



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**¿CUÁL ES EL PARADIGMA DE APRENDIZAJE QUE SUBYACE A LAS
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA
INICIAL?**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DEL
APRENDIZAJE

AUTORAS: CAMILA CERDA MORAGA
ROCÍO MENA REYES
NATALIA RODRÍGUEZ SOTO

PROFESORA GUÍA: SOLANGE TENORIO E.

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2017



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**¿CUÁL ES EL PARADIGMA DE APRENDIZAJE QUE SUBYACE A LAS
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA
INICIAL?**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DEL
APRENDIZAJE

AUTORAS: CAMILA CERDA MORAGA
ROCÍO MENA REYES
NATALIA RODRÍGUEZ SOTO

PROFESORA GUÍA: SOLANGE TENORIO E.

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2017

Agradecimientos

Agradezco a mí núcleo familiar por el apoyo permanente que me brindaron en el proceso universitario, en especial a mi madre Verónica que siempre me inculcó la educación superior como una opción válida para desenvolverme como una mujer partícipe de la sociedad a través del aporte que puedo entregar desde la labor docente, como un agente de transformación social. De igual modo, mencionar la contribución de mis hermanas Karina y Catalina por medio de sugerencias, experiencias y reflexiones, que me hicieron alcanzar la culminación de este proceso de crecimiento profesional y personal.

Camila Cerda Moraga

Gracias a todas las personas que me acompañaron durante todo el proceso universitario que finaliza aquí. Gracias por la escucha y la conversación acerca algo que para mí es fundamental, la educación. Agradezco la compañía en los momentos felices y en los momentos difíciles.

Rocío Mena Reyes

En este proceso que simboliza la culminación de un camino lleno de experiencias, no queda más que agradecer a todas las personas que constituyeron una compañía y pilar fundamental para llegar hasta esta instancia. A los amigos, amigas y familia, quienes con sus consejos y sabias acciones mostraron serenidad, resiliencia y fortaleza en los momentos más complejos; demostrando que con conciencia y esfuerzo se pueden conseguir los propósitos planteados. También, agradecer a todas las personas que de distintas maneras contribuyeron con sus experiencias, consejos y conocimientos que me han permitido completar este proceso y enriquecerme tanto profesional como personalmente. A todos ellos y ellas, muchas gracias.

Natalia Rodríguez Soto

Índice

Introducción.....	10
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1. Objetivo general	19
2. Objetivos específicos.....	19
3. Justificación.....	20
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	22
1. El inicio de la lectoescritura	24
2. Características de los estudiantes de Primer año Básico	25
a) Desarrollo Físico – Biológico	25
b) Desarrollo Cognitivo.....	26
c) Desarrollo Psicosocial.....	27
3. Realidad sobre el proceso de lectoescritura en Chile	27
Resultados Segundo Básico (Comprensión lectora (SIMCE 2013)).....	28
4. Elementos del currículo de Primero Básico en torno a la lectoescritura	34
5. Conceptualización de paradigma.....	38
6. Perspectivas de aprendizaje	39
7. Conceptualización de estrategia metodológica.....	46
8. Modelos de enseñanza de la lectoescritura.....	47
a) Modelo de destrezas	47
b) Modelo holístico	47
c) Modelo integrado o equilibrado	48
9. Métodos de enseñanza de la lectoescritura.....	48
a) Método sintético.....	48
b) Método analítico	50
c) Método mixto	50
d) Métodos desde la perspectiva constructivista	50
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	56
1. Paradigma y enfoque de investigación.....	56
2. Diseño de investigación.....	56

3. Participantes del estudio	57
4. Estrategias para la recolección de información	58
a) Observación no participante.....	58
b) Entrevista semiestructurada en profundidad.....	59
5. Técnicas de análisis de información	60
6. Criterios de rigor científico.....	63
a) Credibilidad.....	63
b) Transferibilidad.....	64
c) Confirmabilidad	64
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	65
1.1 Informe de análisis EM1	65
1.2 Informe de análisis EM2.....	71
1.3 Informe de análisis EPS1	76
1.4 Informe de análisis EPS2.....	83
1.5 Informe de análisis EPP1	91
1.6 Informe de análisis EPP2.....	96
1.7 Informe de análisis de las entrevistas de todos los casos, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educativo.	101
2. Segundo nivel analítico.....	113
Informes de análisis de observación no participante	113
2.1 Informe de análisis EM1	114
2.2 Informe de análisis EM2.....	117
2.3 Informe de análisis EPS1	121
2.4 Informe de análisis EPS2.....	125
2.5 Informe análisis EPP1	130
2.6 Informe de análisis EPP2.....	133
2.7 Informe de análisis de los distintos casos observados, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educativo.	137
3. Tercer nivel analítico	144
Triangulación de información.....	144
3.1 Triangulación EM1	144

3.2 Triangulación EM2	150
3.3 Triangulación EPS1	155
3.4 Triangulación EPS2	161
3.5 Triangulación EPP1	166
3.6 Triangulación EPP2	169
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	173
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188

Introducción

Como estudiantes de Educación Diferencial especialistas en Problemas de Aprendizaje y futuras docentes, se vuelve fundamental conocer en profundidad los paradigmas que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura por diversas razones. En primer lugar, la lectoescritura es un elemento vital en nuestra sociedad. Del mismo modo, ésta se torna fundamental en el transcurso de la vida escolar de nuestros estudiantes, por lo que conocer los paradigmas que sustentan las estrategias metodológicas es relevante para entender desde donde se posicionan los docentes.

Junto con ello, la revisión de una serie de antecedentes presentados en esta investigación, tales como el rendimiento en la prueba PISA y SIMCE, Estudio de Comportamiento lector, permiten evidenciar que en Chile los resultados en el área de lenguaje no son favorables, por lo cual el Estado chileno ha impulsado diferentes políticas educativas en distintos contextos. Entre esos contextos se encuentra la escuela, lugar donde los docentes a partir de sus estrategias metodológicas revelan sus paradigmas de aprendizaje. Sin embargo, no existe información suficiente que permita describir cuáles son los paradigmas de aprendizaje que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura por docentes de primer año básico de distintas dependencias administrativas, por lo que el objetivo general de esta investigación apunta a describir dichos paradigmas.

En Chile se observan principalmente tres modelos que guían la enseñanza de la lectoescritura. El modelo de destrezas es de corte conductista, y se fundamenta en el desarrollo de una serie de habilidades, partiendo desde las más simples a las más complejas, las cuales permitirán que el estudiante desarrolle la lectoescritura. Por otro lado, el modelo holístico se fundamenta en el constructivismo, por lo que postula que los estudiantes construyen significados acerca de la lectoescritura a partir de sus experiencias previas y a través del descubrimiento viviendo experiencias significativas y reales en prácticas de lectura y escritura. Por último, se encuentra el modelo equilibrado o integrado que considera elementos de ambos modelos, trabajando destrezas en situaciones reales de lectoescritura.

Así como los modelos presentan un lineamiento teórico y práctico para la enseñanza de la lectoescritura, los modelos son llevados a la práctica a través de métodos, que son procedimientos o estrategias aplicados sistemáticamente. En Chile principalmente se observan tres: el método sintético que está basado en el modelo de destrezas, tiene una mirada atomista del aprendizaje de la lectoescritura, por lo que parte de los elementos menores de la palabra, estableciendo correspondencias entre lo oral y lo escrito. Por otra parte, el método analítico tiene una mirada global del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, por lo que parte del análisis de palabras u oraciones que tienen significado para los estudiantes. Por último, se encuentran los métodos mixtos que seleccionan lo necesario de los dos métodos anteriormente nombrados de acuerdo a las características de sus estudiantes.

Para lograr el objetivo de esta investigación, se trabajó desde el paradigma cualitativo interpretativo ya que desde este enfoque según Latorre (2003) es posible comprender e interpretar la realidad a partir de los significados que construyen las personas. El diseño de la investigación se basó en estudios de casos colectivos, que permitieron realizar una mirada profunda a las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura y por ello, a sus paradigmas subyacentes. Asimismo, estos estudios de casos son instrumentales, es decir, el propósito no es la comprensión de un determinado caso, sino que es un fin para responder al objetivo de investigación. Se estudiaron seis casos, dos de cada dependencia administrativa, es decir, dos casos de establecimientos municipales, dos casos de establecimientos particular subvencionado y dos casos de establecimientos particulares pagados.

Como estrategia para la recolección de datos a partir de los estudios de casos se utilizó la observación no participante y la entrevista en profundidad. Los instrumentos ocupados para la recolección de información fueron una pauta de observación durante la observación no participante y una pauta de entrevista para la entrevista en profundidad.

Después del trabajo de campo, se realizaron los análisis de información, a partir de la estrategia denominada análisis de contenido. El primer nivel de análisis se realizó a partir de la información obtenida en las entrevistas en profundidad, el segundo nivel a partir de la información recabada en la observación no participante y el tercer nivel de análisis se realizó

en la triangulación de datos, donde se analizó a partir de la información recogida de las entrevistas, las observaciones y la teoría presente en el marco teórico.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las políticas educacionales en Chile consideran a la lectoescritura como un proceso que se desarrolla en el transcurso de la vida y sin restricción etaria. Es por esto que, como seres humanos formamos una sociedad gracias a la necesidad de permanecer en constante comunicación con demás personas que la constituyen, por lo que nos relacionamos mediante situaciones comunicativas enmarcadas en determinado contexto, con significados, código, finalidades e intenciones, donde el lenguaje es requerido como una herramienta para la comunicación. Es por esto último que el desarrollo del lenguaje involucra aspectos tanto orales como escritos.

La alfabetización “se entiende como un proceso de aprendizaje permanente” (UNESCO, 2013, p.17) por lo que constituye una habilidad fundamental para el desarrollo humano y social, ya que, permite la incorporación de herramientas necesarias para la educación para la vida. Para lo anterior, es relevante la construcción y complejización de sistemas comunicativos que involucran los procesos de lectura y escritura, puesto que, entendemos que esta competencia se construye, ejercita y aprende dentro del mundo letrado en el que se desarrollan los seres humanos, entendiendo que

El lenguaje escrito es necesario para la integración en la sociedad, El dominio de la escritura lejos de lo que parecía predecir el avance tecnológico actual, en vez de pasar a segundo plano, se convierte en un instrumento de incidencia social fundamental, y no dominarlo es una de las causas del fracaso escolar y cierta marginación social. (Camps, 1992 en Mendoza, 2003, p.221)

En el ámbito educativo, la mayor parte de las escuelas del país enmarcan la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en un paradigma de enseñanza tradicional, en el cual, se considera leer y escribir como sólo un contenido del currículo nacional de educación, sin considerar la relevancia que esta conlleva en el ámbito social, puesto que éste:

Además de constituir un medio privilegiado de comunicación y representación, es el principal instrumento para acceder al conocimiento del resto de las materiales escolares. Las técnicas para comprender un texto, las estrategias para abordarlo según

el propósito del lector, la estructura del texto, los tipos de conocimientos previos, las preguntas e hipótesis de partida, etc. Se han de aplicar a todas las áreas. Es más, estas se pueden utilizar como un medio para aprender a comprender los textos escritos, al menos en la Enseñanza Primaria. (Mendoza, 2003, p.221)

El ejercicio, desarrollo y aprendizaje de actividades cognitivas que impliquen enseñanza de la lectura y escritura permite realizar la vinculación entre la adquisición de determinadas competencias lingüísticas y su uso dentro de situaciones contextuales cotidianas por los/ las estudiantes, lo que permite que el/ la docente obtenga conocimiento referido al estudiante sobre su concepción de mundo, aprendizajes previos, niveles de desarrollo de competencias y habilidades, motivaciones, etc. Es decir, que las actividades de aprendizaje pensadas para complejizar estas competencias, deben estar dentro de contextos significativos para los educandos, ya que, éste se incorpora a un pensamiento y lo modifica para mejorarlo. Tal como plantea Maruny, Miralles, Ministrál y Vives (1997) concordamos en que el lenguaje debe ser funcional, es decir, no porque sí, sino que debe ser para resolver alguna necesidad, tener una finalidad, tener sentido, interés y valor educativo.

Es por lo anteriormente planteado, que los docentes deben advertir que su objetivo no trata solamente de enseñar a leer y escribir a las personas, sino que también deben “comprender que la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura requieren del uso efectivo de la lengua escrita en contextos y situaciones sociocomunicativas reales” (UNESCO, 2013, p.21) donde la práctica cotidiana de este proceso permite desarrollar procesos cognitivos complejos como lo es la atención, memoria, asociación, entre otros.

Las investigaciones existentes sobre las competencias de lectoescritura y hábitos lectores a nivel nacional, dan a conocer datos estadísticos con la finalidad de informar de la situación actual, entre los cuales destacan los siguientes estudios:

Los resultados obtenidos por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) a nivel nacional según la Agencia de Calidad de la Educación (2013), en Segundo año Básico establece un puntaje promedio de 254, del cual, 42,4% adecuado, 36,3% elemental y 21,3% insatisfactorio. En relación al ámbito regional, en la Región Metropolitana el puntaje promedio es de 255 puntos, Atacama se presenta como la región con menor puntaje con 250

puntos promedio. Por el contrario, la región de Arica y Parinacota se presenta con el mejor desempeño con un puntaje de 257 puntos promedio.

Otra medición de orden internacional es Programme for International Student Assessment (PISA), el cual, en el año 2009, se establecieron los siguientes resultados:

30% de los estudiantes chilenos no alcanza las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo actual y futuro de acuerdo a la definición de la Prueba PISA. Este resultado resulta ser llamativo comparado con el equivalente OECD 19%. Además, el 33% de los estudiantes se encuentra en un nivel de competencia justo superior al mínimo. Se podría considerar que este grupo cuenta con habilidades muy básicas para insertarse en la sociedad con eficacia. (Consejo Nacional de Cultura y las Artes, 2011, p.6)

Respecto al comportamiento lector que tienen los chilenos, el cual se define como un “concepto amplio que alude a la manera en que las personas se relacionan con la lectura, en términos de qué, por qué, cómo, para qué y dónde leen y cuánto tiempo invierten en ello” (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Cultura y las Artes, Dirección de Bibliotecas, archivos y museos, 2011, p.19), las investigaciones que existen sobre esta temática arrojan la siguiente información:

Entre el 52% y el 53% de los adultos chilenos se declara no lector; mientras que entre el 41,4% y el 47,2% (dependiendo del estudio) que se considera lector, solo un 26% está en la categoría de lector frecuente (que lee libros una vez por semana o más). Las cifras de tenencia de libros también tienden a ser bajas. Solo un 22,3% de los chilenos afirma tener entre 26 y 50 libros, mientras que un 18% tiene entre 1 y 10 libros. (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Cultura y las Artes, Dirección de Bibliotecas, archivos y museos, 2011, p.19)

En Chile, con la vuelta a la democracia, se comenzaron a gestar progresivamente distintas iniciativas que ponían el foco en el fomento lector. Sin embargo, desde el 2005, aproximadamente, estas iniciativas se han intensificado y han comenzado a tener nexos y

continuidad entre ellas. Entre las políticas, campañas e iniciativas levantadas desde esa fecha podemos señalar los programas Quijotes de la Lectura (2005), la campaña de sensibilización ciudadana Yo Leo (2007), Nacidos para Leer (2008-2010) y Maletín Literario (2008-2010).

De igual modo, encontramos la Política Nacional del Libro y la Lectura, promulgada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes para el periodo 2006-2010 cuyo mayor aporte fue la identificación de la necesidad de articular un programa continuo de fomento y promoción del libro y la lectura a nivel nacional, regional y local. Una de las indicaciones de esta política fue la creación de un Plan Nacional de la Lectura.

Dichas iniciativas que visualizan la importancia de la lectoescritura, han sido levantadas desde sectores públicos, privados, y por la sociedad civil. Las principales instituciones públicas dedicadas al fomento lector en Chile han sido: la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), mediante el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas; el Ministerio de Educación (MINEDUC), por medio de las Bibliotecas Escolares CRA y las bibliotecas de aula; y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), representado por el Consejo Nacional del Libro y la Lectura.

Entre las diversas acciones realizadas por las distintas políticas y campañas estatales de fomento de la lectura, encontramos la implementación de bibliotecas de aula para pre-kínder y kínder, y guías con orientaciones e instancias de perfeccionamiento para las educadoras. Asimismo, se encuentran distintos programas destinados a la formación de mediadores de lectura.

Así como se han realizados acciones en instancias formales de aprendizaje, ya sea en escuelas y jardines infantiles, también se han ejecutado en instancias semi-formales e informales, ya sea en hospitales públicos, centros penitenciarios, centros de SENAME, hogares y museos, entre otros. Entre las acciones realizadas en estos lugares, podemos encontrar: salas de lectura, sistema de préstamos de libros en lugares de trabajo, el programa “La lectura es una aventura” gestionado en colaboración con SENAMA, el programa “Casero del libro” que lleva puntos de préstamo de libros a centros de comercio, entre otros.

En el 2011 se realizó la primera encuesta de comportamiento lector, en el 2014 se lleva a cabo la segunda con el objetivo de contar con información respecto al comportamiento y hábito lector de la población de 9 a 65 años. Las acciones de fomento lector nombradas anteriormente tienen continuidad en la más grande y reciente política pública relacionada con la lectoescritura, en el plan nacional de lectura 2015 – 2020, que engloba distintas estrategias y acciones, las cuales se pueden incluir en las siguientes líneas estratégicas: acceso, formación, estudios y comunicación. En dicho plan participan distintas instituciones, la DIBAM, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

El plan nacional de lectura 2015 – 2020, concibe a la lectura como un derecho social de todos, por lo mismo realiza actividades tendientes a distintas edades. Y también considera las particularidades regionales, elaborando estrategias particulares según región, entendiendo las diversidades geográficas y la interculturalidad.

Existe un conocimiento generalizado sobre la relevancia del aprendizaje de la lectoescritura, las estadísticas y resultados de pruebas estandarizadas muestran que en Chile los estudiantes presentan dificultades en el área de lenguaje, frente a ello el Estado de Chile ha fomentado distintas políticas tendientes a mejorar las dificultades recién mencionadas, algunas de esas políticas son destinadas para desarrollarse en distintos ámbitos sociales y otras para desarrollar específicamente en la escuela, lugar donde los estudiantes comienzan el aprendizaje formal de la lectoescritura, por lo cual, “la lectura es hoy no sólo una de las preocupaciones de muchos docentes, sino también un problema para miles de estudiantes y adultos en el sentido de constituir su falta de dominio una barrera que les impide acceder a una mejor formación. No sólo se lee poco, sino que además parece que se lee mal”. (Mendoza, 2003, p.219)

Sin embargo, no existe información suficiente que permita comprender y describir las estrategias metodológicas que están utilizando los docentes de primer año básico para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, además de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje en los que estos sitúan su acción pedagógica. En este contexto, surge la interrogante:

¿Cuáles son los paradigmas subyacentes a las formas de enseñar de la lectoescritura de profesores de primer año básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas?

También surgen otras preguntas, tales como:

- ¿Cuáles son las concepciones y percepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Cómo son las estrategias metodológicas que implementan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Existe relación entre el discurso de los docentes y la praxis educativa?
- ¿Existe algún vínculo entre las estrategias metodológicas de lectoescritura empleadas por los docentes y la dependencia administrativa del establecimiento educativo?

CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objetivo general

Describir el paradigma de aprendizaje subyacente a las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura por profesores de Primer año Básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas.

2. Objetivos específicos

- Conocer las concepciones y percepciones de los docentes de Primer año Básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas, acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.
- Identificar las estrategias metodológicas empleadas por docentes de Primer año Básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.
- Contrastar las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura por docentes de Primer año Básico, de acuerdo a la dependencia administrativa del establecimiento en el que se desempeñan.
- Establecer relación entre el discurso de los docentes de primer año básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas y la praxis educativa de éstos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

3. Justificación

El aprendizaje de la lectura y escritura es fundamental para la adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas y sociales útiles para la vida de todo ser humano, por lo que ésta área se ha convertido en un aspecto protagonista a nivel gubernamental en cuanto a políticas educacionales, donde se han planteado diversas actividades para fomentar el ejercicio de éstos.

Si se entiende la lectoescritura como un elemento fundamental para el desarrollo de la vida en sociedad, también se considera que esta actividad cognitiva se construye y complejiza a lo largo de la vida, tanto en la escuela o fuera de ella. Por lo anterior, es que a nivel educativo históricamente han existido distintas teorías que sustentan los paradigmas y concepciones que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual son partícipes. Dichas teorías influyen en la aplicación de distintos modelos y metodologías que implementan los docentes en su práctica pedagógica desde la cual sustentan las estrategias metodológicas empleadas para el cumplimiento de determinados objetivos en sus clases. Específicamente para esta investigación, en el área de la lectoescritura.

En la actualidad, no existe conocimiento sistemático que dé cuenta sobre cuáles son los paradigmas de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en Chile, por los docentes de Primer año Básico de establecimientos educacionales de distintas dependencias administrativas. Debido a esto, es que la presente investigación describe cuáles son los paradigmas que subyacen a las estrategias metodológicas que actualmente utilizan los docentes para la enseñanza de la lectoescritura.

Considerando lo planteado, es que la presente investigación realiza importantes aportes referentes al ámbito de la lectoescritura. En primer lugar, en cuanto a la obtención de información sobre las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área de conocimiento para mejorar las prácticas pedagógicas relacionadas a ésta. En segundo lugar, contribuir con la entrega de información actualizada sobre las estrategias metodológicas de la lectoescritura implementadas actualmente en Chile por docentes de establecimientos de distintas dependencias administrativas.

De acuerdo con lo anterior, es que surge la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los paradigmas subyacentes a las estrategias metodológicas del aprendizaje de la lectoescritura de profesores de Primer año Básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas?*

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

El aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia en los primeros años de escolaridad de los estudiantes para su proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas. Por ello, diversos actores, especialmente los docentes, se esfuerzan por lograrlo. De esta manera, el lenguaje escrito es el principal instrumento para acceder al conocimiento del resto de las asignaturas escolares, además de constituir un medio privilegiado de comunicación y representación a nivel social.

Desde esta perspectiva, es relevante considerar en primer lugar qué se entiende por alfabetización desde la mirada de distintos autores, puesto que desde este proceso se concibe la alfabetización.

Isabel Solé (1993) señala una definición que concibe en la alfabetización “una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente” (p.19–20).

Mientras que Joyce Manny en Braslavsky plantea una concepción de alfabetización que considera el aspecto socio histórico cultural de la persona, definiéndola como “el proceso cognitivo creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo simbólico – lógico – imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica” (Braslavsky, 2003, p.5).

Ambas definiciones descritas anteriormente se relacionan de forma directa con distintos modelos que han surgido para explicar la alfabetización. Frente a eso, Street (1984) señala lo siguiente:

El modelo autónomo no presenta compromiso con los métodos sociales, por lo que reduce la alfabetización a la escritura, “comúnmente asociado a la práctica escolar que, tradicionalmente, se ha ocupado con preferencia de los aspectos formales, a veces mecánicos de la escritura” (Street citado en Braslavsky, 2003, p.10). En contraste al modelo autónomo, el modelo ideológico establece la relación existente entre el proceso de alfabetización y el entorno en que dicho proceso se lleva a cabo, puesto que “la práctica de la alfabetización no es

neutral sino que es producto de una cultura, de las estructuras de poder de una sociedad y de las instituciones en que se adquiere”. (Braslavsky, 2003, p.10)

Relacionado al anterior modelo, Hegell y Tudge proponen el modelo co-constructivista basado en un enfoque histórico cultural Vygotskiano de la alfabetización, donde “el analfabetismo, tanto como la alfabetización, es una co-construcción formada en el curso de las transacciones entre la cultura y el individuo, a menudo mediada por aquellos (padres, maestros, medios) que ayudan a hacer las cultura más comprensible” (Braslavsky, 2003, p.12).

Ya definida y realizada la contextualización sobre la alfabetización, es posible señalar que la lectura es un proceso que involucra el desarrollo de habilidades en el ámbito de la lectura y escritura. En este sentido, Jolibert (1998) plantea que durante los últimos años han existido distintos aportes teóricos y de investigación en torno a la lectoescritura que han permitido evidenciar nuevos cambios en relación a este proceso.

En primer lugar, indica la existencia de cambios en la concepción del aprendizaje, donde se consideran los aportes de la teoría constructivista en relación al aprender haciendo, de la interacción con el mundo y del aprendizaje visto como un proceso, cuyas características son ser significativo, ser activo, interactivo, social y reflexivo desde los estudiantes y su actividad.

En segundo lugar, señala que existen cambios respecto a los estudiantes y posibilidades, donde se les concibe como sujetos inteligentes, activos, con iniciativa, responsables, donde todos pueden aprender. Esta visión se contrapone con la que considera a los estudiantes con ventajas o desventajas previamente definidas.

En tercer lugar, la autora también considera un cambio en la concepción de la construcción del lenguaje, donde éste se construye de forma estructurada a través de la interacción y comunicación activa con múltiples interlocutores en situaciones reales de intercambio a través de la práctica efectiva.

En cuarto lugar, considera como cambio que la unidad del lenguaje escrito es el texto y no palabras u oraciones aisladas, ya que el texto engloba el resto de las estructuras.

Finalmente, considera un cambio en la concepción de qué es leer y escribir, por lo que

se entiende que “la lectura es la búsqueda del significado de un texto en función de los intereses y necesidades del lector, utilizando varias categorías de información (no sólo las letras) y distintas estrategias” (Jolibert, 1998, p.205). Mientras que la escritura es “aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y para un propósito dado” (Jolibert, 1998, p.205).

1. El inicio de la lectoescritura

Desde muy pequeños, niños y niñas han tenido experiencias e interacciones con el lenguaje escrito, incluso antes del ingreso al sistema escolar formal. Por lo que con frecuencia es posible encontrar a niños que a temprana edad conozcan la estructura de un libro al leerlo o mirarlo; que se comienza por la primera hoja y termina con la última; que el libro es hojeado de una en una o que las ilustraciones tienen relación con lo que se cuenta en el texto presentado. Por eso es preciso realizar la siguiente pregunta ¿la escuela es el lugar donde ocurre la primera relación entre los niños y el lenguaje escrito?. La respuesta es no, ya que desde temprana edad los menores adquieren la lengua materna, es decir, la lengua hablada por su medio y comunidad, lo que permite que establezcan contacto con el mundo y de esa manera lo construyan, ya que es el medio natural donde se desarrolla el ser humano.

Por lo descrito anteriormente, es pertinente plantear que los niños son hábiles usuarios del lenguaje, lo que quiere decir que sus estructuras cognitivas y aprendizajes construidos se complejizan a partir de los conocimientos previos que ya existan, por lo que cuando llegan a la escuela ya poseen determinados conocimientos sobre el mundo letrado. Es por esto que cuando son pequeños, son capaces de reconocer a nivel global una palabra que les es significativa, con la que ya han establecido algún tipo de experiencia, a la que le han otorgado sentido y significado.

Según lo que plantea Mendoza (2003) en relación al inicio del aprendizaje de la lectoescritura, es relevante mencionar que existen dos posiciones claramente definidas:

- **Concepción biológica:** Desde esta concepción son necesarios prerequisites de carácter neuro-perceptivo-motriz como base para afrontar el aprendizaje de la lectoescritura, donde es inútil el inicio de este aprendizaje si determinadas destrezas (como lateralidad o discriminación visoespacial, entre otras) no están desarrolladas de

forma suficiente. De esta manera, el desarrollo precede al aprendizaje.

- **Concepción Vygotskiana:** Desde esta perspectiva el aprendizaje se encuentra delante del desarrollo, donde hay que ayudar al estudiante mediante la intervención de otros, interviniendo en la Zona de Desarrollo Próximo, ya que esa es el área donde se encuentran las potencialidades de los estudiantes. En relación a lo anterior, se entiende que la madurez no depende solamente del sujeto, sino que también de las oportunidades que tiene o que se le presentan (ya sea en el aula, en el hogar, en el barrio, etc.) y cómo es dicha intervención. Es decir, depende de las experiencias personales que cada estudiante tenga.

Según señala el mismo autor, no está comprobado que un entrenamiento en destrezas de desarrollo perceptivo y psicomotriz tengan un efecto significativo en el posterior rendimiento del estudiante lector.

