz, 1987, pág. 35). Es decir, se comprende al niño como un sujeto que posee su propia manera de investigar y averiguar cosas, además de ser un individuo capaz de organizar sus ideas, de acuerdo a la

respuesta en relación al medioambiente que lo rodee. Para el autor, el sujeto construye hipótesis a partir de aquella interacción con el medio (hipótesis propias), y en base a ello, interpreta los estímulos que aquél medio le presenta. De esta manera, el principal concepto que desprende de la teoría de J. Piaget, es el que consigna el conocimiento no como una reproducción, sino como una reconstrucción. Precisamente, aquella consigna, constituye uno de los fundamentos más importantes de la teoría de la psicogénesis, pues, de acuerdo al planteamiento de Piaget, el sujeto reconstruye conocimiento, tanto los que ya posee como los que adquiere en su proceso de desarrollo cognitivo, lo cual, forma parte del planteamiento mismo de la psicogénesis y la respectiva adquisición de la lengua oral y escrita.

Para explicar de mejor manera, en el siguiente cuadro, Piaget plantea periodos y niveles del pensamiento infantil;

**CUADRO N°2, Periodos del Pensamiento Infantil.**

	<b>PERIODOS</b>	<b>EDADES<sup>10</sup></b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Periodos preparatorios, prelógicos	Sensomotriz	Del nacimiento hasta los 2 años	Coordinación de movimientos físicos, prerrepresentacional y preverbal.

<sup>10</sup> \*Los rangos de edades señalados en este capítulo representan promedios consignados para niños suizos. Es de esperarse algunas desviaciones a estas normas tanto en casos individuales como en el de grupos culturalmente diferentes.

	Preoperatorio	De 2 a 7 años	Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico.
Periodos avanzados, pensamiento lógico	Operaciones concretas	De 7 a 11 años	Pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física.
	Operaciones formales	De 11 a 15 años	Pensamiento lógico, abstracto e ilimitado.

Fuente: (Labinowicz, 1987, pág. 60)

Por ello, se entiende que la enseñanza requiere y comprende algo mucho más complejo que el solo hecho de hablarles a los niños, pues, hay que considerar el periodo de desarrollo del pensamiento infantil en el que se sitúan, pues:

“Según la teoría de Piaget, los procesos de equilibración de experiencias discordantes entre ideas, predicciones y resultados, ya sea sintetizados y ordenados como en la exploración, o experimentados ocasionalmente en la vida real, constituyen factores importantes en la adquisición del conocimiento; son las bases de un aprendizaje verdadero.” (Labinowicz, 1987, pág. 57)

Respecto del lenguaje, este aspecto forma parte de una construcción activa por parte del niño, pues, según J. Piaget (2006), el desarrollo del lenguaje no solo se refleja en el creciente vocabulario del individuo, sino que, también, coexiste con la respectiva aplicación de diversas reglas del lenguaje. De esta forma:

“la imitación juega un papel importante en la adquisición de lenguaje en un niño pequeño. Sin embargo, su habla no tiene una relación simple directa con los modelos adultos que el niño oye. Sin la enseñanza formal del lenguaje el niño está expuesto a casos aislados de aplicación verbal. De esa exposición el gana una noción intuitiva de las reglas en un sistema invisible de lenguaje.” (Labinowicz, 1987, pág. 112).

De esta manera, el lenguaje forma parte fundamental en el proceso de desarrollo cognitivo del sujeto, entendiendo que los niños son capaces de adquirir conductas nuevas durante aquel desarrollo, y al mismo tiempo adquieren nuevos conocimientos. No obstante, el autor plantea que el lenguaje funciona, en una primera instancia, de acuerdo al desarrollo de la función simbólica, por ende, el lenguaje es entendido como un sistema simbólico. Siendo así, que el sujeto, para poder hacer uso del lenguaje, debe, anticipadamente, haber desarrollado la capacidad de simbolizar (Piaget, 1986).

Para el autor, el lenguaje es comprendido como una forma de representación, es decir, constituye un sistema para representar la realidad. Asimismo, el lenguaje, en sí, no produce, necesariamente, desarrollo o progreso cognitivo. Es decir, el aspecto cognitivo es una condición importante y necesaria, pero no es suficiente, pues, independiente de la preponderancia del ámbito cognitivo y lo que ello implica, subsiste el lenguaje, para el cual, J. Piaget contempló niveles y tipos de representación.

Aquél lenguaje subordinado es el que desprende de la función simbólica del individuo, es decir, el niño se va haciendo cada vez más capaz de representar objetos, acciones y situaciones por sí mismo, a través de imágenes mentales y palabras previamente adquiridas (vistas o escuchadas).

Dicho desarrollo del lenguaje por parte del individuo forma parte de la adquisición del lenguaje, la cual está conectada con el concepto de representación-imitación planteada por el autor. Lo cual indica que el conocimiento respectivo de lenguaje que posea el niño depende de su conocimiento del mundo, por ende, el lenguaje forma parte, también, de un producto social, el cual responde a una ejecución más avanzada de la función simbólica. Siendo así, que el lenguaje, una vez adquirido por el niño, aporta al desarrollo cognitivo del mismo. De esta manera:

“A medida que el niño avanza en el periodo preoperacional se vuelve cada vez más apto para representar objetos y eventos en una gran variedad de formas. Puede representar tanto los objetos existentes como los ausentes. También puede comunicar sus representaciones mentales a otros a través del lenguaje y del dibujo. Aunque este proceso de representaciones se inicia en la transición al periodo preoperacional, continúa desarrollándose gradualmente a través de todas las etapas posteriores”. (Labinowicz, 1987, pág. 113)

Sin embargo, Piaget identifica dos tipos de lenguaje, ellos son, el lenguaje egocéntrico, y el lenguaje socializado. En el egocéntrico, el sujeto (niño), al hablar, no presta atención a sus posibles receptores o interlocutores, tampoco considera si está siendo escuchado por otros o no. En este tipo de lenguaje, el niño habla, generalmente, de sí mismo y/o de temas de su interés. En cambio, en el lenguaje socializado, el niño adapta el mensaje de acuerdo a

lo que su interlocutor o receptor refiere, así como también considera el contenido de su mensaje, pues entiende que otro lo recibirá, es decir, el niño internalizó al interlocutor (Piaget, 1926).

Es importante mencionar, también, que el lenguaje es una parte fundamental del desarrollo humano, siendo así, que su importancia es relevante dentro el ámbito educativo;

“En solo unas décadas, las que van desde finales de los años cincuenta al cambio de siglo, la psicología de la educación ha pasado de considerar el lenguaje de forma casi exclusiva como uno de los contenidos básicos de la educación escolar a considerarlo también como una de las claves fundamentales para explicar y tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.” (César Coll & Jesús Palacios & Álvaro Marchesi., 1990, pág. 387),

Es por ello que el lenguaje no sólo es un principio básico de la educación, sino que forma parte fundamental del desarrollo del sujeto, ello comprende el desarrollo personal, cognitivo y educativo del individuo, comprendiendo al lenguaje como una herramienta de apoyo y potenciación de los conocimientos y habilidades.

Debido a la importancia del lenguaje y su proceso de desarrollo es que se plantean, desde principios teóricos propuestos por J. Piaget, estrategias diseñadas desde la psicogénesis, pues, las teorías piagetianas nos permiten identificar la fase cognitiva en que se encuentra cada estudiante participante del proceso de aprendizaje, lo cual facilita la creación y el respectivo uso de estrategias para potenciar el desarrollo y el aprendizaje de la lectura y escritura. De esta manera, se promueve el respeto hacia la madurez de los estudiantes respecto de las actividades planteadas.

Así mismo, es importante mencionar, que en el currículum nacional, se plantea y se considera la importancia del lenguaje y comunicación en lo que a educación se refiere, de esta manera, dicha área (lenguaje y comunicación) fue agrupada en tres ejes: “lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa” (MINEDUC, 2012, pág. 36)

Actualmente el currículum educacional, en las bases curriculares en el área de Lenguaje y Comunicación, divide la asignatura por ejes temáticos (Lectura, Escritura y Comunicación Oral) de las cuales sólo destacaremos dos ejes:

El Eje de Lectura establece que:

“leer en forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. A través de la lectura los estudiantes participan de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta. Así, adquieren conciencia de ser miembros de una comunidad de presentar una realidad compleja de manera organizada, para destacar los aspectos principales que debe desarrollar el alumno en los primeros seis años de la enseñanza básica y abordar los contenidos propios de la asignatura aplicándolos a situaciones reales. No obstante, la división en ejes, se espera que los objetivos se aborden de manera integrada para desarrollar efectivamente las competencias comunicativas de lectores con la que comparten un bagaje común, conversan acerca de sus descubrimientos y opiniones, y colaboran para crear significados”. (MINEDUC, Bases Curriculares, 2012, pág. 36)

Dentro de las Bases curriculares se espera que el lector se transforme en un sujeto activo, el cual pueda asociar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos que se van a adquirir por medio de la lectura

El eje de escritura establece:

“Escribir es una de las mejores maneras de aclarar y ordenar nuestro pensamiento. A diferencia de la comunicación cara a cara, lo que se busca en la escritura es comunicar algo a un interlocutor que no está presente, por lo que se necesita un esfuerzo especial para expresar las ideas de manera coherente. En el texto escrito es necesario explicar y describir elementos que en la comunicación oral se pueden deducir de claves no verbales –como el tono de voz y el volumen– o del contexto mismo.

Esto exige al escritor ponerse en el lugar del destinatario, lo que significa un gran desafío para los alumnos de los primeros años. La idea de que se escribe para algo y para alguien es un principio que orienta al estudiante sobre cómo realizar la tarea.”

(MINEDUC, 2012, pág. 39)<sup>[SRO2]</sup>

El uso y enseñanza de la escritura se determina en función de los objetivos planteados para la asignatura (correspondiente, respectivamente, a nivel/curso). Dichos objetivos apuntan que la escritura esté a disposición de la comunicación, de tal modo que los estudiantes tengan una variedad de herramientas para la vida.

Frente a este escenario surge la necesidad de incluir nuevas estrategias en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, ya que, las que actualmente se utilizan en el proceso no evidencian los resultados esperados por el establecimiento y por lo que plantean las bases curriculares. En este sentido, es importante señalar diversos autores que avalan la información anteriormente mencionada en cuanto a la estrategia metodológica de la escuela

tradicional, pues es evidente que se ha desarrollado un proceso de declive del modelo, debido a nuevas necesidades educativas que requieren de renovaciones al mismo (modelo tradicional) para evitar quedar obsoleto. Este tipo de escuela, modelo y metodología (tradicional), es comprendido, desarrollado y caracterizado por su tipo de enseñanza representativo, el cual se centra en lo instructivo, donde el docente dicta clases y el estudiante asume un rol pasivo en su propio proceso de aprendizaje. Es decir, se identifica al individuo como un receptor de información, cuyo proceso de asimilación del aprendizaje no se contempla, pues se realizan ejercicios repetitivos y sistemáticos, dando paso a una especie de aprendizaje por memoria de contenidos.

#### **2.4 Psicogénesis de la Lengua Escrita.**

El currículum educacional, está diseñado bajo un alero ideológico constructivista, sin embargo, las estrategias que se utilizan en las escuelas, están pensadas desde un enfoque conductista.

Desde la perspectiva psicogenética de la Lengua Escrita, se considera, en el proceso, las conceptualizaciones que tiene el estudiante sobre el sistema de escritura, este punto, es una de las principales diferencias que tiene este método de enseñanza con los que se utilizan en las escuelas.

La psicogénesis de la Lengua Escrita, es una teoría fundamentada desde el constructivismo, es por esto, que en esta investigación se propone esta metodología como base para diseñar estrategias para potenciar el proceso de Lengua Escrita. Estas estrategias, al estar bajo el alero ideológico del constructivismo, estarían más en concordancia con lo

establecido en las bases curriculares luego de la reforma curricular del año 2012.

La psicogénesis de la Lengua Escrita, es una teoría inspirada en la teoría del conocimiento de Jean Piaget; esta hace referencia a que el conocimiento es construido por el niño mediante la interacción que este tiene con el objeto. Anteriormente, esta concepción de la construcción del conocimiento fue aplicada en el área de matemáticas. Pero en los años 80, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, llevaron este paradigma a la lectura y escritura. Susana Wolman y Adriana Casamajor, plantean sobre lo realizado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que:

“introducen lo esencial de la teoría porque sostienen una concepción teórica de la adquisición de conocimientos basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento, punto de partida necesario también para este objeto cultural que es la escritura; introducen su método científico porque en este dominio el método de exploración de las nociones infantiles clínico crítico –en el que a través de un diálogo en el que el experimentador hace hipótesis sobre las razones de la producción del niño, plantea preguntas y verifica en el momento mismo sus hipótesis– también resulta ser el más fructífero”. (Casamajor, pág. 1)

Desde la perspectiva psicogenética, el proceso de alfabetización inicial, no comienza cuando los niños ingresan al sistema educativo, sino que, comienza mucho antes, en situaciones cotidianas con las que el niño interactúa con el lenguaje y la escritura. Los conocimientos previos del estudiante son importantes en el desarrollo del proceso de adquisición de la Lengua Escrita, deja de lado la visión sobre el estudiante como un sujeto sin historia y sin conocimiento alguno, sino que, se concibe que el niño, posee una historia,

convive con la lectura y la escritura desde antes de ingresar a la escuela,

Cuando el estudiante ingresa al sistema escolar, comienza a utilizar todos estos conocimientos previos y construye nuevos con los que el docente entrega, el estudiante combina sus conocimientos con los nuevos, y, de esta manera, lo hace suyo.

Emilia Ferreiro, hace referencia a este punto, estableciendo que el niño, reinventa la escritura y lectura, según la hipótesis y etapa en que se encuentra. Ferrando, Manosalva y Tapia, citan a Ferreiro y Gómez, quienes establecen que:

“Esta autora realiza sus estudios de la adquisición de la Lengua Escrita utilizando el marco conceptual de la psicología genética. Es desde la teoría de Jean Piaget que encara el tema de la lectoescritura, poniendo así en evidencia que el niño reinventa la escritura para apropiársela; es el niño quien construye, por conflictos cognitivos, sistemáticamente la Lengua escrita; es el niño quien construye diferentes hipótesis respecto del sistema de escritura, antes de comprender totalmente la hipótesis de base del sistema alfabético (Ferreiro y Gómez, 1991)” (Ferrando, Manosalva & Tapia., 2014, pág. 134)

La perspectiva psicogenética de la Lengua Escrita, es un enfoque contradictorio con los que se utilizan actualmente en el sistema educativo, este, supone un cambio importante, puesto que, se pasa de ver la alfabetización como un proceso de codificación a un sistema de significación.

La psicogénesis y las estrategias que surgen de esta teoría, al estar bajo el alero ideológico del constructivismo, generan que el estudiante sea partícipe activo del proceso de enseñanza/aprendizaje, este cambio en los enfoques de las metodologías utilizadas en las

escuelas, generan que los estudiantes y docentes sean vistos de manera distinta en el aula. Este cambio conlleva quebrantar la concepción que se tenía sobre el proceso de alfabetización inicial, Emilia Ferreiro, en el libro “Alfabetización: teoría y práctica” enfatiza sobre el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, que este no comienza cuando el niño ingresa al sistema escolar, sino que comienza mucho antes. Así también, expresa que cuando los niños crecen en un ambiente letrado, la adquisición de la Lengua Escrita, se desarrolla con mayor facilidad que en aquellos niños que no crecen en un ambiente letrado, Emilia Ferreiro, hace la diferencia entre niños urbanos y no urbanos, enfatizando que los niños que crecen en un ambiente urbano, conviven diariamente con situaciones que exigen la lectura y escritura:

“los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa” (Ferreiro, 2015, pág. 119)

Desde esta perspectiva, el punto de vista del niño en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, es considerado en el proceso, como acercamientos a la escritura y lectura convencional: “todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como garabateo (...) todo lo que ocurría antes era simplemente considerado como intentos de escribir y no como escritura real” (Ferreiro, 2015, pág. 125). Cuando se comienza a concebir que los garabateos de los niños, si expresaban algo, que eran parte de un proceso cognitivo por el cual el niño estaba pasando, se comenzó a considerar que estos garabateos, eran el inicio de un proceso que lleva a la escritura convencional.’

Emilia Ferreiro (2015), plantea que el niño reconstruye la escritura para apropiarse de ella, es el niño, quien mediante conflictos cognitivos construye la Lengua Escrita. Es decir, se comprende que la construcción del proceso de Lengua Escrita, es un proceso constructivo, sistemático y gradual, en el cual los niños, van pasando por etapas e hipótesis antes de acceder convencionalmente a la Lengua Escrita.

#### **2.4.1 Alfabetización inicial.**

Buscando metodologías que fueran concordantes con lo que establece el currículum, es que, se indaga en la psicogénesis de la Lengua Escrita. Este capítulo, hace referencia a cómo es entendido el proceso de alfabetización inicial y cómo se puede potenciar la Lengua Escrita mediante la psicogénesis.

El proceso de alfabetización inicial es uno de los procesos fundamentales en el desarrollo social y académico de los estudiantes. Es así que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) plantea la alfabetización como;

“Un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo”. (UNESCO, 2016)

De esta forma la alfabetización se torna esencial en el desarrollo tanto educativo como social de los sujetos, pues, a través de esta, se permite la evolución constante y el

intercambio de conocimientos. Siendo así que la alfabetización debe ser entendida como la base del aprendizaje que aportará constantemente a lo largo de la vida del ser humano, así como también, un derecho humano fundamental.

Años atrás, este proceso era concebido como un ejercicio de copia (escribir) y repetición de sonidos (asociación fonema-grafema). Actualmente, el sistema educativo otorga gran énfasis a la adquisición de la lectura, por ello, en las instituciones educativas, se comienza a potenciar desde el primer nivel de transición, por lo tanto, el proceso de alfabetización inicial se presenta como un medio fundamental para la socialización, interacción y comunicación del ser humano, por ende, es la base para la construcción de posibles conocimientos posteriores, siendo de gran importancia para esta construcción la escuela y quienes la conforman (docentes, paradocentes, auxiliares, apoderados etc.)

La escuela, posee un rol protagónico en la educación formal, pues es una institución que está al servicio de la construcción y desarrollo de la persona, por lo que, cumple una función integradora, debido a que es en este espacio donde los niños y niñas comienzan a relacionarse con otras personas distintas al núcleo familiar, como lo es la comunidad educativa de la escuela, quienes pasan a ser parte fundamental de la vida de cada sujeto, ya que, pasan buena parte del tiempo juntos compartiendo sus experiencias y vivencias a diario.

De esta manera la escuela es responsable de llevar a cabo el desarrollo de las competencias, habilidades y aptitudes relacionadas a la lectura y escritura. Los procedimientos para llevar a cabo aquella labor se basan en el currículum, el cual se estructura según las necesidades en torno a la lectura y escritura.

Para que la alfabetización sea un proceso significativo para el estudiante, es importante que la lectura y la escritura sean abordadas en situaciones reales. Enfrentar al estudiante a situaciones reales de lectura y escritura, genera que los estudiantes avancen en la interpretación que ellos poseen sobre la lectura y escritura. El niño, asume la responsabilidad de auto controlar sus interpretaciones, confirmándolas o reformulándolas. Vygotski, plantea la importancia de que éstas, lectura y escritura, sean abordadas en situaciones reales; “pero la enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo. Si solo se utilizan para escribir felicitaciones oficiales a la plantilla de la escuela o a quien se le ocurra al profesor, entonces el ejercicio se convertirá en algo puramente mecánico que no tardará en aburrir al pequeño; su actividad no se pondrá de manifiesto en la escritura y su naciente personalidad no se desarrollará. La escritura y la lectura deben ser algo que el niño necesite. “(Vygotski, 1979, pág. 176)

Que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales, de lectura y escritura, significa que, desde el comienzo del proceso de adquisición de la Lengua Escrita, los niños interactúen con distintos tipos de textos, es decir, revistas, diarios, cuentos, textos informativos.

Por otro lado, como establece Ana María Kaufman, en el libro “el desafío de evaluar... proceso de lectura y escritura.

Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria” los niños que no leen de manera convencional, lo hace utilizando las mismas estrategias que utilizan aquellas personas que si leen convencionalmente, es decir, mediante anticipaciones de significado posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con los datos del contexto.

Que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de lectura y escritura, y lo hagan por sí mismos, genera que vayan relacionando la lectura con el sistema de escritura. De esta manera, darán un significado real a los aprendizajes que están construyendo, y lo relacione con situaciones cotidianas donde deba utilizar la lectura y la escritura. Kaufman, plantea sobre esto que:

“Esperamos que nuestros alumnos participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de texto de circulación social, con propósitos determinados, son destinatarios reales, tal como se lee y se escribe fuera del ámbito escolar. Esto significa que leeremos y escribiremos con ellos desde el comienzo de su escolaridad libros de cuentos, revistas, periódicos, textos de información científica, etcétera”. (Kaufman, 2010, pág. 20).

Esto evidencia la importancia de hacer que los estudiantes interactúen con la lectura y escritura en situaciones cotidianas, para fortalecer el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, de esta manera, el estudiante, dará un sentido a lo que está aprendiendo y tendrá motivaciones constantes a seguir avanzando en el proceso.

#### **2.4.2 Etapas evolutivas en el proceso de la Lengua Escrita desde la psicogénesis.**

Este capítulo, expone las etapas, niveles e hipótesis por las cuales pasan los estudiantes en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita. Estas se desarrollan de manera progresiva y el estudiante las adquiere mediante la interacción con la lectura y escritura. Estas (etapas, niveles e hipótesis) están constituidos en base a lo que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky plantean en la investigación realizada en el libro “los sistemas de escritura en el

desarrollo del niño”, así como del texto “el desafío de evaluar procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria” (Kaufman 2013). En cada punto se anexa una imagen que evidencia, de manera explícita, las composiciones de los estudiantes que se encuentran en dichas etapas, niveles e hipótesis. Los ejemplos e imágenes presentados a continuación, fueron extraídos de Ferreiro & Teberosky (2015).

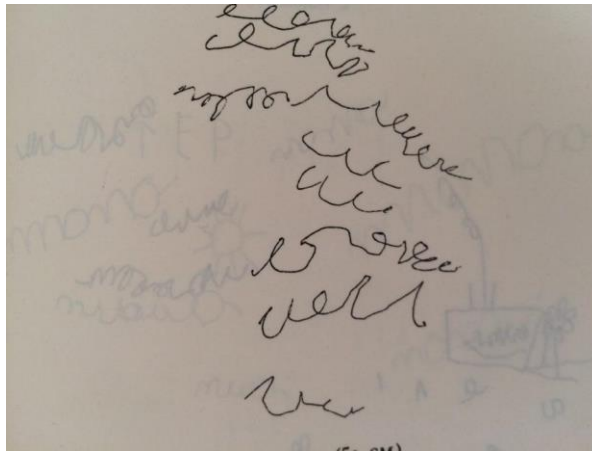
### **Etapa 1 Diferenciación escritura-dibuja.**

En este nivel los niños, exploran la distinción entre el dibujo y la escritura, es decir, comienzan la asociación de que para escribir se necesitan letras y esas no son iguales a los dibujos:

“Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura. De hecho, para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos. Con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas.” (Goodman, 1991, pág. 24).

En definitiva, el niño inicia el proceso hacia la alfabetización inicial, diferenciando lo que son las letras y los dibujos, a continuación, se presenta un ejemplo extraído del libro “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” que evidencia esta distinción: Alejandra de, 5 años, realiza una escritura primitiva, esta hace referencia a cuando los niños escriben garabatos que no tienen relación con los grafes. mas, pero no son considerados dibujos.

## IMAGEN 1



Fuente: “Los sistemas de escritura en el desarrollo Ferreiro & Teberosky (2015).