2. Características de los estudiantes de Primer año Básico

Como se verá en mayor profundidad en los apartados posteriores, en términos curriculares, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura formalmente comienza en Primero Básico, donde los estudiantes abarcan el rango etario de seis y siete años. Desde lo anterior es que los niños y niñas que se encuentran en este nivel presentan características particulares asociadas a la etapa del desarrollo en la que se encuentran, las que son relevantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Por lo cual, a continuación, se describen las características de estos estudiantes en tres aspectos según Diane Papalia (1996 y 2006).

a) Desarrollo Físico – Biológico

Los menores de Primer año Básico se encuentran en la etapa de la infancia media, la cual, se considera de los seis a 11 años de edad. El crecimiento durante este periodo tiene una velocidad reducida en relación a la infancia temprana, ya que durante esta etapa se crece de cinco a siete centímetros promedio. De igual modo, un aspecto importante, son los momentos de descanso, durante la infancia media se deben dormir 11 horas, lo cual, se vuelve complejo, debido a que en esta etapa del desarrollo se presenta resistencia a las horas de sueño e insomnio.

Otro aspecto a considerar en el ámbito biológico es el desarrollo cerebral, donde la maduración y el aprendizaje dependen de las conexiones cerebrales en conjunto de la utilización de las áreas del cerebro apropiadas para determinadas tareas. Asimismo, se incrementa la velocidad y eficacia de los procesos cerebrales, mejorando la capacidad para descartar información irrelevante (Asmo y Giedd, citado en Papalia, 2010).

En cuanto al desarrollo psicomotriz, los niños y niñas durante la infancia media presentan habilidades motoras que continúan en desarrollo, donde las niñas tienen mayor precisión del movimiento en comparación a los hombres. Los espacios de dispersión en la escuela se relacionan a través del juego con sus pares, donde éstos tienen las características de ser espontáneos e informales. Los niños participan más en juegos con actividad física, en comparación a las niñas que prefieren actividades con expresión oral.

b) Desarrollo Cognitivo

En el ámbito del pensamiento según la teoría del desarrollo cognitivo del epistemólogo Jean Piaget, los niños y niñas que ingresan y/o se encuentran en Primer año Básico se ubicarían en el estadio del pensamiento Preoperatorio, la que se caracteriza por la habilidad en la utilización de símbolos, es decir, el uso de palabras para representar lugares, personas y objetos. De igual modo, en este periodo los menores son capaces de pensar en el objeto aunque éste no se encuentre físicamente presente, aprenden y dominan el uso del lenguaje y numeración, relación de causa y efecto, comprensión del cambio de forma de un objeto.

Entre las limitaciones cognitivas más relevantes se destacan que en este periodo no tienen la consideración de todos los aspectos de un suceso, centrándose sólo en un aspecto. De igual modo, no han desarrollado la capacidad para seguir normas lógicas con el objetivo de extraer conclusiones válidas.

En relación a las habilidades lingüísticas, éstas siguen en ascenso, ya que tienden a comprender de mejor manera el lenguaje oral, escrito y logran hacerse entender. El vocabulario que han alcanzado en este periodo se caracteriza por la utilización de verbos más preciosos. De igual modo, se considera el contexto para buscar la utilización del significado de las palabras, uso de metáforas y analogías, la sintaxis incrementa su nivel de complejidad con la edad, el nivel pragmático. Asimismo, los menores pueden contar una trama de sus

experiencias vividas, un cuento corto, una película y/o programa de televisión describiendo efectos causales.

c) Desarrollo Psicosocial

En el ámbito psicosocial, este periodo se caracteriza por un fortalecimiento del autoconcepto; volviéndose más realista, aumenta el autocontrol de sus acciones y emociones, seguridad en sí mismos, los juicios a sí mismos se vuelven conscientes, realistas y equilibrados, logran verbalizar su autoconcepto, logrando distinguir el “yo ideal” y el “yo real”.

La interacción social aumenta en este periodo debido al ingreso de los niños y niñas a la institución escolar, donde la socialización con sus pares provoca el descubrimiento de las habilidades, actitudes y valores. También, presentan mayor conciencia de sus emociones y la de las demás personas, logran diferenciar las emociones del orgullo, vergüenza y culpa, de igual modo, durante este periodo se toma conciencia de las reglas sociales/culturales relacionadas con la expresión de las emociones, considerando que existen reacciones del entorno con ciertas manifestaciones emocionales.

3. Realidad sobre el proceso de lectoescritura en Chile

En Chile, desde los años 90' las políticas educacionales estuvieron orientadas a aumentar la escolaridad de la población, para lo cual, se modificó la Ley 19.876 en el año 2002, estableciendo así, el aumento en la obligatoriedad de la educación formal desde ocho a doce años. Lo anterior considera Educación General Básica y Educación Media. En este sentido, se entiende por escolaridad “la cantidad de años de estudio realizados por las personas. Se toman como años válidos los que son cursados y aprobados en los niveles de Básica, Media y Superior”. (Ministerio de Desarrollo Social, s.f, p.130)

Según los datos obtenidos por la encuesta CASEN (2013), la escolaridad de las personas de 18 años y más, en el año 1990 alcanzaba un promedio de 10,6 años, en comparación la información más actualizada correspondiente al año 2011, donde el promedio de escolaridad del mismo grupo etario fue de 12,4 años, evidenciando un aumento en la cantidad de años desempeñados.

En relación a los años de escolaridad según los quintiles de ingreso, en el año 1990 el primer quintil de ingresos presentó un promedio de escolaridad de 7,3 años, en contraste al quintil de mayor ingreso con un promedio de 12,1 años. En el año 2011, el promedio de escolaridad del quintil con menores ingresos fue de 8,6 años y el quintil con mayor ingreso, obtuvo 13,6 años de escolaridad promedio. De acuerdo a lo anterior, es posible señalar que “la población de quintiles de menor ingreso es la que alcanza menores años de estudio, sin embargo, toda la población ha generado ganancias en años de estudio entre 1990 y 2011” (Ministerio de Desarrollo Social, s.f, p.130)

En el año 1988, se crea la prueba estandarizada de evaluación, denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), donde en primera instancia se aplicó de manera alternada entre Cuarto Básico, Octavo Básico y Segundo Medio. En el año 2006 la prueba de Cuarto Básico se comenzó a aplicar todos los años, sólo alternando Octavo Básico y Segundo Medio.

Desde el año 1995, los resultados de la evaluación SIMCE son públicos a nivel de establecimiento, con los objetivos de: En primer lugar, que las familias tengan información sobre la calidad de las distintas alternativas educacionales y en segundo, hacer un diagnóstico, precisando las líneas de acción de las políticas educacionales.

Desde esta misma evaluación realizada a nivel nacional en el año 2013, es posible señalar que en un informe realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2013) se entregan los resultados obtenidos en niveles de Segundo Básico. Para esta investigación, se consideran los ámbitos de la comprensión lectora y escritura en dicho nivel.

Resultados Segundo Básico (Comprensión lectora (SIMCE 2013))

Para dicha evaluación se consideran rangos de puntajes que permiten categorizar los resultados en niveles de aprendizaje como adecuado, elemental o insuficiente.

Rangos de puntaje de los Niveles de Aprendizaje en la prueba SIMCE

Tabla I

Estándar de aprendizaje	Rangos de puntaje de lectura	Promedio Nacional
Nivel de aprendizaje adecuado	265 puntos o más	42,4%
Nivel de aprendizaje elemental	215 puntos o más, y menos de 265 puntos	36,3%
Nivel de aprendizaje insuficiente	Menos de 215 puntos	21,3%

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013)

Desde los rangos presentados, es que en este nivel el puntaje promedio obtenido en el año 2013 en el ámbito de comprensión lectora es de 254 puntos, en comparación con 250 obtenido en 2012. Lo que sitúa los resultados en un estándar de aprendizaje elemental a nivel nacional.

En cuanto al estándar de aprendizaje, y al porcentaje de estudiantes en cada uno de ellos, se puede apreciar en la tabla II, que la mayor cantidad de sujetos evaluados se encuentra en el nivel de aprendizaje adecuado (42,4%) y que en el nivel insuficiente hubo disminución en porcentaje. Sin embargo no se aprecian variaciones significativas en la comparación entre año 2012-2013.

Tabla II.

Niveles de aprendizaje de la lectura	2013	2012
Nivel aprendizaje adecuado	42,4%	40,6%
Nivel elemental	36,3%	34,8%

Nivel insuficiente	21,3%	24,6%
---------------------------	-------	-------

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013)

Otro elemento de interés a revisar de esta evaluación, es que también se considera la variable de grupo socioeconómico (GSE) de los estudiantes y el establecimiento educacional.

Tabla III.

GSE	Puntaje promedio		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Bajo	(+)235	230	
Medio Bajo	240	242	
Medio	252	256	
Medio Alto	270	270	

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013)

Un cuadro que puede resumir los resultados planteados anteriormente respecto a comprensión lectora, es el mostrado en la tabla IV, la que contiene los antecedentes y porcentaje por categoría de grupo socioeconómico, dependencia administrativa y estándar de aprendizaje. Allí, se observa que los establecimientos educativos de dependencia administrativa particular pagado se posicionan en el estándar de aprendizaje alto, en comparación con los establecimientos de dependencia municipal, quienes concentran sus resultados de lectura en el nivel elemental (38,4%), con porcentaje cercano al nivel insuficiente (33,7%).

Tabla IV.

GSE	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado

	Adc	Elem	Insuf	Adc.	Elem	Insuf	Ad.	Elem	Insuf
Bajo	(+) 27,9 %	38,4%	33,7%	25,1%	38,2%	(+) 36,8%			
Medio bajo	30,9 %	39,5%	29,6%	32,0%	40,4%	27,5%			
Medio	40,1 %	38,3%	(+) 21,6%	(+) 42,9%	38,1%	19,0%			
Medio Alto	54,8 %	33,5%	11,7%	55,7%	32,7%	11,6%			
Alto				66,5%	(+) 25,7%	7,8%	(+) 72,1%	21,9%	6,1%

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013)

Resultados Escritura (SIMCE 2013)

Establece un puntaje promedio base de 50 puntos a nivel nacional, donde se evalúan los siguientes propósitos comunicativos: opinar, informar y narrar.

En cuanto a los puntajes promedio obtenidos en relación con el grupo socioeconómico y dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, es posible decir que no se aprecian diferencias significativas en los resultados de los estudiantes según la dependencia administrativa. Sin embargo, en el nivel socioeconómico medio alto y alto se observa que está sobre el promedio nacional en los establecimientos de dependencia administrativa municipal y particular subvencionado.

Tabla V.

GSE	Escritura		
	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Bajo	47	48	
Medio Bajo	47	48	
Medio	49	51	
Medio Alto	52	53	
Alto		55	56

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013)

Desde otro ámbito de la realidad nacional, así como a nivel estatal se han implementado políticas educativas (como la medición de los aprendizajes de los estudiantes a través de la implementación de la evaluación SIMCE) otros instrumentos evalúan la comprensión lectora de la población adulta. El estudio de Comportamiento Lector, realizado el 2011 por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, señala que el 84% de los chilenos no comprende adecuadamente lo que lee, lo que se ve reflejado en mediciones estandarizadas como la prueba PISA o SIMCE. Sin embargo, en estas pruebas se ha observado una poco significativa, pero progresiva mejoría en los resultados. En el SIMCE de Lenguaje en el nivel de Cuarto Básico se observa un incremento de 17 y 13 puntos en colegios municipales y particulares subvencionados, desde el año 1999 al 2012.

En contraste a lo observado en las mediciones estandarizadas mencionadas anteriormente, el segundo Estudio de Competencias Básicas de la población adulta realizado el 2013 por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, que determinó que en el nivel de competencias básicas y alfabetización funcional de la población chilena entre 15 y 65 años no existen diferencias significativas entre los resultados del mismo estudio y los resultados obtenidos en otro realizado en el año 1998 donde se utilizaron los mismos instrumentos y metodologías. Es decir, no se han observado avances significativos en materias de

alfabetización, entendida en dicho estudio no sólo como saber leer y escribir, sino que además se incluye “la habilidad de entender y utilizar la información impresa en actividades cotidianas en el hogar, la comunidad y el trabajo” (Otic CCHC, Centro Microdatos Universidad de Chile, 2013, p.4)

El estudio junto con medir competencias básicas y alfabetización funcional, permite obtener una serie de datos respecto al nivel socioeconómico, escolaridad, hábitos lectores, entre otros factores, donde se observan mayores habilidades de comprensión lectora en estudiantes egresados de colegios científico-humanista que de liceos técnico profesional. Asimismo se observa una correlación importante entre el nivel educacional alcanzado por la muestra y sus competencias básicas y alfabetización. Del mismo modo, mientras más años tienen los individuos menor comprensión lectora presentan, lo que se puede explicar con los años de escolaridad que alcanza la población hace décadas atrás.

Otro elemento relevante también a señalar, es que durante el año 2003, el Ministerio de Educación impulsa el proyecto de implementación de bibliotecas escolares CRA. En este sentido, los beneficios de contar con una biblioteca dentro de un centro educativo, tienden a fomentar el interés por la información, la lectura y el conocimiento, a través de espacios creativos de encuentro y aprendizaje, además de favorecer a profesores(as), estudiantes, administrativos, directivos, padres/apoderados, ya que propicia que los diferentes miembros de la comunidad educativa se conviertan en sujetos informados, buscadores críticos, aprendices y conocedores de medios tecnológicos, desarrollando habilidades de búsqueda, selección y evaluación, las cuales, forma competencias para la vida actual, de igual modo, la presencia de libros, favorece el placer por la lectura/escritura y conocimiento de contenidos específicos.

En una investigación desarrollada por Eyzaguirre y Fontaine (2008), se relacionaron puntajes SIMCE con el tipo de biblioteca que contaba los establecimientos educacionales, agrupando los puntajes obtenidos en dicha evaluación en alto, medio, bajo y las bibliotecas de los centros educativos en instituida, incipiente e inexistente. Como resultado, se señala que

Aquellos establecimientos educacionales donde había bibliotecas bien instituidas y disponibles para el uso de los alumnos de kínder, primero y segundo año figuraban entre las escuelas con SIMCE alto. En las escuelas con SIMCE medio y bajo, la tónica

era la ausencia o deficiencia de bibliotecas. (Ministerio de Educación, 2011, p.14).

Las características que se consideran para la categorización de bibliotecas incipientes son los siguientes: colecciones con un ejemplar para cada uno de los estudiantes, espacio adecuado para guardarlos y la instancia de lectura, asistencia semanal por horarios establecidos a la biblioteca con presencia de un docente y finalmente, la organización de la biblioteca fomenta el uso libre y cotidiano de los materiales de lectura e información por parte de la comunidad educativa.

4. Elementos del currículo de Primero Básico en torno a la lectoescritura

Según Mendoza (2003) en el área de lenguaje, como en las demás del currículo, éste se enmarca en cuatro ejes fundamentales:

- a) **Psicológico:** Basado en las teorías constructivistas del aprendizaje, donde el sujeto es quien construye su conocimiento motivado por sus intereses y necesidades.
- b) **Didáctico:** Postula el aprendizaje significativo, implicando dicha motivación y la partida desde el real nivel cognitivo de los estudiantes a través de sus conceptos previos. Asimismo, considera los ritmos de aprendizaje mediante distintas modalidades de actividades.
- c) **Epistemológico o disciplinar:** Considera los anteriores para el establecimiento de objetivos y contenidos en relación a lo que los estudiantes pueden aprender en cada nivel.
- d) **Socio-cultural:** Pretende concentrarse más en el estudiante que en el método y apoyar en el desarrollo de sus propias competencias

Considerando lo anterior, es que en el programa de estudio de Primer año Básico de Lenguaje y Comunicación, publicado en el año 2013 se presentan los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares y una serie de orientaciones didácticas para la implementación de éstos, las cuales son opcionales, dado que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio incorporando los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares.

En el programa de estudio ministerial, se manifiesta la consideración del lenguaje como una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, por ende, el lenguaje es además transversal para el aprendizaje en todas las asignaturas. Asimismo, se torna en una competencia fundamental para desenvolverse en la vida cotidiana, puesto que en nuestra sociedad es necesario comunicarse. En lenguaje se encuentran presentes las actividades de escuchar y hablar, leer y escribir, las cuales se presentan en el programa de estudio como tres ejes articulados: Lectura, escritura y comunicación oral.

Si bien, en los tres ejes se presenta una continuidad con el trabajo realizado en el Segundo Nivel de Transición, en Primero Básico se establecen determinados aprendizajes esperados y niveles de logro que denotan una progresión del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, lo que se refleja en el transcurso de las unidades de aprendizaje en las cuales está dividido el programa de estudio.

En la enseñanza de la lectura tanto como la escritura, se promueve que los estudiantes se atrevan a correr riesgos y lean y escriban aunque aún no lo hagan convencionalmente, dado que se considera que este aprendizaje es progresivo. Específicamente en el eje de lectura, se espera formar lectores activos y críticos. Asimismo se trabajan un conjunto de habilidades y aspectos tales como: la conciencia fonológica, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación por la lectura, importancia de la selección de textos. Pese a lo anterior, en un estudio (Medina, Valdivia, Gaete, Galdames, 2015) se señala que en las clases analizadas apenas se observa que el docente brinde oportunidades a sus estudiantes de ampliar el vocabulario y conocimiento metalingüístico. Lo anterior es producto de la baja complejidad y la alta frecuencia del discurso de los docentes.

El trabajo de los elementos nombrados anteriormente no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr la comprensión lectora, a la cual se le otorga gran importancia dentro del programa de estudio. Se entiende por comprensión de un texto lograr “extraer información, inferir o interpretar aspectos que no estén expresamente dichos, asumiendo un papel activo durante la lectura” (MINEDUC, 2013, p.34).

A través del eje de escritura, se promueve que los estudiantes logren comunicarse eficazmente y utilicen la escritura como herramienta para aprender. Para lograr lo anterior, se

promueven actividades de lectura libre y guiada, de manejo de lengua que en este nivel se refieren principalmente a aspectos ortográficos, y actividades de comprensión de la escritura como un proceso dinámico y reflexivo.

La escritura emergente de los estudiantes progresivamente se vuelve en escritura convencional, esto ocurre dado que se estimula a escribir utilizando contextos y situaciones reales aun cuando el estudiante no escriba convencionalmente, puesto que:

Al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender. En conclusión, al escribir, el estudiante no solo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso. (MINEDUC, 2013, p.37).

Para la enseñanza de la escritura se presentan tres principios: Primero, ésta se debe fomentar, aun cuando el estudiante no sepa escribir convencionalmente, valorando los intentos realizados por ellos. En segundo lugar, la decodificación, la comprensión lectora y la escritura deben ir de la mano, es decir, su enseñanza no es secuencial sino que se enseñan simultáneamente ya que los tres se implican. Por último, la escritura debe ser enseñada en contextos significativos, lo que implica también que los estudiantes tengan propósitos y situaciones de escritura reales.

Por otro lado, a través del último eje del programa de estudio, comunicación oral, se pretende formar hablantes competentes, que comprendan que el conocimiento se construye también en la interacción, que utilicen el lenguaje oral “como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones”. (MINEDUC, 2013, p.39).

Los objetivos de aprendizaje y actividades propuestas dentro del programa curricular para trabajar el eje de comunicación oral se engloban en las siguientes dimensiones: a) comprensión, que implica asimilar el conocimiento y aplicarlo en distintos contextos; b) interacción, la cual apunta a que ésta sea buena a partir de una serie de estrategias que deben aprender los estudiantes, de modo que éstos logren ser interlocutores capaces de expresarse correctamente; c) expresión oral, la cual será desarrollada a partir de la enseñanza explícita y

de buenos modales de expresión oral.

Cabe señalar que la enseñanza de estos tres ejes es articulada, es decir, se enseñan al mismo tiempo ya que se implican. Asimismo, “las dos dimensiones que se manifiestan en el lenguaje verbal, lo oral y lo escrito, constituyen elementos determinantes del desarrollo cognitivo y son herramientas de aprendizaje para los alumnos en todas las asignaturas” (MINEDUC, 2013, p.30), lo que demuestra que Lenguaje y Comunicación es una asignatura con gran potencial de articulación con otras, específicamente en el programa de estudio se sugieren actividades articuladas con Ciencias Naturales e Historia y Geografía.

Respecto al enfoque que subyace a las bases curriculares y al programa de estudio de Lenguaje y Comunicación del año 2013, es posible señalar que se conserva el enfoque comunicativo del marco curricular anterior, el cual apunta “al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes” (MINEDUC, 2012, p.35). Este enfoque se fundamenta en la experiencia universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna, que es producto de la interacción con los otros en distintas situaciones comunicativas a lo largo del crecimiento de la persona.

Dentro del enfoque comunicativo, el aprendizaje lo construye el estudiante tanto en el trabajo individual y reflexivo como en la interacción y colaboración con otros. Asimismo se promueve que las competencias comunicativas sean trabajadas en base a la participación en situaciones reales de lectura, escritura y comunicación oral en la que los estudiantes sientan la necesidad de expresar a otros y a la vez comprender lo producido por otros.

Respecto a la enseñanza específica de la lectoescritura, en el programa de estudio se señala que es el profesor quién decide qué método utilizará, dependiendo del proyecto educativo de la escuela y de las particularidades de sus estudiantes. Sin embargo, para enseñar el principio alfabético se sugieren actividades enmarcadas en el enfoque fonético, el cual relaciona las unidades mínimas de escritura con su sonido.

Dicho enfoque fonético presenta continuidad, dado que en nivel de transición dos también se trabaja bajo este enfoque, ya que se señala que los estudiantes deben “iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas), avanzando en el aprendizaje

de los fónicos” (MINEDUC, 2001, p.62).

Así como en el programa de estudio forman parte de los objetivos de aprendizaje los ejes de aprendizaje, también forman parte dichos objetivos las actitudes, las cuales deben ser integradas habitualmente con los objetivos para así contribuir al desarrollo integral de la persona. Dentro de las principales actitudes fomentadas en el programa se encuentra la reflexión para la posterior comprensión en distintos ámbitos, el respeto por los distintos puntos de vista e ideas, la expresión creativa a través del medio oral o escrito y la valoración de lectura.

En relación al abordaje de los objetivos de aprendizajes, de los ejes y las actitudes, en el programa se señala que debe ser respetuoso de la diversidad social, cultural, étnica y lingüística de cada estudiante. Asimismo se realizan sugerencias concretas a los docentes, para que consideren los distintos ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, depende en gran parte de la iniciativa de los docentes el nivel de atención a la diversidad de estudiantes.

También se señala que el rol del docente, durante la enseñanza de la lectoescritura es de facilitador, monitor y modelo, ya que primero muestra cómo se hace y luego pide a los alumnos que lo realicen.

5. Conceptualización de paradigma

La presente investigación pretendió identificar los paradigmas que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas por docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, para lo cual, es preciso indicar qué se entiende por paradigma.

Considerando lo anterior, es que para la presente investigación, se consideró la definición planteada por Thomas Kuhn sobre paradigma, quien expresa que “un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma” (1962, p.33). Es decir, comprende un conjunto de conocimientos que conforman una perspectiva en torno a una teoría dominante. La razón por la que un paradigma existe, es la de proporcionar respuestas o soluciones a problemas que no podían resolverse en el paradigma anterior.

También, se consideró la visión de Pérez Serrano (1994 en Ricoy, C. 2006, p.12),

quien plantea que un paradigma “es un conjunto de creencias y actitudes, que permiten tener una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas”. Lo anterior puede influenciar en los distintos modelos, métodos y estrategias metodológicas que emplean los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

En esta investigación se consideraron ambas visiones para identificar los paradigmas que poseen los docentes de establecimientos de distintas dependencias administrativas para implementar determinadas estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

6. Perspectivas de aprendizaje

Considerando lo que para esta investigación se entiende como paradigma, es que es necesario conocer cuáles son las principales concepciones o creencias sobre el aprendizaje y sus implicancias en los procesos de enseñanza. Para esto, se consideran tres grandes perspectivas: conductismo, cognitivismo y constructivismo. A continuación, se describirá dicha información no sin antes mencionar que el proceso de aprendizaje “ocurre cuando la experiencia (incluyendo la práctica) genera un cambio relativamente permanente en los conocimientos o conductas de un individuo. El cambio puede ser deliberado o involuntario, para mejor o para empeorar, correcto o incorrecto, y consciente o inconsciente” (Schunk en Woolfolk, 2010, p.198). Esta concepción del término tiene en consideración las perspectivas de diferentes grupos teóricos, los cuales, se sitúan en diferentes paradigmas para el planteamiento del aprendizaje. Por lo anterior es que podemos asociarlo al modo del cual se basan los docentes para implementar su praxis pedagógica de la lectoescritura.

a) La perspectiva de aprendizaje conductista tiene su origen en las ideas planteadas por Watson en el año 1913, en una publicación llamada “*Psychology as the behaviorist views it*”, influenciado por las ciencias naturales de la evolución de Darwin. El autor propone una reconceptualización de la psicología hacia una ciencia que estudia la conducta a través de la experimentación, analizando el comportamiento por medio de factores ambientales, biológicos y neuro-biológicos en seres humanos y animales.

El proceso de aprendizaje bajo esta perspectiva se denomina condicionamiento clásico,

el cual se relaciona con las leyes de asociación de Aristóteles, las que señalan que el recuerdo se evoca cuando las cosas son similares, contrastan y/o son contiguas. Esto quiere decir que existe un enfoque hacia las respuestas tanto emocionales, como biológicas involuntarias, donde seres humanos y animales pueden ser entrenados para una reacción determinada frente a un estímulo y tener una respuesta involuntaria que anteriormente no se observaba.

Posterior al condicionamiento clásico, se evidenció que el aprendizaje humano no sólo se basa en estímulos involuntarios, por lo cual, Skinner plantea el *acondicionamiento operante*, el que tiene en consideración que “las consecuencias determinan en gran medida si un individuo repetirá la conducta que provocó tales consecuencias. El tipo y el momento de las consecuencias podrían fortalecer y debilitar las conductas” (Woolfolk, 2010, p.202).

El reforzamiento se representa como conducta-reforzador-conducta fortalecida o repetida. Éste se clasifica en dos tipos: positivo y negativo, el primero “ocurre cuando la conducta produce la presencia de un nuevo estímulo” (Woolfolk, 2010, p.203), por el contrario, el refuerzo negativo “acto específico conduce a la evitación o al escape de una situación aversiva” (Woolfolk, 2010, p.203).

Desde el paradigma conductista relacionado con el ámbito educativo, el aprendizaje es visto como la “adquisición de hechos, habilidades, conceptos que ocurre a través de la práctica guiada” (Woolfolk, 2010, p.370), a través de la supervisión y corrección permanente de respuestas erróneas por parte del docente, por lo cual, los estudiantes tienen una recepción pasiva de información y seguidor de instrucciones.

La implementación de los principios del conductismo en el aula de clases, se realiza a través de métodos de fortalecimiento de conductas existentes o nuevas que se quiere enseñar al presentarse un estímulo deseado posterior a ésta, los cuales, son los siguientes: atención del profesor (Figura del docente hace énfasis en lo positivo que realizan los estudiantes), principio de Premack (principio que establece que una actividad preferida podría servir como reforzador de una actividad menos predilecta), moldeamiento (reforzamiento de cada pequeña fase de progreso hacia una meta o conducta deseada) y práctica positiva (práctica de las respuestas correctas inmediatamente después de los errores).

Los métodos antes mencionados hacen referencia al refuerzo positivo que puede

generar la figura del docente, sin embargo, el conductismo tiene métodos de manejo de situaciones problemáticas a través del reforzamiento negativo. Éste se basa en el principio básico que actos tienen consecuencias negativas, por lo cual, se somete a los estudiantes a situaciones desagradables, las que pueden erradicarse cuando su conducta cambie o mejore, con el fin de reforzar una conducta específica. De igual modo, “brinda a los estudiantes la oportunidad de ejercer control. Perder el recreo y escuchar música que a uno le disgusta son situaciones desagradables; no obstante, en ambos casos el estudiante mantiene el control. En el momento en que realiza la conducta apropiada, termina la situación desagradable” (Woolfolk, 2010, p.212).

Los métodos de manejo de situaciones problemáticas más habituales en el ámbito educativo son las siguientes: críticas por el mal comportamiento, costo de respuesta (castigo que implica la pérdida de reforzadores) y aislamiento social (alejamiento de un estudiante problemático durante un periodo de tiempo).

La perspectiva de aprendizaje conductista, tiene diversas críticas sobre cómo implementar los principios de manera adecuada, puesto que, bajo esta mirada el aprendizaje se ve asociado al desempeño que los estudiantes tienen respecto a los contenidos curriculares que se imparten a nivel docente. Sin embargo, los nuevos paradigmas educativos asocian al ser humano como un ente social, cultural e histórico, lo cual, al momento de una acción pedagógica se deben considerar sus creencias, experiencias y percepciones. Para que el aprendizaje sea activo, aprendiendo actuando y experimentando las consecuencias de sus propios actos, el aprendizaje vicario que se asemeja a la lógica del conductismo, se realiza a través de la observación, el cual, no tiene consideración de los procesos mentales que ocurren antes de la ejecución de la conducta y el reforzamiento, otro elemento a considerar es el énfasis en el reforzamiento positivo y negativo, sin tener en consideración el efecto que puede tener el castigo en los estudiantes, en su percepción de sí mismos, por lo que, produce un desinterés en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) La perspectiva cognoscitiva del aprendizaje es la más antigua de los paradigmas, puesto que, el debate del conocimiento ha sido una inquietud desde los filósofos griegos, la filosofía cartesiana. Sin embargo, durante la Segunda Guerra Mundial se realizaron investigaciones sobre “el desarrollo de habilidades humanas complejas, la revolución de las

computadoras y los avances en la comprensión acerca del desarrollo del lenguaje” (Woolfolk, 2010, p.234), el ámbito académico de igual modo se interesó por el conocimiento de cómo las personas piensan, razonan y aprenden.

La concepción de aprendizaje de esta perspectiva es la “adquisición de hechos, habilidades, conceptos y estrategias, ocurre a través de la aplicación eficaz de estrategias” (Woolfolk, 2010, p.370). En la instancia educativa, los estudiantes se evidencian como procesadores activos, participan de sus procesos cognitivos, ya que, el conocimiento se aprende y debido a esto se hacen posibles cambios en el comportamiento, donde el o la docente es un guía de los estudiantes hacia conocimientos más complejos y precisos, elaborando estrategias metodológicas acordes a los estudiantes.

La anatomía humana es fundamental bajo esta perspectiva educativa, puesto que, el cerebro participa cuando existe aprendizaje, éste se modifica durante la vida de una persona, debido al aprendizaje. Esto quiere decir que las actividades que realizamos cotidianamente van configurando ciertas áreas del cerebro que se utilizan con mayor frecuencia.

El conocimiento de cada persona se almacena en la memoria, “saber algo” es recordarlo y tener la capacidad de encontrarlo en la medida que tenga la necesidad de utilizarlo, esto se denomina procesamiento de la información, donde participan la memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo, a continuación se describe su función en el procesamiento de la información.

La perspectiva pedagógica del cognitivismo se basa en la comprensión, vista como la utilización adecuada de los conocimientos, ideas, habilidades, motivación, para regular el propio aprendizaje, en lo cual, se utilizan procesos cognitivos complejos, el que dirige a los tres tipos de conocimientos (declarativo, procedimental y autorregulado) y habilidades es la metacognición, entendido como el conocimiento acerca de mi propio conocimiento, este tipo de habilidades explican los diferentes ritmos de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas, que son utilizadas para regular el pensamiento y al aprendizaje, son en primer lugar, la planeación que hace referencia al tiempo que le dedico a una tarea determinada y las estrategias de hacer determinada actividad. En segundo lugar, está la verificación, que es la conciencia del cómo se está realizando la actividad, y por último, la

evaluación, que son los juicios al proceso y resultado del aprendizaje.

En el ámbito educativo, el reflejo del conocimiento metacognitivo se evidencia a través de las estrategias de aprendizaje que emplean los/as profesores, es decir, las ideas para lograr una meta de aprendizaje compuesto por diversas técnicas de aprendizaje para un contenido y/o habilidad necesaria de desarrollar, pues en éstas, los estudiantes participan en su nivel cognitivo, regulando y verificando su propio aprendizaje, lo cual, logran generar aprendizajes con sentido, lo que motiva a los estudiantes. Debido a que las herramientas que les entrega el/la docente, pueden desarrollar las estrategias que más les acomode a sus necesidades en cualquier instancia que se haga necesario tanto en la vida académica y cotidiana.

La perspectiva de aprendizaje del cognitivismo, ante la pregunta de ¿cómo aprendemos? explica su proceso en lo que sucede dentro del cerebro humano y cómo este órgano procesa la información a tal grado de desarrollar procesos cognitivos complejos, como lo son las habilidades metacognitivas. Sin embargo, este paradigma se centra en el individuo para dar explicación a estos fenómenos, dejando de lado la naturaleza cultural y social de los seres humanos, sin dar explicación a qué sentido influye la interacción con los otros y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para dar respuesta a las falencias de los paradigmas antes mencionadas, sobre la integración del contexto social-cultural de los estudiantes y la interacción entre ellos, recientemente surgieron las ciencias del aprendizaje, que investigan “cómo los conocimientos profundos en materias como ciencias, matemáticas y literatura se aprenden y se aplican en el mundo real de los científicos, los matemáticos y los escritores” (Woolfolk, 2010, p.306), teniendo como ideas básicas cómo: los estudiantes relacionan conceptos e ideas nuevas con sus conocimientos y experiencias anteriores; reflexionan sobre su propia comprensión y su propio proceso de aprendizaje; crean procesos de diálogos con el conocimiento y analizar de manera crítica los argumentos. Uno de los fundamentos de las ciencias del aprendizaje es el constructivismo, que es una explicación del aprendizaje.

c) La **perspectiva constructivista del aprendizaje** tiene diversas teorías sobre la construcción del aprendizaje, sin embargo, tienen dos supuestos teóricos en común. En primer

lugar, los estudiantes son sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento y por segundo lugar, las interacciones sociales son fundamentales en el proceso de construcción del conocimiento. Una forma de diferenciar las diversas concepciones de este paradigma es la construcción individual, radical y social, las cuales, se describen a continuación.

El constructivismo individual (Piaget), se basa en el conocimiento de cómo los sujetos construyen significados, en especial, el conocimiento que no puede aprenderse directamente del entorno, sino a través de la reflexión y la coordinación del pensamiento. Esta perspectiva define el aprendizaje como una “construcción activa, reestructurando conocimientos previos, ocurre a través de múltiples oportunidades y procesos diversos para relacionar con lo ya se conoce” (Woolfolk, 2010, p.370). En la instancia educativa el docente tiene un rol de guía-facilitador de las ideas y/o conocimiento de los estudiantes. Por otra parte, éstos presentan un rol de pensadores, mediante una construcción activa a nivel cognitivo, donde “los conocimientos se construyen al transformar, organizar y reorganizar conocimientos previos (...) los conocimientos no son un espejo del mundo exterior, aun cuando la experiencia afecta el pensamiento, y éste afecta los conocimientos. La exploración y el descubrimiento son más importantes que la enseñanza” (Woolfolk, 2010, p.313).

Por otra parte, el constructivismo social (Vygotski), se enfoca en las interacciones sociales y el contexto cultural para explicar el aprendizaje, visto como una “construcción colaborativa de conocimiento y valores definidos socialmente, ocurre a través de las oportunidades construidas socialmente” (Woolfolk, 2010, p.370). En la dinámica relacional de docente-estudiante, el primero presenta un rol de guiar y co-participar de la interpretación de los conocimiento y/o ideas de los estudiantes, por otra parte, los educandos tienen un rol de pensadores mediante la construcción en conjunto con los demás compañeros, profesor y consigo mismo, donde

Los conocimientos se construyen con base en las interacciones sociales y en la experiencia. Los conocimientos reflejan el mundo externo, filtrado e influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, las interacciones con los demás, la enseñanza directa y el modelamiento. El descubrimiento guiado, la enseñanza, los modelos y el entrenamiento, así como los conocimientos previos, las creencias y el pensamiento del individuo, afectan el aprendizaje. (Woolfolk, 2010, p.313)

La perspectiva constructivista se basa en el aprendizaje significativo, el cual se relaciona con las siguientes acciones de los estudiantes: relación entre los conceptos y las ideas nuevas con los conocimientos/experiencias anteriores, integración de los conocimientos en sistemas conceptuales interrelacionados, búsqueda de patrones y principios subyacentes, evaluación de ideas nuevas y relacionarlas con conclusiones, comprensión de los procesos de diálogo que crea el conocimiento, y examinar la lógica de un argumento de manera crítica, reflexión acerca de la propia comprensión y del propio proceso de aprendizaje.

La implementación de la perspectiva constructivista, según Mark Windschitl (como se citó en Woolfolk, 2010) se basa en fomentar el aprendizaje significativo de los educandos con las actividades de profesor y estudiantes, en las cuales se destacan:

Actividades realizadas por los docentes:

- Provocar experiencias e ideas en los educandos en relación a los temas fundamentales y organizar situaciones de aprendizaje que los ayuden a elaborar o reestructurar el conocimiento que poseen.
- Mostrar de manera explícita, sus propios procesos de pensamiento a los aprendices y los animan a realizar el mismo tipo de diálogo reflexivo, escritura, dibujos u otras representaciones.
- De manera rutinaria, se pide a los estudiantes que apliquen sus conocimientos en contextos diversos.
- Ofrecer a los estudiantes una variedad de recursos de información, así como y auténticos, que expliquen sus ideas, interpreten textos, pronostiquen fenómenos y construyan argumentos basados en evidencias, en lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de “respuestas correctas” predeterminadas.
- Fomentar el pensamiento reflexivo y autónomo de los estudiantes.
- Utilizar diversas estrategias de evaluación para entender la evolución de las ideas de las herramientas (tecnológicas y conceptuales) necesarias para mediar el aprendizaje.

Actividades realizadas por los estudiantes:

- Oportunidades frecuentes de participar en actividades complejas y significativas basadas en problemas.

- Trabajo en colaboración y reciben apoyo para participar en diálogos orientados a las tareas los alumnos y para dar retroalimentación acerca de los procesos, así como acerca de los productos de su pensamiento.

7. Conceptualización de estrategia metodológica

Para la presente investigación, es fundamental identificar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, por lo cual, es relevante conceptualizar sobre la definición de estrategia y metodología en el ámbito educativo. Considerando lo anterior, se consideran las siguientes definiciones:

Para Monereo (1999) la estrategia es tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje (estrategia de aprendizaje) o la enseñanza (estrategia de enseñanza).

En el mismo sentido, Parra (2003) enuncia que las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

En cuanto a metodología, ésta es entendida como:

El conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, determinando el papel que juega el profesor, los estudiantes, la utilización de recursos y materiales educativos, las actividades que se realizan para aprender, la utilización del tiempo y del espacio, los agrupamientos de estudiantes, la secuenciación de los contenidos y los tipos de actividades, etc. (Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE).

Es decir, es la aplicación práctica de un método específico, donde “la intervención del conjunto de los tres (docente-estudiante-contenido) es quien determina la metodología utilizada en la actuación pedagógica de un profesor” (Latorre, 2003, p.14).

Por lo descrito anteriormente, es que en esta investigación se consideraron las estrategias metodológicas como el conjunto de acciones determinadas por los docentes en búsqueda del cumplimiento de objetivos que orientan y estructuran las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

8. Modelos de enseñanza de la lectoescritura

Los modelos son los lineamientos teóricos que se concretizan a través de la implementación de determinados métodos en las prácticas pedagógicas, en este caso, referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

a) Modelo de destrezas

El modelo de destrezas tiene sus cimientos en la psicología conductista anteriormente mencionada, ya que postula el aprendizaje progresivo de la lectoescritura, es decir, un aprendizaje secuenciado que considera desde lo más simple a lo más complejo. Entonces, desde esta perspectiva, se enseñan en primer lugar letras, luego sílabas, palabras, para continuar con oraciones y por último textos, asociando cada fonema con su respectivo grafema.

El aprendizaje de la lectoescritura se logra a través del trabajo de una serie de destrezas, las que deben ser evidentemente observables y evaluables. Respecto a esto, Lerner señala que “el lenguaje escrito y el acto de lectura desaparecen sacrificados en aras de la graduación y el control” (Lerner, 2001, p.122), por lo que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se reduce a una serie de habilidades que se trabajan enfáticamente en clases y que promueven en los estudiantes una concepción errónea de lo que significa leer y escribir.

Desde esta perspectiva, los estudiantes van desarrollando destrezas cada vez más complejas hasta lograr la adquisición del significado en los actos de leer y escuchar, y la expresión del significado en los actos hablar y escribir.

b) Modelo Holístico

El modelo holístico está fundado a partir de los principios del constructivismo, desde el

cual se media para que el aprendizaje del código sea por descubrimiento, por lo que se fomenta una temprana familiarización con la lengua escrita. Este modelo se basa en las competencias lingüísticas, postulando que con el lenguaje oral se puede desarrollar la lectura y la escritura en la etapa inicial de aprendizaje.

Del mismo modo, esta perspectiva postula que los estudiantes aprenden la lectoescritura cuando en la escuela se realizan prácticas sociales de lectura y escritura, es decir, cuando son prácticas con un fin o necesidad real y cuando la escuela fomenta un ambiente letrado.

c) Modelo integrado o equilibrado

Este modelo considera elementos del modelo de destrezas y del modelo holístico. Si bien se trabajan destrezas, esto se hace en una situación auténtica de lectoescritura, es decir, dentro de un contexto donde los estudiantes identifiquen la funcionalidad y necesidad del desarrollo de estas habilidades de lenguaje escrito. Asimismo, se utilizan textos completos y significativos para los estudiantes trabajando desde un primer momento la comprensión lectora.

9. Métodos de enseñanza de la lectoescritura

Si bien, en el transcurso de la historia han existido múltiples métodos para la enseñanza de la lectoescritura, en la actualidad se presentan principalmente tres grandes grupos de métodos tradicionales relacionados con el proceso mental que realizan los estudiantes durante su aprendizaje de la lectoescritura, éstos son: los métodos sintéticos, los métodos analíticos y los mixtos.

a) Método sintético

Este método está basado en los lineamientos del modelo de destrezas, por lo que inicia desde los elementos menores de la palabra, es decir, de sus componentes a través del establecimiento de correspondencia entre fonemas y grafemas. Asimismo, este método se caracteriza por fundamentalmente por establecer correspondencia entre lo oral (sonido) y lo escrito (grafía) para progresivamente considerar la palabra completa, construcción de oraciones y utilización de textos.

Dado que la estrategia perceptiva en juego es auditiva, para lograr aprendizajes en lectura es necesario trabajar la discriminación auditiva – visual y la correspondencia fonema – grafema (Ferreiro y Teberosky, 1993).

El método sintético enfatiza los factores lógicos y técnicos del lenguaje, desde el cual se desprende el método alfabético, silábico, fonético.

i) Método alfabético

Se inicia la enseñanza de la lectura con las vocales y consonantes, para que una vez aprendidos los fonemas productos de sucesivas repeticiones, el estudiante pueda formar sílabas y con esas sílabas se forman las primeras palabras.

ii) Método silábico

Método de enseñanza propone partir de las sílabas para llegar a las palabras. En primera instancia se enseñan las vocales ayudándose de palabras e ilustraciones. Por ejemplo, para enseñar la “u” se utiliza la palabra uva que se ilustra. Posteriormente se realizan ejercicios donde los estudiantes deben componer sílabas y palabras a partir de la mezcla de las vocales con las consonantes.

iii) Método fonético

El método fonético plantea partir de lo oral, comenzando por el fonema asociándolo a su representación gráfica. Este método se basa en la enseñanza del sonido perteneciente a cada letra y no del nombre convencional de ella (Forgione, 1945).

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura se divide en tres fases: primero hay un descifrado mecánico del texto, posteriormente se llega a la comprensión del texto y por último se logra una lectura expresiva. Respecto a ello, Ferreiro y Teberosky (1993) señalan:

El aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto. Porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen (imagen más o menos fiel según los casos particulares), leer equivale a decodificar lo escrito en sonido. (p.19)

b) Método analítico

La lectura es concebida como un acto global e ideovisual, por lo que lo primero es el reconocimiento global de las palabras u oraciones que sean significativas para los estudiantes, y sólo en el final del proceso de enseñanza de la lectoescritura el estudiante debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que conforman las palabras.

El tipo de estrategia perceptiva en juego es principalmente visual. Asimismo, se dice que la lectura es un acto ideovisual puesto que “la lectura debe ser inteligente desde la primera lección, esto es, que debe contener ideas o pensamientos y no una simple sucesión de sonidos articulados” (Forgione, 1945, p.41)

Desde este método se rechaza el ejercicio preparatorio de la escritura a través ejercicios caligráficos como la escritura de palotes y curvas, puesto que las destrezas para la escritura se logran a través del dibujo libre.

El contexto y las experiencias de los estudiantes son considerados, ya que los estudiantes aprenden a leer utilizando las palabras de su propio vocabulario que les son más familiares y constituyen un recurso afectivo. Junto con ello, se utilizan como las palabras que aparecen en carteles o avisos que se encuentran en el contexto del diario vivir del estudiante.

c) Método mixto

Estos métodos son llamados también eclécticos, dado que toman lo necesario del método sintético y del método analítico de acuerdo a las características de cada estudiante.

d) Métodos desde la perspectiva constructivista

La perspectiva constructivista de la enseñanza de la lectoescritura, donde encontramos autoras como Emilia Ferreiro, Delia Lerner, A. María Kaufman, entre otras, no se circunscribe dentro ni de los métodos globales ni los analíticos.

Desde esta perspectiva, aprender se entiende como la construcción de una representación del objetivo de aprendizaje. Asimismo, “se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Estos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su vida,

sobre algún objeto de conocimiento”. (Fons, 2004, p.25)

Congruente a ello, el aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla “por reorganizaciones de los diferentes esquemas de conocimiento. La participación en contextos en los que es necesario utilizar la lengua favorece el desarrollo de su aprendizaje en espiral” (Fons, 2004, p.278) Desde esta perspectiva, los estudiantes al comenzar su proceso de escolarización formal son portadores de múltiples y diferentes esquemas de conocimientos, puesto que los estudiantes construyen constantemente hipótesis acerca de la lectura y escritura dado que están insertas en su vida cotidiana.

El propósito de la enseñanza de la lectoescritura en la escuela va más allá de formar estudiantes que puedan decodificar el sistema de escritura. El desafío es incorporar a los estudiantes a la comunidad de lectores y escritores, teniendo como objeto de enseñanza las referencias de las prácticas sociales de lectura y escritura. (Lerner, 2001)

En las definiciones de leer y escribir de Ana María Kaufman, ambas se conciben como una construcción, donde:

Escribir es elaborar un texto y que en esa elaboración vamos a planificar qué contenido incluiremos, cómo organizaremos el relato o la exposición, qué recursos usaremos para que el texto produzca el efecto que queremos, qué palabras son más mágicas o más precisas. (Kaufman, 2007, p.72).

Leer implica construir la significación del texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto. (Kaufman, 2007, p.18)

Puesto que la escuela desconoce el aspecto conceptual que implica escribir ya que sólo considera el aspecto perceptivo motriz y se trabaja la escritura como una mera reproducción de un trazo gráfico o una transcripción de lo oral, esta perspectiva enfatiza en no identificar escritura con copia de un modelo. Asimismo, dado que en la escuela se trabaja el aprendizaje de la lectura como un mecanismo de puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito, esta perspectiva hace hincapié en no identificar lectura con descifrado.

Considerando que leer implica una significación y posterior comprensión del texto,

esta perspectiva constructivista cuestiona los métodos de la escuela para la enseñanza de la lectoescritura, dado que en el aula siguen trabajando habilidades que tienen que ver únicamente con la descodificación de texto.

Existen múltiples prácticas, que debe fomentar la escuela, que permiten un mejor proceso de alfabetización, dentro de ellas se encuentra (Ferreiro, 2001):

- Permitir a los estudiantes interpretar y producir una diversidad de textos.
- Estimular diferentes tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.
- Propiciar la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura.
- Admitir la diversidad de problemas o variables que deben ser enfrentados en el momento de producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y de organización lexical, de organización textual).
- Fomentar espacios para que los estudiantes asuman diversas posiciones enunciativas frente a un texto (autor, correctos, comentarista, evaluador, actor).
- Aceptar la diversidad de experiencias previas de los alumnos permitiendo enriquecer la interpretación de un texto.

Junto con ello, desde esta perspectiva constructivista se propone redefinir la concepción del error, entendiendo a algunos errores como prerrequisito para llegar a la respuesta correcta. Esta perspectiva exige que los docentes no le teman al error, para que así permitan que los estudiantes pasen por períodos de errores constructivos.

Si se realiza énfasis en la diversidad de múltiples aspectos, como los textos, los propósitos comunicativos, posiciones enunciativas, entre otros, es porque la lectura y la escritura es una práctica social están insertas en nuestra sociedad de múltiples formas. Por ello, si se pretende que los estudiantes se apropien de los quehaceres necesarios para ser lectores y escritores competentes, se torna fundamental que en la escuela se vivan prácticas reales de lectura y escritura. En este sentido Ana María Kaufman señala: “esperamos que nuestros alumnos participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de textos de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y se

escribe fuera del ámbito escolar” (Kaufman, 2007, p.20)

Estando en contacto con este tipo de situaciones, prácticas sociales de lectura y escritura, los estudiantes construyen su aprendizaje con mayor sentido puesto que éstas se relacionarán con sus conocimientos o experiencias previas ya que la mayoría de los estudiantes se encuentra inserto en una sociedad letrada.

Según Delia Lerner, para que un contenido tenga sentido desde la óptica de los niños “es necesario que sea interpretable a partir de sus conocimientos previos y que, simultáneamente, represente un desafío para ellos y exija la construcción de un nuevo conocimiento”. (Lerner, 2001, p.110)

Es primordial que el docente considere los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para que así el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura tenga sentido para ellos. Del mismo modo, considerar los conocimientos previos de los estudiantes permitirá que ellos logren establecer relaciones entre lo que ya saben y lo que quieren aprender, construyendo así aprendizajes significativos.

Del mismo modo, el rol del docente es más que transmitir o entregar un contenido, es “proponer estrategias de las cuales los niños irán apropiándose progresivamente” (Lerner, 2001, p.156), estas estrategias pueden estar orientadas tanto a la labor de lector o escritor.

El docente a través de su praxis les entrega modelos o pautas a los estudiantes que demuestran lo que hacen los lectores y escritores en distintas instancias, con diferentes propósitos o fines, con distintos textos, etcétera. Para que así cuando los estudiantes se enfrenten en la vida cotidiana a distintas instancias que requieran competencias de lectoescritura los estudiantes presenten un amplio bagaje.

Cuando el docente hace de modelo, y verbaliza las estrategias que utiliza en los actos de lectura y escritura, como anticipar el contenido de un texto, o descubrir el significado de una palabra con los indicadores textuales, o planificar la redacción de un escrito, o cuando verbaliza los elementos en que se fija para revisar un texto; en todas esas instancias el docente comunica a los estudiantes los comportamientos típicos del lector.

Desde la perspectiva constructivista si bien el rol del docente es de mediador, el rol del

estudiante es sumamente activo, puesto que trata de comprender el mundo y resolver las interrogantes que éste le plantea utilizando y reorganizando sus propias categorías de pensamiento.

Específicamente el rol que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura es activo, ya que deben utilizar toda su competencia lingüística y cognitiva a fin de participar en el proceso de interacción con el texto. Según Ana María Kaufman el rol activo de los estudiantes se expresa en una serie de estrategias básicas, tales como: “el lector interpreta, anticipa; cuando algo no tiene sentido o resulta contradictorio, vuelve atrás a fin de verificar si leyó mal o si el texto tenía algún error, infiere lo que no está escrito explícitamente” (Kaufman, 2007, p.18-19).

Respecto a la modalidad de trabajo de los estudiantes dentro del aula de clases, se propician actividades de trabajo individual y grupal. En el trabajo grupal se promueve el intercambio de ideas entre estudiantes, lo que permite construir como contenidos de reflexión los quehaceres del escritor y los contenidos lingüísticos.

La pedagogía por proyectos permite trabajar con los estudiantes de manera grupal o colectiva. Asimismo, permite al estudiante trabajar la lectoescritura desde distintos puntos de vista, cumpliendo diferentes propósitos y relacionándolo con diferentes tipos de texto. Además, los proyectos permiten que las prácticas de lectoescritura dentro del aula de clases dejen de ser artificiales y tengan sentido para los estudiantes, puesto que la lectura y la escritura son necesarias para la consecución de un objetivo propuesto, idealmente, por los mismos estudiantes.

Respecto a la evaluación, desde esta perspectiva se proponen distintas formas de evaluación de la lectoescritura diferentes a las prácticas evaluativas que se realizan en la enseñanza tradicional. Esto se explica puesto que desde esta propuesta el estudiante puede leer y escribir por sí mismo (lectura y escritura convencional) y a través del maestro (cuando el profesor escribe lo que los estudiantes le dictan o les lee).

Junto con ello, esta propuesta invita a redefinir el modo en que se distribuyen en el aula los derechos y deberes relativos a la evaluación, que la mayoría de las veces está a cargo del profesor. Se promueve la validación de la corrección y autocorrección realizada por los

estudiantes, fomentando así la formación de estudiantes autónomos que sean capaces de supervisar y decidir cuando su comprensión o redacción es correcta o no lo es.

Un aspecto referente a la evaluación, es que ésta no se debe entender como el fin último de la educación, es decir, no se enseña la lectoescritura para luego evaluar destrezas relacionadas con ella. Por lo que no se debe reducir el objeto de enseñanza si presenta aspectos que dificultan su control, puesto que “la prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza” (Lerner, 2001, p.47-48).

Por último, en lo relativo al material visual presente en las aulas de clases, se promueve la presencia de múltiples materiales portadores de textos que promuevan actos de lectura y escritura, ya sea libros, afiches, juegos, diarios, revistas, envases, entre otros. Aquellos recursos junto con los carteles informativos que contengan carteleras de cuentos, calendarios con fechas, salidas o agendas mensuales, acuerdos de convivencias, afiches con poemas o canciones contribuyen a incrementar la autonomía de los estudiantes ya que si saben qué dice cada cartel, pueden explorar las letras de cada uno, y consultar en ellos lo que generalmente se le consulta a la profesora.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

1. Paradigma y enfoque de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo/interpretativo, puesto que, según Latorre (2003) éste comprende e interpreta la realidad, los significados de las personas, percepciones, acciones e intenciones. Además se considera “la realidad desde su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil, García, 1999, p.33), por lo cual, surge desde la mirada desde los implicados en este proceso de enseñanza-aprendizaje y desde sus múltiples representaciones de la realidad. Así, se podrán conocer los paradigmas que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas por docentes de distinta dependencia administrativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Primero Básico.

2. Diseño de investigación

Es diseño de investigación utilizado se basó en un estudio de caso, ya que “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, siendo la forma más pertinente y natural de investigación orientada desde una perspectiva cualitativa” (Sandín 2003, p.174). Asimismo, según lo indicado por Stake (2007) busca una comprensión exacta pero limitada de una determinada realidad. Por lo anterior, es que este diseño permitió realizar una investigación con una mirada profunda, detallada y sistemática objeto de estudio, dado que la línea investigativa se orienta a la observación y el análisis del contexto educativo, sin la alteración de la realidad observada dentro del aula para describir los paradigmas subyacentes a las estrategias metodológicas empleadas por docentes de Primero Básico de establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Respecto al propósito de la presente investigación y las características de ésta, se encontró en la modalidad de estudio de caso colectivo, donde “el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focalizó en un

caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos” (Sandín, 2003, p.176). Considerando lo anterior, este enfoque es el más pertinente para este estudio, ya que se trabajó con seis docentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de Primero Básico.

Asimismo, el estudio de casos fue de tipo instrumental ya que “el caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una teoría o refinar una teoría” (Sandín, 2010, p.176), por lo que la comprensión del caso no es el fin en sí mismo, sino que un fin para conseguir otros fines indagatorios.

3. Participantes del estudio

La población estuvo compuesta por seis establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa. Específicamente, dos de dependencia municipal, dos de dependencia particular subvencionado y dos correspondiente a particular pagado de la Región Metropolitana de Santiago. De dicha población, los participantes correspondientes a los casos de estudio, fueron seis profesores que ejercen la docencia en dichos establecimientos educacionales, donde se seleccionó a uno por cada institución.

Los criterios de selección para los docentes que participaron de la investigación son:

- Desempeñar la docencia en establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa (municipal, particular subvencionado y particular pagado).
- Estar ejerciendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Primero Básico, específicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Disponibilidad de los profesores y del establecimiento educativo para colaborar con la investigación.

Para esta investigación se utiliza la siguiente nomenclatura para denominar a los distintos docentes de los establecimientos educacionales participantes.

- **EM1:** Docente del primer establecimiento de dependencia administrativa municipal.
- **EM2:** Docente del segundo establecimiento de dependencia administrativa

municipal.

- **EPS1:** Docente del primer establecimiento de dependencia administrativa particular subvencionado.
- **EPS2:** Docente del segundo establecimiento de dependencia administrativa particular subvencionado.
- **EPP1:** Docente del primer establecimiento de dependencia administrativa particular pagado.
- **EPP2:** Docente del segundo establecimiento de dependencia administrativa particular pagado.