### **Etapa 2: pre-silábica.**

En esta etapa, los niños no realizan relaciones entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es decir, no existe relación entre fonema y grafema. Es decir, los niños realizan escrituras con letras que reconocen y escriben palabras con estas, sin que estas tengan relación grafema/fonema. Sin embargo, en este nivel, los niños comprenden que las letras se utilizan para leer y escribir, es decir la correspondencia en fonema y grafema.

En esta etapa, se evidencian dos hipótesis por las cuales los estudiantes pasan antes de cambiar de etapa.

#### **Hipótesis:**

- Hipótesis de cantidad: en esta hipótesis los niños, consideran que la cantidad mínima de letras que debe poseer una palabra para que esta “diga algo” es de tres o

cuatro letras.

- Hipótesis de variedad: en esta hipótesis, los niños consideran que una palabra para poder leerla sus letras debe ser distintas.

### **Etapa 3: Período fonético/ silábico, silábico-alfabético y alfabético.**

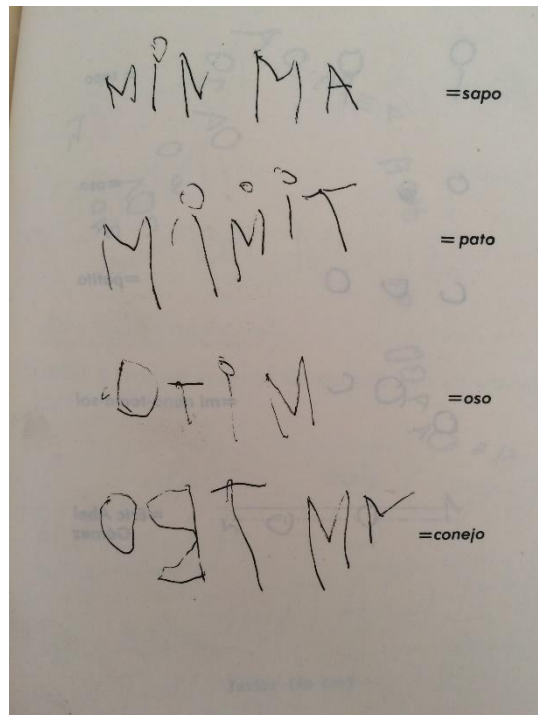
**Silábico:** Dentro de este nivel, los estudiantes atribuyen a un fonema el valor de una sílaba. Dentro de este, se pueden encontrar diversos subniveles por los cuales los estudiantes pueden pasar hasta llegar a la escritura convencional.

- Silábica inicial: En esta etapa los niños realizan un proceso de transición de la etapa pre-silábica a la etapa silábica. En esta etapa comienzan los primeros intentos de escribir otorgando a cada letra un valor sonoro silábico.
- Silábica estricta: En esta etapa, los niños, establecen una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que utilizan para escribir una palabra con la cantidad de sílabas que posee esta palabra.

Así mismo, en este nivel se distinguen dos tipos escritura, está la escritura sin valor sonoro convencional y la con valor sonoro convencional. La sin valor sonoro convencional hace referencia a que las letras que utiliza el niño para escribir una palabra no tienen relación convencional con la palabra.

El siguiente ejemplo, extraído de Ferreiro & Teberosky (1991), evidencia una lista de palabras de Martín, un niño de 5 años, quien, al escribir diversas palabras, utiliza constantemente las mismas letras, que son parte de las que componen su nombre. Esta imagen, evidencia que, el niño, conoce que con esas letras puede decir algo, sin embargo, estas no están relacionadas convencionalmente con las palabras solicitadas.

## IMAGEN 2

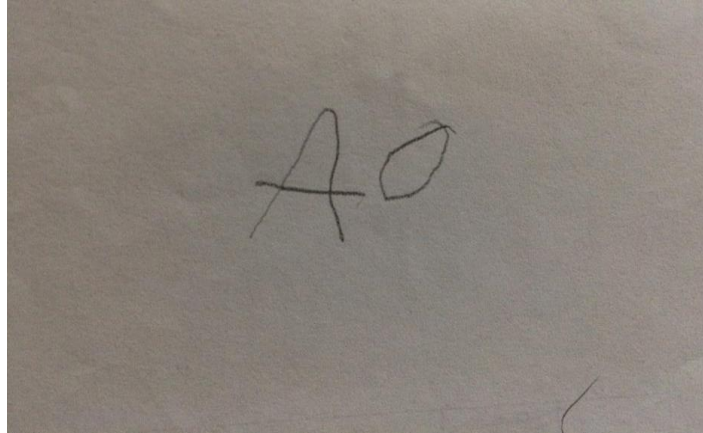


Fuente: “Los sistemas de escritura en el desarrollo Ferreiro & Teberosky (2015).

Por otro lado, la con valor sonoro convencional, hace referencia a cuando los fonemas que el niño utiliza para escribir una palabra son parte de la composición convencional de la palabra.

El siguiente ejemplo, evidencia que Valentina, de 5 años 8 meses, quien al solicitarle que escribiera la palabra GATO, escribió AO. Valentina conoce los fonemas que componen la palabra gato, y, para escribirla, lo hace de manera silábica, es decir, otorgando a cada letra el valor de una sílaba, que en este caso son las vocales que componen la palabra.

### IMAGEN 3

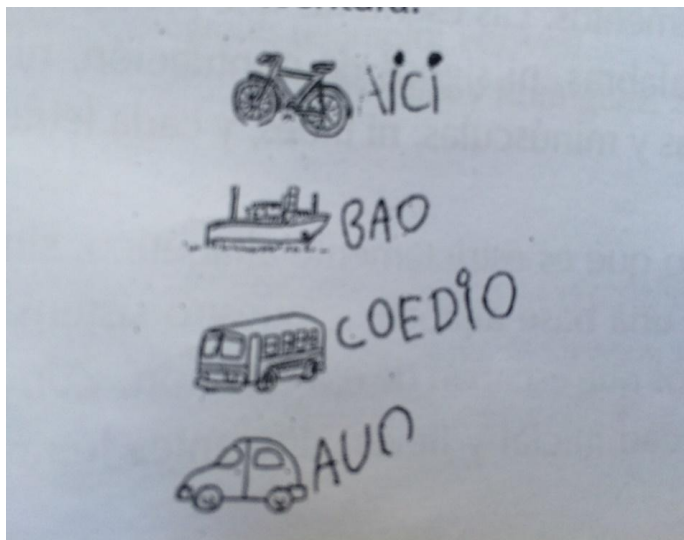


**Fuente:** Escritura realizada por estudiante de 2do básico de la escuela municipal de Lo Prado.

Estos tipos de escritura, pueden estar compuestas por vocales, consonantes o una combinación de ambas.

**Silábico-Alfabético:** En esta etapa, los niños, realizan una transición entre la etapa silábica y alfabética. La escritura, ya no está determinada por la cantidad de sílabas que posee la palabra y mezcla vocales y consonantes. En esta etapa, no se evidencia la presencia de la hipótesis de variedad, ya que, muchas veces los niños realizan escrituras con la misma letra.

#### IMAGEN 4



Fuente: “Los sistemas de escritura en el desarrollo Ferreiro & Teberosky (2015).

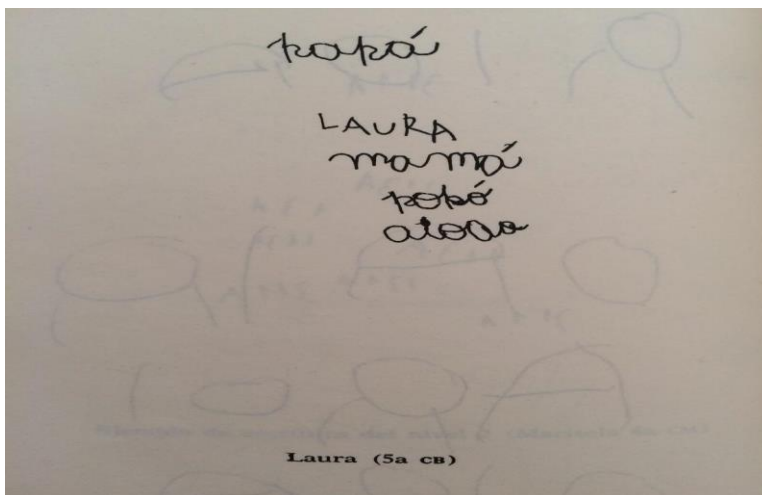
La imagen, fue extraída del libro “el desafío de evaluar procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria” (Kaufman 2013), esta evidencia la escritura de un niño que ha alcanzado el nivel silábico/alfabético, es decir, este estudiante realiza una escritura con fonemas que corresponden a la palabra solicitada mediante la imagen, sin embargo, faltan fonemas para que la escritura este convencionalmente correcta.

**Alfabética:** En esta etapa, los niños, realizan una escritura que tiene relación convencional entre fonema y grafema.

El siguiente ejemplo, fue extraído del libro “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. Laura de 5 años, escribe de manera convencional las palabras solicitadas. Esto

evidencia que la estudiante, reconoce de manera convencional la asociación de fonema/grafema.

#### IMAGEN 5



Fuente: “Los sistemas de escritura en el desarrollo Ferreiro & Teberosky (2015).

#### 2.4.3 El estudiante frente a situaciones reales de lectura y escritura.

Desde la perspectiva psicogenética, se considera que el niño aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, es decir, poniendo a los niños en situaciones reales de lectura y escritura, es por esto que las estrategias que se desprenden de la psicogénesis, están diseñadas pensando en poner a los niños en estas situaciones, enfrentándolos a dificultades en las que ellos sean capaces de buscar la información necesaria a su alrededor o mediante la interacción de un compañero.

Someter a los estudiantes a situaciones reales de lectura y escritura, conlleva cambiar la percepción que se tiene del estudiante, ya no podemos entenderlo como un sujeto que aprende de memoria y solo observando, como dice Emilia Ferreiro: “lo reducimos a un par

de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos” (Ferreiro, 2015, pág. 27). Debemos entender que el niño es un ser cognoscente, que piensa por sí mismo, que tiene su propia experiencia, que a partir de estas experiencias generan interpretaciones y que debe actuar sobre lo real para hacerlo suyo.

Cuando los estudiantes, enfrentan sus ideas con las de un compañero que cree que son otras, genera que estos, debatan y lleguen a un acuerdo en común, en este caso, el docente debe mediar estos debates, de tal manera que los estudiantes queden conformes con el aprendizaje construido, el siguiente ejemplo<sup>11</sup>:

**“Docente:** Hoy voy a leerles un cuento que yo seleccioné. A diferencia de otros días donde me dictan los cuentos que seleccionamos entre todos, esta vez traje la agenda ya escrita en este afiche. Aquí puse los cinco títulos de los libros que les voy a leer en estos días. El cuento que les voy a leer en un ratito se llama “Margarita tenía una pena”. Ahora vamos a buscarlo y a marcarlo con una cruz para acordarnos que es el que leímos hoy. Para eso nos vamos a fijar nada más que en estos tres primeros (señalando las tres líneas gráficas y tapando con su mano las dos últimas). ¿Dónde está escrito “Margarita tenía una pena”?

**Gabriel:** ¡Abajo!

**Docente:** Acá (señalando MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA).

---

<sup>11</sup> Situación didáctica extraída de “Análisis de situaciones didácticas donde los niños leen por sí mismos títulos en agenda de lectura y tapas de libros” (Extraído de la cátedra “Estrategias de intervención en NEE de la Lengua Escrita”).

¿Por qué acá?

**Juan Manuel:** Porque tiene la de “manzana” (señalando uno de los carteles con imagen y texto que su utilizan en el aula como referentes).

**Docente:** Sí, ¿vieron lo que descubrió Juan Manuel?, que empieza con la de “manzana”. Miren, escribo para que todos vean lo que él dice (escribe en el pizarrón MANAZANA). Es cierto, pero... fíjense que los otros también tienen la de “manzana” (señalando la M inicial de los tres títulos). ¿Qué piensan los demás?

(Silencio)

**Docente:** A ver, veamos lo que señaló Gabriel, ¿dónde les parece que dice “Margarita” aquí? (señalando de corrido MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA)

**Gabriel:** Acá (señalando MONA)

**Docente:** Vamos a pensar en esto que indica Gabriel. ¿Están de acuerdo que aquí puede decir “Margarita”? (dirigiéndose a todos).

(Los niños en silencio miran a la maestra y a la escritura)

**Docente:** ¿Con qué termina “Margarita” cuando lo decimos?

(Varios pronuncian el nombre y sostienen que termina con “a”, dicen “Margarita” pronunciando de manera exagerada la “a” final).

**Docente:** Vamos a mirar aquí donde señaló Gabriel (MONA).

**Sandra:** Sí con “a” ¡está a lo último!

**Docente:** ¿Se fijaron? Como dice Sandra, termina con “a” (señalando A en MONA).

Miren, también lleva ésta, ustedes la conocen porque está en el nombre de algunos (señala O en MONA)

(Guillermo y José comentan que esa letra está en su nombre y que se trata de la letra “o”)

**Docente:** ¿“Margarita” lleva “o”?

(Los niños no responden)

**Docente:** Pensemos si acá puede decir “Margarita” (señalando MONA). (Varios dicen “Margarita” lentamente procurando descubrir la presencia de “o”)

**Genaro:** “Maaargaaariiiiitaaaa” ¿”Morgorita”?

(Ríen)

**Docente:** ¿Por qué se ríen?

**Micaela:** Porque no lleva “o”

**Docente:** ¿Podrá decir entonces acá “Margarita tenía una pena”? (en MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA).

**Micaela:** No porque no tiene que tener la “o”.

**Docente:** Efectivamente, aquí dice “Mona” y en todo dice “Mona Lisa y el palacio de la papa frita” (señalando mientras lee). Otro día vamos a leer éste (los niños sonrían y comentan lo gracioso que les resulta ese título). Entonces tenemos que buscar en estos dos que quedan (señala sin leer MARÍA, MARIANA, MARIELA y MARGARITA TENÍA UNA PENA). ¿Dónde dirá “Margarita tenía una pena”?

**Marisol:** ¡Arriba!

**Docente:** ¿Acá? (Señalando “MARÍA, MARIANA, MARIELA”)

**Marisol:** Sí, porque tiene la de “Marisol”. La de “manzana” con la A.

**Docente:** A ver Marisol, trae el cartel con tu nombre y muéstrales a los chicos lo que estás

diciendo.

(Marisol muestra su nombre y señala MA en MARISOL)

**Docente:** Sí, miren lo que indica Marisol, que éstas que empiezan en Marisol (MA) están

aquí (en MA de MARÍA). Aunque hay un problema... yo estoy viendo que también están acá (señala MA en MARGARITA TENÍA UNA PENA).

(Los niños miran en silencio)

**Gabriel:** ¡Abajo! (indicando que en la segunda línea gráfica está el título buscado).

**Juan Manuel:** Y ésta (señala R en MARGARITA TENÍA UNA PENA) es igual a ésta (señala R en MARÍA, MARIANA, MARIELA).

**Docente:** Entonces... ¿cómo podemos hacer para saber dónde dice “Margarita tenía una pena”?

(Silencio)

**Docente:** A ver, ¿dónde dirá “pena” en estos dos títulos? Porque estamos buscando “Margarita tenía una pena”.

**Luciano:** Como “Pedro” que es mi tío.

**Docente:** ¡Ah! Como “Pedro”. Entonces les escribo “Pedro” (escribe PEDRO). Ahora, si

“pena” se parece a “Pedro” ¿en qué parte dirá “pena”?

**Varios:** ¡¡Ahí!! (señalan P en PENA de MARGARITA TENÍA UNA PENA).

**Docente:** Y arriba ¿está en algún lado la de “Pedro”?

**Gabriel:** ¡No!

**Varios:** ¡¡No!!

**Docente:** Sí, acá dice “pena” (lee señalando PENA) y acá dice “Margarita tenía una pena” (señalando). Acá arriba dice “María, Mariana, Mariela” (señalando mientras lee). Se parecían porque “María” y “Margarita” empiezan igual ¿no? (los niños asienten mientras la maestra señala ambas palabras; entre todos comentan las similitudes con MARIANA y MARIELA). Ahora que lo encontramos vamos a hacerle una marquita para acordarnos que lo voy a leer hoy. “

Esta situación evidencia cómo los estudiantes, mediante las intervenciones del docente, logran, en conjunto, construir un aprendizaje, que en este caso era encontrar el título de un libro. Por otro lado, son ellos mismos, los que van indagando en la respuesta correcta. Así mismo, evidencia cómo desde esta perspectiva se comienza a considerar el punto de vista del niño en el proceso de aprendizaje.

El docente, en este caso, es el encargado de mediar e intervenir con orientaciones hacia las respuestas correctas, por ejemplo, cuando los niños, estaban debatiendo entre dónde

dice Margarita, la docente interviene al ver que están confundidos y comienza a identificar otra palabra del título, lo que lleva, finalmente a los estudiantes a la respuesta correcta.

#### **2.4.4 Rol docente en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita.**

Como se evidenció en la situación didáctica expuesta en el punto anterior, el rol que juega el docente en la sala de clases es fundamental, ya que, este es el encargado de conocer la etapa en que está cada estudiante, de esta manera otorgarle dinámicas que potencien sus habilidades. El docente debe ser un mediador y guía entre el estudiante y el conocimiento.

El docente, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, cumple el rol de orientador hacia las respuestas que los estudiantes desean alcanzar, juega un rol fundamental en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, ya que, al orientar el desarrollo de los estudiantes, debe saber qué hacer ante las diversas situaciones que se puedan presentar en la sala de clases “Es el momento en que el maestro asume el papel de orientador en la búsqueda de referentes, de dar pistas de encaminarlos a consultar y a preguntar. Por ejemplo, cuando delante de preguntas como ¿Qué podéis hacer para saber si poner Irene o Ignacio? No responden y permanecen pasivos, el papel del docente será animarles a consultar; si lo preguntáis a Irene o a Ignacio, que conocen su nombre, os lo dirán” (Esteve, 2004, pág. 53). De esta manera, se evidencia que el docente, cumple un rol fundamental desde la perspectiva psicogenética, dado que, no es el encargado de transmitir conocimientos a los estudiantes, sino que, el docente, se encarga de vincular al estudiante con su entorno, además, de orientar la búsqueda de respuestas y no darlas explícitamente.

En la lectura y escritura, el docente debe respetar los tiempos de cada estudiante, por otro lado, estimular el trabajo autónomo de los estudiantes, ya que, desde esta perspectiva se concibe que los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo.

En definitiva, las estrategias están diseñadas pensando en que el estudiante construya el aprendizaje mediante la interacción con el conocimiento, buscando respuestas por sí mismos “coherentes con el concepto de lectura y escritura que hemos expuesto, y bajo la concepción constructivista del aprendizaje, únicamente podremos desarrollar de manera significativa los procesos que intervienen tanto en el leer como en el escribir si ponemos a los niños y niñas que tienen que aprender en situaciones de uso real de esta lectura y escritura. Cada situación real permitirá una aproximación con sentido al objetivo de aprendizaje” (Esteve, 2004, pág. 52)

El docente, es un actor fundamental, ya que, debe realizar intervenciones cuando los estudiantes están alejados de las respuestas. Estas intervenciones debe realizarlas mediante retos que desafíen al estudiante a llegar a la respuesta esperada, estos desafíos, al hacerlos de manera colectiva, favorece el aprendizaje entre los estudiantes.

## **2.5 Socioafectividad y trabajo colaborativo.**

La socioafectividad es entendida como “un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan los actos humanos” (Villalobos, 2014, pág. 306), dichos estados por los que pasa el individuo están directamente relacionados con el pensamiento, la conducta e incluso la forma en que el individuo se relaciona con otros, pues, el ser humano no es indiferente a los acontecimientos de su vida, y los asimila y expresa de

distintas maneras. Es por ello que en el aula regular y en todo ámbito educativo al que se refiera, es fundamental la consideración del aspecto socioafectivo, ya sea del educando y/o del educador.

Cabe mencionar que es importante la consideración de los aspectos relacionados a la socioafectividad dentro del aula educativa, pues, al dar importancia a este ámbito, es posible “favorecer un ambiente propicio en las aulas, donde las competencias afectivas se vean favorecidas de modo que los niños y las niñas logren moldear las conductas para una sana convivencia dentro del salón de clases y, por qué no, trascender hasta su familia.” (Villalobos, 2014, pág. 307) Es así, que se entiende que todo lo que refiera al niño influye en su propio proceso de aprendizaje, y, así mismo, en los distintos niveles de logro en cuanto al proceso mismo de aprendizaje y desarrollo.

De esta manera, se potencian competencias interpersonales, que son las que le permiten al individuo la vinculación con sí mismo, además de competencias interpersonales; le permiten al individuo relacionarse con otros, y competencias socio grupales; le permiten al individuo relacionarse en y con grupos<sup>12</sup>. Además, según J. Piaget, la afectividad interviene en las operaciones relacionadas con la inteligencia, la cual favorece el desarrollo integral de los niños si se toma en consideración al momento de involucrarlos en el proceso educativo formal de la escuela.

Según el autor J. Piaget, “Las emociones son el motor del aprendizaje, es así como, el desarrollo de la inteligencia no está desligado de los afectos” (1934), de esta manera, el autor plantea la importancia de la consideración de la socio afectividad en la educación de niños y niñas, pues, por medio de la afectividad entre docente-estudiante (muestras de

---

<sup>12</sup> Información extraída desde: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a15v18n1.pdf>

cariño y afecto), además de la comprensión del otro y la empatía que pueda existir en el entorno educativo, el aprendizaje de los individuos se dará de manera más efectiva y duradera.

Respecto de este último, es importante considerar lo que se entiende por trabajo colaborativo, pues influye directamente en el desarrollo y en el proceso de aprendizaje de los niños. Según los autores Cabero y Márquez, “el trabajo colaborativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se organizan pequeños grupos de trabajo”<sup>13</sup>, dentro de dichos grupos, cada integrante posee objetivos en común con los demás integrantes del grupo, los cuales se establecen previamente por el docente y en torno a los mismos se desarrollarán tareas y/o actividades de trabajo educativo.

De esta manera el trabajo colaborativo se conecta con el ámbito socio afectivo mencionado anteriormente, pues, por medio de esta modalidad de trabajo, cada niño participante es capaz de observar y reconocer, tanto, sus habilidades, como las de los demás. También se potencia la comunicación entre los niños y las correspondientes habilidades pragmáticas<sup>14</sup>.

Si bien, al inicio del proceso, el trabajo colaborativo propuesto por medio de diferentes actividades, se dio de manera lenta, fue debido a que la educación tradicional educa y forma desde el individualismo, de forma en que crea competencias entre los mismos estudiantes y no los alienta a trabajar en grupo y de manera colaborativa entre ellos mismos.

---

<sup>13</sup> Información extraída desde: <https://tecnologia-educativa-ucr.wikispaces.com/QU%C3%89+ES+TRABAJO+COLABORATIVO>

<sup>14</sup> [2] Definidas como: “Las habilidades pragmáticas se definen como el uso apropiado que el hablante hace del lenguaje para comunicarse, en diferentes contextos y con distintos interlocutores.” (fuente: <http://www.neurologia.com/articulo/2004063>)

Lo que el trabajo colaborativo pretende, es que los estudiantes se apoyen y que los conocimientos que tengan o no, no representen cargas negativas para ellos, el objetivo principal es que compartan el conocimiento y entre ellos mismos potencien sus habilidades y capacidades.

Hoy en día por medio de estas miradas surge la necesidad de ampliar el análisis de la lectura escrita, enfocándose en las habilidades y capacidades cognitivas del niño más que en aspectos de índole metodológico. Para ello es necesario, “concebir al niño como un sujeto activo, que predice, anticipa y formula hipótesis, participando activamente del proceso” (Oyarce, 1996). De esta manera, se comprende al niño como un ente pensante y activo en su propio proceso de desarrollo educativo, considerando el ámbito del pensamiento y lo que refiere a este, como lo es el desarrollo del lenguaje y la Lengua Escrita.