4. Estrategias para la recolección de información

Como plantea Hernández, Baptista y Fernández (2014) para toda investigación es fundamental la recolección de datos. Especialmente en el paradigma cualitativo, en la cual se busca obtener datos que posteriormente se convierten en información de personas, comunidades, situaciones o procesos, en la propia expresión de los involucrados. Dicha información recolectada permite analizar y comprender los fenómenos a estudiar, para construir conocimiento nuevo sobre determinadas temáticas abordadas en cada investigación.

Con el propósito de cumplir los objetivos propuestos en esta investigación, en cuanto a describir el paradigma subyacente a las estrategias metodológicas empleadas por docentes de establecimientos de distinta dependencia administrativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se utilizó como instrumento de recolección de información, la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

a) Observación no participante

Para esta investigación, la técnica de la observación permite tanto explorar como describir contextos y comunidades, donde es posible analizar significados y los actores que participan en ella. También, posibilita la comprensión de los procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias desarrolladas dentro de un determinado contexto histórico, político, social, económico, y también, desde la perspectiva cotidiana donde el investigador está en contacto con el contexto a estudiar. Tal como plantea

Yuni y Urbano (2003) el procedimiento de observación “consiste en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos”. (p.32)

En cuanto al rol del investigador y su implicación con la realidad, éste fue pasivo, ya que “está presente, pero no interactúa” (Hernández, Baptista y Fernández, 2014, p.403). En consideración de lo anterior, es que el tipo de observación es no participante, ya que el observador adopta un rol donde no existe un involucramiento en la situación, por lo que se convierte en un espectador de la realidad y no realiza acciones que puedan modificar el fenómeno a observar (Yuni y Urbano, 2003).

Dicha observación se realizó en dos ocasiones dentro del aula donde los docentes impartieron la clase correspondiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Primero Básico, lo que permitió comprender contextos educativos y a los sujetos que lo constituyen, quienes emplean determinadas estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura fundamentadas por paradigmas a investigar en esta investigación. Éstas se llevaron a cabo en un tiempo de 90 minutos correspondiente a un bloque de clase, es decir, dos horas pedagógicas, en todos los establecimientos educacionales.

b) Entrevista semiestructurada en profundidad

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la presente investigación no es suficiente la estrategia de observación no participante, sino que también fue necesaria la entrevista en profundidad realizada a la población de muestra de este estudio. Según Latorre (2003) la entrevista “posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de la persona, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos que de otra manera no estarían al alcance del investigador” (p.70). En específico, la entrevista en profundidad propicia encuentros dirigidos hacia la comprensión de experiencias y situaciones siguiendo el modelo de una conversación entre iguales y no mediante un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

Asimismo, la entrevista es de tipo semiestructurada, ya que, tal como plantea Yuni y Urbano (2003) se cuenta con un guión establecido que indica la información necesaria para

alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación considerando que éste no responde a una estructura limitante ya que permite el planteamiento de nuevas interrogantes que puedan surgir en esas instancias. Para la aplicación de esta estrategia, se realiza una revisión teórica que permite el establecimiento de categorías pertinentes para la selección de las preguntas a realizar a los participantes del estudio.

5. Técnicas de análisis de información

Este estudio se sitúa dentro del paradigma cualitativo y el enfoque interpretativo, donde se pretende entender, comprender y describir la realidad desde los sujetos que constituyen los casos de investigación, ya que se considera que los actores sociales actúan según el significado que le atribuyen a la realidad de acuerdo a interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín, 2010). Asimismo, se considera que también se pueda constituir un aporte de conocimiento en cuanto a la transformación de las prácticas pedagógicas. En consideración a lo anterior, es que para esta investigación es fundamental comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales relacionados con el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva de los sujetos de muestra, que permitan describir cuáles son los paradigmas subyacentes a las estrategias metodológicas empleadas por docentes que desempeñan sus labores pedagógicas en establecimientos de distinta dependencia administrativa.

En el caso de esta investigación, la información obtenida mediante la aplicación de las estrategias de recolección de información (entrevista en profundidad y observación no participante), fueron analizados con técnicas que permitieron llegar a responder los objetivos relacionados con los paradigmas subyacentes a las estrategias de enseñanza empleados por docentes de diferente dependencia administrativa. Se utilizó la estrategia análisis de contenido, puesto que Berelson (citado en Pérez, 1998, p.135) señala que “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas”. Esta técnica analiza detenidamente el contenido de una comunicación ya sea escrita, oral o visual.

Del mismo modo, el análisis de contenido permite categorizar los datos verbales y conductuales con fines de clasificación, resumen y tabulación. Para el análisis de la entrevista

en profundidad se construyeron matrices, una por cada participante del estudio, es decir, seis matrices. Además se elaboró una matriz colectiva que contrastaba lo señalado en su discurso por cada informante considerando la dependencia administrativa. Estas matrices se estructuraron a partir de seis categorías con sus correspondientes subcategorías. La primera categoría es paradigma de enseñanza-aprendizaje y sus subcategorías son perspectiva de aprendizaje, conductismo, cognitivismo y constructivismo. La segunda categoría es concepción de lectoescritura y sus subcategorías son concepción de estudiantes y concepción de lo que significa leer y escribir. La tercera categoría se denomina características de los estudiantes y se incluyen las subcategorías físico/biológico, psicológico, social, cognitivo y consideraciones al momento de planificar e implementar la estrategia didáctica. La cuarta categoría es realidad nacional en torno a la lectoescritura y SIMCE y las subcategorías son SIMCE, escolaridad por quintil, estudio comportamiento lector y bibliotecas. La penúltima categoría es currículo 1° Básico y sus subcategorías son ejes del currículo: lectura, escritura y comunicación oral, objetivos y actitudes, y rol profesor en el proceso de lectoescritura. Por último, se encuentra la categoría llamada estrategias metodológicas, teniendo como subcategoría: didáctica implementada, elementos considerados en la planificación, fundamentación de las estrategias metodológicas y recursos utilizados.

Respecto al análisis de la observación, se construyó una matriz para cada informante y una matriz colectiva que contrastaba lo observado en cada informante a partir de la dependencia administrativa. Estas matrices estaban organizadas a partir de dos categorías, la categoría aprendizaje y la categoría planificación y currículum. La categoría aprendizaje incluía las siguientes subcategorías: interacción docente - estudiantes, rol docente, rol de estudiantes y prácticas pedagógicas frente a diversas situaciones de desatención. Mientras que las categorías planificación y currículum se incluyeron las siguientes subcategorías: estructura de la clase (inicio), estructura de la clase (actividad y materiales), estructura de la clase (cierre - evaluación).

Niveles de análisis de la información obtenida

Las matrices construidas facilitaron el análisis y contraste de información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos mencionados anteriormente.

1. En un **primer nivel de análisis**, se consideró la información obtenida en la entrevista en profundidad semiestructurada con los seis docentes que participaron de la muestra de estudio. Desde lo descrito anteriormente, es que se analizó mediante una matriz compuesta por categorías y subcategorías para cada docente entrevistado con sus respectivas preguntas. De forma posterior a esto, se realizó un informe que incluye las respuestas emitidas por cada profesora que desempeñan la docencia en establecimientos de distinta dependencia administrativa. Finalmente, se realiza una matriz que agrupó a los seis docentes participantes ahora agrupados según la dependencia administrativa correspondiente al establecimiento educacional al que pertenecen. Además, se construyó un informe de análisis por cada matriz, que sintetiza y analiza la información. Con este primer nivel de análisis se pretendió dar respuesta a los objetivos específicos uno y dos:

- Conocer las concepciones y percepciones de los docentes de primer año básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas, acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.
- Identificar las estrategias metodológicas empleadas por docentes de primer año básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

2. En el **segundo nivel de análisis**, se consideró la información obtenida mediante ambas observaciones no participante realizadas dentro del aula en todos los establecimientos educacionales, donde se realizó una matriz correspondiente a categorías establecidas a cada docente. A partir de cada matriz se construyó un informe, que sintetizó y analizó la información. Posteriormente, se realizó una matriz que reúne a todos los participantes de la muestra de estudio por dependencia, pretendiendo dar respuesta a los objetivos específicos dos, tres y cuatro de la presente investigación:

- Identificar las estrategias metodológicas empleadas por docentes de primer año básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

- Contrastar las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura por docentes de primer año básico, de acuerdo a la dependencia administrativa del establecimiento en el que se desempeñan.
- Establecer relación entre el discurso de los docentes de primer año básico de establecimientos de distintas dependencias administrativas y la praxis educativa de éstos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura

3. El tercer nivel de análisis se llevó a cabo a través de la triangulación de la información, donde se contrastó la información obtenida a través de la entrevista en profundidad, la observación no participante y la revisión bibliográfica incluida en el marco teórico de la presente investigación. Se realizó una triangulación por cada estudio de caso, es decir, se presentan seis triangulaciones, dos de cada dependencia administrativa (establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados).

6. Criterios de rigor científico

Para esta investigación se consideraron los criterios de rigor científico planteados por Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo (2012).

a) Credibilidad

El criterio de credibilidad o valor de verdad, permite conocer las experiencias humanas tal y como son percibidas por los sujetos de estudio, por lo que “este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como “reales” o “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio” (Noreña et.al, 2012, p.267).

La presente investigación cumple con este criterio, puesto que el trabajo de campo contempla observación no participante y entrevistas en profundidad de seis docentes de Primero Básico de establecimientos educacionales de distintas dependencias administrativas, donde los hallazgos obtenidos a través de dichos procedimientos serán confirmados por los sujetos de estudio, lo cual permitirá obtener mejor apreciación y aproximación a la realidad que se quiere investigar.

b) Transferibilidad

La transferibilidad o aplicabilidad se basa en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos, es decir, “los resultados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles de acuerdo con el contexto en que se apliquen” (Noreña et.al, 2012, p.267)

Este criterio se logra a través de la descripción detallada de los contextos donde fueron generados los resultados de la investigación, realizando un muestreo teórico. Posteriormente se realiza una interpretación y análisis profundo de los resultados obtenidos, para evaluar la eventual aplicación a otros contextos similares a los de la investigación.

Esta investigación, al realizar descripciones detalladas de los paradigmas subyacentes a las estrategias de enseñanza de la lectoescritura empleadas por profesores de Primer año Básico, permitirá aplicar los resultados de la investigación a otros contextos en donde se observen prácticas y estrategias de enseñanza similares.

c) Confirmabilidad

Bajo el criterio de confirmabilidad o reflexividad se garantiza que los hallazgos y resultados de la investigación no estén influenciados por los intereses y paradigmas del investigador. Según Moreno, Noreña, Rojas y Rebolledo con el criterio de confirmabilidad “los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes”. (Noreña et.al, 2012, p.268)

En el presente estudio se reunieron las tres investigadoras para realizar revisiones sobre la información obtenida a través de la aplicación de las distintas estrategias de recolección de ésta, realizando la revisión de matrices y apuntes conseguidos, para así evitar sesgos y establecer la fidelidad del registro.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como primer nivel de análisis, a partir de la información señalada por los informantes en las entrevistas semiestructuradas en profundidad se construyeron los siguientes informes de análisis, que constituyen la síntesis y análisis de lo indicado por las docentes. A continuación, se presentan siete informes, a cada caso le corresponde un informe, y además se elaboró un informe que reúne y contrasta lo informado por cada caso según dependencia administrativa.

1. Primer nivel analítico

Informes de análisis entrevistas semiestructuradas en profundidad

1.1 Informe de análisis EM1

Instrumento: Entrevista

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

Respecto a la **significación del aprender**, la docente lo señala como un proceso, en donde se aprende haciendo, manipulando y jugando.

Del mismo modo, identificó su práctica con la definición del cognitivismo en el cual el aprendizaje se entiende como una adquisición de hechos, habilidades y conceptos, siendo el profesor quien debe aplicar estrategias eficaces y guiar a los estudiantes como procesadores activos de la información entregada.

Respecto a las **características que debería tener un docente**, se señala que este debería tener una actitud proactiva frente al desempeño laboral, junto con ello ser maternal y paciente.

A los estudiantes se les asigna un rol activo y de principal participante.

Asimismo, se señala que la **relación que se da entre docente – estudiante** es de mutuo respeto y con determinado grado de confianza que posibilite la comunicación entre ambos.

Citas relevantes en esta categoría:

“Aprender es un proceso donde la persona aprende haciendo, cómo él decía aprender jugando, aprender manipulando”

“Para tratar con niños chicos uno tiene que ser maternal”

“Un profesor tiene que ser proactivo cien por ciento”

“Tener la paciencia y un manejo no sólo con los niños sino también con los apoderados”

“Es principal participante en todo esto, la idea es que los niños se sientan motivados, que tengan ganas de participar, que quieran aprender...”

“Lo ideal es que sea siempre de respeto... sí tratar de darles un grado de confianza, que cuando tengan problemas pueden conversar contigo sin problemas, pero nunca amigos...”

Categoría: Concepción de lectoescritura

La docente considera la lectoescritura como un proceso que les abre múltiples puertas a los estudiantes, además les permite dar a conocer su pensamiento.

El **aprendizaje de la lectoescritura** es un proceso de crecimiento, que les entrega autonomía a los estudiantes. Los estudiantes viven este proceso como algo desafiante, lo que para algunos es motivador, para otros es frustrante.

Los elementos **facilitadores para el aprendizaje de la lectoescritura** son el humor y la llegada de la profesora con los estudiantes, y la asignación de rol de ayudante a los estudiantes que se encuentran más avanzados, lo que genera mayor grado de confianza para realizar preguntas entre estudiantes.

Por otro lado, la docente señala como **obstaculizadores** la impuntualidad y alta inasistencia de los estudiantes.

Citas relevantes en esta categoría:

“La lectoescritura es un proceso mágico, donde los niños pueden dar a conocer su pensamiento, pueden disfrutar del mundo en general, o sea, no sólo a través de un cuento o

una poesía, en cualquier ámbito la lectoescritura te abre tantas puertas”

“Para ellos es hartito, es como un proceso de crecimiento, un proceso de autonomía”

“Es desafiante, es un desafío súper grande, para algunos frustrante, para otros es súper motivador”

“Buena llegada con los niños, yo la tengo, tengo feeling con los niños chicos, no me cuesta relacionarme”

“Trato también de que los niños que saben, para darles más autonomía y confianza, los pongo como ayudantes y ellos se sienten bien y a los niños que les cuesta se sienten con más en confianza”

“La llegada de los niños es muy tarde y faltan mucho en este sector”

Categoría: Características de los estudiantes

Si bien no hay una **edad específica para aprender la lectoescritura**, la docente señala que los estudiantes deben estar desarrollados y motivados para aprender.

Asimismo señala que los estudiantes deben tener horarios y hábitos de estudio para comenzar el aprendizaje de la lectoescritura.

Citas relevantes en esta categoría:

“Es una etapa de desarrollo, no más, hay unos niños que están más desarrollados que otros, que están más motivados”

“Tener hábitos de estudio y horarios a los niños...”

Categoría: Realidad Nacional en torno a la lectoescritura y SIMCE

La docente considera que la **realidad de la lectoescritura en Chile** es pésima, habiendo escasa comprensión lectora y poco compromiso para destinar recursos monetarios a la compra de libros.

Del mismo modo, señala que la inasistencia de los estudiantes, el bajo compromiso de los padres y los docentes son **elementos que intervienen en los resultados** que se obtienen en

la lectoescritura. Junto con ello, los factores culturales como la escasa vida familiar y el exceso de trabajo de los padres influye en los estudiantes.

Respecto al **SIMCE**, este no influye directamente en su práctica docente dado que ya no hace clases a segundo básico, por lo que se enfoca en que los que pasen a segundo lo hagan leyendo.

Citas relevantes en esta categoría:

“Pésima, ni siquiera ahora que hay más acceso a los diarios la gente lee como corresponde, pésima comprensión lectora...”

“Entonces es netamente un tema de compromiso, hay plata para el pucho, pero no hay plata para el libro”

“En lectoescritura la inasistencia, el poco compromiso de los papás, yo creo que nosotros también tenemos culpa como profesores

“Para los niños no hay tiempo, ni para el fin de semana, o trabajan el fin de semana. Entonces como que cero vida familiar, cero trabajo colaborativo, entonces esos son factores culturales que todos aquí son como iguales”

“Ahora, como no pasó a segundo me relajó un poquito. Trato y me preocupo de que los que pasen de curso tienen que pasar leyendo...”

Categoría: Currículo 1° Básico

Para potenciar la lectoescritura, el colegio tiene un plan lector en donde se asignan dos horas adicionales en aula para potenciar la lectoescritura. Asimismo, se trabaja con la biblioteca de modo que los estudiantes asistan constantemente a ella y se familiaricen con los diferentes tipos de libros.

Respecto a los **elementos que propone el Ministerio de Educación**, la docente señala que no utiliza el libro enviado por el Ministerio dado que ocupa el libro del Método Matte. Pese a ello, muestra adhesión al método que propone el ministerio de educación, dado que se trabajan textos, la comprensión auditiva y lectora y la enseñanza de una letra bajo un contexto.

Citas relevantes en esta categoría:

“Acá tenemos plan lector para los niños y taller de lenguaje que son dos horas más que se les hace para tratar de potenciar el tema de la lectoescritura. Se trabaja también con la biblioteca, con el CRA, la idea es ir a la biblioteca, que ellos aprendan de los libros”

“No considero mucho el libro del ministerio porque si me baso en eso no alcanzo a hacer el otro, el libro Matte”

“Yo creo que en el tema del Ministerio, bueno, aparte que me gusta que se vaya viendo al tiro el tema de texto, que los niños vayan escuchando, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y todo eso es súper bueno para poder ser después un buen lector. Y el tema de pasar una letra pero bajo un mismo contexto, a mí eso me encanta”

Categoría: Estrategias Metodológicas

La docente explica que para enseñar a leer, en primer lugar se realiza una contextualización de la lección, luego una motivación que dependerá del tema de la lección y se lee un texto relacionado con ella.

Posteriormente se hace un análisis, donde se explican los sonidos de las letras, trabajando la palabra en su totalidad, después en sílaba, a continuación letra por letra, y después se vuelve a sílaba y la palabra completa. Luego se trabaja con el grafema de la letra, enseñando un apresto que los ayudara a escribir la letra.

Se media para que los estudiantes escriban la letra y la palabra de la lección para pasar a la lectura de vocabulario que permitirá escribir oraciones, al principio sólo de forma oral y después de forma escrita. Por último, cuando se pasan todas las letras se empieza a enseñar la mayúscula de cada letra.

Si bien, según la docente hay métodos más apropiados para la enseñanza de la lectoescritura, dependerá del contexto. Asimismo, señala que en el proceso de enseñanza de la lectoescritura el docente debe tratar de adaptarse a la realidad de los estudiantes.

Respecto a los recursos materiales, los libros del método Matte son fundamentales para

la enseñanza de este método.

Citas relevantes en esta categoría:

“Empezamos primero contextualizando la lección que nos corresponde...”

“Se empieza motivando el tema de la lección, no sé, cuando empezamos con ojo, ver el tema de las partes del ojo, una motivación más o menos que tenga relación con la lección. Se le lee algún texto que tenga que ver con el nombre de la lección, y después se hace un análisis y síntesis de la palabra, donde se explican los sonidos de las letras...”

“Entonces se trabaja la palabra en su totalidad, después en sílaba, y después letra por letra, y después se vuelve a sílaba y la palabra al final completa. Después se trabaja con el grafema de la letra antes de empezar con palabra completa. En sí se les enseñan un apresto que va a ser lo que los va a ayudar para hacer después letra a letra. Y después de eso, hacen que los niños escriban la letra y la palabra de la lección para después empezar a la lectura del vocabulario y a partir de ese vocabulario se trata que el niño empiece a construir oraciones, al principio sólo de forma oral y después con escritura de oraciones y todo eso. Después cuando se pasan todas las letras, se empieza a pasar la mayúscula, para qué sirve, para el nombre propio, el nombre de países, de personas, etc. Y ahí empezar de nuevo letra por letra de nuevo para aprender la mayúscula”

“Más apropiados sí, hay que ver, hay métodos que pueden ser muy buenos en unos contextos, aquí no. Aquí la cosa tiene que ser algo que sea un poco más libre, que no sea tan encasillado”

“Uno tiene que tratar de adaptarse a la realidad de los estudiantes...”

“Para esto son fundamentales en lo que respecta a los libros...”

1.2 Informe de análisis EM2

Instrumento: Entrevista

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

La principal **característica que debe tener un profesor** es que le guste lo que hace y que tenga una salud compatible. Mientras que los estudiantes deben tener un rol activo, y si bien, a los estudiantes se les debe indicar los límites hasta dónde pueden llegar, con ellos se debe ser alegre y afectiva.

La docente señala que **aprender** significa aplicar en la vida cotidiana lo que se adquiere o lo que te enseñan. Asimismo, se identifica con la definición de aprendizaje en la que el docente guía a los educandos hacia el conocimiento, siendo los estudiantes procesadores activos de la información.

Citas relevantes para esta categoría:

“Que te guste lo que hagas y que tu salud sea compatible es fundamental a mi parecer”

“Un rol activo, en total movimiento siempre”

“Mira uno tiene que ser con ellos, delimitarlos, decirle los límites hasta dónde puede llegar. Pero tampoco tú no puedes no ser alegre, cariñosa o afectiva con ellos, porque muchos niños con los que trabajamos en nuestros niveles aprenden desde la afectividad”

“Aprender es aplicar en tu vida diaria lo que vas adquiriendo o lo que te quiere entregar la persona que te enseña, puede ser un profesor, puede ser tu mamá”

Categoría: Concepción de lectoescritura

El que los estudiantes aprendan a escribir y leer comprensivamente es fundamental, ya que con ello acceden a otras asignaturas.

Si bien, para los estudiantes que han tenido un proceso de apresto no se les complica mayormente este aprendizaje, para los estudiantes que no lo han tenido se les dificulta bastante, dado que el sonido y la grafía son nuevos para ellos. El desarrollo auditivo y

psicomotriz se vuelven facilitadores del proceso de enseñanza de la lectoescritura. Mientras que el contexto social se vuelve un obstaculizador, puesto que en algunos casos la familia no aporta con el capital cultural suficiente, ya que algunos tutores son analfabetos y no pueden apoyar las tareas escolares.

Citas relevantes en esta categoría:

“Es fundamental en el aprendizaje porque ellos con eso adquieren todas las asignaturas, necesitan que ellos sean lectores, que sean comprensivos, que adquieran ese proceso fundamental”

“Difícil, a ellos es complicado, porque el sonido, la grafía, todo para ello es como nuevo”

“Contexto social es importante, muchas veces tú te enfrentas a hogares que no están bien conformados o no está el papá o no está la mamá, quienes se hacen cargo de los niños son los abuelos, en muchos casos los abuelos son analfabetos entonces el proceso es más difícil para ellos”

“Deben tener un buen desarrollo auditivo importantísimos, muchas de las fallas que tienen al escribir es porque su oído no está desarrollado. El otro es importante son todas las psicomotricidades”

“El principal obstaculizador en nuestro medio es lo social”

Categoría: Características de los estudiantes

Aunque no debiera haber una **edad específica** para comenzar el aprendizaje de la lectoescritura, la edad ideal es entre los 7 u 8 años, ya que los chicos se encuentran lo suficientemente maduros. Junto con ello, los estudiantes deben tener un desarrollo auditivo y motriz, motivación por aprender y la ayuda de los padres.

Citas relevantes en esta categoría:

“No debiera haber una edad específica... bueno cuando el chico madura, aprende. Yo pienso que tan chiquititos no. Para mí la edad ideal debiera ser entre los 7 y 8 años ideal”

“Como decía antes la audición, motricidad... yo creo que lo fundamental en un niño es que

tenga las ganas de aprender, y la ayuda que tenga que tener por parte de los papás”

Categoría: Realidad Nacional en torno a la lectoescritura y SIMCE

En Chile no hay lectura comprensiva porque no hay un trabajo a consciencia en lectoescritura. Además, la cultura basura que se tiene en Chile también influye, dado el vocabulario que tienen los estudiantes, se les dificulta la lectura y la escritura, específicamente en las situaciones donde se les dictan palabras y ellos las escriben tal como las pronuncian.

El SIMCE sí influye en la práctica educativa, puesto que a partir de los resultados que se obtengan te catalogan, por lo que en segundo básico se trabaja sólo para el SIMCE.

Citas relevantes en esta categoría:

“Pero aquí nos cuesta mucho trabajar la parte comprensiva. No hay un trabajo de lectoescritura a consciencia, hay mucho picoteo vamos probando si esto resulta, no resulta, entonces por eso tenemos grandes fallas en toda la parte de lectoescritura.”

“Yo creo que vamos a estar desesperados por rendir un buen SIMCE porque te catalogan bueno o malo según él SIMCE que den y no es por todo lo que tú puedas hacer con los chiquillos”

“Lo que nosotros tenemos como cultura, sí influye sobre todo en este momento la cultura basura que tenemos influye bastante. Tú la tratas de enseñar a los chicos qué tal palabra se lee de tal manera y ellos ya vienen con otra formación de vocabulario. Influye incluso en la escritura, tú le dictas una palabra y ellos la escriben como la pronuncian. Por ejemplo, yo mismo ahora con ella la saludó: ya Buenos días, y ella dice Güenos días, no te aplican las letras como corresponde”

Categoría: Currículo 1° Básico

El colegio se encuentra dentro de un **programa para potenciar la lectoescritura** que fue creado por la corporación municipal. En un primer momento se basó en el método Matte, luego en el Astoreca, pero dado que estos métodos no trabajaban los distintos tipos de textos ni la comprensión lectora se volvió un programa netamente corporativo.

Si bien, todo lo que se planifica está entrelazado a los objetivos que se presenta el Ministerio de Educación, el libro que entregan sólo se utiliza en el segundo semestre ya que en el primero se utiliza el libro de la corporación.

La docente señala que el método que propone el Ministerio para la enseñanza de la lectoescritura es desordenado, por lo que prefiere el método de la corporación municipal ya que es más estructurado y tiene claridad de lo que debe hacer.

Citas relevantes en esta categoría:

“Sí, estamos con un programa corporativo qué es el método de enseñanza de la lectura que fue creado por ellos mismos acá en la Corporación basado primero en el método Matte, después se modificó a un método más simple que es el método Astoreca y ese Astoreca ahora se modificó para hacer un programa netamente corporativo. Porque esos métodos ¿en qué fallaban? por ejemplo no tenía en el conocimiento de todos los tipos de textos, no se trabajaba la comprensión de lectura. En cambio, nosotros acá a diario al comenzar la clase tenemos que hacer una comprensión de lectura”

“Del ministerio después del segundo semestre, porque ocupamos libros especiales de la Corporación. Respecto a los objetivos, todo lo nuestro va entrelazado a los objetivos del ministerio, todo el programa que está hecho, está hecho en base a los objetivos del Ministerio”

“Lo que te da el Ministerio es como al orden que ellos quieren, no hay un orden de las letras. Yo creo que el trabajo nuestro es más ordenado que el que nos presenta el ministerio. A mí lo que me gusta de este método que nosotros trabajamos es que es ordenado, secuenciado y tú sabes todo lo que tienes que hacer”

Categoría: Estrategias metodológicas

La docente enseña a leer y escribir utilizando elementos del Método Matte, trabajando tres días para enseñar una letra. El primer día se trabaja conciencia fonológica y psicomotricidad. El segundo día se trabaja la grafía, utilizando conocimientos aprendidos en la etapa de apresto. Y el tercer día se complementa el trabajo del primer y segundo día

escribiendo la palabra y escuchando el sonido. Se utilizan los conocimientos previos a través de la conversación de las experiencias que hayan tenido los estudiantes.

Asimismo, se utilizan los cuadernillos que se compran a la corporación, en el cual se trabajan las consonantes y los dífonos. Este método de enseñanza de la lectoescritura es elegido por la Corporación Municipal.

Citas relevantes en esta categoría:

“Mira yo trabajo con el Método Matte, pero no es netamente el Matte. Trabajo 3 días cada letra. La primera letra yo la inicié con todo lo que el niño introduzca sobre sonidos, todo lo que conozca sobre sonidos, separar sílabas y vamos identificando dónde está el sonido de estudio, hacer un análisis de las palabras, después recortamos porque también hacemos arte manual, recortamos cada palabra, la vamos separando con el análisis, la palabra completa, la separamos en sílabas, letras, la volvemos a unir en sílabas y por último la palabra completa como se lee y lo vamos repitiendo. El segundo día yo trabajo la grafía y la grafía la trabajo a través de tic o cosas que aprendimos antes con las vocales o en la etapa de a presto, que son pestañas, círculos, ganchitos y tratamos que tomen su lápiz imaginario, al principio dibujen en el aire, en la mesa, en la espalda del compañero para que sientan como va la grafía. Y al tercer día hacemos complemento, escribir la palabra, escuchar el sonido, escribir la sílaba y con todas las letras igual”

“Más que nada de la corporación, porque trabajamos en un programa corporativo

“Siempre a través del diálogo, el diálogo de las experiencias que ellos hayan tenido...”