En la actualidad, es evidente la ausencia de programas que organicen y midan de manera ordenada y formal, aquellos aspectos del lenguaje, tanto la enseñanza como el aprendizaje, lo cual provoca que la educación tradicional, se centre en un enfoque poco renovado, es decir, el año 2012, cuando se genera un cambio en la educación chilena, se modifican las bases curriculares, principalmente el enfoque bajo el cual está diseñado, sin embargo, este cambio, debía generarse no sólo en la teoría, sino que, debía generarse un cambio en la praxis, es decir, en las estrategias que se utilizan en las escuelas para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje cuya práctica educativa y docente no actualiza la conceptualización respecto del sujeto educativo. Menos aún, es capaz de sugerir o plantear espacios reflexivos respecto de la misma, ni posibles teorías de actualizaciones para ella, las cuales, sin dudas, contribuirían a una posibilidad cambio real.

## Capítulo III

### Marco Metodológico.

#### 3.1 Fundamentación metodológica.

Esta investigación, es realizada bajo el paradigma cualitativo de investigación, el cual, el autor R. Bisquerra hace referencia a un enfoque comprendido como “una ciencia ideográfica, cuyo énfasis está en lo particular e individual.” (Bisquerra, pág. 56)

Por otro lado, la investigación cualitativa, se considera como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (Serrano G. P., 1994, pág. 46)

En cuanto al tipo de investigación, la presente, constituye un estudio de caso, pues, según el autor, R. E. Stake, en el libro Investigación con estudio de casos, cuando la investigación se centra en un niño, un grupo de alumnos o algún tipo de movimiento determinado por parte de profesionales que estudien alguna situación específica, a ello se le llama estudio de caso. Por ende, el tipo de investigación correspondiente a la presente, es el de estudio de caso, pues se centra en el estudio de la adquisición de la lectura y escritura, por medio de estrategias fundamentadas en la psicogénesis, de un grupo determinado de niños (6 integrantes, inicialmente, 5 integrantes al finalizar la inv.). De esta manera, en una primera etapa del estudio de caso, se determinará en qué hipótesis se ubican los estudiantes, por medio de evaluaciones diagnósticas indagatorias.

En cuanto a la siguiente etapa de investigación, y lo que resta de ella, el proceso consistirá en:

“determinar el estado en que se hallan los fenómenos, con sus interrelaciones, y los

cambios que se producen en el transcurso del tiempo. En estos estudios los investigadores se proponen describir el desarrollo que experimentan las variables durante un lapso de tiempo.” (Bisquerra, pág. 124)

La presente investigación se basa en la obtención de resultados mediante el uso de estrategias fundamentadas en el enfoque psicogenético, respecto del aprendizaje de la Lengua Escrita, en estudiantes de 2do básico (grupo focal) y la respectiva sistematización de la información referente a ello.

En definitiva, esta investigación busca comprender la enseñanza de la Lengua Escrita en estudiantes de 2do básico, específicamente el grupo focal, por medio de estrategias fundamentadas bajo la teoría de la psicogénesis, con el fin de potenciar el contenido establecido por el currículum, basado en planes y programas, correspondiente al nivel señalado (2do básico).

Respecto del alcance temporal de la investigación, es pertinente mencionar que este es transversal, lo que significa que “se hacen cortes estratificados de tal forma que la investigación se pueda realizar en un breve lapso de tiempo.” (Bisquerra, pág. 69) Es decir, se contemplan 12 semanas, 8 de ellas se centran solo en el desarrollo de estrategias de aprendizaje (y aplicación) con el grupo de estudiantes. En tanto, las demás semanas, se destinan a recopilación de información, análisis y sistematización de la misma. Respecto del estudio transversal como tal, es adecuado mencionar que en este tipo de estudio “se estudian en un mismo momento distintos individuos, los cuales representan distintas etapas de desarrollo. (...) La recogida de datos puede durar a lo sumo un mes o dos.” (Bisquerra, pág. 125)

### **3.2 Contexto y grupo de estudios. (Sujetos de la investigación).**

Esta investigación, está situada en una escuela perteneciente a la corporación municipal de Lo Prado. Se realizará en un Segundo básico, con un grupo de estudiantes denominado “grupo focal”

Esta investigación está compuesta por 5 estudiantes de segundo básico, ellos conforman un grupo denominado “grupo focal” por la comunidad educativa, puesto que, se trabajará de manera focalizada el proceso de adquisición de la Lengua Escrita, en tanto, las investigadoras son estudiantes de la Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Durante la investigación se trabajará con el análisis de fuentes secundarias, las cuales, según el autor Bounocore (1980) son definidas como aquellas que “contienen datos o informaciones reelaborados o sintetizados”. (pág. 229)

Las fuentes secundarias a trabajar se focalizan en el análisis e interpretación de la obtención de datos (fuentes primarias), es decir, las evaluaciones construidas especialmente para el grupo focal.

### **3.3 Técnicas de recolección de datos.**

Por medio de la recogida de datos es viable la obtención de información pertinente a la investigación; “Se entiende por técnicas de recogida de datos aquellos medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento experimental.” (Bisquerra, pág. 87), cuya finalidad es proporcionar información necesaria para la investigación.

### 3.4 Instrumentos.

Cabe destacar que la presente investigación está orientada en un ámbito educativo, para ello se utilizará la siguiente recogida de datos;

Test<sup>15</sup>: 2 evaluaciones iniciales; Una desde la perspectiva que sostiene la Psicogénesis de la Lengua Escrita<sup>16</sup> y la segunda, en base a un formato de evaluación tradicional proporcionado por docentes del establecimiento pertenecientes al PIE (proyecto de integración), el cual fue elaborado en base al Método Sintético del aprendizaje del lenguaje<sup>17</sup>.

Observación<sup>18</sup>: Las observaciones serán complementarias a las evaluaciones (test) realizadas. De esta manera, se evidenciarán observaciones tales como;

“b) Observación interna o participante. En ella el observador participa en la vida de grupo u organización que estudia, entrando a la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o

---

<sup>15</sup> “*Los test y las pruebas objetivas son, tal vez, los instrumentos de medición que permiten una máxima precisión en el dato obtenido. Probablemente sean las técnicas más frecuentes utilizadas en la investigación educativa.*” (Bisquerra, pág. 88)

<sup>16</sup> En la tarea de profundizar en la comprensión de las dificultades que ocasionan tal nivel de adquisición de la Lengua Escrita es que se ha desarrollado un trabajo de evaluación conforme a enfoque psicogenético del lenguaje. Esta metodología se origina a partir de extensas investigaciones realizadas, en Argentina, por Emilio Ferreiro y Ana Teberosky (1979), la cual se basa principalmente en reconocer aquello que el estudiante sabe y maneja de la lectura y escritura, siendo estos componentes inseparables al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>17</sup> “El método sintético se ha basado fundamentalmente en el código, estableciendo una secuenciada relación entre las letras, sílabas y palabras, para luego de ese aprendizaje derivar en la constitución del significado” (Coll, Palacios y Marchesi, 1995:473)

<sup>18</sup> “Técnica de recogida de datos dentro del proceso de investigación. (...) Nos podemos referir a la observación sistemática, la observación directa, instrumentos de registros de las observaciones, etc.” (Bisquerra, pág. 88)

interfiera de algún modo el curso normal de los acontecimientos. En este caso el investigador se somete a las reglas formales e informales del grupo social, participa en los distintos actos y manifestaciones de la vida; tiene acceso a sitios de reunión exclusivos del núcleo, etc. De aquí su nombre participante” (Serrano G. P., pág. 25)

### **3.5 Grabación y nota de campo.**

Durante el proceso de intervenciones, se realizarán grabaciones a los estudiantes, estas fueron autorizadas por los apoderados de los estudiantes que componen el grupo de estudios. Las notas de campo se utilizarán como mecanismo de recolección de datos, estas notas, servirán, para la fiabilidad de la investigación.

“Aunque la mayoría de los observadores participantes confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores toman notas en el campo o emplean dispositivos mecánicos para la recolección de datos. Por cierto, hay un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadores, cámaras de videos y máquinas fotográficas”. (S.J. Taylor / R. Bodgan, 1987, pág. 79)

Respecto de la fiabilidad de las observaciones que se realizarán en la investigación, serán, en base a lo que plantea Bisquerra, de dos tipos, y estas serán utilizadas en distintos momentos del proceso de desarrollo de la investigación. “La fiabilidad es el grado de acuerdo entre observadores independientes. Existen diversos tipos de medir fiabilidad: (...) b) estabilidad: el mismo observador observa en distintos momentos; c) consistencia: distintos observadores observan en momentos diferentes.” (Bisquerra, pág. 136). Por otro lado, las observaciones serán validadas bajo el concepto de “c) Validez teórica. Implica una evidencia sustancial: el paradigma teórico se corresponde con las observaciones” (Serrano G. P., pág. 81).

### **3.6 Estrategia metodológica.**

La Estrategia se dividirá en etapas en congruencia con los objetivos específicos planteados en este estudio.

Primera etapa consistirá en la aplicación de un instrumento para identificar las etapas, niveles e hipótesis de cada estudiante.

Segunda etapa: Buscar estrategias que deriven de la psicogénesis y, que, a su vez, sean concordantes con los objetivos de aprendizajes que plantea el currículum en las bases curriculares para segundo básico, con el fin de potenciar la Lengua Escrita. Luego se planifican las actividades en base a las estrategias seleccionadas, se realizará una evaluación intermedia para identificar los avances en el proceso.

Tercera etapa: Se realizará una evaluación de producto utilizando el mismo instrumento inicial para identificar los logros de aprendizaje obtenidos en la aplicación. Esto se realizará mediante una evaluación diseñada en base a lo que plantea la psicogénesis que definirá, si los estudiantes se mantuvieron, o cambiaron la etapa, nivel e hipótesis identificadas mediante la evaluación diagnóstica.

Cuarta etapa: en esta etapa se realizará una síntesis de todo el proceso para identificar los avances de las etapas, niveles e hipótesis que presentan los estudiantes al final del proceso.

De manera transversal se realizarán registros para identificar aspectos socioafectivos a través de la interacción docente y estudiantes.

### **3.7 Metodología para el análisis:**

En el siguiente capítulo, se expondrán los análisis sobre la aplicación de las estrategias desde la psicogénesis, al grupo focal del segundo básico de la escuela municipal de Lo Prado.

El análisis de la investigación se realizará en dos dimensiones, la primera es la dimensión de aplicación metodológica y la segunda se denomina dimensión socioafectiva,

#### **3.7.1 Dimensión aplicación metodológica.**

Esta dimensión hace referencia a la aplicación de estrategias desde la psicogénesis en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De esta se desprenden cuatro niveles de análisis, las cuales están relacionadas con los objetivos específicos de la investigación.

3.7.1.1 Primer nivel de análisis: Se realizará un análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de segundo básico,

3.7.1.2 Segundo nivel de análisis: Se realizará un análisis sobre el proceso y su efectividad, es decir, si las estrategias que emergen de la psicogénesis según la etapa, nivel e hipótesis para potenciar la Lengua Escrita en el grupo focal fueron efectivas en el proceso y si cumplieron los objetivos de aprendizaje extraídos de las bases curriculares de segundo básico.

3.7.1.3 Tercer nivel de análisis: Se analizará si las estrategias construidas que surgen de la psicogénesis fueron beneficiosas para el aprendizaje significativo de la Lengua Escrita.

3.7.1.4 Cuarto nivel de análisis: Se realizará un análisis sobre el proceso de creación, aplicación y evaluación de las estrategias creadas durante el proceso de

enseñanza/aprendizaje.

### **3.7.2 Dimensión socioafectiva.**

En esta dimensión se analizan dos aspectos trabajados con el grupo de estudiantes. Estas dimensiones, son relevantes en la formación académica y social del estudiante, potenciando así su formación integral como sujeto en sociedad.

3.7.2.1 Autonomía: en este punto se analizará como estudiante según criterio emprende la búsqueda de nuevos conocimientos, siendo el docente el moderador entre el estudiante y el aprendizaje, por otro lado, se analizará el modo en que se enfrenta a situaciones que lo conflictúan con los conocimientos que está adquiriendo.

3.7.2.2 Trabajo colaborativo: en este punto se analizará la capacidad de los estudiantes para trabajar de manera participativa en el grupo focal, demostrando el rol que asume cada uno en este, así mismo, la postura que adopta ante situaciones que puedan ser conflictivas o de agrado en el desarrollo de actividades, diseñadas en base a las estrategias que potencian la Lengua Escrita.

### 3.8. Proceso de aplicación:

Al comienzo del proceso de las intervenciones mediante estrategias diseñadas a partir de la psicogénesis de la Lengua Escrita, se aplicará un instrumento indagativo, diseñado a partir de lo que establece Ferreiro & Teberosky (1991). Se creó una serie de láminas en las cuales los estudiantes deben identificar cuáles sirven para leer y cuáles no. Un grupo de láminas estará compuesto por una palabra u oración y una imagen, estas se denominan “fichas con imagen”. Las fichas con imagen y una palabra, están compuestas de la siguiente manera:

1. Imagen: una pelota de juguete; texto, en cursiva: pelota.
2. Imagen: una taza de té; texto, en imprenta minúscula: asa.
3. Imagen: árbol (imagen donde no era claro la especie); texto, en cursiva; higuera.
4. Imagen: un oso de juguete; texto, en cursiva juguete.
5. Imagen: un barco; texto, en imprenta minúscula: velero.
6. Imagen: un agente de tránsito; texto, en imprenta minúscula: agente.
7. Imagen: perfil del rostro de un hombre fumando en pipa; texto, en cursiva: pipa” (Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, 1979, págs. 83-84)

Por otro lado, se crearon fichas compuestas por una imagen y una oración; estas están compuestas de la siguiente manera:

1. Imagen: un pato estático, sobre una laguna; texto, en cursiva: el pato nada.

2. Imagen: una rana, estática que se asoma entre unas ramas con flores; texto, en cursiva y distribuido en dos líneas de diferente longitud: la ranita salió (línea superior) de paseo (línea inferior).

3. Imagen: compuesta por varios elementos, un niño remando en un bote hacía una isla donde hay plantas y animales, en el cielo aparece el sol y en el agua algunos peces; texto, en imprente minúscula: Raúl rema en el río.

4. Imagen: un perro corriendo, detrás de él unas latas; texto, en imprenta mayúscula: el perro corre.” (Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, 1979, pág. 84)

Estas fichas, son creadas para indagar en las hipótesis y etapa en la cual se encuentra cada estudiante. “El objetivo de ambas situaciones era, como ya dijimos, el averiguar cuáles son las hipótesis de los niños con respecto a la escritura, cuando está acompañada de una imagen. De esta manera pensamos que se podía contribuir a la comprensión del papel que juega el dibujo con respecto al texto, siguiendo el proceso de conceptualización desde sus comienzos hasta la intervención de la instrucción sistemática” (Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, 1979, págs. 84-85).

Por otro lado, se realizaron fichas sin imágenes, éstas fueron diseñadas, con el fin de que los niños clasifiquen en dos grupos, por un lado, las que sirven para leer y las que no. Toda respuesta del niño debe ser justificada por él.

Las fichas sin imagen, están compuestas de la siguiente manera:

1. “1 tarjeta con una letra imprenta mayúscula

2. 1 tarjeta con una sílaba imprensa mayúscula
3. 1 tarjeta con una palabra de tres letras imprensa mayúscula
4. 1 tarjeta con una palabra de cuatro letras imprensa minúscula
5. 1 tarjeta con una palabra de cinco letras imprensa minúscula
6. 1 tarjeta con una palabra de seis letras imprensa mayúscula
7. 1 tarjetas con números (1 dígito, 2 dígitos,)
8. 1 tarjeta con una palabra de nueve letras distintas impresas mayúscula
9. 1 tarjeta con MMMMMM imprensa mayúscula
10. 1 tarjeta con AAAAAAAA imprensa mayúscula” <sup>19</sup>

Esta evaluación indagativa, se realiza individualmente y se pregunta al estudiante, ¿Qué crees que dice? ¿Dónde crees que lo dice? (se pide que señale con el dedo donde cree que dice la palabra u oración). Utilizar estas fichas, evidenciará los conocimientos previos de los estudiantes, lo que permitirá determinar la etapa, nivel e hipótesis de cada uno.

Por otro lado, se realizará una evaluación indagatoria, en la cual, los estudiantes escribirán oraciones y palabras solicitadas por el evaluador.

1. Escribe tu nombre.
2. Escribe mariposa, caracol, gato, pez.

---

<sup>19</sup> Información extraída de un documento para realizar un estudio de caso de la asignatura Desarrollo de la Lengua Escrita, impartido el año 2014 por la docente Miriam Ferrando.

3. Escribe **el gato toma leche**
4. Escribe palabras tipo como papá, mamá.
5. Escribe otra que quieras.
6. Escribe que te gustaría hacer cuando seas grande, lo que vas a ser en vacaciones, lo que hiciste el verano pasado.
7. Pedirle que ellos lean sus producciones.<sup>20</sup>

La información que otorga esta evaluación diagnóstica, permitirá identificar en qué etapa, nivel e hipótesis se encuentra cada estudiante.

Luego de identificar la etapa, nivel e hipótesis de cada estudiante, se diseñará un plan de potenciación con estrategias para potenciar el proceso de Lengua Escrita de los estudiantes.

De acuerdo a evaluaciones (diagnósticas) desde la perspectiva de la psicogénesis, se ubica a los estudiantes del grupo focal en hipótesis que responden a lectura y escritura.

---

<sup>20</sup> Información extraída de un documento para realizar un estudio de caso de la asignatura Desarrollo de la Lengua Escrita, impartido el año 2014 por la docente Miriam Ferrando.

**TABLA N°1, Resultados evaluación inicial grupo focal, Abril 2016.**

Nombre Estudiante.	Etapa Inicial e Hipótesis.
Niño M.	Etapa 3; Nivel silábico inicial
Niña G.	Etapa 2; Nivel pre silábico.
Niña P.	Etapa 2; Nivel pre silábico.
Niña A.	Etapa 2; Nivel pre silábico.
Niño A.	Etapa 2; Nivel pre silábico.
Niño I.	Etapa 3; nivel silábico inicial.

El presente cuadro, muestra la etapa, nivel e hipótesis inicial de los estudiantes que componen el grupo en el que se aplicarán las estrategias diseñadas.

Luego de aplicar el instrumento indagativo, y de reconocer los niveles, etapas e hipótesis de cada estudiante, se aplicarán las estrategias diseñadas para los estudiantes. Estas serán aplicadas los días miércoles y jueves en un bloque de dos horas pedagógicas (90 minutos).

Los objetivos que se trabajaran durante las sesiones, fueron extraídos de las bases curriculares

“Eje lectura:

3) Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:

- › relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos
- › visualizar lo que describe el texto
- › hacer preguntas mientras se lee

4) Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo:

- › Poemas
- › Cuentos folclóricos y de autor
- › Fábulas
- › Leyendas
- › Otros

5) Demostrar comprensión de las narraciones leídas:

- › extrayendo información explícita e implícita

- › reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia
- › identificando y describiendo las características físicas y los sentimientos de los distintos personajes
- › recreando, por medio de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción
- › estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias › emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura

7) Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:

- › extrayendo información explícita e implícita
- › comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto
- › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura

8) Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.

Eje escritura:

Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc..

13) Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que tengan inicio, desarrollo y desenlace.

14) Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.”

Estos objetivos, fueron seleccionados, pensando en implementar estrategias desde la psicogénesis que fuesen concordantes con lo que el MINEDUC plantea en las bases curriculares.

**Fuente: Bases Curriculares 2012.**

### **3.8.1 Estrategias diseñadas:**

#### Actividades a partir del nombre propio:

Trabajar con el nombre propio en distintas situaciones dentro de la sala de clases, acerca a los estudiantes a la lectura convencional, ya que, mediante el reconocimiento de su nombre en diversas situaciones, los estudiantes comienzan a reconocer otras palabras que están compuestas por los fonemas de su nombre. Asimismo, la copia del nombre resulta un método efectivo al momento de potenciar la Lengua Escrita , ya que, esto va más allá de una simple copia.

“Pero además de este sentido personal, conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras. Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la Lengua Escrita, diversas investigaciones han demostrado que el nombre propio "[...] es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición" (Mirta Catado, 2001, pág. 8)

Esto evidencia la importancia de trabajar en las salas de clases con el nombre de cada estudiante, ya que, mediante este, se pueden diseñar diversas situaciones que involucren este.

En base al nombre propio, se diseñarán actividades en concordancia y para potenciar las etapas e hipótesis de los estudiantes. Los estudiantes mediante el reconocimiento de los fonemas que integran sus nombres reconocen otras palabras. Asimismo, mediante el préstamo de libros durante el bloque de trabajo, los niños escriben sus nombres en las fichas de préstamo de cada libro.

“La sala de Jardín de Infantes puede constituirse en una comunidad de lectores, un lugar donde existan espacios sistemáticos de interacción entre alumnos, docentes y materiales de lectura. A través de estos espacios se busca que los niños tengan múltiples oportunidades de interacción con diversidad de géneros y subgéneros, autores, ilustradores, colecciones, editoriales, etc. También son espacios donde circulan comentarios y recomendaciones entre los alumnos y el docente y de los alumnos entre sí, con el propósito de profundizar y ampliar los horizontes de los pequeños lectores” (Mirta Catedo, 2001, pág. 4). Acercar a los estudiantes a situaciones reales en las que se enfrenten a la lectura y escritura, como el préstamo de libros y registrarse en las fichas, es concordante con lo de enseñar en situaciones reales, de esta manera, los estudiantes, generan, desde pequeños, hábitos de lectura y escritura.

#### Lectura simultánea:

Esta dinámica, consiste en que cada investigador selecciona un libro, este deberá ser leído a un grupo de estudiantes. Cada estudiante durante la semana, escogerá el libro que

quiere escuchar. Posterior a la lectura, deben realizar un afiche informativo sobre el cuento, para lo cual los integrantes de cada grupo aportarán con ideas y producciones que permitan la creación del afiche, decoración, escritura y presentación. Esta estrategia es conocida como lectura a través del maestro. Kaufman establece que: “el docente pone a los alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, les brinda la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios y se brinda a sí mismo como un modelo de lector en voz alta. En estas situaciones, los niños también conocen las características de los diferentes portadores de texto con los que interactuamos habitualmente: libros, periódicos, revistas, manuales de instrucciones, folletos, entre otros” (Kaufman, 2010, pág. 29). La lectura a través del maestro, acerca al estudiante, como menciona Kaufman, a diversos tipos de textos, ya que, el docente debe explicitar a qué tipo de texto corresponde y quién es su autor. Así mismo, debe realizar una lectura a un ritmo en que los estudiantes puedan seguir el hilo de la historia, respetando signos de puntuación.

Mediante la lectura del docente, el estudiante realiza una interpretación y realiza un acercamiento al lenguaje escrito. “La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando la oportunidad de construir el significado de un texto al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos, en contacto directo con el lenguaje escrito, que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, etcétera (es decir, de los diferentes géneros). Asimismo, ese lenguaje escrito incorpora la manera particular que, en cada caso, eligió el autor para narrar ese cuento destinado a un público infantil o adulto, para redactar esa noticia o esa nota de

enciclopedia, dar las instrucciones en esa receta de cocina tomando en consideración al lector (es decir, los recursos discursivos puestos en juego)” (Kaufman, 2010, pág. 27). Que el docente, lea a los estudiantes diversos tipos de textos, a los cuales ellos también pueden acceder, evidencia, para el estudiante, que está siendo parte de situaciones reales de lectura y escritura al igual que el adulto.

Por otro lado, los niños, pueden escribir a través del maestro, mediante el dictado a este “Efectivamente, los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictarlo al maestro y luego, a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y correcciones” (Kaufman, 2010)

#### Lectura y escritura por si mismos:

Los niños, sin saber leer, pueden leer, utilizando las mismas estrategias que utilizan las personas que si leen. “Cuando los niños leen por sí mismos, no sólo se vinculan con el lenguaje escrito, también comienzan a explorar el sistema de escritura, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje” (Kaufman, 2010, pág. 28).

Enfrentar a los estudiantes a situaciones reales, donde debían leer y escribir por sí mismos, genera que el estudiante desarrolle sus hipótesis y se enfrente a los conflictos cognitivos que presenta.

Desde la perspectiva psicogenética, no se considera si el estudiante lee o escribe convencionalmente. Se guía por las etapas e hipótesis de cada estudiante y se realizan actividades que potencien sus habilidades.

Con la escritura, sucede lo mismo, los niños escriben utilizando las mismas estrategias

que los adultos, van pasando por diversas etapas, desde los grafismos primitivos, hasta la correspondencia grafema-fonema.

Por otro lado, el trabajo colaborativo entre los estudiantes, beneficia el desarrollo del proceso de la Lengua Escrita, ya que, cuando un estudiante aún no alcanza el nivel alfabético y otro compañero si, el que ya escribe y lee convencionalmente, potencia el trabajo del otro, guiando al compañero a las respuestas correctas.

#### Afiche de recomendación:

Los estudiantes deben realizar un afiche informativo, recomendando el texto leído, o escuchado, mediante la lectura a través del docente, para lo cual los integrantes de cada grupo aportarán con ideas y producciones que permitan la creación del afiche, escritura y presentación. De esta manera se potencia la escritura espontánea de los estudiantes.

Que el estudiante, se enfrente a situaciones donde debe expresar de manera escrita lo escuchado o leído, genera que le otorgue un significado real a la dinámica de lectura, silenciosa u oída a través del maestro.

#### Escribir cuento inventado:

Trabajar con la creación de cuentos inventados por sí mismos, favorece la creación y la autonomía en la expresión escrita. “En estas situaciones de producción –complejas, pero posibles para los alumnos–, los niños avanzan en su conocimiento del sistema alfabético de escritura” (Mirta Catedo, 2001, pág. 22)

Luego de aplicar las estrategias en diversas actividades, durante las sesiones de trabajo con el grupo de estudiantes, se diseñó una evaluación final para evidenciar si los estudiantes, a lo largo del proceso, evidencian un cambio significativo entre las etapas, niveles e hipótesis iniciales, intermedias y finales.

Estas fueron diseñadas a partir de lo que establece Ana María Kaufman, Adriana Gallo, Cecilia Wuthenau, Marcela Marguery, Nomeí Ortega, María E. Rodríguez y Andrea Zaidenband en “El desafío de evaluar... proceso de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria”. Con esta evaluación, se evalúan tres áreas que permitirán distinguir la etapa, nivel e hipótesis de cada estudiante al final del proceso de intervenciones mediante la psicogénesis, estas áreas son: lectura, escritura y lenguaje escrito.

En cada una se realizan diversas actividades, las cuales el estudiante debe ejecutar autónomamente, ya sea, de manera individual o en grupos. El docente es un guía que orienta el trabajo, supervisa e interviene cuando es necesario. En base a estas actividades, que se realizarán durante las sesiones de trabajo, el docente podrá ir evidenciando si las etapas, niveles e hipótesis de cada estudiante se han modificado o mantenido.

Para finalizar el proceso de intervenciones mediante estrategias diseñadas desde la psicogénesis de la Lengua Escrita, se diseña una evaluación extraída del libro “el desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela” de Ana María Kaufman. Esta evaluación tiene como objetivo principal, indagar si durante el proceso hubo variación en las etapas, niveles e hipótesis de cada estudiante. Esta evaluación está dividida en tres grandes secciones, lectura, escritura y lenguaje escrito.

La evaluación consta de diversas pruebas que se aplican de manera individual. Estas pruebas, están diseñadas y serán aplicadas según su dificultad, es decir, la primera prueba tiene un nivel de dificultad que irá subiendo en cada prueba.

Por otro lado, es preciso especificar, que puede ser que no todos los estudiantes realicen todas las pruebas, ya que, por ejemplo, si un estudiante que está en nivel silábico, se enfrenta a una evaluación que presenta dificultades para nivel alfabético, no se realizará esa prueba, ya que, esta evaluación final, busca determinar los conocimientos que posee el estudiante en el fin del proceso, no enfrentarlo a situaciones de tensión, el docente, es quien determina hasta que evaluación llega cada estudiante, según como se desenvuelva cada uno durante la evaluación.

Luego de realizar todas las intervenciones con actividades diseñadas desde las estrategias de la psicogénesis, se evidenciarán los resultados del proceso de creación-aplicación-evaluación de la estrategia. En este punto, se describirá el por qué, cómo y para qué, se utilizaron estas estrategias, con qué fin pedagógico y cómo fue el proceso de implementación de estas.

Posterior a la descripción de los resultados se evidenciará la evaluación final de las estrategias fundamentadas en el enfoque psicogenético, para determinar hipótesis final de cada estudiante. Luego de finalizar las sesiones de trabajo con el grupo de estudiantes se determinará la etapa, nivel e hipótesis de cada estudiante. Con el resultado de estas evaluaciones, se determinará si las estrategias que surgen desde la psicogénesis evidencian un resultado significativo entre el inicio del proceso o si estos se mantuvieron.

Sistematización de los resultados (información) obtenidos en el proceso investigativo,

pertinentes al desarrollo de la investigación en cuanto a creación, aplicación y evaluación de la estrategia utilizada.

### **3.9 Resultados**

En este subcapítulo, se expondrán los resultados obtenidos durante el proceso de intervención mediante las estrategias que surgen de la psicogénesis en relación con los objetivos específicos.

#### **3.9.1 Dimensión aplicación metodológica.**

3.9.1.1 Crear estrategias en base a las etapas, nivel e hipótesis levantadas por el grupo de estudiantes de segundo básico en una escuela municipal de Lo Prado.

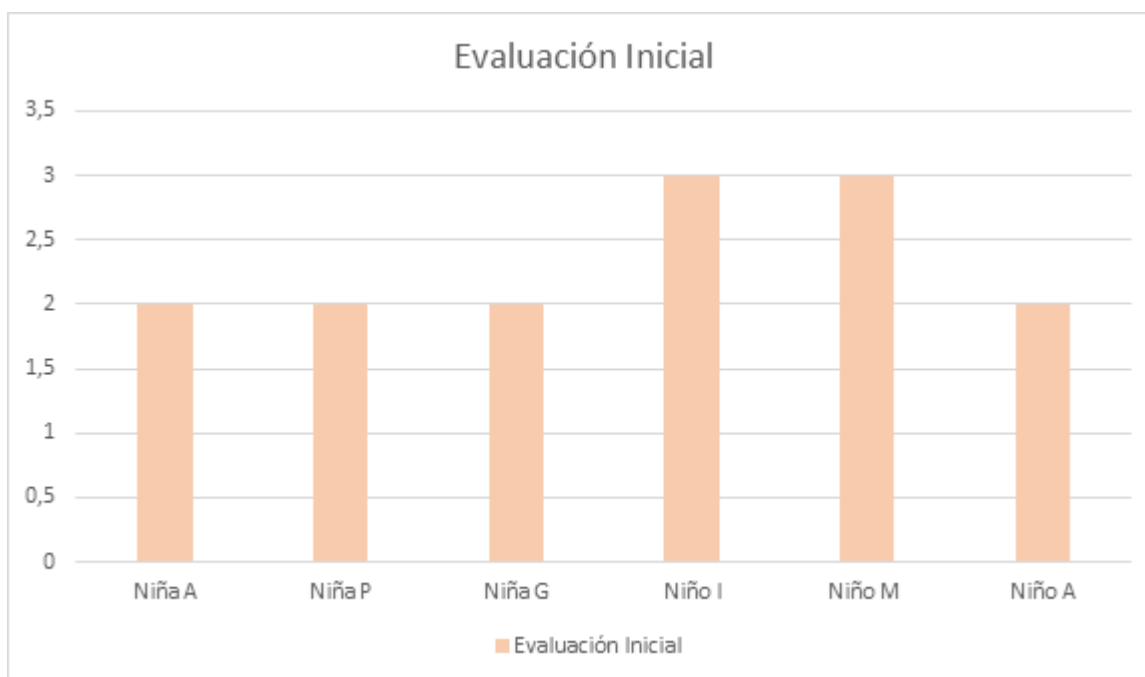
La aplicación de la evaluación inicial permitió identificar la etapa, nivel e hipótesis de cada estudiante sobre la lectura y escritura. Una vez obtenidas, se buscan estrategias que deriven de la psicogénesis y, que, a su vez, sean concordantes con los objetivos de aprendizajes que plantea el currículum en las bases curriculares para segundo básico, con el fin de potenciar la Lengua Escrita. Luego de seleccionar las estrategias que potencien las habilidades de los estudiantes, se planifican las actividades en base a las estrategias seleccionadas. De acuerdo al análisis de las evaluaciones respectivas, es preciso mencionar que dentro del grupo de estudiantes hay dos etapas predominantes de desarrollo de la Lengua Escrita, estas etapas, son la etapa 2: nivel presilábico y la etapa 3: nivel silábico.

**TABLA N°1 resultados evaluación inicial grupo focal, abril 2016**

<b>Estudiante</b>	<b>Etapa y nivel inicial</b> <b>Desarrollo de la Lengua Escrita</b>
Niño I	Etapa 3, Nivel silábico inicial.
Niña G	Etapa 2, Nivel presilábico.
Niña A	Etapa 2, Nivel presilábico.
Niña P	Etapa 2, Nivel presilábico.
Niño A	Etapa 2, Nivel presilábico.
Niño M	Etapa 3, Nivel silábico inicial.

A continuación, se presenta un gráfico a modo de facilitar el entendimiento los resultados de la evaluación inicial obtenidos por los estudiantes.

Gráfico N°1 resultados evaluación inicial, abril 2016



**\*El gráfico está definido de tal manera que: Número 1 hace referencia a la etapa 1: Grafismos primitivos. Número 2, hace referencia a la etapa 2: nivel presilábico. Número 3, hace referencia a la etapa 3: nivel fonético, silábico. Número 4 hace referencia a la etapa 3 nivel fonético, silábico alfabético. Número 5 hace referencia a la etapa 3: nivel fonético, alfabético.**

En el gráfico anteriormente expuesto es posible observar que los estudiantes se encuentran en etapas anteriores (etapa 2; nivel pre silábico, etapa 3; nivel fonético silábico) a la que deberían estar según su nivel académico (etapa 3; nivel alfabético<sup>21</sup>).

<sup>21</sup> Etapa mencionada de acuerdo al planteamiento de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el libro “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*” (2015).

Debido a dichos resultados se observa la necesidad de crear y desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes complementar sus conocimientos previos, además de la diversificación de actividades en grupo, con el fin de potenciar el conocimiento y aprendizaje entre los mismos, fomentando el apoyo entre los pares.

#### 3.9.1.2 Aplicar las estrategias construidas en base a las etapas, niveles e hipótesis por el grupo de estudiantes de segundo básico en la escuela municipal de Lo Prado.

Al comienzo del proceso, los estudiantes, se mostraban distantes a interactuar de manera concreta e independiente con la escritura y lectura. Las primeras actividades estaban diseñadas en base al nombre propio, es decir, los estudiantes, trabajan en base a sus nombres en diversas situaciones, durante esta parte del proceso, nos enfrentamos a dificultades, ya que, una de las estudiantes pertenecientes al grupo focal no escribía de manera convencional su nombre, lo que generó realizar un cambio durante la sesión en la planificación del día. Esto se evidencia en la nota de campo n° 1 del día 18 de agosto” Durante la sesión de trabajo, tuvimos que modificar lo planificado, ya que, una de las estudiantes no escribía su nombre de manera convencional. Por lo que, lo que teníamos planificado tuvimos que adecuarlo a las capacidades de la estudiante. Esto generó que la estudiante se frustrara, al no poder realizar la actividad, sin embargo, al realizar la modificación, la estudiante evidenció entusiasmo en realizar la actividad. Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes, trabajaron de manera colaborativa con la estudiante que tenía dificultades”. Estas situaciones, se generaban constantemente al inicio del proceso, los estudiantes, se mostraban distantes al comenzar las actividades y constantemente buscaban la aprobación de una de las docentes para saber si lo que estaban haciendo estaba bien.

Cuando se incluyó en las actividades trabajar de manera constante con situaciones reales de lectura y escritura, como el préstamo de libros, los estudiantes se mostraban distantes, ya que, por diversas razones estaban convencidos de que ellos no podían leer ni escribir de manera autónoma. Esto se evidencia en la transcripción de la intervención del día 08 de septiembre de 2016:

“Docente: Bueno niños, ahora los llamaremos para que seleccionen el libro que quieren leer y luego de escogerlo deben registrarlo sus fichas de préstamo.

Niño I: tía yo quiero el antípodas.

Docente: Pero, ese ya lo escogiste, quizás algún compañero quiera ese, tú puedes escoger otro que no hayas leído.

Niña G: yo no quiero ninguno porque no sé leer.

Niña A: yo tampoco quiero.

Docente: pero niñas, no se trata de saber leer o no, como ustedes lo hagan estará bien.

Las niñas se miran, pero no están convencidas de llevarse un libro.

Docente: Hagamos algo, por qué no escogen ustedes primero el libro que quieren y lo registran, y la próxima clase nos cuentan de qué se trata y si les gustó.

Niñas: bueno

Docente: recuerden que deben leer como ustedes puedan y que cómo lo hagan estará bien”.



Esto evidencia que los estudiantes, si tenían interés en realizar las actividades, pero que se limitaban a sí mismos diciendo frases como “no sabemos, o no podemos”. Sin embargo, al recordarles que ellos debían hacerlo como pudiesen y que estaría bien, mostraban interés y realizaban las actividades.

Los estudiantes, durante el proceso, se enfrentaban a las actividades nuevas de manera distante, pero cuando las realizaban lo hacían de manera participativa evidenciando, paulatinamente su progreso en las etapas, niveles e hipótesis. Sin embargo, el proceso, se vio interrumpido por un paro de docentes que duró aproximadamente un mes. Esta situación generó que los estudiantes tuviesen un estancamiento en los aprendizajes, ya que, los estudiantes no trabajaron lectura y escritura fuera del aula.

En la parte final del proceso, se utilizó la creación de afiches de recomendación por los estudiantes, utilizando el apoyo de textos leídos previamente o en el momento. Por medio de esta actividad, se logró observar a los estudiantes en una actitud diferente de la que presentaban al inicio del proceso de actividades, pues, en esta instancia, ya se encontraban familiarizados con el uso de material concreto, tal como fueron los cuentos, así mismo, confiaban de sus habilidades y no dudaban al realizar las actividades, ya no se centraban en si podía o si sabían, lo hacían acorde a sus capacidades y conocimientos. Durante el desarrollo de estas actividades, que se realizaban en grupos o de manera individual, los estudiantes desarrollaban la lectura y la escritura, ya que, para poder realizar la

recomendación debían tener claridad en lo que habían leído y sintetizar la información para realizar una descripción para recomendar el libro a sus compañeros.

En medio del proceso de intervención, se realizó una actividad para indagar si las estrategias que se estaban utilizando estaban dando resultado. La información obtenida en dicha evaluación está resumida en el siguiente cuadro:

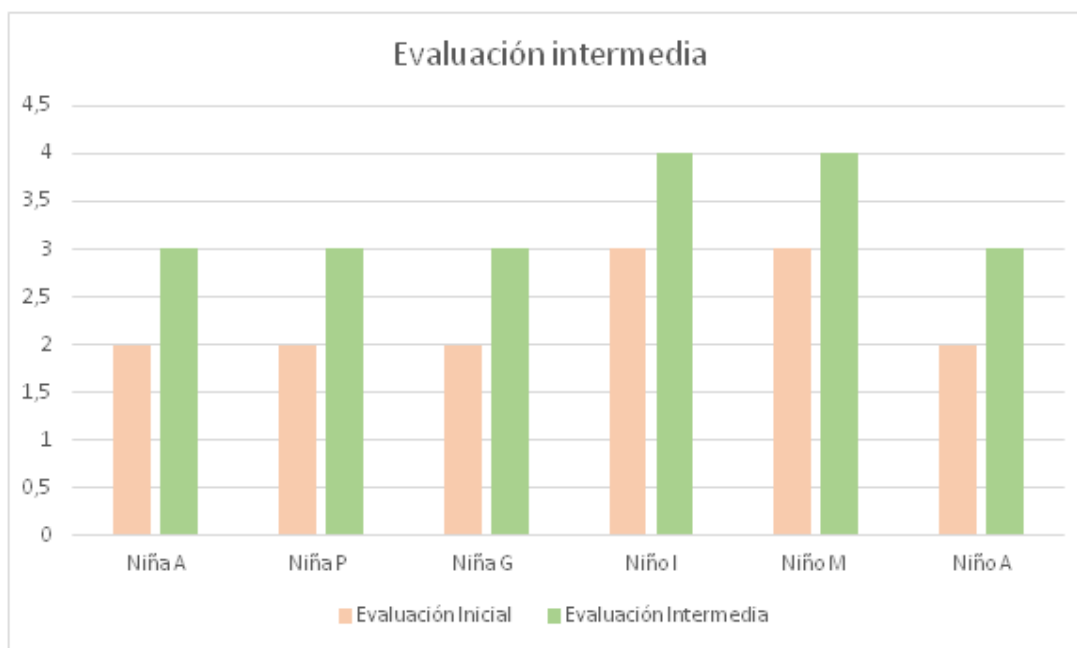
**TABLA N°2 resultados evaluación intermedia grupo focal, Agosto 2016.**

<b>Nombre Estudiante.</b>	<b>Etapas, Nivel e Hipótesis inicial.</b>	<b>Etapas, Nivel e Hipótesis intermedia.</b>
Niño I.	Etapas 3; nivel silábico inicial.	Etapas 3; Nivel silábico alfabético.
Niña G.	Etapas 2; Nivel pre silábico.	Etapas 3; Nivel silábico inicial.
Niña A.	Etapas 2; Nivel pre silábico.	Etapas 3; Nivel silábico inicial.
Niña P.	Etapas 2; Nivel pre silábico.	Etapas 3; Nivel silábico.

Niño A.	Etapa 2; Nivel pre silábico.	Etapa 3; Nivel silábico con valor sonoro convencional.
Niño M.	Etapa 3; Nivel silábico inicial.	Etapa 3; Nivel silábico alfabético.

La información obtenida mediante dicha evaluación, evidenció que las estrategias que se estaban utilizando, si evidenciaban cambios en los resultados de los estudiantes, el siguiente gráfico evidencia los resultados obtenidos en la primera evaluación y la segunda:

**GRÁFICO N°2 resultados evaluación intermedia, Agosto 2016.**



El gráfico está definido de tal manera que: Número 1 hace referencia a la etapa 1: Grafismos primitivos. Número 2, hace referencia a la etapa 2: nivel presilábico. Número 3, hace referencia a la etapa 3: nivel fonético, silábico. Número 4 hace referencia a la etapa 3 nivel fonético, silábico alfabético. Número 5 hace referencia a la etapa 3: nivel fonético, alfabético.

En base a los resultados obtenidos en la evaluación intermedia, se determinó continuar con las actividades planificadas, ya que, estas constataron un progreso en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, los objetivos extraídos desde las bases curriculares, se cumplieron, es decir, los estudiantes trabajaron con diversos tipos de texto, lograron extraer las ideas centrales de cada texto, esto se evidencia en la transcripción del día martes 08 de noviembre de 2016:

“Docente: ¿quién me puede decir de qué se trata el libro “pequeño azul y pequeño amarillo” que leímos la clase anterior?

Niño I: ¡Yo tía!!!! (grita alzando la mano)

Docente: Bueno, pero cuéntame la primera parte y así otro compañero cuenta la segunda parte, ¿te parece?

Niño I: ¡siii!! ya, se trata de que pequeño azul y pequeño amarillo salieron a jugar y se abrazaron y se convirtieron en uno solo y se volvieron verde.

(la docente hace señas para que pare el relato y así continúe otro niño)

Docente: Muy bien, quién me puede decir cómo termina la historia. (la docente mira a niña A) ¿Tú me podrías contar cómo termina la historia?

Niña A: sii, fueron a sus casas y sus papas no les creyeron que eran pequeño azul y pequeño amarillo y lloraron y se separaron y ahí termina.

Docente: Muy bien, ahora, en las hojas de block, harán una recomendación para sus compañeros que no han leído el libro.

Niños: yaaaa. (comienzan a conversar entre ellos cómo harán la actividad”

Este ejemplo demuestra, cómo dos estudiantes que no están en la misma etapa, nivel e hipótesis, logran extraer la idea central del texto. Esto evidencia que los estudiantes a pesar de no estar en un mismo nivel, si poseen las mismas capacidades y logran adquirir los conocimientos que establece el MINEDUC para su nivel académico.

Trabajar los objetivos de las bases curriculares, mediante estrategias que surgen de la psicogénesis, favorece el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que, respeta los tiempos, y aprendizajes de cada estudiante, mientras se van adquiriendo los contenidos que establece el MINEDUC

3.9.1.3 Evaluar la aplicación de las estrategias construida en base a las hipótesis levantadas por el grupo de estudiantes de segundo básico en la escuela municipal de Lo Prado.

Al finalizar el proceso de intervención, se elaboró una última evaluación a partir de lo que plantea Kaufman en el libro “El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura.

Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria”. El propósito de esta evaluación es establecer si las estrategias que se utilizaron durante las sesiones de trabajos en el grupo focal fueron una herramienta que benefició el aprendizaje de los estudiantes de tal manera que hubo un progreso en cuanto a cambios en las etapas, niveles e hipótesis en las que se encontraba cada estudiante al inicio.

Esta evaluación se aplicó en dos sesiones, si bien las actividades eran para realizar en periodos cortos de tiempo, eran varias categorías (lectura, escritura y lenguaje escrito), por lo cual realizarlo en solo una sesión habría sido una sobrecarga de trabajo para los estudiantes pudiendo afectar el resultado de la evaluación misma.

Cuando se aplicó la evaluación final los estudiantes se mostraban muy ansiosos por realizarla, ya que estaban familiarizados con el tipo de actividad y manera de trabajo, destacando lo comprometidos que estaban en demostrar los aprendizajes que adquirieron el año trabajado.

A continuación, en el siguiente cuadro, se presentan los resultados de la prueba final junto a los resultados anteriores a modo de evidenciar la evolución que se obtuvo en el proceso de intervención de las estrategias.