“Los cuadernillos de trabajo que son importantísimos, porque tú no tienes que andar marcando cuadernos nada, te agiliza tu trabajo, no marcas cuadernos porque viene todo el trabajo hecho ahí, lo manda la Corporación, se compran, tiene tres tomos, el tercero es exclusivamente de dífonos en el cual estamos trabajando nosotros en este momento y los otros repartidas las consonantes...”

1.3 Informe de análisis EPS1

Instrumento: Entrevista

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

La docente considera que las **características que debe tener un profesor** es poseer organización, identificar claramente los objetivos, que realice planificación y que sea creativo.

Respecto al **rol que le entrega a los estudiantes**, la docente comenta que debe ser activo, donde ellos descubran, que construyan conocimiento y se contemple el desarrollo de habilidades más que contenido a nivel curricular.

Considerando lo anterior, para la docente, **aprender es** aplicar a nivel práctico lo enseñado por un profesor, donde el contenido es acercado a los estudiantes a través de su contexto y de elementos significativos para ellos.

La docente se identifica con la definición de aprendizaje número tres, donde se entiende que los estudiantes tienen un rol activo en directa relación con el aprendizaje a nivel individual y colectivo. En relación al rol docente, es considerado como un guía que involucra los aprendizajes previos de los estudiantes, escuchando sus opiniones, donde los estudiantes puedan transformar, organizar y reorganizar la información para construir sus propios aprendizajes.

Citas relevantes en esta categoría:

“Tiene que ser un rol activo”. “La idea es que ellos construyan el aprendizaje, que vayan descubriendo, que desarrollen habilidades más que aprendan contenido”.

“Aprender es tomar lo que un profesor te puede enseñar y aplicarlo en algo práctico”.

“El tres. Me identifico con el aprendizaje entendido como una construcción activa por parte de los estudiantes. Se realiza de manera individual y colectivo, el profesor es un facilitador o guía, que escucha las opiniones de sus alumnos”.

Categoría: Concepción de lectoescritura

Para la docente, **la lectoescritura** es uno de los principales aprendizajes que permite el desarrollo en otras asignaturas. Añade que este aprendizaje no termina en la etapa escolar, sino que involucra toda la vida, especificando que en Primero Básico se aprende a decodificar, sin embargo, este aprendizaje se desarrolla durante toda la vida. Por esto, es que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es considerado como difícil por la docente. Por un lado, ya que requiere de altos niveles de concentración para estudiantes de Primero Básico considerando su edad y su relación con la capacidad de atención. Por otra parte, lo considera como entretenido, ya que este proceso les permite entender cosas del contexto cotidiano que antes no lograban realizar. Por ejemplo, carteles, letreros, pueden escribir mensajes para sus amigos, entre otros.

En el establecimiento, se utiliza el Método Matte para el proceso de lectoescritura en Primero Básico, a lo que la docente comenta que dicho método no es contextualizado para los estudiantes, por lo que ella realiza modalidades de trabajo relacionados con actividades grupales y de roles, utilizando canciones y elementos de la pedagogía teatral.

Para la docente, el **contexto** tiene importancia en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que si éste no existe, el aprendizaje no es significativo para los estudiantes.

Respecto a los **facilitadores en este aprendizaje**, la docente plantea que los son constituidos por la motivación, tanto a nivel intrínseco de los propios estudiantes, como la que entregan los docentes. Otro elemento que considera, es el material concreto en la clase, la lección que se trabaja dentro de este método y que los temas tengan importancia para los estudiantes.

Por otro lado, desde su experiencia, la docente comenta que existen dos principales **obstáculos en este aprendizaje**. Por un lado, el mobiliario en cuanto al tamaño reducido del aula de clases en relación con la cantidad de estudiantes, ya que si ésta fuese de otra manera, sería posible realizar distintas actividades. Por otra parte, plantea que hay casos de estudiantes que requieren de apoyo de especialistas (especifica que no medicamentos) y que no lo reciben, lo que influye en el aprendizaje de ellos.

Citas relevantes en esta categoría:

“Yo creo que es uno de los principales aprendizajes que los niños empiezan en primero, pero que no terminan de desarrollar cuando terminan 4to Medio. Eso tú lo desarrollas toda la vida. Tú aprendes a decodificar en primero pero aprender a leer y a escribir eso lo haces siempre, entonces es como el motor que te permite ir aprendiendo en las otras asignaturas”.

“Es difícil en cierta parte porque requiere de mucha concentración de parte de ellos”.
“También yo creo que es entretenido porque pueden leer carteles o cosas que antes no entendían, ahora las pueden ir leyendo, pueden escribir cartas o escribir mensajes para los papás o para los amigos”.

“Nosotros trabajamos acá con el Método Matte, ese método no es muy contextualizado por lo tanto hay que buscar textos o hacer actividades que tengan que ver con pedagogía teatral, actividades de grupo, de roles, cantar”.

“Sí, porque si no hay contexto no es significativo”

“La motivación, en este caso puede ser intrínseca, pero la que puede dar el profesor es mucho más estimulante para los niños. El material concreto que tú puedas usar, la lección de las lecturas, que los temas sean importantes para ellos”.

“En mi sala, uno de los obstáculos es el mobiliario”. “A veces también, niños que tú sabes que tienen alguna dificultad que quizás no necesitan medicamento pero sí un tratamiento, no lo reciben”.

Categoría: Características de los estudiantes

La docente plantea que no existe **edad específica** para el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, ya que considera que estas habilidades pueden ser desarrolladas desde niños de cuatro años de edad hasta personas adultas que comienzan este proceso.

Respecto a las **características que deban tener los estudiantes** para iniciar este proceso, la docente señala que éstas tienen relación con las experiencias previas que tengan en cuanto a la lectura y escritura, ya sea a nivel de juegos y familiar, donde exista interacción

previa respecto a estas habilidades.

Otra característica tiene relación con el trabajo que se realiza en niveles de educación preescolar con los estudiantes del establecimiento, donde se realizan lecciones del Método Matte que son significativas para los estudiantes, lo que les permite reconocer y asociar fonemas con grafemas. También considera ejercicios de grafomotricidad relacionados con trazados.

Citas relevantes en esta categoría:

“No, porque hay niños que pueden aprender a leer y escribir a los cuatro años, hay niños que aprenden ahora, hay niños que todavía no afianzan ese proceso, pero que tienen el próximo año también, y hay niños grandes que uno sabe que no han podido leer, o la misma gente adulta que se integra a leer”

“Que haya tenido experiencias previas con la lectura y escritura”

“En kínder se trabajan lecciones significativas para ellos, donde reconocen los grafemas, los asocian también a los fonemas”.

“También, que hagan ejercicios de grafomotricidad, que no necesariamente son las letras, sino que trazados”

Categoría: Realidad nacional entorno a lectoescritura y SIMCE

Para la docente, en términos generales, no se trabajan estrategias que permitan desarrollar habilidades en comprensión lectora, por lo que los docentes esperan obtener resultados en ámbitos que no han sido desarrollados con los estudiantes.

También, plantea que los **estudios sobre la realidad de la lectoescritura en Chile** hacen referencia a los adultos y no a los niños, ya que para ella, éstos últimos disfrutaban leyendo distintos tipos de textos, por lo que es el ejemplo de los adultos quienes no transmiten esta experiencia.

Según lo planteado por la docente, la **rendición del SIMCE** no influye en su práctica pedagógica ya que se encuentra a cargo de Primero Básico. Plantea que ella asigna

importancia al aprendizaje de los estudiantes y no a la rendición de esta evaluación, señalando que hay establecimientos cuya labor se enfoca principalmente en entrenar para obtener resultados favorables, en lo que ella no está de acuerdo.

Respecto a la **participación del establecimiento educacional en programas que potencien el desarrollo de la lectoescritura**, la docente enuncia que en el establecimiento donde desarrolla su labor pedagógica no existen programas específicos para el trabajo de lectoescritura, solamente los trabajos realizados en este ámbito que surgen a partir de las necesidades de los estudiantes (por ejemplo, compromisos o canciones).

Citas relevantes en esta categoría:

“Programa no. Lo que sí hemos estado haciendo, son trabajos de redacción, como escritura creativa. Eso es como propio del colegio, no un programa de Ministerio ni nada de eso”.

“También, hemos hecho escritura de compromisos, cosas que ellos tienen que mejorar. Les gustan mucho las canciones, entonces eso también lo aprovechamos”

“Uno siempre entiende algo, pero quizás falta desarrollar habilidades para comprender”.

“En mi práctica no influye nada, porque yo ahora estoy en primero, aunque ellos den o no den la prueba, a mí no me importa rendir una prueba, sino que ellos aprendan. Hay colegios que sólo se dedican a entrenar para que en el SIMCE les vaya bien, eso no considero que esté bien”.

Categoría: Currículo 1°Básico

La docente señala que utiliza los textos entregados por el MINEDUC durante el segundo semestre, ya que durante el primer semestre mayoritariamente utilizan el material correspondiente al Método Matte.

En cuanto a **elementos curriculares**, utiliza los objetivos de aprendizaje propuestos por el Ministerio considerando su adaptación respecto al curso con el que desarrolle su labor pedagógica.

Junto con lo anterior, la docente comenta que les hicieron entrega de libros para cada estudiante que cuentan con poemas, adivinanzas, juegos de palabras, y distintas actividades

para ser desarrolladas en sus hogares.

La docente manifiesta estar de acuerdo con el enfoque metodológico planteado por el MINEDUC en cuanto al marco teórico de éste. También plantea que a nivel docente se desconocen las estrategias de aplicación de las teorías. Por ejemplo, menciona los pasos para desarrollar proyectos de escritura en tipos de textos, por lo que contabiliza variadas clases que en general, esto se realiza solamente en una.

Citas relevantes en esta categoría:

“Los textos que son del MINEDUC lo usamos ahora en el segundo semestre”.

“Nos entregaron unos cuentos para cada niño donde vienen poemas, adivinanzas, juegos de palabras, eso se les dieron como regalos para que ellos pudieran trabajar en la casa”.

“Cada planificación parte del objetivo del Ministerio, pero tú lo adaptas de acuerdo al curso”

“Cuando tú lees las bases curriculares, está la parte teórica que eso está bien, pero en general los profesores no saben aplicarlos, no entienden por qué es así o qué estrategias tienen que usar en cada teoría que a mí me enseñan”

Categoría: Estrategias metodológicas

Para el proceso de lectoescritura, el establecimiento utiliza el Método Matte, por lo que dentro de ese método, la docente realiza sus clases a través de imágenes o textos que se relacionen con la palabra clave de la lección que están aprendiendo los estudiantes. Luego, los estudiantes observan objetos asociados a la letra que aprender, donde nombran, escriben o leen sobre el objeto. Después, utilizan el cuaderno que es donde dibujan objetos relacionados con la letra clave, luego leen la palabra completa, separan por sílabas, a nivel de letras y nuevamente realizan lectura de la palabra completa. Finalmente, también practican la escritura de la palabra en el cuaderno, donde la docente trabaja oraciones o textos asociados al contenido de la lección.

La docente comenta que el método (Matte) utilizado es por decisión del

establecimiento educacional, donde ella lo implementa y modifica elementos de éste, ya que añade que es un método obsoleto y que desarrolla destrezas y no habilidades en el área de la lectoescritura.

Respecto a los **conocimientos previos** de los estudiantes en las clases, la docente los califica como buenos, independientemente del contexto sociocultural o lenguaje que tengan los estudiantes. También manifiesta que los aprendizajes previos son perceptibles independiente de las dificultades que presentan estudiantes respecto a ciertas habilidades.

En cuanto a los **recursos materiales**, la docente comenta que el establecimiento educacional no cuenta con recursos para la lectoescritura más que el deslisorógrafo y letras utilizadas en el Método Matte, por lo que con sus propios medios ella realiza material pedagógico como impresión de textos para ser utilizados en lectura compartida con los estudiantes.

Citas relevantes en esta categoría:

“Ellos primero vieron las vocales, entonces si yo parto con esa lección”.

“Yo busco una imagen, puede ser un poema, puede ser una lectura, puede ser un juego que tenga que ver con la palabra clave”.

“Después, me gusta que ellos observen objetos que tengan la letra que vamos a aprender. Entonces que nombren, puede ser que escriban -porque hay muchos que ya llegan escribiendo en primero- que otros lean”.

“Después, pasamos al cuaderno, que generalmente me gusta que dibujen, luego, ellos leen completo, después van por sílaba, letra por letra, sílaba y completo. Eso es lo que se hace acá que es análisis y síntesis”.

“Después, ellos pasan al cuaderno donde practican la escritura de la palabra y como yo siento que eso no es contextualizado porque es sólo una palabra, hacemos oraciones o trabajamos textos donde aparezcan palabras con esa consonante. También hemos hecho juegos”.

“El establecimiento decide usar el Método Matte, pero yo creo que ese método está obsoleto y no desarrolla habilidades, desarrolla sólo destrezas. Yo creo que ese método está obsoleto y

no desarrolla habilidades, desarrolla sólo destrezas”.

“Sí, pero yo no lo ocupo tal cual, yo modifico muchas cosas”.

“Son muy buenos, incluso a veces tú piensas que niños que no hablan correctamente o tienen dificultades para leer y escribir, pero sí saben mucho”. “Independiente del contexto, de lo sociocultural, del tipo de lenguaje que tengan, ellos saben mucho”.

“En general he tenido que conseguirme y hacer mucho material porque acá el colegio no tiene –aparte del deslísógrafo y las letras- no hay material para lectura, entonces lo que hemos hecho es imprimir textos grandes y hacer lectura compartida”.

1.4 Informe de análisis EPS2

Instrumento: Entrevista

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

La docente del establecimiento EPS2 considera que las **características que debe tener un profesor** en su práctica pedagógica es poseer paciencia, dominio de grupo y en tercer lugar, afectividad.

De acuerdo a su experiencia, la docente plantea que su educación fue realizada dentro de otro paradigma respecto a lo planteado por el Ministerio de Educación, donde los docentes son quienes entregan el conocimiento a los estudiantes. Lo anterior provoca que a título personal de la docente, se le haga difícil realizar ese cambio en su práctica pedagógica.

Sobre **qué es aprender** para la docente, lo define como un cambio de vida frente a lo enseñado por un profesor, donde este cambio evidencia el aprendizaje. Así, debe ser aplicado en la vida de los estudiantes. Señala que si se realiza un cambio de vida, es que efectivamente hubo aprendizaje, por lo que si esto no se realiza, es porque hubo utilización de memoria solamente.

Respecto a las conceptualizaciones sobre aprender, la docente selecciona la definición número uno, relacionada con el conductismo. Ella argumenta que en la realidad de la práctica

pedagógica se identifica con ese paradigma y que se contrapone con las propuestas provenientes del Ministerio de Educación.

Citas relevantes en esta categoría:

“De primera creo que paciencia”. “La segunda es el dominio de grupo, afectividad”.

“Debiera ser que yo les entregara las herramientas necesarias para que descubran solos, pero me cuesta”.

“Para mí, aprender es cambio de vida. Siempre he dicho que un alumno que aprende tiene que tener un cambio de vida frente a lo que se le entregó, a lo que descubrió”.

“El Ministerio pretende que uno practique la número tres con toda esta visión nueva de descubrimiento y todo lo demás, pero yo fui educada en una escuela antigua, así que elijo la 1 porque eso se ve en la realidad y así es”

Categoría: Concepción de lectoescritura

La profesora comprende la lectoescritura como un aprendizaje puro en comparación a otros. Ejemplifica con que existe la memorización de ejercicios en el área de matemáticas que permite la resolución de otros, pero que el aprender a juntar letras y armar palabras no es posible ser comparado con otro tipo de aprendizaje.

Para la docente, la lectoescritura constituye la base de todo aprendizaje, ya que influencia en distintas áreas de la persona, como lo es la personalidad y esquemas personales. Sin embargo, plantea que la lectoescritura se ve influenciada por la tecnología y la forma de expresión de los estudiantes en ellas en cuanto a la utilización del lenguaje que se observa en ellas, como la abreviación de palabras.

Considerando lo anterior, la docente plantea que el aprendizaje lectoescritura es difícil para los estudiantes, ya que ellos se enfrentan a distintos procesos como la identificación y recuerdo de sonidos.

Dentro del aprendizaje de la lectoescritura, la docente señala que los **facilitadores** son

constituidos desde dos ámbitos. En primer lugar, por una parte genética y motivación por parte de los estudiantes sobre aprender más. Y por otro lado, de parte de los docentes. También, menciona que un facilitador lo constituye la didáctica empleada en la lectura.

Junto con lo anterior, para la docente, los principales **obstaculizadores** en el proceso de lectoescritura son los padres, ya que en los hogares no se constituyen modelos de lectura que complementen la labor pedagógica del establecimiento educacional. También, menciona que en los hogares los estudiantes tienen acceso a tecnologías que influyen en la escritura de ellos.

Citas relevantes en esta categoría:

“Hay miles de contenidos que tienen que ver con mecánica, con memorizar un ejercicio me puede servir en matemática para hacer miles de millones de ejercicios, pero la conexión de aprender, de juntar letras, de armar palabras... creo que es un aprendizaje súper puro”.

“Es la base de todo. Sí, yo lamentablemente hoy día siento que la computación nos juega en contra”.

“El mundo de la lectoescritura es la base de todo para arriba. De armar su personalidad, de armar su esquema... creo que es todo”.

“Si uno lo piensa... para uno que ya sabe leer y escribir es fácil, pero hacer, recordar tantos sonidos... de juntar tantos sonidos, yo encuentro que es difícil”.

“La parte genética también es una parte fundamental en la lectoescritura”.

“La didáctica como se juega ahora con la lectura”.

“Hoy en día siempre quieren más, y eso también es un facilitador porque quieren más”

“La motivación también es importante.”

“El principal obstaculizador son los padres porque no son modelos de lectoescritura”.

“El principal obstaculizador son los padres porque no son modelos de lectoescritura, no son para nada. No hay libros en la casa donde leer, hay un computador que tiene Wikipedia y está toda la información.”.

Categoría: Características de los estudiantes

Dentro de las **características de los estudiantes**, la docente señala que para ella sí existe una edad específica para el inicio del proceso de lectoescritura, lo que es influenciado por el Ministerio de Educación al promover este aprendizaje desde niveles de preescolar, ya desde orden gubernamental, se adelantan estos procesos. Por esto, es que la docente señala que la edad pertinente para iniciar este proceso es a los siete años, ya que en esa edad los estudiantes son maduros. También, menciona las repitencias en primero básico y que ella no es partidaria de esto, pero que actualmente ha tomado la decisión de dejar a estudiantes en este nivel ya que no han adquirido las competencias necesarias en este ámbito, lo que tiene consecuencias en Segundo Básico.

Para la docente, las **características que deben tener los estudiantes** en el proceso de lectoescritura corresponden a elementos motrices, lenguaje oral y conocimiento fonético. También plantea la relevancia de los contenidos trabajados en la educación preescolar respecto a la conciencia fonética y su influencia en los estudiantes.

La profesora plantea que el **contexto de los estudiantes** debe ser considerado en cada momento por los docentes. Añade que este contexto es similar para los estudiantes con los que ella desempeña su labor pedagógica.

Citas relevantes en esta categoría:

“Sí, yo creo que el sistema también es péfido en ese sentido, que nos exige que casi en kínder, (...) a los niños se les está exigiendo ya –que no es nuestro caso- que lean”.

“Creo que la edad prudente son los siete años para recién empezar a tener conexiones con las letras. Yo creo que ahí hay un niño maduro y por eso no soy partidaria de las repitencias de primero, porque creo que el alumno tiene todavía tiempo de aprender hasta segundo”.

“Una parte motriz súper afiatada, una parte de lenguaje oral, un conocimiento fonético.

“El kínder se está dedicando a incursionar en letras y se está abandonando la parte motriz que es la base para lo demás. Entonces la conciencia fonética también... en kínder se le da duro, entonces ya llegan a Primero agotados, estresados y cada vez esto se va adelantando”.

“El contexto en que viven ahora nuestros alumnos yo creo que hay que utilizarlo en cada momento, en cada circunstancia que se viva tiene que estar el contexto presente. Y el contexto de nuestros alumnos hoy en día es casi parejo para todos, viven casi todos en la misma situación familiar, viven en los mismos juegos, las mismas situaciones problemas”.

Categoría: Realidad nacional entorno a lectoescritura y SIMCE

Para la docente, la lectoescritura no constituye un eje central en cuanto a motivación, sino que es considerado como una obligación. Junto con ello, responde que a medida en que los cursos avanzan, disminuye la revisión en la escritura y es vista desde el punto de vista de la obligación, por lo que los estudiantes no demuestran iniciativa propia en lectura y escritura.

En cuanto al **SIMCE** éste influye en su práctica pedagógica en cuanto a la presión social que esta evaluación representa para los establecimientos educacionales, específicamente, para los directivos, ya que el énfasis se encuentra en los resultados obtenidos y en la imagen que adquieren los establecimientos con ellos.

Respecto a los **elementos que intervienen en los resultados en lectoescritura**, la docente plantea que el capital cultural disminuye con las generaciones de estudiantes, ya que comenta que la sociedad es pobre en cuanto a cultural, debido a la importancia que se le entregue a la lectura y escritura a nivel familiar.

La docente plantea que el capital cultural disminuye con las generaciones de estudiantes, lo que está directamente influenciado por la cultura proveniente a nivel de grupo familiar en cuanto a lectura y escritura.

En cuanto a la **pertenencia el establecimiento educacional en algún programa que potencie la lectoescritura**, la docente enuncia que no existen programas específicos para el trabajo de lectoescritura, más que los esfuerzos que cada docente realiza.

Citas relevantes en esta categoría:

“Se está adelantando todo proceso, (la lectoescritura) no es el eje central de la escuela como motivación, sino que es como una obligación ¿cierto? En los cursos más grandes se ve muy

poca escritura, se ve una lectura obligada, no hay niños que les guste por iniciativa propia leer”.

“Si los directivos entendieran que el SIMCE es una prueba de lo que yo he hecho con los alumnos y no qué resultados voy a tener, yo creo que sería distinto. Pero la presión que tiene uno como profesora frente a una comunidad educativa que le interesa la imagen social... dista mucho, porque yo podría ponerle el pie al freno en un sin número de cosas pero tengo un jefe técnico que está detrás de mí que espera y exige resultados y uno es una empleada más frente a esto”.

“Yo creo que cada vez el capital cultural se está perdiendo más porque yo encuentro que la sociedad en general está pobre en cuanto a cultura”.

“Para eso es de vital importancia el manejo de la lectura y de la importancia que se le dé a la lectura y escritura dentro del grupo familiar”.

“No hay nada, no hay absolutamente nada, solamente los intentos que cada profesor en esta escuela realiza”.

Categoría: Currículo 1°Básico

Como **elementos curriculares planteados por el Ministerio de Educación**, la docente plantea que utiliza los objetivos de aprendizaje propuestos por el Ministerio en sus clases. Sin embargo enuncia que estos objetivos son amplios para el conocimiento que debiesen poseer los estudiantes en Primero Básico, ya que para ella, los estudiantes no saben leer, por lo que utiliza cantidad importante de tiempo durante el año en enseñar letras. También plantea que el conocimiento que ella considera hace referencia a habilidades fonéticas.

La docente plantea que el enfoque metodológico planteado por el MINEDUC es amplio, por lo que para ella, el énfasis debiese estar en conocer el abecedario, juntar letras y motivarse para desarrollar la lectura.

Citas relevantes en esta categoría:

“La verdad es que en Primero Básico la cantidad de objetivos que vienen en lenguaje son bien amplios pero nunca se han puesto a pensar que son niños que no saben leer, entonces yo me llevo prácticamente todo el año –de hecho, todavía no termino- de conocer las letras”.

“El Ministerio pide tanto que yo debiera sacar todos esos objetivos y debiera encargarme solamente a juntar letras, al conocimiento de letras y no da el tiempo para más”.

“Los contenidos de lenguaje son demasiado amplios para Primero Básico. Demasiado amplios, cuyo único eje central debiera ser el conocimiento del abecedario y motivarse por la lectura pero para eso necesito obligatoriamente el conocimiento de las letras”.

“En primero básico debiera ser dedicarse a conocer las letras y nada más.”

Categoría: Estrategias metodológicas

Para el proceso de lectoescritura, el establecimiento utiliza el Método Matte. La docente comenta que este método les permite obtener resultados en cuanto a lectura y escritura en conjunto.

Además del método nombrado en el párrafo anterior, en el establecimiento también desarrollan una modalidad de trabajo de escritura una vez cada la semana que consiste en la asistencia de padres y apoderados para desarrollar textos narrativos y trabajar la escritura creativa a partir de una imagen.

La docente comenta que ella es quien selecciona el método a utilizar para el proceso de lectoescritura dentro del establecimiento educacional, debido al escaso nivel de involucramiento de los directivos. Junto con lo anterior, es ella quien solicita a los apoderados la compra de los recursos necesarios para esto, específicamente, los libros correspondientes al Método Matte.

Para la docente, los aprendizajes previos de los estudiantes son mediatizados por el uso de la memoria, argumentando que los aprendizajes de los estudiantes no son retenidos en la memoria considerando el paso del tiempo.

Ella plantea que a nivel docente los aprendizajes previos de los estudiantes poseen

cierta nivelación o que se supone que ellos han vivido determinadas experiencias, pero no es así.

La docente enuncia que el establecimiento no realiza **inversión en recursos pedagógicos respecto a la lectoescritura**, específicamente a la biblioteca. El establecimiento se encuentra dentro de una categoría socioeconómico medio alto, por lo que la docente solicita apoyo a los apoderados en la compra de libros. Por lo que desde el establecimiento educacional no hay mayor aporte en cuanto a recursos materiales para el fomento de la lectura y escritura.

Citas relevantes en esta categoría:

“Nosotros utilizamos el Método Matte”.

“A nosotros nos da buenos resultados desde el punto de vista que une la lectura con la escritura y eso va de la mano”.

“Los apoderados me vienen a ayudar con escritura (...) hasta el día de hoy los apoderados vienen el día jueves y así gracias a eso hemos tenido logros en escritura”.

“(los estudiantes) escriben sus propias ideas de acuerdo a la imagen que uno les vaya mostrando y a lo que ellos vayan viendo. Los papás van demostrando con qué letra se escribe”.

“Mi jefe de UTP no se involucra mucho en estas cosas, no sé si por desconocimiento porque ya abandonó las aulas, entonces nos deja a nosotros el poder de decidir”.

“Los aprendizajes previos me han causado extrañeza. De repente uno da por hecho que todos los alumnos traen nivelados los aprendizajes previos y las experiencias previas”.

“Creo que nuestros alumnos aprenden algo pero no les queda lo que debiera durarles, les queda el año, la mitad de año, de una semana para otra, y se olvidó. Porque el gobierno también se ha encargado de que los alumnos descubran, que reconozcan todas las habilidades pero abandonó la memoria y nosotros prácticamente no estamos utilizando la memoria”.

“El colegio aquí no tiene muchos recursos”.

“No hay una inversión en este colegio en cuanto a recursos pedagógicos, ni siquiera hay una

biblioteca decente.”

“El colegio está catalogado como medio alto, ad portas de ser particular pagado, y las cosas que uno pide se compran. Pero, no pasa más allá de un libro”.

1.5 Informe de análisis EPP1

Instrumento: Entrevista

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

Respecto a la significación del aprender, la docente lo señala como un *“adquirir conocimientos”*, además indica que éste involucra relacionar lo que se adquiere con conocimientos previos que porta el estudiante.

Asimismo, identificó su práctica con la definición del constructivismo que señala el aprendizaje como una construcción activa por parte de los estudiantes, donde se consideran los conocimientos previos de ellos, para que los puedan transformar, organizar y reorganizar.

Respecto a las **características que debería tener un docente**, se señala que este debería tener flexibilidad, paciencia, tolerancia y enfatiza en la constancia puesto que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso largo.

En lo referente al **rol que tienen los estudiantes**, este es muy variado dependiendo de dos factores: las características propias de cada niño, y las oportunidades que permita la actividad que se está realizando.

Asimismo, se señala que la **relación que se da entre docente – estudiante** es natural dado que están juntos desde principio de año. La docente además señala que se debe dar un clima de calidez, confianza y comprensión.