**TABLA N°3 resultados evaluación final grupo focal, Noviembre 2016.**

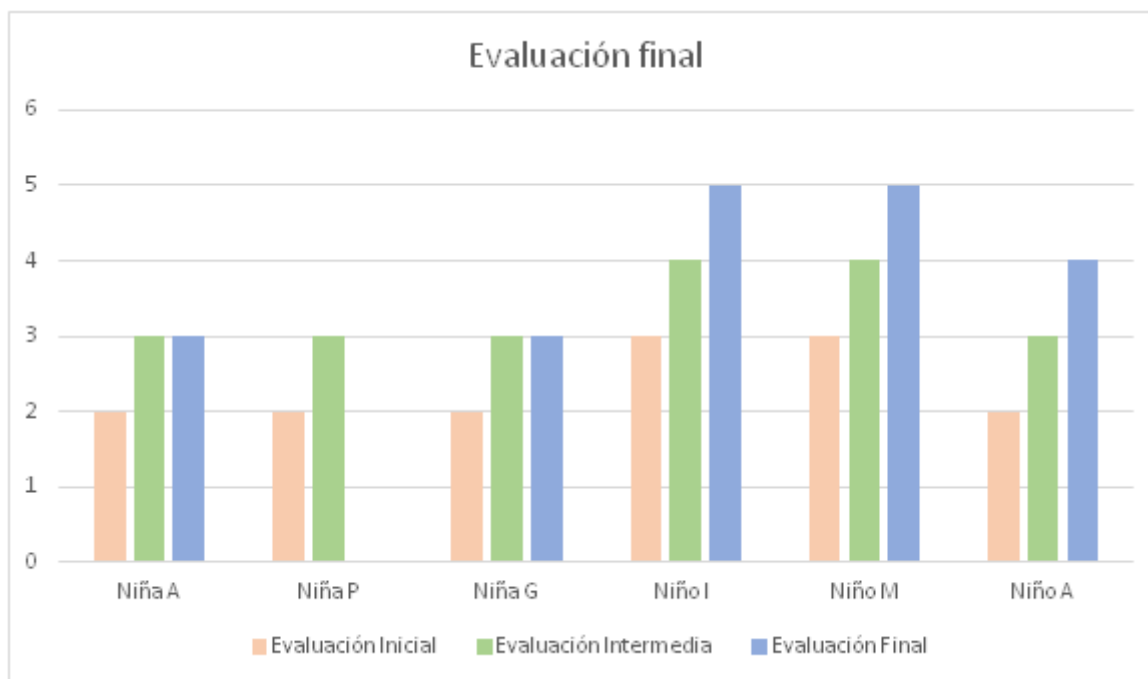
<b>Nombre Estudiante.</b>	<b>Etapa, Nivel e Hipótesis inicial.</b>	<b>Etapa, Nivel e Hipótesis intermedia.</b>	<b>Etapa, Nivel e Hipótesis final.</b>
Niño I.	Etapa 3; nivel	Etapa 3; Nivel	Etapa 3; Nivel

	silábico inicial.	silábico alfabético.	alfabético
Niña G.	Etapa 2; Nivel pre silábico.	Etapa 3; Nivel silábico inicial.	Etapa 3; Nivel silábico
Niña A.	Etapa 2; Nivel pre silábico.	Etapa 3; Nivel silábico inicial.	Etapa 3; Nivel silábico
Niña P.	Etapa 2; Nivel pre silábico.	Etapa 3; Nivel silábico.	Etapa 3; Nivel alfabético
Niño A.	Etapa 2; Nivel pre silábico.	Etapa 3; Nivel silábico con valor sonoro convencional.	Etapa 3; Nivel silábico-alfabético
Niño M.	Etapa 3; Nivel silábico inicial.	Etapa 3; nivel silábico alfabético.	Etapa 3; Nivel alfabético

El cuadro que se presenta muestra la evolución que ha tenido cada estudiante desde el momento en que comenzó el proceso hasta que finalizó, evidenciando un progreso significativo en cuanto a las categorías evaluadas, si bien no todos los estudiantes llegaron a la etapa, nivel e hipótesis esperadas, cada estudiante progresó acorde a sus propias capacidades y tiempos de aprendizaje.

El siguiente gráfico muestra de manera más clara el avance que cada estudiante ha tenido en el transcurso del tiempo, resumiendo el resultado de las tres evaluaciones aplicadas.

**GRÁFICO N°3 resultados evaluación final, Noviembre 2016.**



**El gráfico está definido de tal manera que: Número 1 hace referencia a la etapa 1: Grafismos primitivos. Número 2, hace referencia a la etapa 2: nivel presilábico. Número 3, hace referencia a la etapa 3: nivel fonético, silábico. Número 4 hace referencia a la etapa 3 nivel fonético, silábico alfabético. Número 5 hace referencia a la etapa 3: nivel fonético, alfabético.**

Los resultados de la evaluación final indican que todos los estudiantes han presentado un avance en cuanto a sus etapas, niveles e hipótesis, dando cuenta de un progreso en ascenso, en cuanto al nivel inicial presentado (evaluado) al comienzo del proceso de intervención.

De esta manera, según el gráfico expuesto anteriormente (Evaluación final), cada integrante del proceso de intervención, presentó cambios en sus evaluaciones, desde la inicial hasta la final.

Si bien, ciertos estudiantes no progresaron desde la evaluación intermedia a la final, si presentaron desarrollo y evidentes mejoras en cuanto a su proceso de aprendizaje, pues, por ejemplo, la niña A y la niña G progresaron desde la evaluación inicial (presentando, ambas, Etapa 2, nivel presilábico). a la evaluación intermedia y final (Etapa 3, nivel silábico).

Es así, que se logra evidenciar, en todos los estudiantes partícipes del proceso de intervención educativa, un indudable progreso en las etapas y niveles mencionados, dando cuenta de un adecuado aprendizaje y un apropiado uso de estrategias.

#### 3.9.1.4 Describir los resultados del proceso de creación-aplicación-evaluación de las estrategias.

El proceso de creación, aplicación y evaluación, estuvo determinado por los aprendizajes de cada estudiante durante el proceso, cada decisión tomada, estaba influenciada por las habilidades de los estudiantes.

Todo el proceso estuvo planificado, pensando en potenciar las habilidades de los estudiantes, las actividades diseñadas en base a las estrategias, no eran calificadas con notas, ni catalogadas en buenas y malas. Muchas veces los estudiantes antes de comenzar una actividad, preguntaban si la actividad tendría nota, tal como se evidencia en la transcripción del 12 de septiembre de 2016:

“Docente: Hoy vamos realizar un dictado, tomen una hoja, y el lápiz que ustedes quieran.

(Los niños van en busca de las hojas y lápices para comenzar el dictado)

Docente: Recuerden que deben escribir como ustedes creen que se escribe.

(Los niños comienzan a conversar y a discutir por los lápices que quieren utilizar)

Niño A: Tía, pero va a ser con nota, porque yo no sé escribir bien pos.

Docente: no, esto es sin nota, y de la manera que ustedes escriban la palabra estará bien. Vamos a comenzar.”

El rol del docente durante el proceso, como mencionamos anteriormente, era ser un mediador entre el objeto en conocimiento y el estudiante, orientando la búsqueda del estudiante.

Por otro lado, el docente cumple un rol fundamental en ciertas estrategias, como la lectura simultánea y la lectura y escritura a través del docente, ya que, el estudiante interpreta la lectura y escritura mediante el docente y crea una interpretación, esto se evidencia en la transcripción del día 24 de agosto:

“Docente: Niños, vamos a ayudar a nuestra compañera a escribir el nombre GABRIELA.

Niños: yaaa (comienzan a gritar la letra g y la a)

Docente: ustedes dicen que es con estas letras GA (escribe en la pizarra la letra)

Niños: Siii

Niña P: siii y la R y la I

Docente: (escribe lo que dice la niña) ¿Ustedes creen que está bien? (pregunta al resto del grupo)

Niño I: siii y la L y la A

Docente: así (escribe GARIELA)

Niños: siii ahí dice GABRIELA.

Docente: yo creo que aquí no dice GABRIELA. Aquí dice GARIELA.

(los niños se miran y miran la pizarra y leen GABRIELA)

Docente: ¿si dice GARIELA qué falta para que diga GABRIELA?

(Los niños comienzan a discutir durante un rato leyendo y releendo la palabra)

Niña P: Tía falta la B, ahí (señala entre la A y la R)

Docente: (escribe la letra señalada) Ahora creen que dice GABRIELA?

Niños: siii ahí dice GABRIELA.

Docente: Sí, ahora dice GABRIELA.”

Esta situación refleja la relación que existe entre docente/estudiante, y cómo estos interactúan de manera que el docente interpreta y refleja los conocimientos de los estudiantes y los conflictúa para orientarlos en la búsqueda de la respuesta correcta.

Si bien al comienzo de las intervenciones, los estudiantes, se mostraban distantes a indagar por sí mismos la búsqueda de información, ya que, esperaban respuestas explícitas por parte de las docentes, con el paso del tiempo, mediante los estímulos visuales de la sala de clases y la confianza que fueron adquiriendo de sus habilidades y conocimientos consiguieron obtener las respuestas que necesitaban.

En definitiva, las estrategias utilizadas, evidenciaron un cambio favorable en los aprendizajes de los estudiantes, reflejado en las etapas, niveles e hipótesis finales de cada niño.

### **3.9.2 Dimensión socio afectiva.**

Esta dimensión, refleja el proceso de habilidades socioafectivas de los estudiantes y cómo se fueron desarrollando durante las intervenciones. Esta dimensión está dividida en dos secciones que fueron parte del proceso de enseñanza/aprendizaje.

### 3.9.2.1 Autonomía:

Al inicio del proceso de intervención, los estudiantes presentaban una cierta dependencia respecto al modo en que se realizaban las actividades, pues esperaban que el docente les diera las instrucciones específicas de lo que debían realizar. Durante el proceso, los estudiantes lograron empoderarse de las diversas actividades realizadas. De manera concreta, los estudiantes pasaron de esperar instrucciones, a realizar y buscar las respuestas a las actividades propuestas por sí solos. Es decir, lograron un desarrollo práctico de su proceso de aprendizaje, contando con el apoyo del docente, e integrando la independencia del mismo, a través del desarrollo de actividades por sí mismos, además del trabajo en equipo propuesto por los mismos estudiantes,

### 3.9.2.2 Participación estudiantes:

En relación al trabajo colaborativo observado durante las sesiones de intervención, los estudiantes, al igual que en el desarrollo de la autonomía, especificado anteriormente, comenzaron de manera pausada el desarrollo de este concepto, pues, no estaban familiarizados con el hecho de trabajar en conjunto con uno o más compañeros en el aula. Sin embargo, mediante las intervenciones, se comenzó a trabajar con esta modalidad, y, paulatinamente, los estudiantes comenzaron a habituarse a la situación de trabajo colaborativo rápidamente. Si bien, fue un proceso gradual, el trabajo colaborativo fue parte importante de las intervenciones, pues, las actividades que fueron diseñadas en base a las estrategias planteadas desde la psicogénesis, fueron dirigidas y planteadas para que, desde el estudiante, surgiera la necesidad de búsqueda de respuestas por sí mismo y, también, el requerimiento de apoyo de otro compañero, pues, dicho compañero es capaz de presentar una perspectiva diferente a la del estudiante que busca apoyo para resolver la tarea o

actividad propuesta. De esta manera los estudiantes pueden analizar las opciones y observar que hay más de un método para construir la respuesta.

## **Capítulo IV**

### **Conclusiones.**

A continuación, se presentan las conclusiones de esta investigación, las cuales surgen a partir del análisis realizado a las intervenciones desde la psicogénesis para potenciar el proceso de la Lengua Escrita en un grupo de estudiantes de segundo básico de una escuela municipal de Lo Prado.

Las estrategias que surgen de la psicogénesis que se utilizaron para potenciar el proceso de adquisición de la Lengua escrita evidenciaron los resultados esperados, dado que, éstas cumplieron con el objetivo de ser una herramienta que beneficie el aprendizaje significativo de dicho proceso.

Los estudiantes, avanzaron de etapas, niveles e hipótesis, los cuales fueron evaluados en una etapa inicial, una etapa intermedia y en la etapa final del proceso de intervención. Dichas etapas fluctuaron, a nivel general, de la etapa 2, a la 3, y del nivel pre silábico a nivel alfabético, dando cuenta de un evidente avance en el proceso de adquisición de la Lengua Escrita.

Así mismo, las estrategias y actividades fundamentadas desde la psicogénesis permiten un desarrollo, de las mismas, de carácter personalizado, conforme a las habilidades y necesidades educativas de cada estudiante, además del respeto de los tiempos de aprendizaje de cada uno. También, se considera el tipo y estilo de aprendizaje presentado por los estudiantes partícipes del proceso de intervención educativa.

Cabe destacar, que las actividades diseñadas en base a las estrategias, permiten la flexibilidad de las mismas, pues, pueden ser modificadas en tanto la situación lo amerite, como, por ejemplo; en una sesión del proceso de intervención, un estudiante presentó dificultades en la ejecución de la actividad, por lo tanto, se modificó la misma, y se organizaron grupos heterogéneos de trabajo, dando paso al trabajo colaborativo por parte de los estudiantes.

De esta manera, se evidencia el carácter flexible de las actividades que puedan ser construidas a partir de estrategias fundamentadas desde la psicogénesis.

Dicha flexibilidad se traduce en el tiempo estimado para ejecutar las actividades y sesiones, además cualquier actividad diseñada y desarrollada puede ser aplicada de manera individual o en grupos heterogéneos de aprendizaje. También se permiten las alternativas de realización de actividades, es decir, si un estudiante no logra escribir, puede desarrollar la actividad de manera oral y viceversa, pues, lo importante no es si escribe o lee, sino que, más bien, se pretende que el estudiante logre realizar y resolver la actividad por sí mismo.

El proceso de creación, aplicación y evaluación de las estrategias que surgen de la psicogénesis, puede parecer complejo de aplicar, ya que, estas no son cuantificables y no categoriza a los estudiantes entre buenos y malos mediante un número. Sin embargo, estas estrategias, permiten tener un panorama global y claro de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante el proceso de intervención.

La inclusión de estrategias que surgen desde la psicogénesis, favorece la relación que se genera entre el estudiante y el objeto en conocimiento, ya que, al interactuar de manera concreta y real con la lectura y escritura, el estudiante, va adquiriendo un significado real de lo que está aprendiendo, y lo internaliza con sus conocimientos previos.

Las situaciones reales de lectura y escritura, como escribir cartas, dar recomendaciones de libros, contar historias, escribir sus nombres, entre otros, genera que el aprendizaje en el futuro no sea un proceso que altere el desempeño académico del estudiante, ya que, estará relacionado con estas situaciones.

Las estrategias psicogenéticas son un método innovador que puede generar un cambio en la educación chilena, ya que, al estar diseñadas bajo el alero paradigmático constructivista cumple los objetivos que establece el MINEDUC en sus bases curriculares, ya que, este está creado bajo el mismo paradigma. Si estas estrategias fuesen parte del curriculum, los aprendizajes esperados podrían alcanzar los niveles que espera el MINEDUC.

Analizando el escenario completo del proceso de creación aplicación y evaluación se puede inferir que las estrategias escogidas fueron un beneficio para el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, ya que, al inicio del proceso presentaban un desfase pedagógico significativo entre los aprendizajes adquiridos y los esperados, sin embargo, esta brecha disminuyó con la inclusión de las estrategias psicogenéticas, puesto que estas, hicieron lo que las estrategias tradicionales no hicieron durante los primeros años de enseñanza básica.

El proceso que se inició en abril del 2016 con el grupo de estudiantes, es un proceso que no ha finalizado, ya que, es un proceso lento que si se comienza a trabajar desde el primer nivel de transición beneficiaría el aprendizaje significativo de todas las áreas que componen el sistema educativo, puesto que, tal como señala el MINEDUC en las bases curriculares, la lectura y la escritura, debiesen ser abordados en todas las áreas para beneficiar el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante. Si las estrategias que surgen de la psicogénesis fuesen parte del sistema educativo chileno conllevaría un cambio significativo en la educación, pues, potenciaría desde el inicio del ciclo escolar el proceso de aprendizaje y adquisición de la Lengua Escrita de los estudiantes desde la educación inicial.

## Bibliografía

- Bisquerra, R. (s.f.). Métodos de Investigación Educativa, Guía Práctica. Barcelona: Grupo editorial CEAC, S.A.
- Bounocore, D. (1980). Diccionario de bibliotecología: términos relativos a la bibliología, bibliografía, bibliofilia, biblioteconomía, archivología, documentología, tipografía y materias afines. Buenos Aires: Marymar.
- Casamajor, S. W. (s.f.). Psicogénesis de la escritura: mecanismos explicativos.
- César Coll & Jesús Palacios & Álvaro Marchesi. (1990). Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Educación, A. d. (2015). Informe Nacional de Resultados 2013. Santiago.
- Elichiry, N. E. (1991). Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago: UNESCO.
- Emilia Ferreiro & Ana Teberosky. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Esteve, M. F. (2004). Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la Lengua Escrita en la escuela. GRAÓ: Barcelona.
- Ferreiro, E. (2015). Alfabetización teoría y práctica. México d.f.: siglo XXI.
- Goodman, Y. (1991). Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Buenos Aires.

Kaufman, A. M. (2010). Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Labinowicz, E. (1987). Introducción a Piaget. Wilmington, delaware: Addison-Wesley iberoamericana, s.a.

Mabel Condemarín & Mariana Chadwick & Neva Milicic. (1978). Madurez escolar. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Martin, Lorena Medina & Andrea Valdivia & Ernesto San. (Noviembre de 2014). [www.scielo.cl](http://www.scielo.cl). Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282014000200003](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200003)

MINEDUC. (2012). Bases Curriculares. Santiago.

MINEDUC. (2012). Programa Lenguaje 2- Básico. Santiago.

Mirta Catedo, C. M. (2001). Propuestas para el aula: material para docentes.

Monica Jara, M. T. (1999). Programa caracol, expresión no verbal. Santiago: UMCE.

Oyarce, C. D. (1996). <http://pensamientoeducativo.uc.cl>. Obtenido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/71/public/71-1288-1-PB.html>

Piaget, Jean. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Series en paidós educador. Barcelona: Paidós, 2006. Petour

Petour, T. F. (12 de 04 de 2005). Educar Chile. Obtenido de

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78295>

S.J. Taylor / R. Bodgan. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Serrano, G. P. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla S.A.

Serrano, G. P. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla S.A.

Tapia., S. M. (2014). Alfabetización inicial desde un enfoque psicogenético: una mirada deconstructiva de la discapacidad. Revista de Pedagogía Crítica, Paulo Freire, 131- 146.

UNESCO. (25 de agosto de 2016). <http://www.unesco.org>. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

Urzúa, E. M. (agosto de 2008). Lemon de diplomatique. Obtenido de <http://www.lemondediplomatique.cl/EL-NUEVO-PARADIGMA-EDUCATIVO-EXIGE.html>

Villalobos, C. M. (Enero-Abril de 2014). la afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. Obtenido de [www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a15v18n1.pdf](http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a15v18n1.pdf):

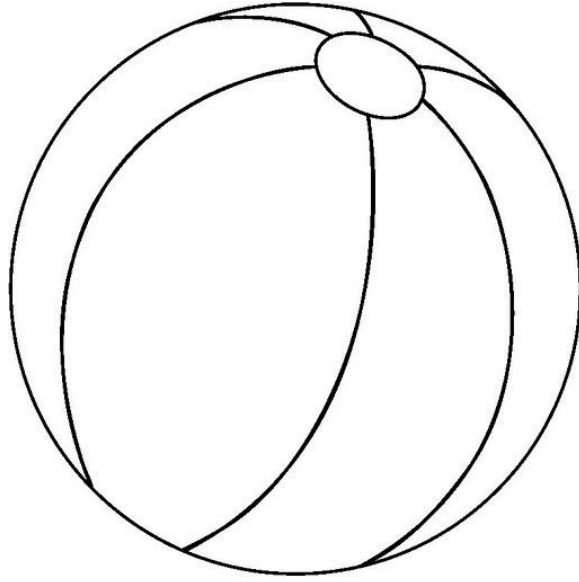
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica S.L.

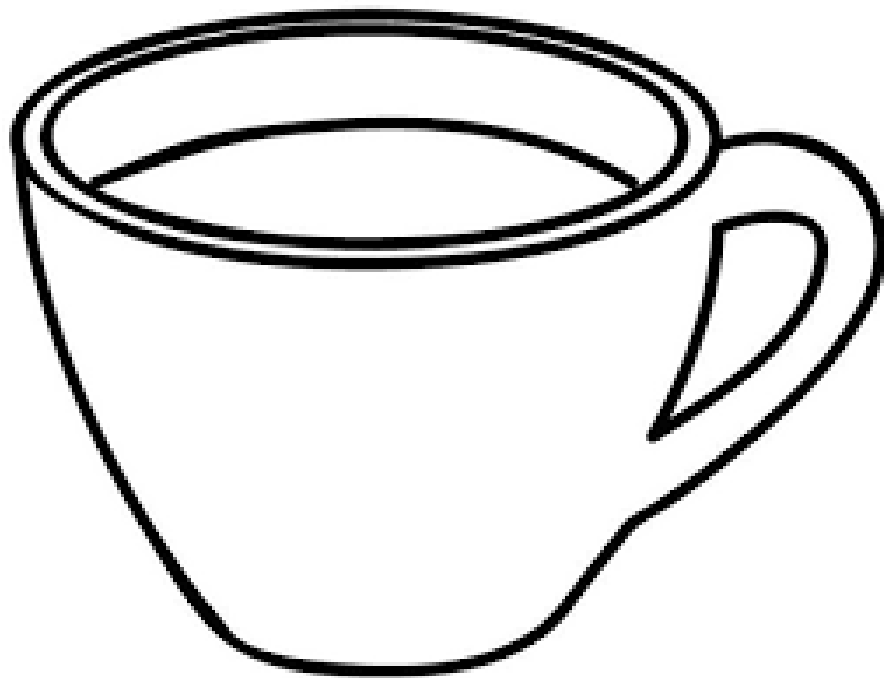
Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

## Anexos

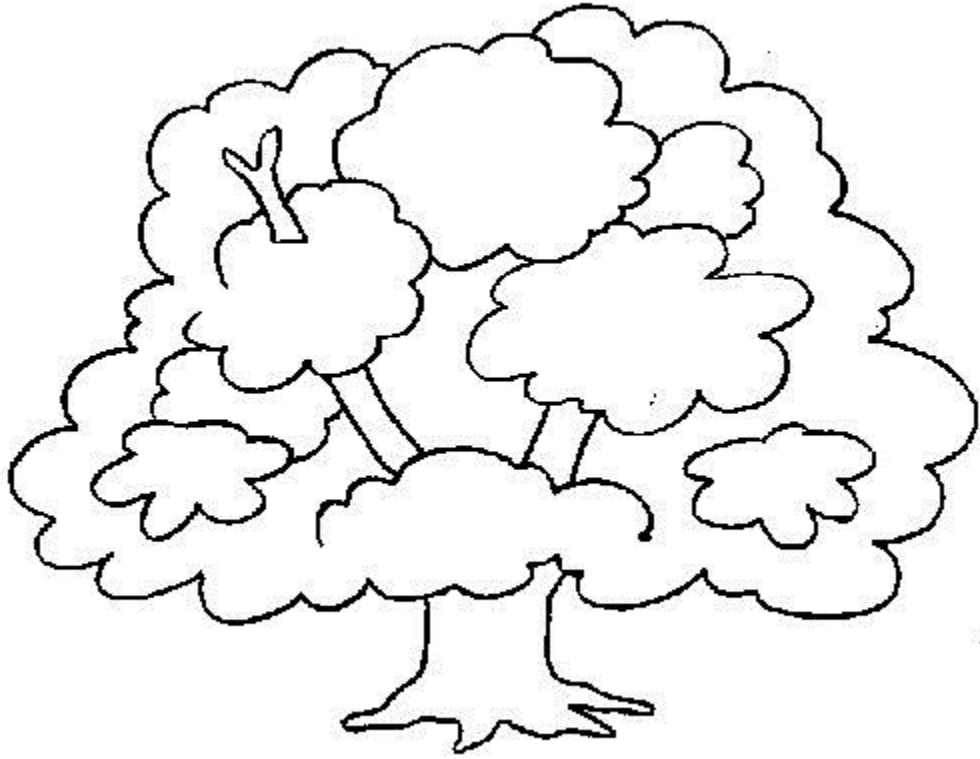
Anexo 1: fichas con imágenes evaluación inicial.



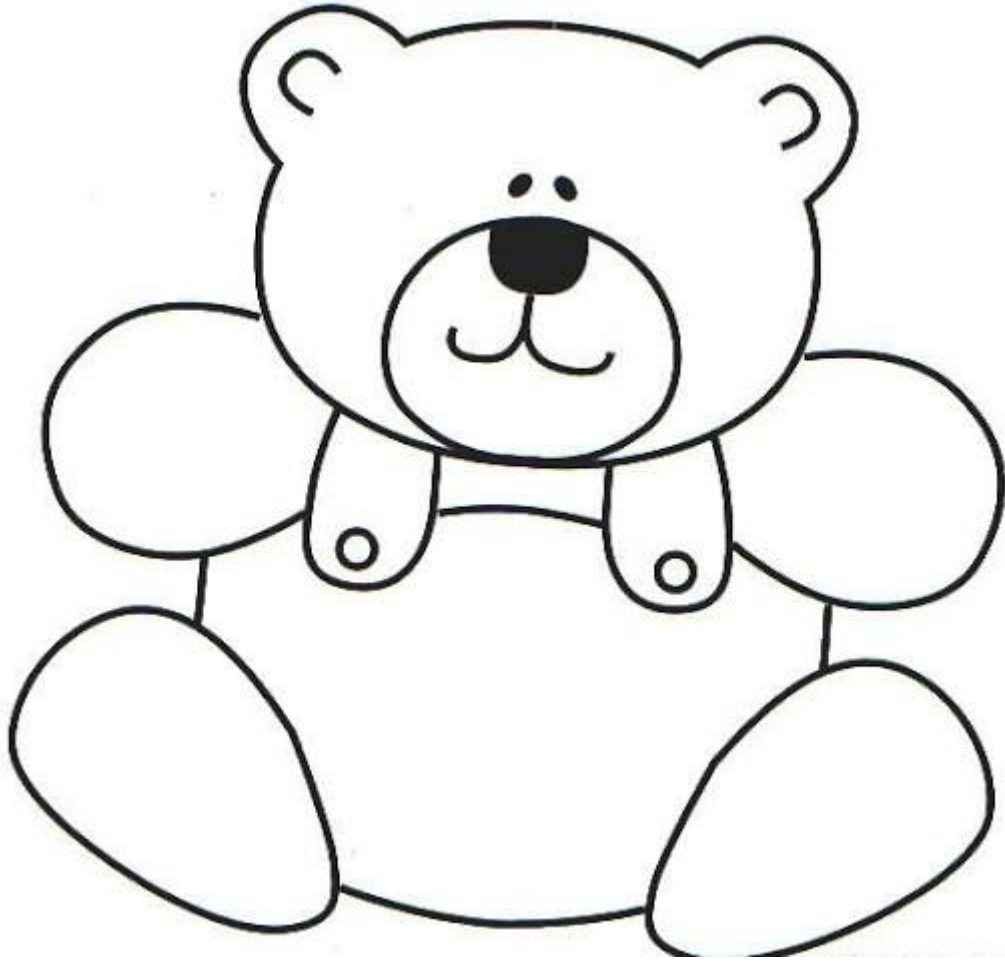
*pelota*



asa



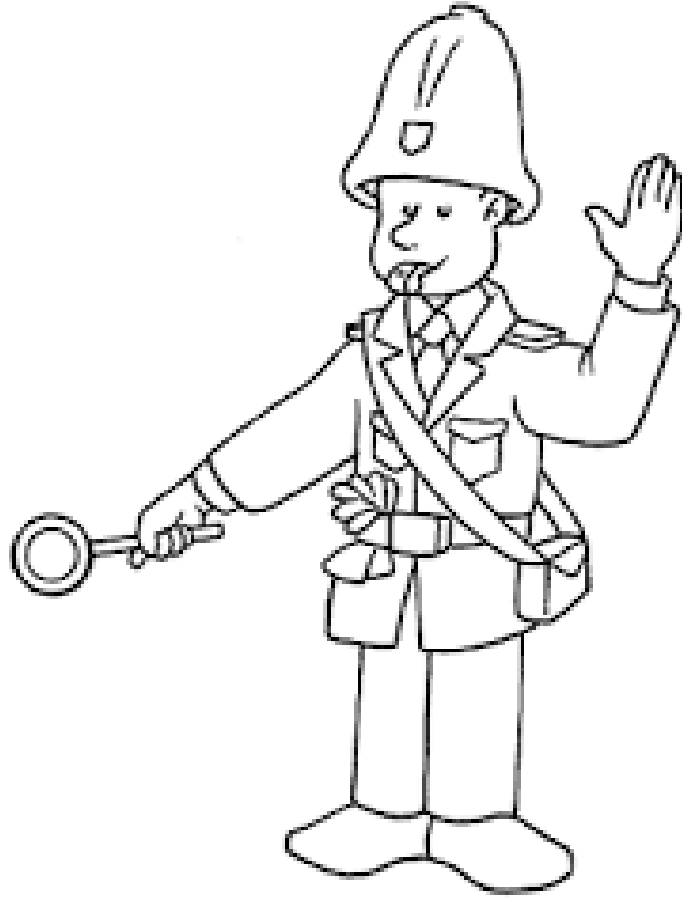
*higuera*



*juguete*



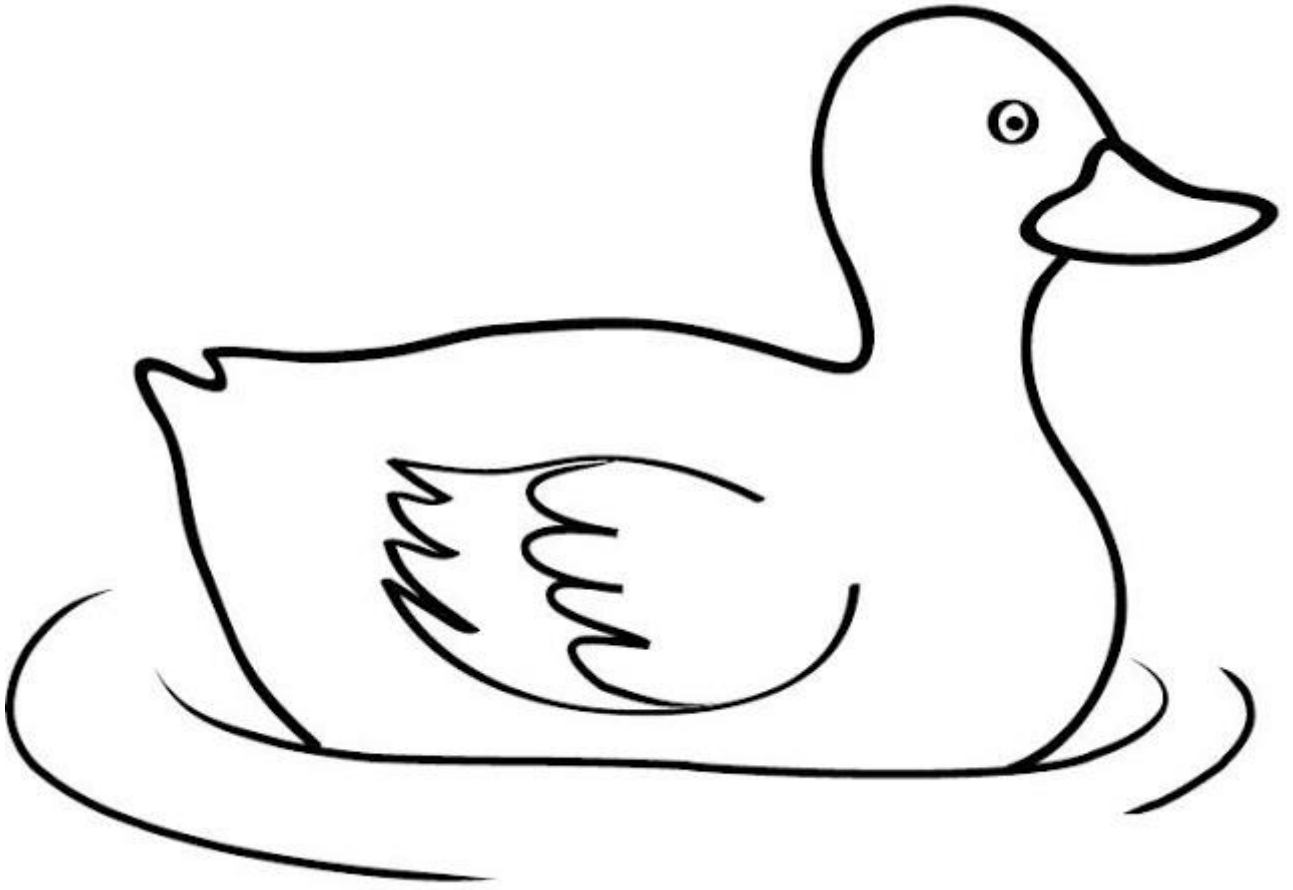
velero



agente



*pipa*



*el pato nada*



*la ranita salió  
de paseo*



Raúl rema en el río



# EL PERRO CORRE

Anexo 2: Ficha sin imágenes evaluación inicial.

**J**

RA

# SOL

gato

lápiz

# LENTESES

5 68

# IMPRESORA

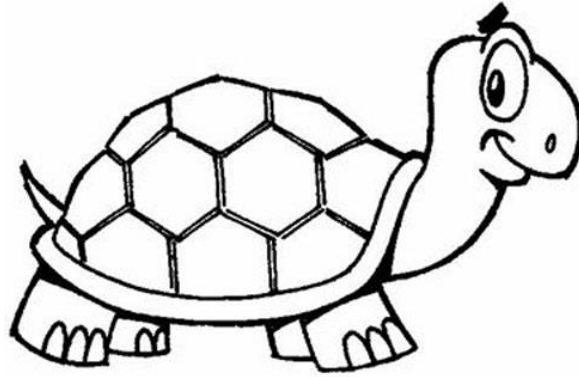
MMMMMMMM

A A A A A A A

Anexo 3: Evaluación final, extraída del libro: “El desafío de evaluar... proceso de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria”

LEAN ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UNA ENCICLOPEDIA Y RESPONDAN LAS PREGUNTAS QUE APARECEN AL FINAL.

### LAS TORTUGAS



LAS TORTUGAS SE CARACTERIZAN POR TENER UN CAPARAZÓN QUE LAS PROTEGE DE LOS CAMBIOS DE TEMPERATURA Y DEL ATAQUE DE ANIMALES DEPREDADORES.

SEGÚN EL LUGAR DONDE VIVEN EXISTEN TORTUGAS DE AGUA Y TORTUGAS DE TIERRA. MIENTRAS QUE ESTAS ULTIMAS SE ALIMENTAN DE FRUTOS, TALLOS Y HOJAS DE PLANTAS, LAS OTRAS COMEN CORALES, ALGAS Y OTROS VEGETALES ACUATICOS.

EL HOMBRE CAZA TORTUGAS PORQUE SU CAPARAZÓN ES MUY VALIOSO, ES POR ELLO QUE EN ESTE MOMENTO SE ENCUENTRAN EN VÍAS DE ETINCIÓN.

A) ¿PARA QUÉ LES SIRVE EL CAPARAZÓN A LAS TORTUGAS?

---

---

---

B) ¿DE QUÉ SE ALIMENTAN LAS TORTUGAS DE AGUA?

---

---

ESTE TEXTO ES UNA SÍNTESIS DEL CUENTO “EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR”.  
LEANLO ATENTAMENTE TY RESPONDAN LAS PREGUNTAS QUE APARECE AL FINAL.

### EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR

De Hans Christian Andersen.

El cuento “el Traje nuevo del emperador” narra la historia de un rey presumido y vanidoso. Para una fiesta muy importante, el monarca convocó a todos los sastres del reino para ver cuál hacía la tela más bella a fin de estrenar un traje deslumbrante.

Dos pícaros lo engañaron haciéndole creer que habían tejido una tela mágica con hilos invisibles que solo podía ser vista por las personas inteligentes. Este hecho se difundió por el reino, y todo el pueblo esperó con ansiedad a que llegara la fecha para ver el traje tan especial.

El día de la fiesta, los supuestos sastres hicieron los movimientos necesarios para simular que estaban vistiendo al rey. Este, por más esfuerzos que hizo, no logró ver el traje, pero no dijo nada y salió a recorrer las calles del reino sin ninguna ropa sobre su cuerpo.

Los habitantes no se atrevían a decir nada para no pasar por tontos y algunos hasta elogiaban la belleza de la vestimenta del rey: ”¡Qué bello traje!, ¡qué telas más lujosas!”. Finalmente, todos se quedaron mudos cuando un niño gritó: “¡Pero si el emperador... está desnudo!”.

Por supuesto, los estafadores habían cobrado una suma importante de dinero y se habían marchado para nunca más volver.

A) ¿Cómo era el emperador?

---

---

B) ¿Con qué otras palabras se nombra en el texto a los dos pícaros?

---

---

C) ¿Por qué el rey salió desnudo a recorrer las calles del reino?

---

---

UNAN CON FLECHAS LAS ILUSTRACIONES Y LOS TÍTULOS DE LOS CUENTOS CORRESPONDIENTES.



CAPERUCITA ROJA

LA CENICIENTA

PULGARCITO

LA SIRENITA

LOS TRES CHANCHITOS

## DICTADO DE UN FRAGMENTO DE UN CUENTO

### *CONSIGNA:*

“Les voy a entregar una hoja rayada y les voy a dictar el comienzo de un cuento. Tienen que escribirlo lo mejor que puedan, prestando atención a las letras con que se escribe cada palabra y poniendo las mayúsculas que sean necesarias”.

*IMPORTANTE:* El maestro leerá el texto y luego lo dictará lentamente en función del ritmo del grupo, con entonación normal sin hacer silencios artificiales entre las palabras y especificando los signos de puntuación.

### El regalo embrujado

Cuando Jancito cumplió cinco años soñaba con recibir una bicicleta con timbre y espejito. Sus AMIGUITOS, Miguel y Quique, la compraron, la envolvieron con papel azul y la escondieron para darle una sorpresa.

El día de la fiesta amaneció nublado y lluvioso. El viento golpeaba las ventanas de todas las casas del barrio de Caballito.

Cuando los amigos fueron a buscar la bicicleta vieron con sorpresa que...

---

---

---

---

---

---

---

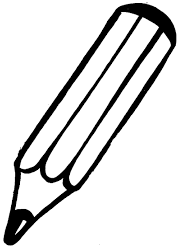
UNAN CON FLECHAS LAS IMÁGENES CON LOS NOMBRES CORRESPONDIENTES.



COPA



COMPUTADORA



PARAGUAS



SOMBRERO



ESCALERA



LIBRO

LÁPIZ

<b>Nombre:</b> .....	<b>Fecha:</b> /        /
<b>Curso:</b> .....	<b>Año:</b> .....

(1er día)

Imagina que eres un escritor de cuentos y que tienes que escribir el cuento que tú quieras para que, después, lo lean los niños que no lo conocen.

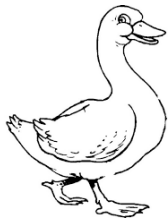
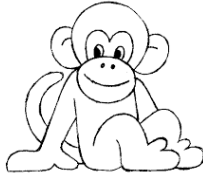
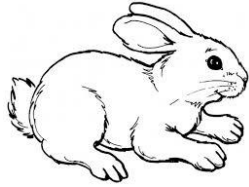
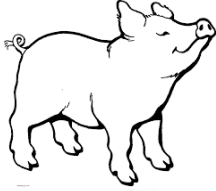
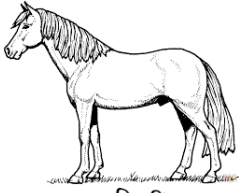
<b>Nombre:</b> .....	<b>Fecha:</b> /        /
<b>Curso:</b> .....	<b>Año:</b> .....

(2do día)

Te entrego el cuento que escribiste el otro día, **no creas que te lo doy porque está mal. El cuento está muy bien, solo que talvez se pueda mejorar.** Te propongo que lo vuelvas a leer con mucha atención. **Si te parece que está bien, lo dejas como está.** Si crees que le falta algo, puedes completarlo, y si quieres cambiar algo, puedes hacerlo. Revisa tranquilo porque tenemos toda la hora para eso.

1) ESCRIBAN SU NOMBRE Y APELLIDO

2) ESCRIBAN LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES.



3) EN ESTA TAREA, LA COMPUTADORA TENIA UN PROBLEMA Y  
ESCRIBIO TODO SEGUIDO. TIENEN QUE COPIAR EL TEXTO ABAJO,  
SEPARANDO LAS PALABRAS Y COLOCANDO LA PUNTUACION Y  
ESPACIOS CORRESPONDIENTE.

LABRUJAMARUJAESTABAPRISIONERAGRTIABGRITABADEMALASMAN  
ERASTENIA4DIENTESUNRULOENLAFRENTEPELODEACHICORIANARIZ  
DEZANAHORIA

---

---

---

---

---

---

Anexo 4: Planificaciones

<b>Planificación Grupo Focal.</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	2°A
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Fecha:</b>	Jueves 18 de agosto.
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Los estudiantes reconocen sus nombres y el de sus compañeros.
<b>Conocimientos previos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer nombre propio y el de sus compañeros.</li> <li>• Reconocen fonemas que integran su nombre.</li> </ul>
<b>Conocimiento en construcción</b>	Reconocen los fonemas de nombres propios y el de sus compañeros.
<b>Indicaciones generales</b>	Los estudiantes individualmente escriben sus nombres.
<b>Actividades.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera Actividad: Los estudiantes en una hoja en blanco, escriben su nombre como ellos consideran que se escribe.</li> <li>• Segunda Actividad: Los estudiantes escriben, en conjunto, el nombre de un compañero que presente dificultades para escribir su nombre.</li> </ul>
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Los estudiantes logran escribir convencionalmente sus nombres y logran reconocer los nombres de sus compañeros.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Lápices.</li> </ul>

<b>Planificación Grupo Focal.</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	2°A
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Fecha:</b>	Miércoles 24 de agosto.
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Los estudiantes reconocen sus nombres y el de sus compañeros, así como los fonemas que los componen.
<b>Conocimientos previos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer nombre propio y el de sus compañeros.</li> <li>• Reconocen fonemas que integran su nombre.</li> </ul>
<b>Conocimiento en construcción</b>	Reconocen palabras que comienzan con los fonemas iniciales de sus nombres.
<b>Indicaciones generales</b>	Leen palabras que comienzan con los fonemas que inician sus nombres.
<b>Actividades.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera Actividad: Los estudiantes en una hoja en blanco, escriben su nombre como ellos consideran que se escribe.</li> <li>• Segunda Actividad: Leen palabras que comienzan con los fonemas iniciales de sus nombres.</li> </ul>
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Los estudiantes identifican palabras que comienzan con las iniciales de sus nombres, así como con las iniciales de los nombres de sus compañeros.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Lápices.</li> <li>• Palabras impresas con mayúsculas.</li> </ul>

<b>Planificación Grupo Focal.</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	2° A
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Fecha:</b>	Miércoles 31 de agosto.
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Los estudiantes reconocen palabras con los fonemas iniciales de sus nombres en una canción.
<b>Conocimientos previos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer nombre propio y el de sus compañeros.</li> <li>• Reconocen fonemas que integran su nombre.</li> <li>• Reconocen canción escogida.</li> </ul>
<b>Conocimiento en construcción</b>	Identifican palabras que comienzan con los fonemas iniciales de sus nombres en una canción escogida en conjunto.
<b>Indicaciones generales</b>	Leen palabras de una canción que comienzan con los fonemas que inician sus nombres.
<b>Actividades.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera Actividad: Seleccionan una canción y la escuchan.</li> <li>• Segunda Actividad: en conjunto leen e identifican palabras que comienzan con los fonemas iniciales de sus nombres.</li> </ul>
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Logran identificar y leer, en conjunto, palabras que comienzan con los fonemas iniciales de sus nombres.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra de canción impresa.</li> <li>• Computador.</li> <li>• Parlantes.</li> <li>• Lápices.</li> </ul>

<b>Planificación Grupo Focal.</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	2°A
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Fecha:</b>	Jueves 1 de septiembre de 2016.
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Reconocer y leer el título y autor de libro, familiarizarse con el mundo literario.
<b>Conocimientos previos</b>	Palabras de uso cotidiano, que sirvan para leer otras palabras que desconozcan.
<b>Conocimiento en construcción</b>	Cercanía con el mundo literario.
<b>Indicaciones generales</b>	Deben identificar y leer el título y autor del libro presentado.
<b>Actividades.</b>	A los estudiantes se les presenta una variedad de títulos y ellos deben seleccionar uno para comenzar la lectura, deben identificar título y autor, posteriormente comenzar lectura grupal.
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Los estudiantes logran leer título e identificar autor del libro, por temas de tiempo la lectura se posterga para la próxima sesión.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	Libros álbum.

<b>Planificación Grupo Focal</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	Grupo focal 2° básico.
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Período:</b>	Miércoles 7 de septiembre de 2016.
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Leer e identificar diversos títulos de libros y exponer ideas centrales de un cuento.
<b>Conocimientos previos</b>	
<b>Conocimiento en construcción</b>	Lectura autónoma y significativa.
<b>Indicaciones generales</b>	Los estudiantes deben leer el cuento escogido
<b>Actividades</b>	Los estudiantes identifican los nombres de libros álbum y escogen uno el cual será expuesto a sus compañeros de manera oral.
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Los estudiantes logran identificar las ideas centrales de un texto.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros álbum.</li> </ul>

<b>Planificación Grupo Focal</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	Grupo focal 2° básico.
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Período:</b>	Jueves 8 de septiembre de 2016.
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Leer cuento y crear afiche informativo sobre este.
<b>Conocimientos previos</b>	Reconocen libro álbum y su contenido.
<b>Conocimiento en construcción</b>	Crear, de manera grupal, afiche informativo (con dibujos o palabras) sobre el libro escogido.
<b>Indicaciones generales</b>	Los estudiantes deben leer el cuento escogido la clase anterior y deben crear en una hoja de oficio un afiche informativo con las ideas centrales sobre el libro.
<b>Actividades</b>	Los estudiantes en grupos de 2 o 3 personas, vuelven a leer uno de los textos escogidos la clase anterior y crean, en conjunto, afiche con las ideas centrales del texto el cual deben mostrar a sus compañeros para recomendarles que lean el cuento.
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Los estudiantes logran identificar las ideas centrales de un texto y crean afiche.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros álbum.</li> <li>• Hojas blancas.</li> <li>• Lápices.</li> <li>• Plumones.</li> </ul>

<b>Planificación Grupo Focal.</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	2° A
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Fecha:</b>	Miércoles 21 de septiembre de 2016
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Los estudiantes comprenden y retienen ideas centrales de un texto.
<b>Conocimientos previos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer Libros Álbum.</li> </ul>
<b>Conocimiento en construcción</b>	Identifican ideas centrales de un texto y las escriben en un afiche informativo.
<b>Indicaciones generales</b>	Los estudiantes escogen un texto y las docentes hacen lectura en voz en alta ,los estudiantes deben extraer ideas centrales y crear un afiche
<b>Actividades.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera Actividad: Escuchan lectura de un Libro Álbum por parte de un adulto.</li> <li>• Segunda Actividad: seleccionan ideas centrales del texto.</li> <li>• Tercera Actividad: crean afiche informativo, de manera individual, sobre el texto oído.</li> </ul>
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Logran crear afiche informativo con información retenida de la lectura de un Libro Álbum.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros Álbum.</li> <li>• Hojas de Block.</li> <li>• Lápices de colores.</li> <li>• Plumones.</li> <li>• Reglas.</li> </ul>

<b>Planificación Grupo Focal.</b>	
<b>Asignatura:</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Curso:</b>	2ºA
<b>Horas:</b>	90 minutos.
<b>Fecha:</b>	17 de noviembre de 2016
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	Los estudiantes extraen idea central de uno de los textos trabajados durante el proceso y realizan un resumen de este.
<b>Conocimientos previos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer textos trabajados durante el año.</li> </ul>
<b>Conocimiento en construcción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extraer ideas centrales de un texto y sintetizarlo en un texto escrito.</li> </ul>
<b>Indicaciones generales</b>	Los estudiantes, individualmente, realizan un resumen de un texto leído durante el proceso.
<b>Actividades.</b>	Escriben las ideas centrales que ellos recuerdan de un texto leído con anterioridad.
<b>Resultado de Aprendizaje</b>	Los estudiantes logran extraer las ideas centrales de un texto leído y sintetizan estas ideas en un texto escrito.
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Lápices</li> </ul>

## Anexo 5: Transcripciones de clases grabadas.

### Clase grabada 25 de agosto

Docente: Bueno niños, ahora los llamaremos para que seleccionen el libro que quieren leer y luego de escogerlo deben registrarlos sus fichas de préstamo.