Citas relevantes en esta categoría:

“Flexibilidad, paciencia, tolerancia, constancia” “además trabajo en pareja alineado con los papás para que ellos puedan dar aportes en la casa y que los motiven a leer”

“Yo creo que depende del niño, porque hay niños que les puedes dar el rol de ayudante... Y depende de la clase también porque nosotros tenemos clases como por ejemplo hoy día, de ver una letra, después que la habían presentado ayer, después practican la letra, porque también tenemos taller de lectura donde refuerzan la lectura”

“Es natural, se tiene que dar un ambiente de calidez y confianza con ellos en donde haya humor, contención, comprensión”

“Es adquirir el conocimiento de algo que uno no conocía bien, involucra quizás conceptos más chicos como el practicar, el relacionarlo con algo que ya sabías, el conectar”

Categoría: Concepción de lectoescritura

La lectoescritura es una herramienta para los estudiantes, que les abre una puerta al conocimiento y la autonomía. Si bien, algunos estudiantes que ya manejan la lectoescritura lo consideran así, hay otros a los que aún se les dificulta, y que por ende la consideran como un desafío o un obstáculo.

La lectoescritura es un proceso que desafía a los estudiantes día a día, no obstante, cada estudiante vive este proceso de manera distinta a partir de sus vivencias.

Se presentan ciertos **facilitadores** para el aprendizaje de la lectoescritura, tales como las mismas maestras o los padres y tutores quienes, según señala la docente, deben hacer el 50% del trabajo de enseñanza.

Los **obstaculizadores** en el proceso de enseñanza, son principalmente la falta de tiempo y las actividades extras que no estaban contempladas en la planificación. Asimismo, hay obstaculizadores relacionados directamente con los mismos niños, como la actitud o situación emocional en que se encuentran, sus miedos, trabas, la baja tolerancia a la frustración y las características propias de su edad, como la inmadurez y el egocentrismo.

Citas relevantes en esta categoría:

“Es un abrir un mundo para los niños, es entregarles la llave para que sean autónomos, porque quizás cuando no sabían leer ni escribir tenían que depender de otro” “se les abre la puerta del conocimiento, porque empiezan a leer todos los carteles que ven en todas partes,

empiezan a preguntar cosas”

“Yo creo que depende de cada niño, porque hay niños que todavía no lo ven de esa forma, lo ven como un desafío, una dificultad, un obstáculo, lo ven como “que lata hay que leer o qué lata hay que escribir”, “todavía no le han encontrado el sentido que nosotras sabemos que tiene, y que otros compañeros ya descubrieron porque van más adelante, entonces para ellos efectivamente es una herramienta para saber más o para adquirir más conocimientos”

“Es un proceso que los desafía día a día, desafío claro para algunos se les hace más largo y otro sienten que están cerca del final” “que es una cosa súper personal, no creo que uno podría definir o generalizar es esto, porque cada niño es un mundo, cada niño lo va a definir de acuerdo a lo que él ha vivido y por ende, si va hacer algo fácil, difícil, entretenido, o fome”

“Los facilitadores, o sea, esperemos que nosotros. Como decía también anteriormente los papás son súper importantes porque nosotros hacemos la mitad del trabajo, ellos hacen la otra mitad en la casa”

“Al final los obstáculos son o el tiempo o alguna actividad extra que intervine en la planificación. También lo mismo niños en cuanto a su actitud, porque si un niño está con pena igual va a ser un obstáculo para enseñar” “Ellos mismos, sus propios miedos, las trabas que ellos mismos se van poniendo, la poca tolerancia a la frustración, el tema de la inmadurez, la edad en que están que es como egocéntrica, inmadura, que les gusta más jugar que trabajar, son concretos, eso les va a ser obstáculo cuando tienen que hacer algo que no les gusta ... por eso mismo tratamos de adecuar las actividades a su edad, siendo más lúdicos”

Categoría: Características de los estudiantes

No hay una edad específica para aprender a leer, porque cada niño es distinto, entonces algunos en primero básico ya están leyendo y otros aún no.

Más que la edad, principalmente un estudiante para aprender a leer debe tener ganas, motivación, inquietud, querer conocer el mundo.

Para los estudiantes es más significativo que se relacione la materia con sus experiencias, porque así ellos sienten que son parte de la clase.

Citas relevantes en esta categoría:

“No, porque cada niño es distinto y como te dije antes acá hay niños que llegan leyendo maravilloso”

“Ganas, motivación, inquietud, querer conocer el mundo”

“Siempre.... O sea para los estudiantes lo más significativo es que tú relaciones lo que les pasa a ellos con la materia, con eso finalmente aprenden mucho mejor, porque se sienten que tú los consideras, que son parte y que es como real”

Categoría: Realidad Nacional en torno a la lectoescritura y SIMCE

El **SIMCE** no influye en la práctica pedagógica porque se trabaja con primero básico, por lo que ellos no saben lo que es, ni se habla de él.

El **capital cultural** de las familias de los estudiantes influye en cómo cada niño se presenta frente a la lectura, ya que algunas familias incentivan la lectura mientras que otras no.

Citas relevantes en esta categoría:

“No, nosotros tomamos 1°. Ellos ni saben lo que es, ni lo hablamos, no es tema”

“El capital cultural de todas maneras, ya que algunos niños vienen de familias que incentivan la lectura y también hay familias que no son para nada lectoras ...obviamente influye en cómo cada niño llega acá a presentarse frente a la lectura”

Categoría: Currículo 1° Básico

El colegio actualmente no se encuentra dentro de un **plan de fomento a la lectura**, sin embargo, hay un plan de fomento lector gestionado desde la biblioteca del colegio, donde los estudiantes van todas las semanas, leen con la bibliotecaria y se les dan incentivos.

Si bien, del programa que propone el Ministerio de Educación se consideran los ejes de lectura, escritura y comunicación oral, se trabaja en base a lo que ha funcionado bien dentro del mismo colegio anteriormente.

Citas relevantes en esta categoría:

“No actualmente. El plan lector y el trabajo lector se trabajan arto en biblioteca, hay un plan de fomento lector en donde los niños van todas las semanas y leen y ganan stickers por leer”

“Nos basamos en eso, pero también nos gusta ir innovando, tomar cosas que se han hecho en este mismo colegio en años anteriores... Del programa nos basamos en los ejes de lectura, escritura y comunicación oral, pero en cuanto a las actividades nos vamos basando en lo que nos ha funcionado bien”

Categoría: Estrategias Metodológicas

A grandes rasgos, para enseñar a leer y escribir la docente señala que primero se empieza con las guirnaldas, como la c, e, u, i, s, luego se enseñan las letras más importantes, después se presentan letra por letra, posteriormente se juntan con las vocales, haciendo diptongos, triptongos y después palabras. Se toman en cuenta los conocimientos previos de cada estudiante, y a partir de ese momento se comienza la enseñanza, se consideran recuerdos y lo que más les cuesta.

El método con que se enseña la lectoescritura es consensuado entre la docente y el departamento de lenguaje. Sin embargo, más que la utilización de un método, se seleccionan las estrategias a partir del grupo con el que se trabaje, adecuándola a cada niño.

El colegio cuenta con recursos y con la disposición para trabajar con diversos materiales, los que variarán de acuerdo a la creatividad del docente. Se trabaja con distintos tipos de pizarras, o materiales como sémola, espuma, tizas, diversificando la forma en que se presentan las letras de acuerdo a la edad de los estudiantes.

Citas relevantes en esta categoría:

“Nosotros empezamos por las letras más importantes, que son más fáciles, antes de eso empezamos con las guirnaldas, con la c, la e, la u, la i, la s, de eso vamos sacando las letras y después empezamos a presentar letra por letra, a juntarla con las vocales, hacer diptongos, triptongos, después palabras”

“Es decisión entre nosotras y de nuestra jefa, que al final lo conversan con el departamento de lenguaje, porque el colegio está todo unido, es como una línea”

“Yo creo que más que una estrategia hay que ir tratando, porque puede ser que un grupo sea muy distinto al otro... Entonces yo creo que utilizar siempre la misma estrategia no es bueno, sino que al revés, tienen que adecuarla o flexibilizarla de acuerdo a cada niño y a cada ritmo”

“Es la base, nosotros si no tomaremos en cuenta eso quizás deberíamos partir de mucho más atrás ... Y en realidad los niños llegan mucho más preparados y por lo tanto no hay que retomar tan a fondo, sino que considerar recuerdos, obviamente una toma en cuenta lo que más les cuesta”

“Mira el colegio no ocupa libros, cosa que nos da una libertad y una apertura bien grande y nos permite ir adecuando el material a los niños” “El colegio nos ayuda con pizarras, tenemos unas pizarras blancas para empezar a escribir y también unas pizarras que por un lado son rojas que tienen carriles caligráficos y por otro lado son azules que tienen cuadritos” “O sea de que hay material, hay material, tenemos power y esta la disposición, también tenemos muchas cosas por ejemplo, que yo no vi en otro colegio, a trabajar con quix y espuma en la mesa o con sémola y con tizas de colores en la cancha, muchas cosas que dependen de la imaginación más que de los materiales y podemos diversificar la forma de presentar las letras a los niños, y hacérselo un poquito más lúdico, de modo de ajustarse a la edad en que están.”

1.6 Informe de análisis EPP2

Instrumento: Entrevista

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

Durante la entrevista realizada a la docente del establecimiento EPP2 plantea que las **características que debe tener un docente** es la flexibilidad en relación a los ritmos de aprendizajes, poder contener a los educandos, socializador, fortaleciendo el trabajo en equipo y expectativas altas de sobre los estudiantes.

En relación al **rol de los estudiantes** lo caracteriza como activo, puesto que, los educandos buscan su propio aprendizaje, a través del trabajo colaborativo.

La definición de aprendizaje con el cual la docente se siente identificada es la perspectiva de aprendizaje del constructivismo, puesto que, se identifica con la construcción activa de los estudiantes a nivel individual y colectivo.

Citas relevantes en esta categoría:

“Un profesor debe ser flexible sobre todo en la parte de los aprendizajes de los niños, porque hay niños que, bueno todos sabemos que tienen diferentes ritmos de aprendizaje”, .tiene que ser una persona que contiene”, “ socializador entre ellos, de buscar que ellos compartan en equipo”, “tener las expectativas altas de sus alumnos...”.

“El rol, más que nada está centrada en ellos en el aprendizaje, en la búsqueda de su propio aprendizaje con el trabajo cooperativo...”“...la construcción activa de los estudiantes, esa construcción se hace a nivel individual y colectiva, por cómo te comentaba con el trabajo cooperativo, el profesor es guía, escucha opiniones, considera conocimientos previos, nosotras lo hacemos al revés, primero de forma colectiva para llegar a la producción individual, como te decía, no iban a ser capaces de escribir un cuento si no dominaban las habilidades de lectura y escritura”

Categoría: Concepción de lectoescritura

La lectoescritura para la docente es saber leer y escribir, enfatizando la lectura como fundamental para el proceso de la escritura, de igual modo el proceso del aprendizaje de la lectoescritura es visto como un desafío para los estudiantes, reiterando la concepción del aprendizaje de la lectura como principal para posterior la escritura.

En relación a un factor principal para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes, el cual, establece la realidad en la cual están insertos los educandos, la importancia del apoyo del núcleo familiar y los ritmos de aprendizaje, los obstaculizadores identificados en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura la entrevistada identifica concentración de los estudiantes, el horario en cual se imparte la asignatura de

lenguaje y la monotonía de la estructura de clase, y los facilitadores es la técnica utilizada de imagen-palabra y la incorporación temprana de textos.

Citas relevantes en esta categoría:

“Lectoescritura, bueno para mí más que nada es leer y escribir, pero el leer, que el niño está escribiendo y decodificando lo que está escribiendo, porque no hay una escritura sin que el niño sepa leer, para mí va centrado más en el tema del proceso de cada uno...”

“Para ellos es un desafío”, “yo creo que lo que va primero es la lectura y después viene la escritura...”

“Bueno, por este curso, ha sido fácil, tienes distintas realidades, acá hay niños que están muy aventajados que otros, pero tengo niños que es un desafío muy grande”, “porque la mayoría contamos con el apoyo de los padres, unos padres muy presente”

“La concentración de ellos, por ejemplo tengo lenguaje el día miércoles a la última hora, me costaba bastante, porque pedirles que estén sentadas no sé cuántas horas acá en la sala”

“La técnica de imagen-palabra, que nosotros la ocupamos mucho, también mucho textos”.

Categoría: Características de los estudiantes

La edad en la que se está enseñado lectoescritura en la actualidad, es la apropiada para la docente argumentando que el apresurar este proceso causa aburrimiento al cursar Primer año Básico. Respecto a las características que debe poseer un estudiante para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la madurez cognitiva y la concentración

Citas relevantes en esta categoría:

“Yo encuentro que esta edad está bien”

“Yo encuentro que no hay que apurar a los niños, esta edad está prudente porque antes los niños llegan a primero básico se van a aburrir “Más que nada la madurez cognitiva de la

edad, lo otro tiene que ver con la concentración”

Categoría: Realidad Nacional en torno a la lectoescritura y SIMCE

La realidad de Chile en relación a la lectoescritura, la entrevistada tiene una postura deficitaria, puesto que se enseña lectura y escritura en primero básico, en otros países se le da prioridad a la lectura en primera instancia de aprendizaje.

Otra temática abordada es la rendición de la evaluación SIMCE en la cual, el establecimiento realiza dos pruebas en la instancias de primer año básica para analizar el proceso antes de rendir la evaluación gubernamental en segundo año básico.

Finalmente en la categoría de realidad nacional la docente expresa sobre la influencia del capital cultural, es visto como un elemento externo importante, en relación a la enseñanza de la lectoescritura tener apoderados lectores y poseedores de material lector.

Citas relevantes en esta categoría:

“Como en otros países lo central es que sólo lean el primer año y después viene la escritura, entonces yo creo que por eso los malos resultados en Chile”

“Aquí nosotros vamos viendo cómo van los niños en el camino, porque aquí hay pruebas que le van aplicando, el test alcachofa y el CLPT”, “Vamos visualizando en el camino, en que vamos mal, para que no sea tan agobiante que viene el SIMCE y saber bien en qué tienen que mejorar, esa prueba tiene comprensión lectora, todo se basa en comprensión lectora”

“Sí, yo encuentro que los factores externos como la familia, influye bastante y también el número de niños”, “acá los papás son lectores, tiene libros en la casa”

Categoría: Currículo 1º Básico

En relación al currículo de Primer año Básico el establecimiento no cuenta y/o pertenece actualmente a un programa especializado en fomentar la lectoescritura, sino, más bien se trabaja en la acción pedagógica con el libro de Savia y estrategias metodológicas como el libro de escritura, los elementos del Ministerio de Educación de Chile sólo los objetivos

como elemento del Ministerio de Educación, sin embargo, realiza una selección según el proyecto del establecimiento.

Citas relevantes en esta categoría:

“No, nosotros lo que tenemos es como te comentaba antes es de trabajar con cuadernos de escritura, siempre buscando estrategias para avanzar, también usamos el libro de Savia”

“Acá revisamos los objetivos del Ministerio y vamos seleccionado según el proyecto, tampoco las actividades que proponen”.

Categoría: Estrategias Metodológicas

Para enseñar a leer y escribir, la profesora utiliza el método imagen-palabra e incorporando de textos. El establecimiento es quien decide la utilización del método para la enseñanza de la lectoescritura, en donde está de acuerdo con la implementación del método, puesto que, ha obtenido buenos resultados, en comparación a cuanto aplicaban métodos silábico la consideración de los conocimientos previos se realiza a través de la lluvia de ideas como inicio de clases, además del conocimiento de los diferentes tipos de textos.

En relación a los materiales didácticos se utiliza letras móviles para armar palabras-oraciones y el libro con que trabaja Savia de manera obligatoria.

Citas relevantes en esta categoría:

“Con imagen-palabra y con trozos de texto”

“Bueno, a mí el imagen-palabra me ha dado buenos resultados, antes teníamos el método silábico, antes a esta altura del año teníamos a más niños que no estaban leyendo”

“Al comienzo de la clase hago una lluvia de ideas, cuando quiero conocer el concepto de una palabras hago una lluvia de ideas o la estructura de un texto, si ya lo conoce, se va preguntado”

“Nosotros como material didáctico ocupamos las letras, para formar oraciones, letras móviles, esas la ocupamos bastante, para los niños es más entretenido, porque el libro

solamente, o sea, el libro tenemos que pasarlo si o si, el de Savia”.

1.7 Informe de análisis de las entrevistas de todos los casos, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educativo.

Categoría: Paradigma de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a las **características que debe tener un(a) docente**, la mayoría de las profesoras de distinta dependencia administrativa concuerdan en que se debe tener un rol afectivo y de contención con los estudiantes. Asimismo, también señalan que se debe tener paciencia.

Una docente de establecimiento municipal señala que se debe ser maternal, paciente y proactivo en las actividades propias de la profesión. Mientras que la otra docente de la misma dependencia administrativa indica que se debe tener una salud compatible y debe haber una motivación por lo que se hace.

En cuanto a las docentes de establecimiento particular subvencionado, no existe semejanza en las percepciones en sus respuestas. Por un lado, una docente señala que se debe ser organizado, que cumpla con la planificación de la clase y también ser creativo. Mientras que la otra docente señala que se debe ser paciente, afectivo y poseer dominio de grupo.

Las docentes de los establecimientos particulares pagados concuerdan en que los docentes deben ser flexible. Además, mientras que una señala que los docentes deben gestionar un trabajo en conjunto con los padres, la otra docente señala que debe ser contenedor de los estudiantes, asimismo, favorecer la socialización entre los mismos estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al **rol entregado por los docentes a los estudiantes**, se observa semejanza en las respuestas de cuatro de las seis docentes entrevistadas, ya que concuerdan en que los estudiantes deben poseer un rol activo y participante para su aprendizaje dentro de las clases. Una de las docentes señala que los estudiantes reciben el contenido entregado por ella y otra profesora indica que los estudiantes pueden adquirir distintos roles durante las clases.

Una docente de establecimiento municipal y una docente de establecimiento particular

subvencionado concuerdan al señalar que los estudiantes tienen un rol activo.

Las opiniones de las docentes de los establecimientos particular subvencionado discrepan entre ellas. Mientras una señala que los estudiantes deben tener un rol activo donde ellos sean constructores de su aprendizaje a través del descubrimiento y el desarrollo de habilidades más que de contenido, la otra docente señala que es ella quien entrega el conocimiento a los estudiantes.

Las perspectivas de las docentes de establecimientos particulares pagados tampoco concuerdan, ya que una de ellas señala que el rol es variable dependiendo de las características de cada niño y de la clase que se esté haciendo. La otra docente señala que el rol de los estudiantes está centrado en la búsqueda su aprendizaje, a través del trabajo cooperativo.

Respecto a la **relación que se da entre docentes y estudiantes**, es posible mencionar que se observa semejanza entre las opiniones de las docentes de distintas dependencias administrativas, puesto que señalan que en esta relación existe confianza, alegría, afectividad y comprensión.

Además, las docentes de establecimientos municipales concuerdan al señalar que se deben establecer límites y reglas claras.

En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, ambas docentes concuerdan en que existe una buena relación a través del respeto y afecto. Una de ellas señala que se relaciona a través del respeto tanto a nivel de convivencia como en la consideración de las características etarias de los estudiantes. La otra docente indica que la relación con los estudiantes posee afecto y respeto de forma complementaria.

Ambas docentes de los establecimientos particular pagados son semejantes en la afectividad que debe tener el contexto educativo, una de las cuales señala una relación amorosa y la otra un ambiente de calidez, basado en la contención, confianza y humor.

Respecto al **concepto de aprendizaje**, existe acuerdo entre las docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados al indicar que el aprendizaje implica la aplicación en la vida cotidiana.

Para una de las docentes de establecimiento municipal, una persona aprende en la práctica, haciendo y manipulando a diario. La otra docente señala que es aplicar en la vida lo que se adquiere a través de la persona que te enseña

En el caso de los establecimientos particular subvencionado, ambas docentes concuerdan en que aprender es considerar lo enseñado y aplicarlo en situaciones prácticas.

Las profesoras de los establecimientos particular pagado difieren en su concepción de aprendizaje. Mientras que para una, el aprendizaje implica adquirir un conocimiento y relacionarlo con los conocimientos previos. La otra educadora establece una dualidad entre contenido y valores.

Finalmente, se observa una igualdad respecto a las **definiciones con que se identifica la práctica pedagógica**. Dos docentes de establecimiento municipal y una de particular subvencionado se identificaron con el conductismo. Mientras que las dos docentes de los particulares pagados y una de establecimiento particular subvencionado se identificaron con el constructivismo.

En el caso de las docentes de establecimiento municipal, se observa similitud en sus respuestas, ya que para ambas el aprendizaje es entendido como la adquisición de hechos, habilidades, conceptos a través de estrategias para los estudiantes, donde los profesores deben guiar a los estudiantes hacia la comprensión de estos conocimientos y del contenido.

Una de las docentes de establecimiento particular subvencionado señala que para ella, el aprendizaje es una construcción activa por los estudiantes, que considera los conocimientos previos y al docente como un guía. En cambio, la otra docente de la misma dependencia administrativa, se identifica con la escuela tradicional, comparando esta visión con nuevas propuestas que involucran el descubrimiento.

Las docentes de la dependencia administrativa particular pagado presentan semejanzas en la elección de definiciones de aprendizaje que caracterizan su práctica pedagógica cotidiana, eligiendo constructivismo, identificándose con la construcción activa de los estudiantes a nivel individual y colectiva.

Categoría: Concepción de lectoescritura

Respecto a la **significación que le otorgan las docentes a la lectoescritura** se observa gran diversidad de respuestas.

La lectoescritura es considerada como un proceso que abre puertas al conocimiento o a un mundo letrado para los estudiantes por dos de seis docentes, una de establecimiento municipal y otra de establecimiento particular pagado.

Por otro lado, dos docentes, una de establecimiento municipal y otra de particular subvencionado, concuerdan al señalar que la lectoescritura es la base para acceder a otros aprendizajes y asignaturas.

Las percepciones de dos docentes no se asemejan a lo que señalan las demás. Una docente de establecimiento particular subvencionado señala que la lectoescritura es el único aprendizaje puro. Mientras que la otra docente de establecimiento particular pagado señala que la lectoescritura es un aprendizaje gradual.

En lo referente a la **importancia que tiene la lectoescritura para los estudiantes**, la mitad de los docentes, dos de establecimiento municipal y una de particular subvencionado, concuerdan al señalar que ésta es de gran importancia ya que es la base para aprender otros conocimientos.

Sin embargo, las docentes difieren en sus respuestas. Por un lado, una docente de establecimiento municipal cree que es un proceso de crecimiento y autonomía para los estudiantes. Mientras que la otra docente de dependencia municipal considera que la lectoescritura es fundamental para acceder a otras asignaturas.

Asimismo, una docente de establecimiento particular subvencionado señala que la lectoescritura les permite entender a los estudiantes el mundo en el que viven, mientras que la otra docente considera que el aprendizaje de la lectoescritura es la base de todo.

Por otro lado, las docentes de establecimientos particulares pagados concuerdan que el aprendizaje de la lectoescritura significa para algunos estudiantes un desafío. Sin embargo, una profesora enfatiza en que cada estudiante lo considerará de manera distinta. La otra

docente destaca en primer lugar el aprendizaje de la lectura antes que la escritura.

La mitad de las docentes, una de dependencia municipal y las dos de establecimientos particular subvencionado, señalan que para los estudiantes es difícil el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Una docente de establecimiento municipal y la otra de particular subvencionado especifican que a los estudiantes se les dificultan aspectos relacionados con el sonido y la grafía. Mientras que la otra profesora de establecimiento particular subvencionado señala que a los estudiantes se les dificulta lo relacionado con la concentración. Junto con ello, esta docente señala que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso entretenido para los estudiantes, puesto que pueden hacer cosas que antes no podían.

Asimismo, dos docentes señalan que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es desafiante para los estudiantes. Una docente de dependencia municipal especifica que es desafiante siendo en algunos casos frustrante o motivador. La otra docente de establecimiento particular pagado señala que este proceso desafiante cada estudiante lo vive de manera distinta.

Por otro lado, la otra docente de establecimiento particular pagado indica que para algunos estudiantes este proceso es fácil y para otros difícil.

Respecto a los **facilitadores del aprendizaje de la lectoescritura**, las docentes de establecimientos particular subvencionado concuerdan al señalar que la motivación es el principal facilitador. Ambas docentes añaden elementos facilitadores, como el material concreto, el contenido, temáticas y la didáctica.

Asimismo, se observa semejanza entre los planteamientos de una docente de establecimiento municipal y una de establecimiento particular pagado, al señalar que los docentes son los facilitadores, indicando que características propias como el “feeling” con los niños o el humor facilitan el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, las otras dos docentes no concordaron en sus respuestas. Una docente de establecimiento municipal señala que los principales facilitadores son el desarrollo auditivo y motriz. Mientras que una docente de establecimiento particular pagado señala que la técnica de imagen-palabra y los textos que utilizan son facilitadores en el proceso de aprendizaje de la

lectoescritura.

Referente a los **obstaculizadores del proceso de aprendizaje de la lectoescritura**, no se observa acuerdo en las docentes.

Las docentes de establecimientos municipales difieren al indicar el obstaculizador en el aprendizaje de la lectoescritura. Una de ellas señala que el principal obstaculizador es la impuntualidad y alta inasistencia de los estudiantes. Asimismo, la otra docente señala que el principal obstaculizador es el medio social en el que viven los estudiantes.

En los establecimientos particulares subvencionados, las docentes difieren en sus respuestas. Una de ellas señala que un obstaculizador es el tamaño del aula de clases por la cantidad de estudiantes dentro de ella y algunos estudiantes que necesitan apoyo y no lo tienen. La otra docente señala como principal obstaculizador a los padres por no ser modelos de lectura para sus hijos.

En relación a las docentes de dependencia particular pagado, discrepan en los obstaculizadores que evidencian en el aprendizaje de la lectoescritura, por una parte, una profesora señala la concentración y el horario en el cual se imparte la clase, en cambio, la otra educadora el tiempo y las características propias de la edad de los estudiantes.

Categoría: Características de los estudiantes

Respecto a si las docentes de los establecimientos investigados creen que existe una **edad específica para el aprendizaje de la lectura y escritura**, existe concordancia entre la totalidad de las respuestas, donde tres de seis profesoras una de cada dependencia administrativa señalan que la edad específica para comenzar el aprendizaje de la lectoescritura es entre los siete y ocho años, relacionado la edad con la madurez.

Por otro lado, las percepciones de una docente de establecimiento particular subvencionado y de otra de establecimiento particular pagado se asemejan, ya que, señalan que no hay una edad específica para aprender la lectoescritura, argumentando que hay personas que aprenden a leer a distintas edades.

A su vez, una docente de establecimiento particular subvencionado señala que el

aprendizaje tiene que ver con una etapa del desarrollo y con la motivación.

En relación a las docentes de dependencia particular pagada, difieren sobre la edad en la cual los estudiantes inician la lectoescritura, por una parte, una está de acuerdo en el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, en cambio, la otra educadora está de acuerdo a la edad escolar en la que se está enseñando a leer y escribir, debido a que cuando llegan a la instancia académica, se aburren al ya dominar lo que se está enseñando.

Respecto a las **características que debe tener un estudiante para el inicio del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**, existe semejanza en las respuestas de tres docentes, una de dependencia municipal y dos de dependencia particular subvencionada, al indicar que los estudiantes deben tener manejo motriz y conocimiento de los grafemas y fonemas.

Junto con ello, una de las docentes de establecimiento particular subvencionado señala la importancia de que los estudiantes tengan contacto con el mundo escrito.

Asimismo, una docente de establecimiento municipal junto con una docente de establecimiento particular pagado coincide al señalar que el estudiante debe tener motivación para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado, dos docentes difieren totalmente de lo que afirman el resto de los casos.

Una docente de establecimiento municipal indica que los estudiantes deben tener hábitos de estudio. Mientras que la otra docente de dependencia particular pagado, señala que los estudiantes deben tener madurez cognitiva y concentración.

Respecto a la situación didáctica que las docentes han tenido que **relacionar el contexto de los estudiantes**, la totalidad de ellas a pesar de sus dependencias administrativas concuerdan al señalar que el contexto de los estudiantes es importante. sin embargo, difieren encontrándose dos perspectivas distintas en las respuestas.

Por un lado, dos docentes de establecimiento particular subvencionado y una de establecimiento particular pagado indican que en sus clases utilizan estrategias para relacionar el contenido con el contexto de los estudiantes. Por otro lado, las docentes de establecimientos

municipales recalcan la influencia del contexto en el proceso de aprendizaje.

Categorías: Realidad Nacional en torno a la lectoescritura y SIMCE

Respecto a la **realidad de la lectoescritura en Chile**, la totalidad de las docentes aseguran que existe una mala comprensión lectora a nivel nacional y dos de ellos atribuyen parte de la responsabilidad hacia el núcleo familiar.