Niño I: tía yo quiero el antípodas.

Docente: Pero, ese ya lo escogiste, quizás algún compañero quiera ese, tú puedes escoger otro que no hayas leído.

Niña G: yo no quiero ninguno porque no sé leer.

Niña A: yo tampoco quiero.

Docente: pero niñas, no se trata de saber leer o no, como ustedes lo hagan estará bien.

Las niñas se miran, pero no están convencidas de llevarse un libro.

Docente: Hagamos algo, por qué no escogen ustedes primero el libro que quieren y lo registran, y la próxima clase nos cuentan de qué se trata y si les gustó.

Niñas: bueno

Docente: recuerden que deben leer como ustedes puedan y que cómo lo hagan estará bien.

La sesión consistió en que uno por uno los estudiantes, escogieran el libro, de los que están en la biblioteca de la sala CRA, para llevárselos durante una semana y luego devolverlo, para poder pedir otro.

Clase grabada 1 de septiembre, 2016.

### Actividad 1

Docente 1: Ustedes van a buscar el libro que dice “el túnel” (los niños indican el libro que tiene el dibujo de un túnel) pero deben leerlo.

Docente 2: Primero, tiene que darlos vuelta o no? , donde salen los títulos...

Niño I: (toma otro libro) yo quiero leer libros aunque no sé leer...

Niño A: (toma el libro que dice el túnel) el...tú -nel.

Docente 1: Y por qué dice el túnel ahí?

Niño A: porque hay una línea.

Niña P: es un túnel.

Niño I: no, porque vio la imagen.

Docente 1: aaahhh.

Docente 2: mmmmm.

Docente 1: ¿Y cómo se llamara este libro? (señala otro libro que se encuentra en la mesa)

Niño I: ¡Yo lo quiero leer!

Docente 1: ¿Cómo se llama este libro?

Niño I: Un... día... un día...di...difirente...diferente...

Niño A: pa-ra el se-ñor a-mos

Docente I: Ya, ¿y que sale en la portada?

Docente 1: Si yo les tapo esto (título del libro) ¿De qué creen que se trata el libro?

Niño I: De un señor que cuida a ese elefante.

Docente 1: ya, ¿y tu G que crees?

Niña G: Un elefante...

Docente 1: ya un elefante...

Niña G: Que está jugando a las cartas...

Docente 1: (le muestra el titulo a niña G) ¿Qué letras conoces de las que están acá? Para que empecemos a leer...

Niña G: (Señala una letra).

Docente 1: ya, ¿cuál es esa?

Niña G: la U

Docente 1: ya, y con ¿cual está la U?

Niña G: La N

Docente1: ya, y ¿cómo suenan juntas?

Niña G: Un?

Docente1: ya... y acá que dirá (señala otra palabra del título)... ¿Qué letra es esta?

Niña G: La D... da?

Docente 1: Pero, ¿cual esta antes de la A?

Docente1: ¿cómo suena la de dado con la i?

Niña G: di...

Docente1: ¿Entonces, como suena todo junto?

Docente2: y...Si un niño la ayuda?

(Niños A e I, Niña P levantan la mano)

Docente 1: ya niño A ven (niño se dirige al puesto de niña G)

Docente 2: Con una sola letra... ayuda a niña G a reconocer una letra

Niño A: ¿esta palabra?

Docente 1: Una sola letra de la palabra

Niño A: u... un... un día...

La estudiante se frustra y no termina la actividad.

Clase grabada jueves 8 de septiembre.

Docente: ¿Niños, hoy vamos a realizar una actividad en donde ustedes deben leer un cuento, el que ustedes quieran, y después vamos a crear unos afiches informativos para que sus demás compañeros se enteren de lo que trataba el cuento que cada uno leyó, quien tiene dudas?

Niña A: ahhh tía yo no quiero leer

Docente: ¿por qué no quieres leer?

Niña A: tía es que yo no sé leer tan bien, me voy a demorar mucho

Niña G: tía yo no sé leer

Niño I: tía, pero yo les leo

Niño M: no, yo tía

Docente: A ver, ¿qué les parece si mejor trabajamos en parejas y uno lee y el otro escucha atentamente para que después, los dos, puedan construir el afiche informativo?

Niña A: si tía, eso mejor

## Clase grabada 21 de septiembre 2016

Docente 1: La actividad de hoy consiste en que con las otras profesoras les vamos a leer un libro que entre todos deberán escoger...

Docente 2: Para eso les vamos a dar unos minutos para que se organicen y escojan el libro que quieren que les leamos.

Después de unos minutos los estudiantes escogen el libro que quieren escuchar.

Docente 1: Con el libro que escogieron que se llama "El Túnel" vamos a hacer un afiche sobre lo que trata, es por eso deben ponerle mucha atención a docente 3 quien le leerá el libro...

Docente 3 comienza la lectura, los estudiantes ponen atención y se mantienen en silencio hasta que se termina la lectura.

Docente 3: Ahora haremos una ronda de preguntas, ¿Quiénes eran los protagonistas de la historia?

Niño I: yo tía, eran dos hermanos que se llevaban mal y peleaban mucho.

Docente 2: bien ¿Qué hizo la madre de los hermanos?

Niño M: se enojó y los echó de la casa porque peleaban mucho....

Niña P: sí, fue a la hora de la comida y ellos se van caminando y por eso el hermano entra en el túnel...

Docente 1: ¿Qué pasó cuando el niño entró al túnel?

(La mayoría de los niños responden en voz alta y al mismo tiempo)

Niño I, Niña G, Niña A, Niño M: ¡Se convirtió en piedraaa!

Docente 3: ¿Y qué tuvo que hacer la hermana para salvarlo?

Niña A: Tuvo que darle muchos besos y abrazos.

Niña G: Le dio mucho amor y cuando lo hizo volvió a la normalidad y se fueron a la casa de nuevo...

Docente 2: Ahora que ya sabemos de que se trata el libro vamos a crear unos afiches con las ideas centrales del texto, para eso les vamos a pasar hojas, lápices y todo lo que necesiten, lo deben hacer de manera individual para que después lo puedan compartir con el resto

Se les da el resto de la sesión para que terminen sus afiches.

Clase grabada jueves 28 de septiembre, 2016.

Docente: ¿Niños, ahora vamos a trabajar con letras móviles, saben cuáles son esas?

Niño I: tía son letras

Docente: si, pero ¿qué significará que sean móviles?

Niña G: ¿tía, significa que se mueven?

Docente: muy bien, significa que son letras individuales que se pueden mover y así podemos formar las palabras que nosotros queramos

Niño M: ¿tía nos puede prestar letras para jugar?

Docente: sí, ahora les voy a pasar letras y ustedes mismos van a formar las palabras que se encuentre aquí. ¿Dentro de la sala, o palabras que empiecen igual como empiezan sus nombres, o lo que quieran formar de palabras, bueno?

Niña G: ¿tía, esta (muestra una letra G), con esta empieza mi nombre cierto?

Docente: ¡si, esa es!!

Niña G: ahora voy a buscar un a

Niño M: ¡aquí tengo una, toma!!!

Niño I: ¿alguien ha visto unas?

Niño A: toma, aquí hay una

Docente: ¿ya niños, ya formaron sus nombres?

Niños: sí tía

Niño M: tía fala la gabi

Docente: ¿les parece si ayudamos a la gabi a terminar de construir su nombre y así seguimos con otras palabras?

Niños: yaaaaaaaaaaaaaaaa

Docente: ¿a ver, gabi, que letras tienes hasta el momento?

Niña G: tengo estas (muestra la G A R I E)

Docente: ¿niños, está completo el nombre con esas letras?

Niño I: falta la B

Niño M: falta la L y otra A

Niño A: falta una A tía

Niña A: ahí hay una A (entrega una A)

Docente: ¿encontraron las letras que faltaban?

Niños: siiiiiiiiiiiiiiiii

Docente: ya, ahora vamos a formar, con las letras móviles, palabras que se encuentren dentro de la sala, como por ejemplo eso (indica una silla)

Niño M: ¿tia sirve la mochila?

Docente: si, sirve todo lo que vean dentro de esta sala

Clase grabada 5 de octubre 2016.

Docente: Niños, trabajaremos con un texto que todos conocemos, haremos un resumen y luego haré un dictado de palabras que son parte del texto.

(Los niños se sientan, conversan sobre los libros que han leído)

Docente: ¿quién me puede decir de qué se trata el libro “pequeño azul y pequeño amarillo” qué leímos la clase anterior?

Niño I: ¡Yo tía!!!! (grita alzando la mano)

Docente: Bueno, pero cuéntame la primera parte y así otro compañero cuenta la segunda parte, ¿te parece?

Niño I: ¡siii!! ya, se trata de que pequeño azul y pequeño amarillo salieron a jugar y se abrazaron y se convirtieron en uno solo y se volvieron verde.

(la docente hace señas para que pare el relato y así continúe otro niño)

Docente: Muy bien, quién me puede decir cómo termina la historia. (la docente mira a niña A) ¿Tú me podrías contar cómo termina la historia?

Niña A: sii, fueron a sus casas y sus papas no les creyeron que eran pequeño azul y pequeño amarillo y lloraron y se separaron y ahí termina.

Docente: Muy bien, ahora, en las hojas de block, haremos el dictado que les comenté al inicio.

Niños: yaaaa. (comienzan a conversar entre ellos cómo harán la actividad)

Niño I: Tía, ¿cuántas palabras tendrá el dictado?

Docente: Son 10 palabras. ¿Están listos para comenzar?

Niños: SIII!

(se inicia la actividad)

Docente: Bien, niños, ¿hay alguna palabra que les haya costado mucho escribir?

Niña G: a mí me costó escribir recorrieron.

Niño M: yo sé escribir esa, tía.

Docente: ¿Por qué no dejamos que ella escriba la palabra y vemos si está bien y la ayudamos?

(Los niños asienten conformes a lo planteado por la docente)

La niña escribe en la pizarra RCREN

Docente: ¿Niños, creen que aquí dice RECORRIERON?

Niño M: No, o sea esas sirven, pero le faltan letras.

Docente: ¿Cuál crees que falta? (El niño se para de su puesto y escribe las letras que el considera que faltan. Escribe RECORRIRON)

Docente: Bien, él, dice que ahora si dice RECORRIERON. ¿Qué creen los demás?, ¿aquí dice RECORRIERON?

Niña A: sí tía ahí dice eso.

Niño I: lee la palabra en voz baja muchas veces. - Tía yo digo que falta una, pero no sé bien en que parte va.

Docente: Ponla donde tu consideres que va y entre todos leemos la palabra y vemos si dice o no lo que queremos, ¿te parece?

Niño I: siiii. (se pone de pie y escribe) queda RECORRIERON.

Docente: yo creo que ahora si dice RECORRIERON, ustedes ¿qué creen?

Niño M: SIII ahora si tía, a mime falto la i. Mira la palabra y lee en voz alta mientras señala con el dedo RECORRIERON.

Clase grabada 6 de octubre, 2016.

Docente 1: Le entregaré el libro a niño A indicándole cual página del libro comenzaran a leer, niño M comenzará la lectura y posteriormente niño I, siguiendo niño A, niño M, niña P y finalmente niña G.

Niño I: tía yo quiero leer el título.

Docente 2: no, tía 1 ya dio el orden y debemos respetar los turnos del compañero.

Docente 1: el cuanto se llama “Un día diferente para el señor Amos”, (profesora el texto) ¿ustedes saben dónde está el título en esta hoja?

Niño M: Indica donde está el título.

Docente 1: ¿Y qué debería ir debajo del título del cuento?

Los estudiantes no pueden responder la pregunta, pues no saben lo que se pregunta.

Docente1: Acá en la portada sale que el título que este es (señala el titulo), pero acá abajo siempre en los libros saldrá el autor, quién es la persona que escribió el cuento.

Docente 1: Niño M comienza a leer.

Niño M comienza la lectura.

Docente 1: Ahora niño I comienza a leer.

Niño I presenta dificultades para leer y Docente 2 lo guía en la lectura.

Niño A comienza la lectura sin dificultades.

Niña P lee dificultosamente y pide ayuda a las docentes.

Finaliza la ronda de lectura, es guiada por la docente para completar la lectura del cuento.

Para finalizar esta actividad docente 3, les vuelve a leer el cuento en su totalidad, respetando las reglas ortográficas, para posteriormente hacerles preguntas referentes a lo leído.

Docente 1 comienza con la ronda de pregunta.

Docente1: ¿Qué le pasó a Amos?

Niño I: No fue al colegio, porque estaba enfermo y sus amigos fueron al bus a visitarlo...

Niño M: Estaba enfermo.

Docente 2: Ya, ¿Qué hicieron cuando fueron a visitarlo? , quiero la niña G me responda.

Niña G: Jugaron.

Docente 2: ¿Y qué jugaron?

Niño I: Ajedrez.

Docente 3: ¿En qué viajaron a ver a Amos?

Niño A: En bus.

Docente 2: Ya, ¿Y dónde tomaron el bus?

Niño A no recuerda la respuesta y sus compañeros quieren responder por él.

Niño A: En el zoológico.

Docente 1: ¿Con quién Amos se sentaba?

Niños en general: se sentaba solo...

Docente 3: ¿Saben cómo se llamaba el protagonista de la historia?

Niños no recuerdan el nombre del protagonista de la historia...presentan un a confusión entre el que escribió la historia y sobre quien trata...

## Clase grabada 12 de octubre

Docente: Hoy vamos realizar un dictado, tomen una hoja, y el lápiz que ustedes quieran.

(Los niños van en busca de las hojas y lápices para comenzar el dictado)

Docente: Recuerden que deben escribir como ustedes creen que se escribe.

(Los niños comienzan a conversar y a discutir por los lápices que quieren utilizar)

Niño A: Tía, pero va a ser con nota, porque yo no sé escribir bien pos.

Docente: no, esto es sin nota, y de la manera que ustedes escriban la palabra estará bien.

Vamos a comenzar.

Docente: La primera palabra es MARIPOSA.

(Los niños escriben la palabra, miran unos a otros como lo hacen)

Niña G: Tía, yo no sé con cual va MARIPOSA. (la docente se acerca y ve lo escrito). AAS

Docente: Cuál crees que va, di la palabra para identificar las letras que lo componen.

Niña G: repite la palabra y dice la MAAAA de MAMÁ

Docente: donde crees que va la M.

(la niña escribe la letra delante de al A, queda MAAS)

Docente: Muy bien, ahora, ¿crees que dice MARIPOSA?

Niña G: SIII ahora sí.

Continua el dictado, los estudiantes escriben las palabras.

No se realizan las 10 palabras, dado que, el tiempo de la sesión se acaba y los niños deben salir a recreo.

Docente: Vamos a dejar el dictado hasta acá, lo hicieron muy bien, ahora pueden ir a buscar su colación e ir a jugar.

Anexo 6: Notas de campo.

Curso: Grupo focal		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís	
Estudiantes: 6		Fecha: jueves 18 de agosto de 2016	
Clase: Potenciación lengua escrita			
Hora	Registro		Comentario
12:00	<p>“Durante la sesión de trabajo, tuvimos que modificar lo planificado, ya que, una de las estudiantes no escribía su nombre de manera convencional. Por lo que, lo que teníamos planificado tuvimos que adecuarlo a las capacidades de la estudiante. Esto generó que la estudiante se frustrara, al no poder realizar la actividad, sin embargo, al realizar la modificación, la estudiante evidenció entusiasmo en realizar la actividad. Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes, trabajaron de manera colaborativa con la estudiante que tenía dificultades”</p>		<p>Enfrentar una situación que modifica lo planificado puede generar conflictos dentro de la sala de clases, pero supimos enfrentar bien esta situación, sin dejar de suplir las necesidades de todos los estudiantes, generando que ellos trabajaran en equipo, colaborando cada uno con sus conocimientos.</p>

Curso: Grupo focal		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís
Estudiantes: 6		Fecha: Miércoles 24 de Agosto, 2016.
Clase: Potenciación lengua escrita		
Hora	Registro	Comentario
8:00/9:30	<p>En la sesión de trabajo de hoy, se realizaron actividades relacionadas a la práctica de la lectura y escritura a través de palabras con fonemas iniciales similares o iguales a los nombres de los estudiantes participantes del proceso de intervención. Durante el desarrollo de la sesión, los estudiantes trabajaron de manera autónoma y sin presentar dificultades, pues, reconocían claramente el fonema inicial de sus nombres en palabras que lo contenían al inicio de las mismas. Es importante destacar que los estudiantes lograron desarrollar la actividad de manera adecuada, logrando los objetivos e integrando autonomía y trabajo colaborativo, pues, en un momento, una estudiante presentó una duda en cuanto a la lectura de una letra mayúscula y una minúscula, a lo que todos los demás participantes de la intervención apoyaron y resolvieron la duda. De esta forma se da cuenta del trabajo colaborativo desarrollado, también, durante las actividades.</p>	<p>Debido al adecuado desarrollo de la actividad por parte de los estudiantes, no se produjeron mayores dificultades, excepto cuando una de las estudiantes necesito apoyo. En ese momento evidenciamos la voluntad de los demás compañeros para apoyar el trabajo de la estudiante que lo requería, dicha situación dio paso a una estrategia improvisada de trabajo colaborativo, por medio de la cual, todos lograron los objetivos de la sesión.</p>

Curso: Grupo Focal. Estudiantes: 6 niños. Clase: Potenciación Lengua Escrita		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís. Fecha: Jueves 1 de septiembre de 2016.	
Hora	Registro		Comentario

<p>12:45 hrs.</p>	<p>Nos encontrábamos en la ronda de lectura para identificar el título del texto, es el turno de Niña G y no puede completar la lectura, por lo cual se sugiere que algún compañero pueda ayudarla, entregándole pistas.</p>	<p>Al Niña G no poder identificar lo solicitado ,se toma la decisión de que un compañero la ayude ,de manera en que se pueda fomentar el trabajo colaborativo y que entre los mismo estudiantes sean capaces de construir su propio conocimiento, pues en este las docentes solo fueron un medio para que el compañero ayuda a Niña G.</p>
-------------------	--	--

Curso: Grupo Focal. Estudiantes: 6 niños. Clase: Potenciación Lengua Escrita		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís. Fecha: miércoles 21 de septiembre de 2016.
Hora	Registro	Comentario
9.00 hrs.	Los estudiantes muestran respeto tanto por la lectura que realiza la profesora como por los compañeros cuando responden las preguntas referidas al texto, al momento de realizar los, como los materiales de trabajo son compartidos, se las piden por favor y se las prestan sin inconvenientes, una vez que terminan la actividad guardan todos los materiales y limpian.	A medida que avanzan las sesiones de trabajo, comienzan a verse los primero cambios en los estudiantes respecto de la primera sesión, principalmente en ámbitos de conducta, disposición a trabajar, limpieza y cuidado del espacio de trabajo, los estudiantes comienzan a valorar las nuevas estrategias de enseñanza, los estudiantes se respetan pues ahora para llegar a una respuesta necesitan del otro.

Curso: Grupo focal		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís
Estudiantes: 6		
Clase: Potenciación lengua escrita		
Fecha: Jueves 28 de Septiembre, 2016.		
Hora	Registro	Comentario
12:00/13:30	Durante la sesión de intervención realizada hoy, se trabajó con letras móviles, por medio de las cuales se conformaron palabras, y en base a ellas, se clasificaron en palabras largas o cortas, palabras que empezaran como los nombres propios de cada integrante de la actividad y palabras que estuvieran dentro del ambiente en donde desarrollamos la actividad (sala CRA, centro de recursos para el aprendizaje). Los estudiantes realizaron sin dificultades la actividad, dando cuenta del avance que han desarrollado en cuanto a sus etapas e hipótesis iniciales durante el desarrollo del proceso.	<p>En el desarrollo de esta actividad evidenciamos un cierto estado de avance por parte de los estudiantes respecto de su propio proceso de aprendizaje y la adquisición de la lengua escrita, pues no presentaron dificultades para realizar la actividad. Lograron identificar letras, formar palabras y leerlas, si bien, en casos, los estudiantes iban a un ritmo más lento que el de los demás, completaron la actividad en el tiempo estimado y cumplieron con los objetivos propuestos.</p> <p>Como docentes, logramos observar que el trabajo y las intervenciones están rindiendo resultados positivos, pues los estudiantes presentan un claro estado de avance en cuanto a la situación original a la que nos vimos enfrentadas.</p>

Curso: Grupo focal		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís.	
Estudiantes: 6		Fecha: jueves 29 de septiembre.	
Clase: Potenciación Lengua Escrita			
Hora	Registro	Comentario	
12:00	Luego de ir a buscar a los estudiantes a la sala regular, para trabajar con ellos en la sala CRA (centro de recursos para el aprendizaje), nos dimos cuenta que esta estaba siendo utilizada por otras personas. Esta situación generó que no pudiésemos realizar la clase	<p>Para nosotras fue muy incómodo lo que pasó hoy, ya que, existe un acuerdo con el director de disponer de ese lugar para trabajar con los estudiantes.</p> <p>Llegar al lugar y verlo ocupado generó que tuvimos que cancelar la sesión, al no tener otro espacio para trabajar.</p> <p>El director expresó el interés el colaborar con el proceso de intervención facilitando el espacio y garantizando que este estuviese vacío, sin embargo, este acuerdo no se respetó.</p> <p>Más allá de la molestia de que el lugar estuviese ocupado, genera preocupación en nosotras, el proceso que están viviendo los estudiantes.</p>	

Curso: Grupo Focal. Estudiantes: 6 niños. Clase: Potenciación Lengua Escrita		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís. Fecha: Jueves 6 de octubre de 2016.
Hora	Registro	Comentario
12:15 hrs.	Los estudiantes están motivados a realizar la actividad de leer el cuento en grupo y contestar preguntas referente al texto, ninguno de los estudiantes se niega a la, escuchan atentos cuando el otro compañero realiza la lectura.	La motivación de los estudiante frente a la actividades propuesta demuestra lo innovadora y motivante que son para ellos ,pues no acostumbran a realizar este tipo de actividad y tener la libertad de elegir lo que quieren leer, por otro lado al conocer la dinámica de trabajo el tiempo dispuesto se vuelve productivo.

Curso: Grupo focal Estudiantes: 4 Clase: Potenciación Lengua Escrita.		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís. Fecha: jueves 13 de octubre.
Hora	Registro	Comentario
12:00	Los estudiantes realizan de manera grupal un afiche para recomendar libros a sus compañeros. Logran trabajar de manera colaborativa entre ellos, potenciándose mutuamente, resolviendo dudas que surgen durante el trabajo.	Durante la lectura del texto, los estudiantes mostraron interés en la historia, anticipando posibles hechos y haciendo comentarios.  Al realizar el afiche, evidenciaron sus capacidades, esas que al comienzo ellos mismos decían no poseían. Al verlos realizar las actividades evidenciamos que, si ellos confían en sus capacidades, las brechas que se generan en el proceso de enseñanza/aprendizaje se pueden suprimir, obteniendo como resultado un proceso significativo, no solo en lo académico, sino que en el ámbito socioafectivo de los estudiantes.

Curso: Grupo focal		Profesor: Javiera Núñez, Rocío Reyes, Joselyn Solís
Estudiantes: 6		
Clase: Potenciación Lengua Escrita		
		Fecha: jueves 17 de noviembre.
Hora	Registro	Comentario
13:30	Hoy se realizó la última intervención mediante estrategias extraídas de la psicogénesis, los estudiantes, se mostraron entusiastas al realizar la actividad y lograron realizar la actividad de manera significativa.	<p>La actividad, fue realizada por los estudiantes con mucho entusiasmo. En esta última sesión pudimos evidenciar que los estudiantes habían progresado en el trabajo, no solo desde un aspecto de contenido, sino que socioafectivo, ya que, trabajan colaborativamente, y buscaban las respuestas por si solos, ya no necesitaban el apoyo constante de docentes que estuviesen refutando sus quehaceres.</p> <p>Para nosotras fue muy significativo comprobar de esta manera, empírica, que ellos trabajasen así, dado que, vimos todos nuestros objetivos reflejados en el desempeño académico y social de los estudiantes. Comprobamos que las estrategias dieron resultado y que los estudiantes se empoderaron del aprendizaje.</p>

Anexo 7: Fotografías de trabajos de los estudiantes.

4.- Buscar el sinónimo y antónimo de las siguientes palabras.

Sinónimo	Palabra.	Antónimo
ALEGRE	Feliz	TRISTE
AMARADO	Abrochado	DESABROCHADO
HÚMEDO	Mojado	SECO
Bello	Bonito	FEO
BUENO	Simpático	PESADO
CONTENTO	Bueno	MALO

4.- Buscar el sinónimo y antónimo de las siguientes palabras.

Sinónimo	Palabra.	Antónimo
ALEGRE	Feliz	TRISTE
AMARADO	Abrochado	DESABROCHADO
HÚMEDO	Mojado	SECO
Bello	Bonito	FEO
BUENO	Simpático	PESADO
CONTENTO	Bueno	MALO

2

aburrido

claro

oscuro

seco

mojado

dormido

despierto

GABRIELA MILLA

MADIPOSO ~~MADIP~~ PES EL GATOMALE  
PER PANAMA PASPO

paul mola

matiposa

atarales

gato

~~te~~

tese

~~no~~ legatotomakelle

~~luna~~

papá /

mamá

~~opa~~

luna

1 caso

2 marcos

3 bentano

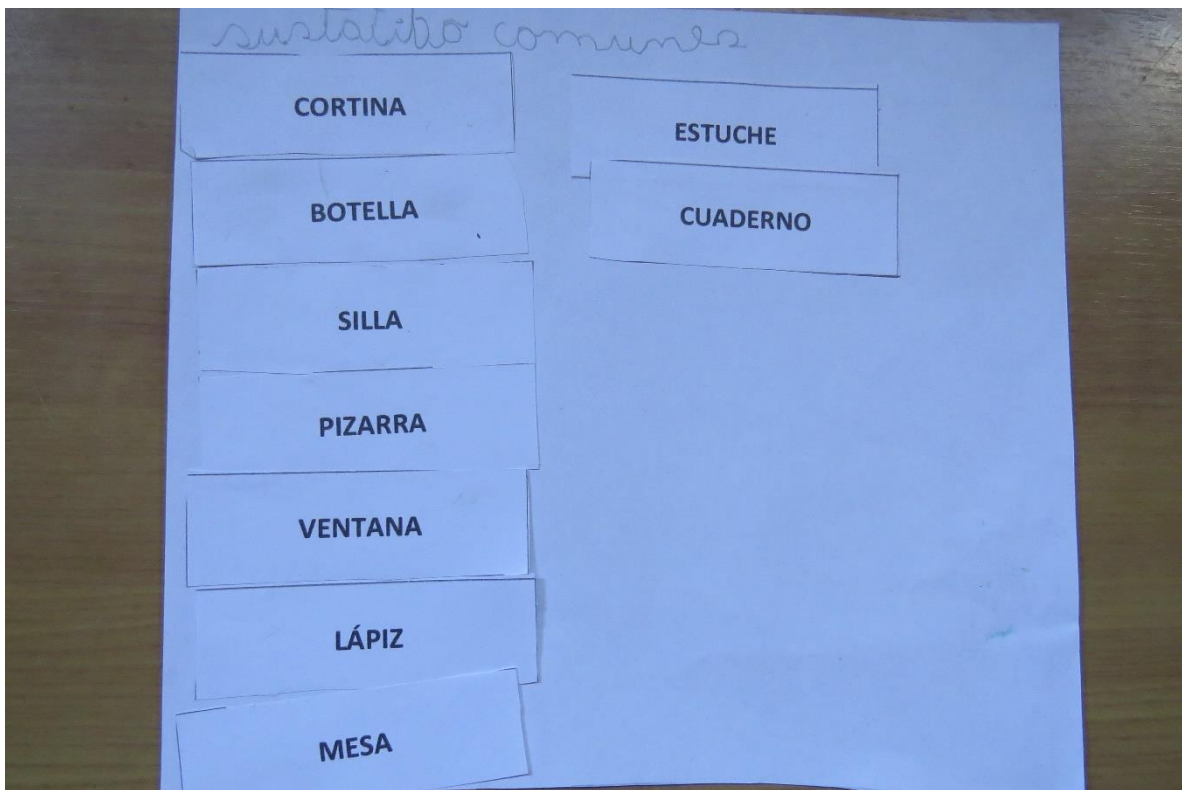
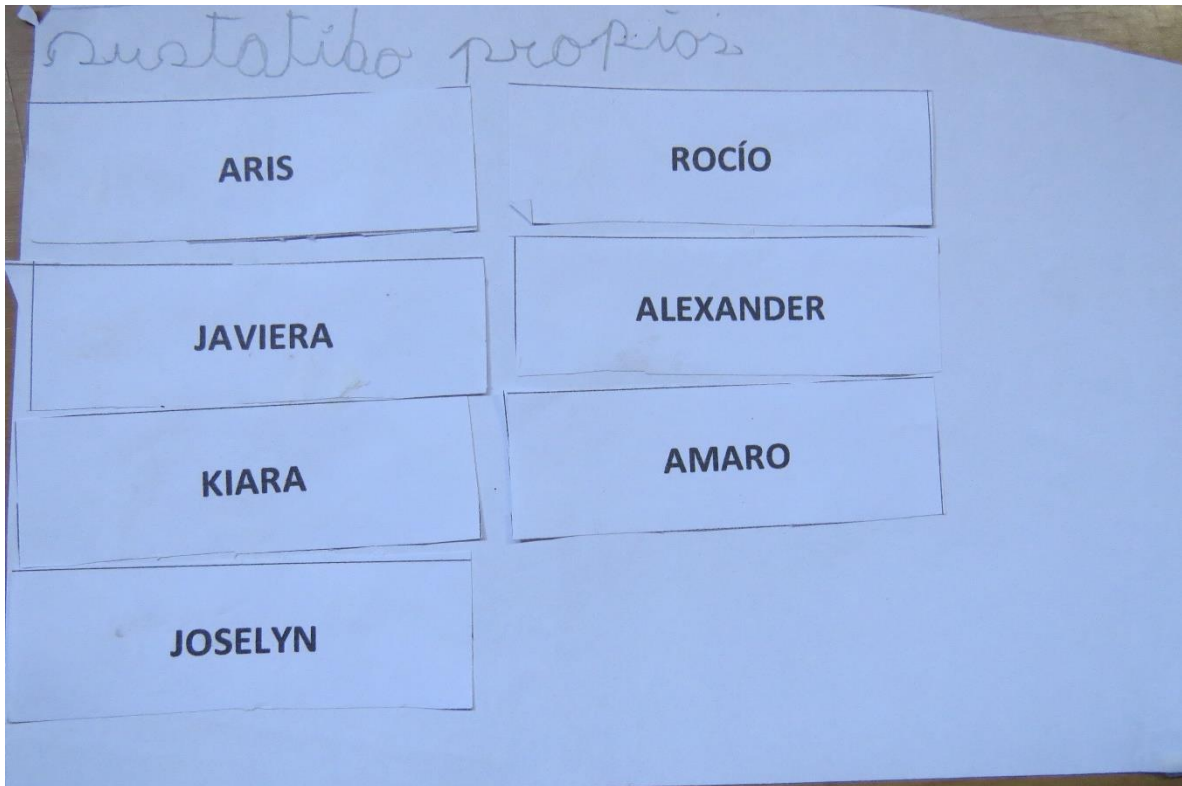
4 dilla

5 pella ton

6 gona

7 romina

mo



Comunes q	otro	propio
1 arbol		1 marcador
2 lapiz		2 paises
3 Chile		3 libram
4 silla		4 Maria
5 lijera		2 gato
6 barco		
7 libro		
8 <del>libro</del>		
9 <del>libro</del> papel		
1		

sinonimos

alumno	estudiante
maestro	profesor
colegio	escuela
cuaderno	libreta
clase	aula

*antónimos*

aburrido

divertido

seco

mojado

dormido

despierto

oscuro

claro

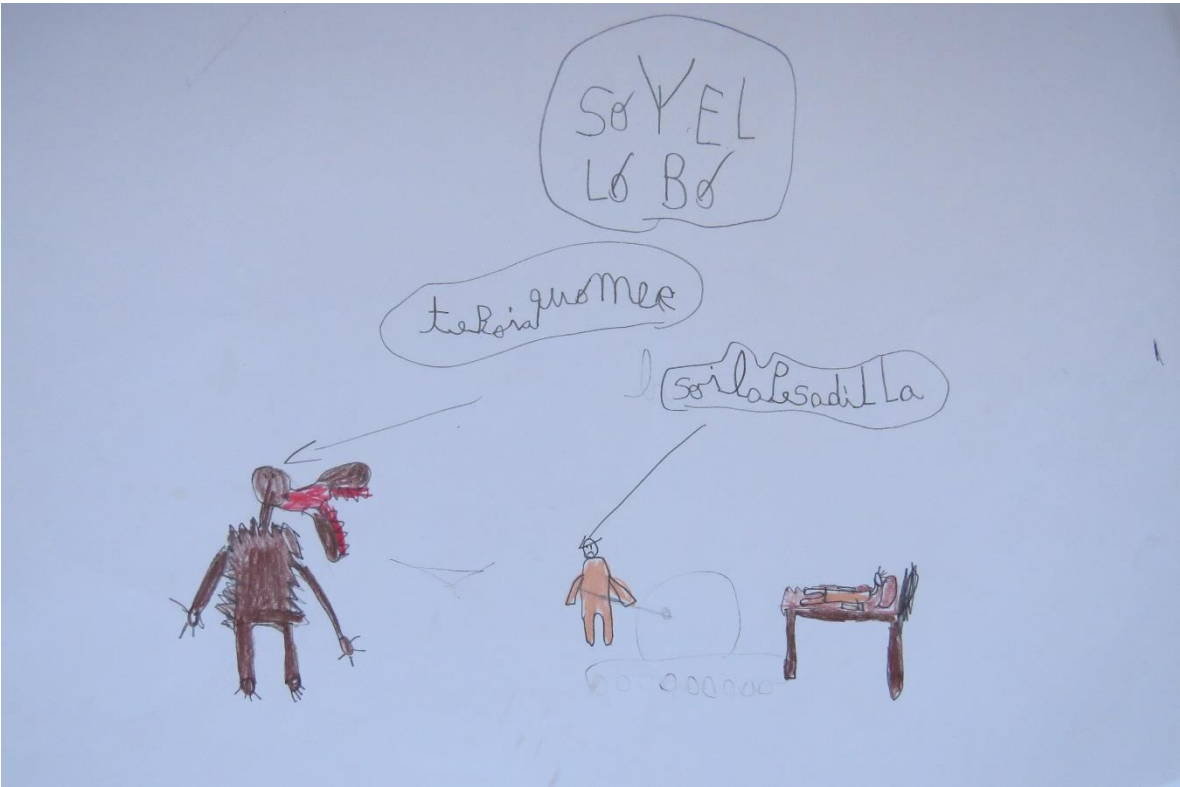
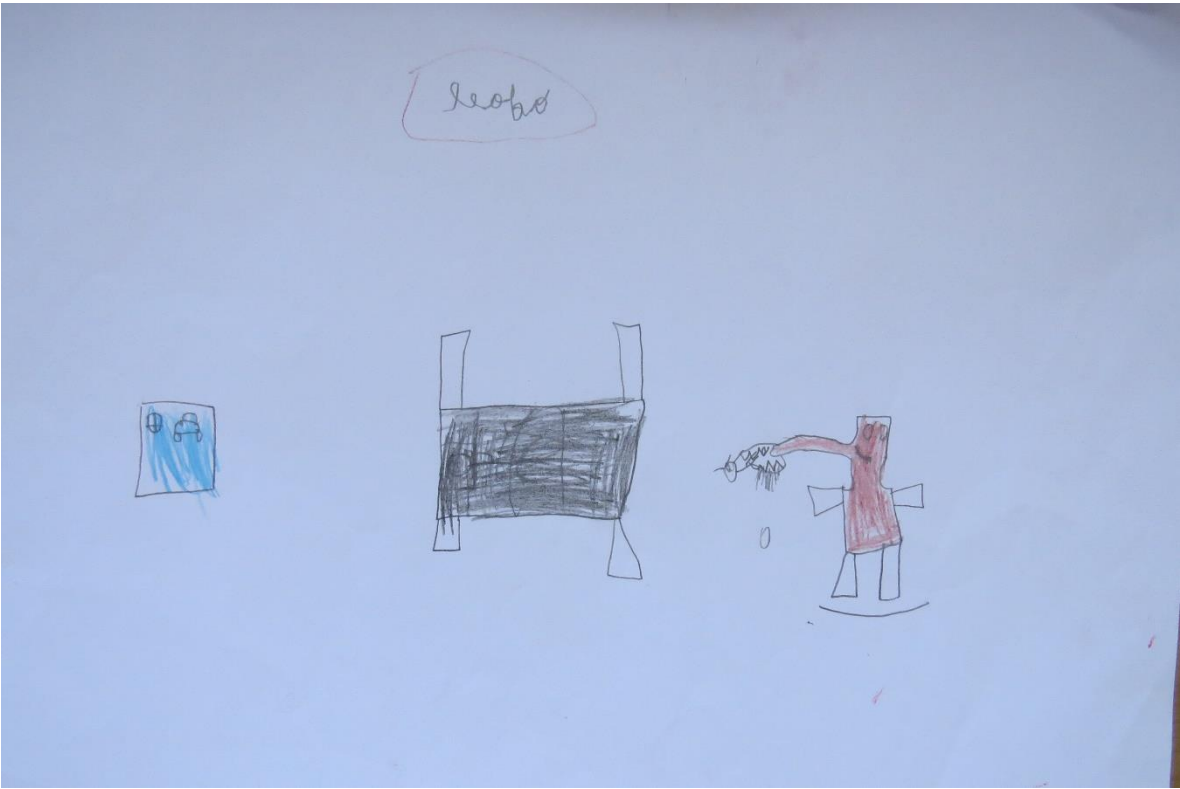
A N T I P O D A S

A L O T R O

L A D O D E L

M U N D O

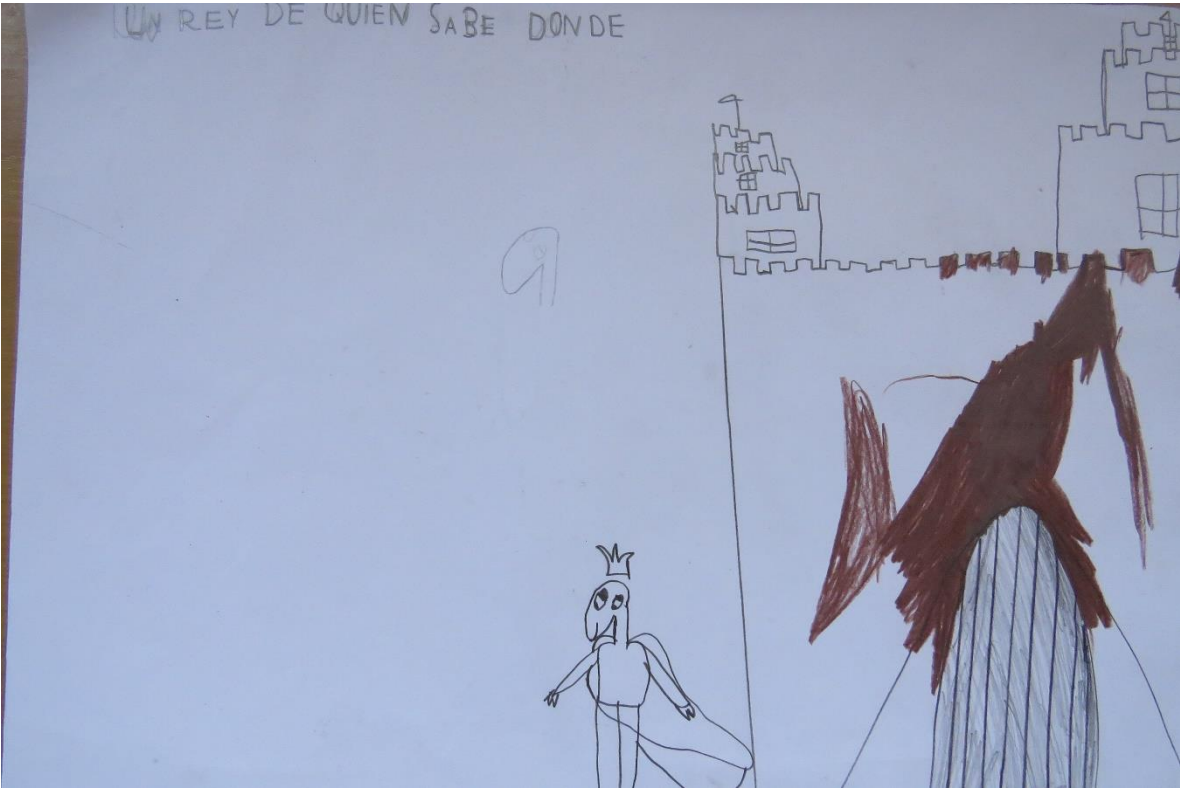
*BY LAS BARRAS*

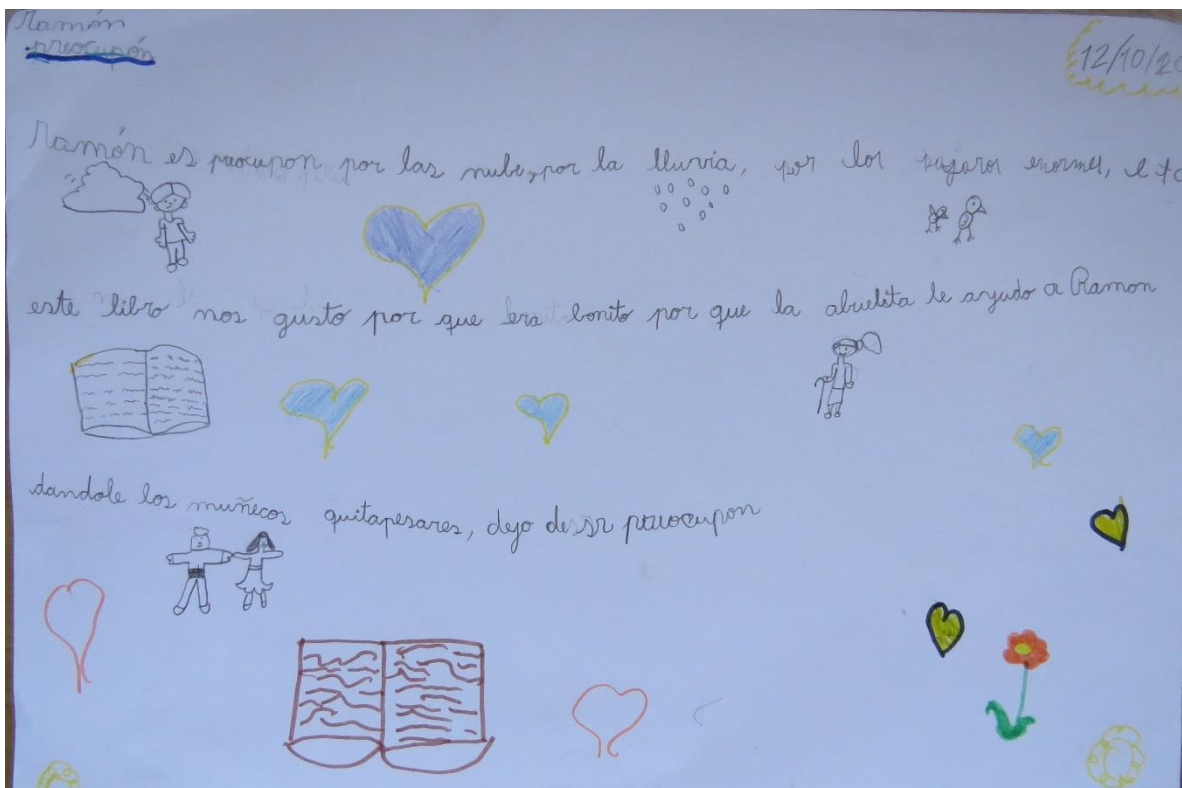
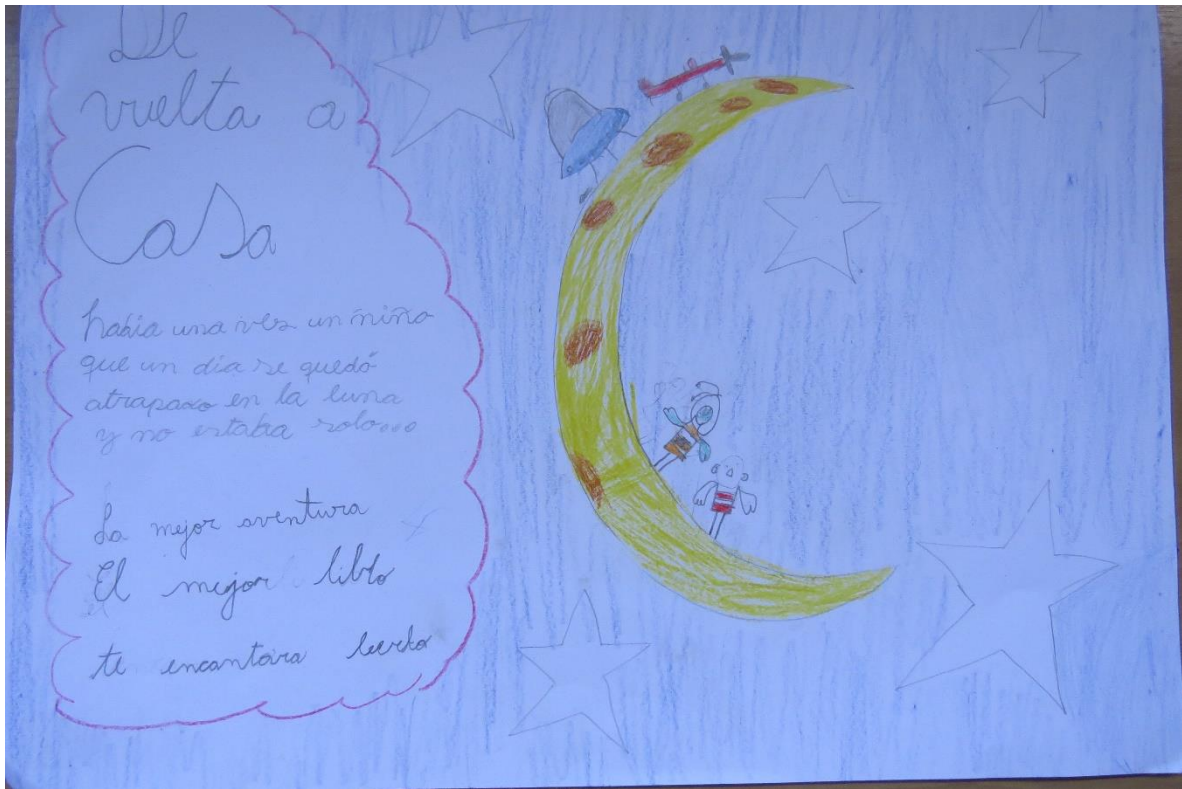












# WILLY y HUGO

Anthony Browne

SE TRATA SOBRE LA AMISTAD  
que dice una ilustración

sobre compartir  
 parte - el tiempo de consolar a alguien

en una parte van al zoológico y en vez de ir  
 conocer los animales van a ver personas  
 y terminaron siendo amigos



mi hermano

treinta era de un niño muy genial

tenía unos zapatos muy geniales

ganpaludos y un magnifico saltarín

era un bobo un absumiente

solo saltar muy alto y calzonillos

mi hermano

es un gran

patinador.