Las profesoras de establecimiento de dependencia municipal argumentan de forma diferente. Una docente asegura que la mala comprensión lectora se debe a que la lectura no es prioridad en el núcleo familiar. Sin embargo, la otra docente argumenta que las políticas educativas del Ministerio de Educación no presenta un trabajo constante en relación a la lectoescritura.

En relación a los establecimientos de dependencia particular subvencionado, no presentan semejanza en las respuestas. Una docente argumenta los malos resultados de comprensión lectora en la falta de trabajo de habilidades lectoras y la trasmisión de la experiencia de la lectura por parte de los adultos. Por otro lado, la docente del otro establecimiento apunta hacia el carácter obligatorio de leer/escribir por parte de la institución escolar, dejando de lado la motivación.

Las respuestas de los establecimientos particular pagado difieren entre sí puesto que, una apunta hacia las experiencias de otros países en los cuales, se centran primero en la lectura y posterior a la escritura, en cambio, la otra hacia el carácter obligatorio que tiene ésta.

En relación a la **rendición de la prueba gubernamental SIMCE** en la práctica pedagógica cotidiana para cuatro de seis de las docentes entrevistadas es un elemento a considerar.

Las docentes de dependencia municipal presentan en común el énfasis que le otorgan a la lectura en primer año básico, para que al cursar a segundo en el cual, se rinde el SIMCE los estudiantes presenten habilidades lectoras. Sin embargo, la docente de un establecimiento argumenta no preocuparse tanto en Primer año Básico por la aplicación del instrumento. En cambio, la otra docente asegura la presión por la rendición de un buen SIMCE.

El caso de los establecimientos particular subvencionado, las respuestas de las docentes no presentan concordancia, puesto que, una de ellas asegura no preocuparse por la aplicación del instrumento, sino en el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, la otra docente argumenta la presión por parte de la comunidad educativa frente a los resultados obtenidos a la aplicación del SIMCE.

Los docentes de establecimientos particular pagado, no presentan concordancia en las respuestas, debido a que una asegura no preocuparse por la rendición del instrumento. Por otra parte, la otra educadora argumenta la preparación para los buenos resultados de SIMCE, debido a la aplicación de instrumentos en primer año básico, que va estableciendo las debilidades y fortalezas del grupo curso.

En relación a los **elementos que intervienen en los resultados de la lectoescritura**, considerando el capital cultural como uno de ellos, la totalidad de los docentes argumentan como un elemento que interviene en los resultados de la lectoescritura el capital cultural.

En el caso de los establecimientos de dependencia municipal, una de las docentes, de igual modo, menciona el tema de inasistencia de los estudiantes.

Las docentes de dependencia particular subvencionado, concuerdan en que el capital cultural tiene influencia en el aprendizaje. Una de ellas señala su influencia en capacidades comunicativas y de expresión. La docente del otro establecimiento indica que existe pérdida del capital cultural a nivel social debido a la escasa importancia otorgada a la lectura y escritura a nivel familiar.

En relación a las profesoras de establecimientos particular pagados, coinciden en la respuesta en la importancia de la familia en incentivar la lectura, además una docente argumenta otro factor el número de niños por salón de clases.

Categoría: Currículo 1° Básico

Es posible observar que dos de los seis establecimientos educacionales se encuentran en **programas que potencian la lectoescritura**, específicamente, son los de dependencia municipal. Los cuatro establecimientos restantes no se encuentran dentro de ningún programa.

En el caso de las docentes de establecimientos particulares subvencionados y una docente de establecimiento particular pagado, concuerdan en señalar la ausencia de programas específicos a nivel ministerial, más que los esfuerzos a nivel docente e institucional, como trabajos específicos en escritura o la utilización de estrategias metodológicas en el aula, como el cuaderno de escritura.

La otra docente de establecimiento particular pagado indica que en la biblioteca se trabaja un plan de fomento lector.

Respecto a los elementos que propone el Ministerio de Educación en sus bases curriculares la mayoría de las docentes los considera a través de distintas formas.

Cinco de seis docentes señalan utilizar los **objetivos que propone el Ministerio de Educación**. Una docente de establecimiento municipal y otra de establecimiento particular subvencionado señalan que consideran los objetivos que propone el ministerio y que utilizan el libro de clases a partir del segundo semestre, porque en el primero utilizan el libro del Método Matte. Otra docente de dependencia particular subvencionado señala que realiza modificaciones a los objetivos debido a que considera demasiado amplios y se centra en la enseñanza-aprendizaje de las letras.

Ambas docentes de establecimiento particular pagado indican que utiliza los objetivos y ejes propuestos por el ministerio, no considerando las actividades puesto que prefiere innovar y tomar cosas que han resultado en años anteriores. Mientras que la otra docente de la misma dependencia indica que selecciona los objetivos de acuerdo al proyecto que se esté realizando.

Cabe señalar, que la mayoría de las docentes, cuatro de un total de seis, está de acuerdo con el enfoque metodológico que propone el ministerio de educación para enseñar la lectoescritura.

Una docente de establecimiento municipal y otra de particular pagado están de acuerdo con el planteamiento gubernamental en relación a la comprensión lectora y auditiva a través de textos y contextos. Mientras que una docente de establecimiento particular subvencionado y otra de particular pagado señalan que les parece bien lo que propone el ministerio, no obstante,

señalan que hay cosas que mejorar. La docente de dependencia particular subvencionado indica que los profesores no tienen las herramientas para aplicar lo que propone el ministerio, mientras que la docente de establecimiento particular pagado indica que se debería fortalecer la producción de textos.

Por otro lado, dentro de las docentes que no están de acuerdo con el enfoque metodológico que propone el ministerio, una profesora de establecimiento municipal muestra desacuerdo debido a que no presenta un orden en la enseñanza de las letras, prefiriendo el que presenta la Corporación Municipal basado en el método Matte. Junto con ello, la otra docente de dependencia particular subvencionado plantea que la extensión de los objetivos es muy amplia, por lo que según su opinión en primer año básico se debería dedicar sólo a conocer las letras.

Categoría: Estrategias metodológicas

De las seis docentes entrevistadas para esta investigación, cuatro de ellas utilizan el Método Matte para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, específicamente, ambos establecimientos particular subvencionado y ambos de dependencia municipal. Algunas de las docentes realizan modificaciones a este método en sus clases.

Las docentes de establecimientos municipales concuerdan al señalar que para enseñar a leer realizan un análisis de las palabras a través de la separación en sílabas y letras y luego componen la palabra. Además indican que utilizan lo aprendido en la etapa de apresto para comenzar a practicar la grafía de cada letra.

Estas docentes difieren en determinados aspectos, una de ellas realiza motivación y contextualización al inicio de la clase y trabajo de motricidad, mientras que la otra no señala ninguno de estos dos ámbitos.

Ambas docentes de los establecimientos particulares subvencionados señalan que utilizan el Método Matte para la lectoescritura, por lo que leen la palabra de forma completa, luego separan por sílabas y posteriormente revisan letra a letra (fonema). Vuelven a leer por sílaba y finalmente, la palabra completa. Sin embargo, existen variaciones entre ambas estrategias. Una docente utiliza imágenes, poemas o tipos de textos referidas a la lección.

Luego, buscan objetos relacionados con la lección del método y los estudiantes los nombran o escriben. Posteriormente, utilizan el cuaderno donde escriben la palabra clave de la lección y algunas oraciones. La docente del otro establecimiento también imparte una modalidad complementaria a este método, que consiste en clases de escritura creativa a partir de una imagen, donde realizan apoyo un grupo de apoderados una vez cada semana.

En el caso de las docentes de establecimientos de dependencia particular pagado, difieren en su forma de enseñar a leer y escribir. Por una lado, una docente lo realiza de forma silábica, presentado las vocales, letras y posterior unir las en palabras. Mientras que la otra docente lo realiza en la asociación de imagen- palabra y en base a la utilización de textos.

Respecto a si este **método es utilizado por decisión de la institución educacional o a nivel docente**, en cuatro de los seis establecimientos el método utilizado para la lectoescritura es por decisión a nivel institucional y no de los docentes.

En el caso de las docentes de establecimientos de dependencia municipal, ellas no eligen el método de enseñanza. En un caso la directora lo selecciona y en otro la Corporación Municipal.

Las docentes de establecimientos particulares subvencionados no presentan concordancia con la decisión del método, puesto que, uno de ellos la docente es quien toma la decisión. En el otro caso, es a nivel del establecimiento.

En el caso de las docentes de escuelas de dependencia particular pagada, no presenta semejanza entre las respuestas, debido a que en uno de los establecimientos deciden en el departamento de lenguaje qué método utilizar en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y en el otro lo decide el establecimiento.

En la **consideración de aprendizajes previos** en las clases impartidas por las docentes, existe acuerdo en lo que las profesoras de establecimientos municipales señalan, puesto que consideran los aprendizajes previos de sus estudiantes a través del diálogo y preguntas sobre sus vivencias.

En el caso de las docentes de establecimientos particulares subvencionados, existen

discordancias en sus respuestas. Por un lado, una de las docentes señala que los conocimientos previos son buenos y se relacionan con el conocimiento sobre distintas áreas. En el caso de la otra docente, ella indica que los estudiantes tienen aprendizajes que no permanecen durante el tiempo en la memoria y que son generalizados como si todos tuviesen las mismas experiencias previas.

Las docentes de establecimientos de dependencia particular pagado, ellas utilizan los conocimientos previos en sus clases, en un caso considerando los recursos de los contenidos curriculares que presentan mayor dificultad, y por otra parte con la lluvia de ideas sobre conceptos de palabras o estructura de texto.

Finalmente, los **recursos materiales** que ofrecen los establecimientos, en el caso de la dependencia municipal se hace referencia a material determinado por los municipios, el cual, determina la estrategia metodológica que debe emplear el profesor.

Las docentes de escuelas particular subvencionadas presentan semejanza la aseveración en relación a que los establecimientos no presentan los recursos necesarios, limitándolos a solamente libros. La docente del otro establecimiento expresa la elaboración de su propio material para implementar las modificaciones que realiza al Método Matte estrategia metodológica.

En el caso de la dependencia particular pagada, no se presenta similitud en las respuestas, debido que la docente de que establecimiento asegura la libertad de material para la implementación de la estrategia metodológica. En cambio la profesora del otro colegio utiliza un libro, el cual, debe ocuparlo de manera obligatoria y como apoyo las letras móviles para la construcción de palabras y oraciones.

2. Segundo nivel analítico

Informes de análisis de observación no participante

A continuación se presentan los informes de análisis correspondientes a la información recabada en la observación no participante. Estos informes corresponden al segundo nivel de análisis. Al igual que en los informes de análisis de las entrevistas, se construyeron siete informes, uno por cada estudio de caso y uno que sintetiza y contrasta lo observado

considerando la dependencia administrativa de los informantes.

2.1 Informe de análisis EM1

Contexto observado

La primera observación realizada en el establecimiento municipal denominado para esta investigación como EM1, se efectuó durante la primera hora después de almuerzo, abordándose un trabajo de lectura y escritura. La segunda observación se realizó de mañana en el primer bloque trabajándose igualmente lectura y escritura.

El curso observado es mixto y está compuesto por aproximadamente 20 estudiantes, una docente de Educación General Básica que guiaba la clase, una docente de Educación Diferencial que estaba a cargo de los estudiantes con dificultades y una asistente de la educación que se encargaba de mantener la disciplina de los estudiantes.

Dentro del aula de clases la distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes consta de tres columnas orientadas frente al pizarrón, una ubicada en la parte izquierda, otro nivel central y la última en el costado derecho del aula de clases. En la parte trasera del aula de clases había un perchero en donde los estudiantes colgaban sus mochilas, asimismo, había un estante donde habían libros de ejercicio.

La sala contaba con una pizarra cuadriculada y un deslisorógrafo. Junto con ello, el material visual del salón de clase era escaso.

Categoría: Aprendizaje

Durante el periodo de observación de la docente del establecimiento denominado EM1, la **interacción entre profesora-estudiantes** se caracterizó generalmente por una participación activa de los educandos, en relación a la libertad para expresar opiniones, preguntas y respuestas, la docente era quien organizaba los turnos de habla, sin embargo, los estudiantes se autorregulaban en las intervenciones durante la clase, de igual modo, la profesora se dirigía a todo el grupo y al momento de dirigirse a un educando en particular lo hacía por su nombre, la comunicación entre ambos actores era clara, precisa y comprensible para el rango etario de los niños.

El **rol que asumía la profesora** fue de mediar entre el contenido y los aprendizajes previos mediante preguntas, escuchando activamente a los estudiantes en sus respuestas y opiniones. Sin embargo, no se evidenciaron oportunidades de autonomía a los estudiantes, puesto que, la totalidad de actividades son guiadas y planificadas por ella.

En los momentos de desatención, la profesora en ocasiones se da cuenta de la situación en donde reta a los estudiantes para que permanezcan atentos al contenido de la clase.

El rol que asumen los estudiantes durante las clases, en relación a la participación mediante preguntas, respuestas e ideas se puede catalogar activo, sin embargo, en la realización de actividades predominó las individuales, de igual modo, no se evidenció autonomía en la realización del quehacer escolar y la colaboración entre pares, es la docente quien media para que se realice una ayuda de compañeros que manejan mejor el contenido a los demás educandos del grupo.

Categoría: Planificación y Currículum

- Observación clase N°1

El inicio de clase se realizó la elección de estudiantes para realizar escritura de las palabras *leche, noche, macho, macha* utilizando letras móviles como material didáctico, el cual, se encontraba en un fichero de abecedarios, luego de identificar las letras con las que se componía la palabra, se separaban en sílabas y letras.

El desarrollo de la clase se enmarcó en las siguientes actividades:

1) Realización de actividad propuesta por el libro Matte sobre la lección *CH*,

- Lectura interactiva de un texto sobre la lección *CH*

- Responder preguntas en relación al texto de comprensión literal

- Creación de oraciones a nivel oral con las palabras la actividad del libro Matte. Ejemplo: *El chal es rojo, el chal es del bebé, mi mamá tapa al bebé con un chal, la mujer se está tapando con el chal.*

El **cierre de la clase** se realizó mediante la revisión del contenido trabajado en el libro Matte de manera individual, lo cual, se considera como una evaluación del proceso que se realizó durante la acción pedagógica.

- Observación clase N°2

Se dio **inicio a la acción pedagógica** con el enunciado que el contenido de la clase era similar a lo visto anteriormente pero doble (trabajo de LL), presentando el sonido de /ll/, posterior, la profesora escribió en la pizarra la lección del día (LL) y le solicitó a los estudiantes que dijeran palabras que tengan ese sonido, en las cuales, dijeron: *collar, caballo, calle, ardilla, cabello*)

Las actividades del **desarrollo de clase** fueron las siguientes:

- 1) Presentación de una fotografía de un caballo, solicitando la caracterización del animal a los estudiantes de manera oral.
- 2) Construcción de la palabra “caballo” con material de letras móviles. Posterior la lectura de la palabra completa, letra por letra, separado por sílabas y palabra completa nuevamente, realizándolos en filas y separados por hombres y mujeres.
- 3) Retomó las palabras dichas anteriormente por los estudiantes (*collar, caballo, calle, ardilla, cabello*), las cuales, escribió en la pizarra, nombró a ciertos estudiantes para que realizaran oraciones con la palabra que ella les indicó.
- 4) Trabajo en el libro Matte, en el cual, los estudiantes debían escribir los elementos que se mostraban en imágenes, la docente realizó la demostración en la pizarra cuadrículada.

El **cierre de la acción pedagógica** se realizó con la utilización de palabras plastificadas con la lección CH, en donde en primera instancia fueron leyendo de forma grupal y posterior individual, en donde la docente iba seleccionando a estudiantes que debían leer el material, las cuales, fueron las siguientes: *Llanura, gallinas, gallinero, caballo, semilla, ardilla, cepillo, pollo, gallo, llave, llama, silla, olla, ganilla, cabello, galleta, ballena, botella y anillo.*

2.2 Informe de análisis EM2

Contexto observado

Las dos observaciones realizadas en el establecimiento de dependencia administrativa municipal, denominado para esta investigación como EM2, se efectuaron en el primer bloque de la mañana en la clase correspondiente a Lenguaje y Comunicación en Primero Básico.

El curso observado es mixto y está compuesto por aproximadamente 40 estudiantes más una docente de Educación General Básica y una asistente de la educación.

Dentro del aula de clases la distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes consta de tres columnas orientadas frente al pizarrón, una ubicada en la parte izquierda, otra a nivel central y la última en el costado derecho del aula de clases. En la parte trasera de la sala, hay un mueble destinado para organizar y guardar el material a utilizar en las clases, como distintos tipos de papeles, tijeras, lápices, papel higiénico, entre otros.

El material visual del salón de clase contenía textos breves escritos con letra imprenta sobre hábitos de higiene personal, mantenimiento de la sala y normas de convivencia. También, frente al pizarrón se encontraba el abecedario con letra cursiva e imprenta tanto en mayúscula como en minúscula. Al lado del pizarrón, había una lámina cuya función era contabilizar los días transcurridos de clases. En la parte inferior del pizarrón, se encontraban los números abarcando hasta el número 20.

Categoría: Aprendizaje

Durante las observaciones de clase realizadas en el EMS2, es posible mencionar que en **la interacción entre estudiantes y la docente**, la comunicación fue clara y comprensible, mediada por la docente que es quien reguló y asignó los turnos de habla de los estudiantes para emitir opiniones, respuestas o agregar información referente al contenido trabajado. Cuando los estudiantes desearon expresar sus opiniones sin la autorización de la docente, ésta los alza su voz y les comenta que es ella quién lo indicará.

En ocasiones, la docente medió con preguntas, situaciones problemáticas o solicitando ejemplos a los estudiantes relacionados con el contenido curricular a trabajar, lo que posibilitó

la indagación sobre los conocimientos previos que posean los estudiantes. También, escuchó ideas y opiniones emitidas por los estudiantes, siendo ella quien reguló los turnos de habla durante las clases. En este ámbito, ella no escuchó a estudiantes que recibieron una sanción debido a su comportamiento.

Durante la recolección de información fue posible observar que no se propiciaron instancias de **organización autónoma** por parte de los estudiantes, ya que es la docente quien enunció las instrucciones y formas de ejecución en las actividades propuestas.

Respecto al **rol de los estudiantes**, en ocasiones, ellos participaron de forma activa durante las clases a través de la realización de preguntas, emisión de opinión o entrega de información a la docente, siempre que estos turnos de habla sean regulados por la docente. El protagonismo de la clase y la mayor cantidad de tiempo lo manejó la docente. En las observaciones no se evidenció desarrollo de actividades en distintas modalidades, ya que solamente realizaron trabajo de forma individual. Los estudiantes tampoco demostraron autonomía en las tareas, ya que como se menciona anteriormente, la docente es quien entregó instrucciones constantemente y explicita la forma de ejecución de las actividades propuestas respecto al contenido a trabajar.

En situaciones donde se producen la **pérdida de atención de parte de los estudiantes**, la docente identificó estas situaciones, llamó su atención a través de alzas en el tono de voz y realiza preguntas sobre el contenido que trabajan en la clase. Sin embargo, los estudiantes no reorientaron su atención en la situación de aprendizaje. Es importante mencionar que al inicio de la primera clase observada, la docente entregó medicación para la atención a ciertos estudiantes.

Categoría: Planificación y Currículum

- Observación clase N°1

La clase comenzó cuando la docente preguntó la fecha y contabilizaron los días trabajados hasta ese momento. Luego, la profesora enunció a los estudiantes la tarea que debían finalizar y mostrar al día siguiente.

En términos de **actividades de la clase**, la docente enunció que leerán un texto narrativo, donde a nivel inicial, ella realizó preguntas para que los estudiantes anticipen su contenido. Esta lectura fue interactiva, por lo que los estudiantes denominados por la docente leen lo indicado por ella. Cuando se producen situaciones de desatención, la profesora les solicita que resuman lo que ha sido leído hasta ese momento.

Al finalizar la lectura del texto narrativo, la docente realizó preguntas orientadas a comprensión lectora, planteando interrogantes sobre el contenido de éste y de la propia opinión de los estudiantes. Por ejemplo, *¿qué les gustó más?*.

Posteriormente, la docente solicitó a un estudiante que recordara el contenido que están trabajando en la asignatura a través de la pregunta: *¿qué estábamos viendo en Lenguaje?*, por lo que recordaron que se encontraban trabajando el grupo consonántico de *pl*. En ese momento, los estudiantes nombran palabras que contengan esta combinación.

Es importante mencionar que la docente enunció el objetivo de la clase y lo escribió en el pizarrón para que los estudiantes lo copiasen en su cuaderno.

A nivel de actividad, realizan lectura interactiva donde los estudiantes indicados por la docente leyeron un párrafo. Cuando éstos presentaron dificultades en la lectura o leen con un tono de voz inferior al esperado por ella, llamó su atención de forma enojada y solicitó que releyesen.

Luego de la lectura interactiva, los estudiantes resolvieron una actividad correspondiente al libro entregado por la Corporación Municipal al que pertenece el establecimiento educacional. Ésta consistió en actividades de comprensión lectora referentes al mismo, las que consistieron en preguntas cerradas, abiertas e imágenes pictóricas que hacen referencia al texto utilizado.

Considerando lo anterior, es que en la clase se realizaron actividades de asociación fonema-grafema de acuerdo al contenido trabajado en cada clase, sin contextualizar con situaciones cotidianas de la realidad de los estudiantes.

Por último, no se realizó **cierre en esta clase**, ya que no se llevó a cabo a través del

diálogo ni tampoco la docente lo ejecutó mediante una síntesis de contenido, porque era el tiempo destinado para que los estudiantes tomaran desayuno y fueran a recreo.

- Observación clase N°2

Al igual que la clase número uno, ésta comenzó con la revisión de la fecha y la contabilización de los días trabajados durante el año hasta ese momento en decenas, centenas y unidades. También, revisaron el santoral en un calendario y la estación del año en que se encontraban. Luego, la docente realizó preguntas sobre actualidad nacional, como quién es la presidenta del país, el alcalde de la comuna, y el país.

Durante esta clase, hay que mencionar que los estudiantes fueron evaluados en velocidad lectora por la institución (no por la docente), por lo que formaban grupos y esos estudiantes salieron del aula de clases.

Cuando la docente y la asistente de la educación evidenciaron modificaciones positivas en el comportamiento de determinados estudiantes, ellas entregaron chapas de respeto.

Antes de comenzar la actividad de la clase, la docente escribe el objetivo en el pizarrón para lo que los estudiantes lo copien en su cuaderno. Luego, la profesora leyó en voz alta un texto narrativo perteneciente al libro de la Corporación Municipal a la que corresponde el establecimiento.

En el caso de un estudiante que presentó dificultades respecto a su lectura, la docente insistió y lo acompañó para que el estudiante finalizara su lectura, éste lo logró y ella lo felicitó por esto, comentando que él ha tenido grandes avances respecto a esta habilidad. De forma posterior a esto, ella indica a ciertos estudiantes para que continuasen la lectura en voz alta.

Luego de realizar la lectura en voz alta, los estudiantes realizaron una actividad de comprensión lectora sobre el texto recientemente leído. Para esto, la docente leyó las preguntas y los estudiantes respondieron en voz alta levantando su mano. Luego, la docente escribe las respuestas correctas planteadas por ella en la pizarra para que los estudiantes lo copiasen en su libro.

Finalmente, la profesora revisa que los estudiantes escribieran las respuestas en cada libro.

En esta clase observada no se realiza **cierre** ni mediante diálogo ni síntesis por parte de la docente.

Las actividades realizadas en ambas clases no se enmarcaron dentro de contextos significativos para los estudiantes. Tampoco se realizó guía de trabajo en ninguna de las dos clases, sino que se trabajó en las actividades de escritura y comprensión lectora que aparecen en el libro ya mencionado, por lo que poseen no más de un nivel de ejecución de parte de los estudiantes.

Respecto a los **materiales** utilizados en las clases, éstos son de fácil acceso a los estudiantes y adecuados a su nivel de pensamiento, ya que utilizaron útiles escolares como lápiz y goma, también un libro donde resuelven actividades que es entregado por la Corporación Municipal a la que corresponde el establecimiento educacional.

En cuanto a la **evaluación** de ambas clases, la docente evaluó la actividad realizada en el libro de cada estudiante sin realizar revisiones a sus ejecuciones durante la clase, sino que solamente al finalizar.

2.3 Informe de análisis EPS1

Contexto observado

Las observaciones realizadas en el establecimiento particular subvencionado denominado para esta investigación como EPS1, se efectuaron durante el primer bloque de la mañana en la clase de Lenguaje y Comunicación, donde se abordó lectura y escritura.

El curso observado es de carácter mixto y se compuesto por 40 estudiantes y una profesora de Educación General Básica.

La distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes era organizado, a través, de grupos de cuatro estudiantes mirándose entre ellos, habiendo un jefe de grupo por cada grupo quien era el encargado principalmente de ir a buscar el material al puesto de la

profesora.

Los estudiantes cumplían con la siguiente rutina todos los días: En primer lugar rezaban el “ángel de la guarda”, posteriormente los estudiantes señalaban en qué día de la semana se encontraban, revisaban el horario para ver qué asignatura les tocaba, posterior leían las “palabras mágicas” que estaban en carteles pegadas en la sala en imprenta (respeto, disculpa, permiso, perdón).

La sala contenía gran cantidad de material visual en letra imprenta, alguno hecho por los estudiantes dentro del aula de clases y otro construido en conjunto con los apoderados en las casas. Asimismo, se observaban palabras escritas en inglés. Habiendo más material visual de palabras que letras.

Categoría: Aprendizaje

Las instancias de observación de la docente del establecimiento denominado EPS1 la **interacción que se estableció entre docente-estudiante** se evidenció en general la libertad de expresión de los estudiantes en la acción pedagógica, en cuanto a preguntas, respuestas e ideas, en relación a los turnos de habla la profesora es quien organiza las intervenciones, cabe destacar que los educandos respetan a los pares que se dirigen al curso, escuchando en silencio, de igual modo, la comunicación que se establece es clara, precisa y comprensible para el rango etario de los educandos y la clase se dirigía a todos los participantes, en algunos momentos se realizaban preguntas dirigidas a algunos estudiantes, llamándolos por su nombre.

El **rol de la profesora** es de mediadora a través de preguntas, relación al contexto de la clase para la reflexión de los estudiantes sobre el contenido a tratar, de igual modo, la docente escucha las ideas, opiniones y conceptos como aportes a la clase e indaga en los conocimientos previos de los educandos, sin embargo, no se evidenciaron instancias de oportunidades para la realización autónoma por parte de los niño, puesto que, en las actividades realizadas ella media para la asignación de roles de los estudiantes.

Cabe destacar que en los **periodos de desatención de los educandos**, la profesora lograba redirigir la clase y/o actividad, a través de canciones y movimientos corporales dirigidos a los estudiantes.

En la acción pedagógica, el **rol de los estudiantes** fue activo en la participación de la clase, esto se evidencia, puesto que, eran partícipes mediante preguntas, respuestas e ideas, también la colaboración entre pares y respeto entre ellos es fomentado por la docente, en relación a escuchar a los compañeros cuando ellos hablan al grupo, sin embargo, durante el periodo de observación sólo se evidenciaron trabajos en modalidad individuales, de igual modo, bajo nivel de autonomía de los educandos en la realización del quehacer escolar.

Categoría: Planificación y Currículum

- Observación clase N°1

El **inicio de clase** se enmarcó en la recopilación de lo visto la clase anterior, a través de la pregunta “¿qué hicieron el día de ayer en Lenguaje?”, realizándose un diálogo con los estudiantes sobre la lección vista (*Ge*), en donde se trabajó en base a un conjuro que debieron crear los estudiantes, los cuales, son expuestos en voz alta, al momento de la pérdida de atención de los estudiantes, la docente acude a cantar canciones. En la pizarra cuadrículada escribe la lección del día (*Gi*)

En el **desarrollo** de la clase se realizaron las siguientes actividades:

- 1) Escritura de *Gi* en los cuadernos, completando cuatro líneas de éste y un dibujo sobre un elemento que comenzara con *Gi*, la docente monitoreó el desarrollo de la actividad de manera individual.
- 2) Elección del elemento Girasol, como parte de la lección de *Gi*, realizaron una actuación de un girasol, la profesora realiza la siguiente pregunta “¿quién quiere ser el girasol?”, en donde salieron cuatro estudiantes voluntarios para representar las flores, además preguntó “¿por qué creen que se llama girasol?”, representando al sol con una pelota, los educandos se giran hacia donde se encuentra.
- 3) Realización de una hoja de trabajo, en la cual, se presentó un texto en donde en primer lugar, se caracterizó la imagen en conjunto, lectura silenciosa individual y lectura en voz alta de la profesora, responden la preguntas del texto las cuales involucran selección múltiple y desarrollo de comprensión literal. Posterior, escribe las palabras *mágica* y *genial* en el pizarrón

y saca a un estudiante para que subraye la sílaba de la lección que se está trabajando (*Gi*)

Como **cierre de la clase**, la profesora escribió las palabras *mágica* y *genial* en el pizarrón y eligió a un estudiante para que subraye la sílaba de la lección que se está trabajando (*Gi*). Posterior, realizaron juegos de motricidad y ejercicios de relajación.

- Observación clase N°2

El **inicio de clase** comenzó con la rutina descrita en la contextualización, se anunció por parte de la docente el contenido curricular de la clase, la cual, fue la lección taxi (trabajo de la letra X), luego, selecciona a un estudiante para que escribiera la palabra taxi en la pizarra, posterior, se separan por letras y sílabas de manera escrita.

El **desarrollo de la clase** se enmarcó en las siguientes actividades:

1) Enunciar palabras que tuvieran /x/, en las cuales los estudiantes expusieron las siguientes: *Maximiliano, Alexander, Alexis* y *examen*. En donde tuvieron que deletrear y caracterizar cada una de ellas de manera oral.

2) Elección del elementos taxi para identificar la letra a trabajar (X), la docente preguntó “¿quién quiere jugar al taxi?”, juego en el cual, ubicaron cinco sillas en representación de un automóvil, en donde fueron eligiendo a estudiantes para representar los roles de pasajeros y conductor, en donde se articuló con matemática, puesto que, se trabajó la cancelación del servicio de transporte, actividad que se realizó cinco oportunidades, con diferentes participantes.

3) La docente escribió en la pizarra las siguientes palabras: *sexto, boxeador, tórax, excursión* y *experimento*, posterior los estudiantes las caracterizaron, relacionándolas a una feria científica en la que había participado el grupo, durante esta actividad hubo desconcentración de los estudiantes, por lo cual, la educadora interrumpió la clase con la siguiente frase “*hay algo que no me gusta de hoy, una niña que habla sin levantar la mano*”, realizó una rutina de juegos motrices para retomar la atención del grupo, continuó con la actividad en donde se realizaron tres dibujos de las palabras escritas en la pizarra, revisando los cuadernos.

Para el **cierre de la clase**, la docente revisa los dibujos de las tres palabras con la letra X, mostrando al grupo curso cada uno de las creaciones de los estudiantes.

2.4 Informe de análisis EPS2

Contexto observado

Las dos observaciones realizadas en el establecimiento de dependencia administrativa particular subvencionado, denominado para esta investigación como EPS2, se efectuaron en el segundo bloque de la mañana en la clase correspondiente a Lenguaje y Comunicación en Primero Básico.

El curso observado es mixto y está compuesto por aproximadamente 40 estudiantes más una docente de Educación General Básica y una asistente de la educación.

Dentro del aula de clases la distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes consta de tres columnas orientadas frente al pizarrón, una ubicada en la parte izquierda, otra a nivel central y la última en el costado derecho del aula de clases. En la parte trasera izquierda hay un mueble utilizado para guardar y organizar el material, como tijeras, cartulina, papel higiénico, papel lustre, cartón, entre otros.

En la parte delantera izquierda de la sala de clases, hay un diario mural utilizado para ubicar la palabra clave de la lección del Método Matte que estén revisando los estudiantes, a su vez, ésta se encuentra a nivel de palabra completa, luego en sílabas y finalmente en letras. En la parte trasera del aula hay otro panel mural con palabras orientadas a normas de convivencia y de comportamiento. También, se encuentran los cumpleaños de los estudiantes distribuidos por mes. En la parte delantera de la sala, sobre el pizarrón, se encuentran la totalidad del abecedario con mayúscula, minúscula, letra imprenta y cursiva.

Categoría: Aprendizaje

De acuerdo a las observaciones realizadas a las clases de la docente del establecimiento EPS2, es posible mencionar que los estudiantes emitieron sus opiniones y respuestas de acuerdo a los turnos de habla asignados por la docente, quien indica que levanten la mano el o la estudiante que desee añadir algún tipo de información. En cuanto a la

interacción de la docente con los estudiantes, ella se dirigió a la totalidad de los estudiantes cuando enunció instrucciones del trabajo a realizar, estableciendo comunicación clara y comprensible para el grupo. También, cuando identificó situaciones en las que algún estudiante enfocó su atención en otra actividad, la docente lo enunció por su nombre y realizó preguntas sobre lo que se está realizando en la clase con la finalidad de reorientar su atención a la actividad.

En cuanto al **rol docente**, ella es quien medió con preguntas, situaciones problemas y ejemplos pertenecientes la vida cotidiana de los estudiantes para relacionar el contenido con experiencias de ellos, lo que demuestra utilización en su clase de los conocimientos previos que poseen los estudiantes. Este establecimiento utiliza el Método Matte en el aprendizaje de la lectoescritura, el que incluye lecciones de letras que no son utilizadas regularmente o no pertenecen a un contexto cotidiano de los estudiantes, como en este caso fue la lección de la letra K, donde la palabra clave fue *kilo* y también utilizaron las siguientes palabras: *kimono*, *kiwi*, *karateca*, *kiosco*, *Kati*, *kilo*, *kino*, *kerosene*, *koala* y *karaoke*, donde algunas de ellas requirieron de cierta contextualización de parte de la docente, como la palabra *kimono*, *kino* o *kerosene*. Como se menciona anteriormente, la docente es quien organizó los turnos de habla de los estudiantes, por lo que cuando algún estudiante comunica su opinión sin levantar la mano, ella reguló que se realizase esta acción y de forma posterior puede añadir información. Cuando ella asignó el turno de habla y el estudiante emitió su opinión, ella lo escuchó. Durante las observaciones se evidenció relativo nivel organización autónoma de parte de los estudiantes, ya que la clase es dirigida por la docente en la totalidad de sus etapas y actividades. En el caso de la modalidad de trabajo de escritura creativa que involucra apoderados, los estudiantes son organizados en grupos por la docente, pero en la actividad producen sus textos con colaboración de los apoderados en relación a dudas como cuál grafema utilizar.

Respecto al **rol de los estudiantes**, participaron activamente durante la clase aportando distinto tipo de información, siempre regulado por la docente. En las clases observadas, el trabajo es individual, aunque se encuentren organizados en grupos de trabajo, ya que la docente enunció y especificó qué es lo que deben resolver y cómo debe ser resuelto en la instrucción, por lo que los estudiantes ejecutan lo que enunciado.

Categoría: Planificación y Currículum

Las clases observadas cuentan con dos modalidades de trabajo de la lectoescritura en Primero Básico. Por un lado, consisten en el trabajo pedagógico con la utilización del Método Matte a través de lecciones. Por otro lado, se realizan clases de escritura creativa donde asisten apoderados a guiar cada grupo de trabajo formados por los estudiantes.

- Observación clase N°1

La clase observada de escritura creativa a la que asisten los apoderados, consistió en la entrega de una guía de trabajo a cada estudiante con líneas horizontales y en la esquina inferior derecha la imagen de una cigüeña.

Los estudiantes fueron organizados de forma grupal por la docente, donde grupo de trabajo contaba con un apoderado monitor. En la guía de trabajo los estudiantes produjeron un texto narrativo sobre la cigüeña.

En caso de dudas de los estudiantes durante la escritura, los estudiantes realizaron preguntas a los apoderados. Generalmente, las dudas consistieron en la selección de determinados fonemas, por ejemplo, con *b, v, s, c, z*.

Respecto al cierre, a través de preguntas abiertas, la docente dialogó con los estudiantes sobre sus producciones.

- Observación clase N°2

Consistió en la revisión de una lección del Método Matte, por lo que el **inicio de la clase** no se realiza retomando lo visto anteriormente, ni mediante conflictos cognitivo o del descubrimiento del contenido ni del objetivo a desarrollar, ya que este último se presenta como el trabajo a desarrollar en determinada lección del método. Sin embargo, en el inicio de la clase se consideran los conocimientos previos de los estudiantes a través de imágenes presentadas relacionadas con la lección o el tema de escritura creativa. En este caso, fue la lección *kilo* y el trabajo de otras palabras que contienen el fonema /k/ a nivel inicial, como *kimono, kiwi, karateca, kiosco, Kati, kilo, kino, kerosene, koala y karaoke*.

Las **actividades** de aprendizaje observadas consistieron en la asociación de fonema y grafema correspondiente a la lección planificada dentro del Método Matte (*k*), la que consiste en cinco actividades con el fonema /k/. Como se menciona anteriormente, durante la clase se recogieron y utilizaron los conocimientos previos de los estudiantes, involucrándolos con situaciones pertenecientes al contexto cotidiano de los estudiantes. En este caso, se utilizó una pesa donde algunos estudiantes seleccionados por la docente subieron a ésta e identificaron su peso, lo que se relaciona con el fonema y grafema /k/ en la palabra *kilo*.

El **inicio de la clase** consistió en que la docente nombró a los estudiantes el fonema y grafema a trabajar, luego lo graficó en el pizarrón en una matriz. En dicha matriz, al lado izquierdo se encuentra la letra *k* mayúscula con letra imprenta y manuscrita. Al lado derecha de ésta, se encuentra la misma letra en formato minúscula. Bajo la *k* imprenta mayúscula, se encuentra la misma letra con letra cursiva en mayúscula y al lado derecho, se encuentran escrita en minúscula. Los estudiantes copiaron en su cuaderno lo del pizarrón.

La docente enunció a los estudiantes que trabajarían la lección *kilo*, por lo que realizó una contextualización a través de preguntas. Por ejemplo, si lo han escuchado antes, dónde, qué es, entre otras. Luego, la docente mostró a los estudiantes una pesa que ella llevo al establecimiento para realizar la clase, y comenta a los niños que escogerá a algunos (los más ordenados) para que suban a la pesa. Algunos estudiantes seleccionados por ella suben e identifican su peso.

A nivel de **actividad**, fueron entregadas tres láminas, donde en una aparece escrita la palabra kilo con letra cursiva. En la siguiente aparece el dibujo de un koala con una oración con letra imprenta al lado derecho que dice lo siguiente: “*El koala se alimenta de las hojas de los árboles*”. En la tercera lámina, aparece el dibujo de un karateca con una oración con letra imprenta que enuncia lo siguiente: “*El karateca ejercita todos sus movimientos*”. Esta actividad fue resuelta a nivel individual por cada estudiante.

Como segunda actividad, utilizaron una lámina con las palabras *kimono, kiwi, karateca, kiosco, Kati, kilo, kino, kerosene, koala, karaoke* como una lista de palabras, donde los estudiantes crearon oraciones con cada una de ellas.

Como tercera actividad, utilizaron una lámina con dos oraciones que enuncian lo siguiente: “*Un señor vende dulces en un kiosco*” y “*una niña puso 6 kiwis en una mesa*”. Aquí, los estudiantes debieron leer la oración y copiarla en sus cuadernos.

Como cuarta actividad, se les entregó otra lámina a los estudiantes donde aparece una columna con las palabras *kimono*, *kiwi* y *karateca*, donde al lado derecho de cada una de ellas hay cierta cantidad de rectángulos según la cantidad de sílabas de cada palabra, donde los estudiantes deben completar con las sílabas pertinentes.

Como última actividad, la docente escribe en el pizarrón *ka – ke – ki – ko – ku*, donde los estudiantes deben copiar en su cuaderno de forma reiterada cada sílaba.

Cada vez que los estudiantes finalizaban sus actividades, la docente revisó sus cuadernos.

En la clase descrita anteriormente, no hubo **cierre**, ya que los estudiantes salieron a recreo con autorización de la docente.

Si bien es cierto, cada actividad se enmarca en un contexto cotidiano, algunas de las palabras trabajadas eran desconocidas por los estudiantes, por lo que requirieron de cierta contextualización de parte de la docente, por ejemplo, en las palabras *kino*, *kerosene*, *karaoke*.

En ambas clases se realizan hojas de trabajo como actividad, las que tiene una forma de ejecución preestablecida por la docente. Por ejemplo, en el caso de la separación de sílabas o de la guía de trabajo con líneas horizontales en la escritura creativa.

En cuanto a los **materiales** utilizados, éstos son pertinentes de acuerdo al nivel de pensamiento de los estudiantes, ya que consisten en hojas de trabajo fotocopiadas con imágenes que hacen referencia a las palabras trabajadas en la lección. También, son de fácil acceso para los estudiantes, ya que son entregadas por el establecimiento (fotocopias), por la docente (la pesa) y los libros pertenecientes al Método Matte (apoderados).

2.5 Informe análisis EPP1

Contexto observado

La primera observación realizada en el establecimiento particular pagado denominado para esta investigación como EPP1, se efectuó durante el primer bloque de la mañana en la clase de Lenguaje y Comunicación, donde se abordó lectura y escritura. La segunda visita se hizo en la primera hora después de almuerzo, donde se trabajó de igual modo lectura y escritura.

El curso observado está compuesto por aproximadamente 35 estudiantes y dos docentes de Educación General Básica, donde la modalidad de trabajo consiste en que ambas planifican en conjunto y realizan de manera alternada las clases, en la cual una profesora lidera y la otra es quien apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del aula de clases la distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes consta de dos columnas (una a cada lado) y una fila en la parte posterior de la sala al frente del pizarrón, utilizando ambos lados para sentarse. De igual modo, había un mueble disponible para guardar mochilas y bolsos de almuerzo, además de estantes destinado al material utilizado en la acción pedagógica.

El material visual del salón de clase contenía textos breves escritos con letra imprenta de la temática de reciclaje y las letras en formato mayúscula - minúscula.

Categoría: Aprendizaje

El **rol docente** observado en la primera instancia, la profesora medió para que los estudiantes opinen realizando preguntas, solicitando ejemplos, escuchando atentamente las ideas, aportes y respuestas. De igual modo, presentó una comunicación clara y comprensible con el rango etario de los educandos, explicando constantemente lo que deben hacer. Por ejemplo *“Vamos a sacar la carpeta”*, *“guardar la carpeta en la rejilla”*. La segunda educadora escasamente escuchó a los estudiantes, ni solicitó su participación, más bien se distrajo con un aparato tecnológico de su pertenencia. Cabe destacar que ambas se dirigieron a la totalidad del grupo, llamándolos por sus nombres.

En relación a los **conocimientos previos**, ambas docentes indagaron sobre éste en cuanto a contenido curricular visto a clases anteriores, no así al contexto cotidiano de los estudiantes. Por ejemplo, solicitando ejemplos de palabras conocidas que se relacionan con la letra vista en las clases (R).

Ambas docentes no plantearon **situaciones problemas** que fomentan el aprendizaje de los estudiantes, tampoco propiciaron instancias de organización autónoma de éstos. Como se mencionó anteriormente, de manera constante se enuncian instrucciones sobre el quehacer escolar.

Durante los periodos de desatención de algunos estudiantes, ambas profesoras llamaron la atención de los éstos de manera afectiva, logrando la concentración en la actividad. Los casos antes mencionados se deben a que ellos ya manejaban el contenido visto en clases.

En cuanto a los estudiantes, tuvieron un rol activo en ambas clases, realizando y respondiendo preguntas, vinculando información con otra nueva, participando en ejercicios en la pizarra. Sin embargo, son las docentes quienes organizaron y autorizaron los turnos de habla.

La mayoría de las veces se evidenció autonomía en la ejecución de tareas y actividades realizada por los estudiantes, solicitando ayuda a las docentes en situaciones puntuales.

Si bien, las docentes organizaron al curso en tres grupos, como se describió anteriormente, la modalidad de trabajo durante las dos clases observadas fue a nivel individual tanto en lectura como en escritura. No obstante, se observó que los estudiantes autorregularon entre ellos cuando hubo situaciones de desatención. Además, se evidenció colaboración entre pares cuando alguno de ellos terminó la actividad propuesta en clases con anterioridad al resto, ya que, la docente medió para que se colabore con los demás compañeros que aún no finalizan.

Categoría: Planificación y currículum

- Observación clase N°1

El **inicio de clase** consistió en la relación de una evaluación (dictado de oraciones) individual, donde las docentes permiten que los estudiantes realicen su escritura con letra cursiva o imprenta.

El **desarrollo de la clase** constó de cuatro actividades, que fueron las siguientes:

- 1) Lectura individual silenciosa sobre un cuento con la letra R. Posteriormente lo leyó la profesora en voz alta, donde los estudiantes debieron identificar palabras que contengan esta a nivel inicial, medio o final (*llegaron, peras, Rosa, Raimundo, cerro, olorosas, arriba y comieron*).
- 2) Identificar y diferenciar el sonido de la letra R. Por ejemplo: *cerro* y *cerro*.
- 3) Completar palabras con *ra, re, ri, ro, ru*, donde aparece la imagen de referencia a cada una de ellas. Por ejemplo *un ___tón (imagen de ratón)*
- 4) Ficha de caligrafía donde aparecen la letra R en mayúsculas y minúscula, donde en la parte inferior los estudiantes completan la R minúscula a través de guía punteada.

En lo referente al **cierre de la clase**, las docentes realizaron una síntesis, preguntando por las palabras que contienen R, los estudiantes las leyeron y clasificaron.

- Observación clase N°2

La clase se inició con lectura silenciosa durante cinco minutos. Luego se retomó lo realizado la clase anterior, que es una guía de trabajo sobre la letra R, donde otorgó el tiempo necesario para terminar la actividad.

Respecto al **desarrollo de clase**, consistió en dos actividades, las cuales fueron las siguientes:

- 1) Dibujos de palabras que tienen la letra R en el inicio, donde los estudiantes debieron

escribir el nombre debajo de cada una de ellas. Por ejemplo: *rana, rueda, ratón y radio*.

2) Lectura individualmente y copiar del pizarrón las siguientes oraciones: “*La rana rema*”, “*Rosa canta rimas*” y “*El ratón se arranca*”.

El **cierre** se realizó a través del diálogo con los estudiantes, en cual se preguntaba sobre las percepciones de éstos en relación a las dificultades del tema de la clase, por medio de la siguiente pregunta “*¿qué fue lo que más les costó hoy?*”

Durante las dos clases observadas los **materiales** utilizados fueron los adecuados para la edad de los estudiantes, puesto que, las guías de trabajo contaban con material pictográfico llamativo, además de ser proyectadas en la pizarra de clases.

Asimismo, se observó que las docentes realizaron **evaluaciones** en distintas instancias de las clases, a través de constantes monitorios al proceso de los estudiantes, revisando individualmente las actividades realizadas, entregando retroalimentación.

En las observaciones se evidenció la utilización de “*La ronda de estrellas*”, lo que consiste en la premiación al buen comportamiento, a través de la entrega de estrella por fila, anotándolas en la pizarra.

2.6 Informe de análisis EPP2

Contexto observado

Las dos observaciones realizadas en el establecimiento particular pagado denominado para esta investigación como EPP2 se efectuaron en el primer bloque de clases de la mañana, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en donde se abordó lectura y escritura, a través de diferentes tipos de textos (comics y noticia).

El grupo curso observado estaba compuesto por 35 estudiantes aproximadamente, una docente de Educación General Básica, una Asistente de Aula y una Psicopedagoga. La modalidad de trabajo que se evidenció era el liderazgo de la acción pedagógica de la Educadora de General Básica, la Psicopedagoga apoyaba a los estudiantes con dificultades y en la resolución de dudas, el rol de la Asistente de Aula era la entrega de material utilizado en clase.

Dentro del aula la distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes contaba de tres columnas frente del pizarrón con grupos de 10 niños aproximadamente, utilizando ambos lados para sentarse. Además de un mueble en donde se guardan las mochilas y bolsos de almuerzo al fondo de la sala y un estante para en donde se almacenaba el material didáctico.

Al llegar los estudiantes rezaban el “ángel de la guarda”.

El material visual del salón de clases se componía con letras en formato minúscula y mayúscula, textos breves e imágenes de temáticas infantiles. Además había dos paneles, uno de lenguaje y otro de matemática. El de lenguaje mostraba el abecedario con fichas de las letras, mostrando la letra escrita junto con una palabra que incluyera dicha letra y acompañada de un dibujo.

Categoría: Aprendizaje

Durante las observaciones a la docente del establecimiento denominado EPP2 la **interacción** que mantuvo con los estudiantes, es posible señalar que, por lo general, éstos expresaban de manera libre sus opiniones, preguntas y/o respuestas, sin embargo, era la profesora quien asignaba y organizaba los turnos de habla en el grupo curso, de igual modo, la comunicación se cataloga como clara, precisa y comprensible para el grupo etario al cual es dirigido, de igual modo, dirigido a todos los participantes de la acción pedagógica.

El **rol de la profesora** dentro de la acción pedagógica se basa generalmente en mediar con preguntas y/o solicitando ejemplos para la reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje, de igual modo, la docente escuchaba los aportes realizados a la clase, tales como ideas, conceptos y respuestas, así mismo en la indagación de los aprendizajes previos, sin embargo, durante el periodo de observación se evidenció mínimas oportunidades de organización autónoma de los educandos, más bien todo era dirigido por la educadora.

En los **momentos de desatención** la docente se percata de la situación y reacciona cambiando de puesto y retando a los estudiantes.

En relación al **rol que tenían los estudiantes** durante las clases cabe destacar la

participación activa mediante preguntas, ideas y respuestas, sin embargo, se realizaron actividades sólo en modalidad individual, de igual modo, los educandos no presentan un grado mayor de autonomía en el quehacer escolar y no se observaron instancias de colaboración entre los compañeros del grupo.

Categoría: Planificación y Currículum

- Observación clase N°1

El **inicio de clase** se marcó en un saludo y la explicación de lo que se realizaría durante la clase, lo cual, fue un contexto significativo, puesto que, se basa en un comic de pertenencia de uno de los estudiantes, considerado un contexto significativo, posterior indagó en los conocimientos previo de los educandos preguntando *¿Cuáles son las características del comic?, ¿para qué sirve un cómic?, ¿para qué sirve?* El objetivo de la clase se preguntó a los estudiantes mediante la pregunta *“¿Cuál será el objetivo de la clase?”,* en donde un estudiante responde *“hacer un cómic”*

El **desarrollo de la clase** se construyó en tres actividades, las cuales fueron las siguientes:

- 1) Proyección de una presentación de power point sobre los componentes del comic, basándose en el ejemplar físico del estudiante.
- 2) Elaboración de un cómic de creación propia en el cuaderno, posterior la profesora revisó los ejemplares de cada uno de los estudiantes.
- 3) Realización del comic en material de hoja de block y lápices de colores

El momento del **cierre de la acción pedagógica** observada se realizó con la síntesis grupal de lo visto en clases, mediante la pregunta *“¿Qué aprendimos hoy?”*, por lo cual, se generó un diálogo entre estudiantes-docente sobre el contenido curricular visto en la sesión sobre el cómic.

- Observación clase N°2

El **inicio de clase** se presentó el contenido que se iba a trabar la sesión sobre el tipo de texto de la noticia, indagó en los conocimientos previos con las siguientes preguntas *¿Qué es la noticia?, ¿dónde vemos una noticia?, ¿qué entrega la noticia?*

En el **desarrollo de la clase** se realizaron las siguientes actividades:

1) Proyección de presentación de power point sobre las partes de este tipo de texto, en los cuales, salían el propósito, estructura (título, entrada, bajada, imagen, cuerpo), preguntas que debe responder (*¿por qué?, ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿para qué?*) y lugar en donde encontrarlas (periódicos, televisión, radios)

2) Revisión de una noticia real sobre una feria infantil, la cual, se leyó por grupos en voz alta, posterior le solicitó a ciertos estudiantes que leyeran, posterior responder las preguntas características del tipo de texto, las cuales, fueron *¿para qué era la feria?, ¿cuándo era la feria?, ¿dónde fue la feria?*, respondiendo los conceptos que los estudiantes no manejaban como globo lexía.

3) Lectura de una noticia del libro y realizaron actividades propuestas por el texto escolar, las cuales se constaron de unir figuras con el nombre y responder las siguientes preguntas: *¿para qué sirve la noticia?, ¿han visto una noticia escrita?, ¿dónde encuentro una noticia?, ¿cuál puede ser el título de la noticia?* Respondiendo de manera escrita en sus libros, además de la proyección de la página del texto escolar en la pizarra, en donde se realizó de manera conjunta.

En el **cierre de la acción pedagógica** observada se realizó con la síntesis grupal de lo visto en clases, mediante la pregunta: *¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cuál era el objetivo de la clase, ¿Dónde podemos encontrar una noticia?*

2.7 Informe de análisis de los distintos casos observados, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educativo.

Contexto observado

La totalidad de cursos observados eran mixtos, teniendo la mayoría de los establecimientos cursos con 35 - 40 estudiantes, excepto una escuela municipal en donde había 20 estudiantes.

Respecto a la cantidad de docentes por aula, en dos establecimientos, uno municipal y otro particular pagado, estaba presente una profesora de Educación General Básica, una Asistente de Aula y una Educadora Diferencial. Asimismo, en dos colegios, uno municipal y otro particular subvencionado, trabajaban una docente de Educación General Básica y una asistente de la educación. Por otro lado, en un establecimiento particular pagado estaban presentes dos docentes de Educación General Básica. Por último, en un establecimiento particular subvencionado trabajaba una docente de Educación General Básica.

La mitad de los establecimientos, dos municipales y uno particular subvencionado, presentan una la misma disposición espacial del mobiliario donde se sientan los estudiantes. Consistente en tres columnas orientadas frente al pizarrón, una ubicada en la parte izquierda, otra a nivel central y la última en el costado derecho del aula de clases, estando los estudiantes sentados en parejas. En un establecimiento de dependencia particular pagado la disposición del mobiliario es en dos columnas (una a cada lado) y una fila en la parte posterior de la sala al frente del pizarrón, utilizando ambos lados para sentarse.

En un establecimiento particular subvencionado los asientos de los estudiantes están ubicados formando grupos de cuatro estudiantes, de tal modo que se busca favorecer la interacción entre estudiantes. Asimismo, en un establecimiento particular pagado la distribución espacial del mobiliario utilizado por los estudiantes constaba de tres columnas frente del pizarrón con grupos de 10 niños aproximadamente, utilizando ambos lados para sentarse.

Todos los establecimientos cuentan con percheros o muebles para que los estudiantes coloquen sus mochilas, asimismo cuentan con estantes con materiales. Del mismo modo, la

mayoría de los colegios trabajaba con una pizarra cuadriculada. Además, dos establecimientos, uno municipal y otro particular subvencionado, trabajaban con deslisorógrafo.

En lo referente al material visual presente en la sala de clases, solo en un establecimiento municipal se observó escasa cantidad. Asimismo, en todos los establecimientos se utilizaba letra imprenta en carteles y palabras completas. En la mitad de los establecimientos, uno municipal y dos particulares subvencionados, había carteles con normas de comportamiento y convivencia. Del mismo modo, en tres de los seis establecimientos, uno de cada dependencia administrativa, se encontraba el abecedario en carteles con cada letra en manuscrita e imprenta y mayúscula y minúscula, incluyendo además una palabra que incluya la letra y un dibujo que la represente. En dos del total de seis establecimientos, uno municipal y otro particular subvencionado, había un panel que indicaba el año, mes, día numérico y de la semana.

En dos establecimientos, uno particular subvencionado y otro particular pagado, se observa que rezan al llegar a la escuela. Junto con ello, en el mismo establecimiento particular subvencionado y en un establecimiento municipal realizan a rutina de observar un panel e indicar el año, mes, día numérico y de la semana, revisar el horario, estación del año, entre otras cosas.

Categoría: Aprendizaje

En la **interacción entre docentes y estudiantes**, es posible mencionar que en las observaciones en cuatro de los seis establecimientos casi siempre los estudiantes expresaron libremente sus opiniones y respuestas, ambos de dependencia particular subvencionado, uno municipal y otro particular pagado. En uno de los establecimientos municipales, los estudiantes nunca opinaron ni aportaron durante la clase, ya que la docente llamó su atención a los que lo realizan sin su autorización.

Respecto a la autorización de los **turnos de habla** de los estudiantes, en cuatro de los seis establecimientos la docente siempre fue quien los indicó y organizó (uno de dependencia particular pagado, ambos particular subvencionado y uno municipal). En el caso del otro establecimiento particular pagado y municipal, casi siempre es la docente quien los autorizó.

En términos generales, si bien es cierto que las docentes fueron quienes autorizaron los turnos de habla en las clases para lo cual, los estudiantes alzaron la mano para emitir sus opiniones.

De acuerdo a lo observado, es posible mencionar que cuatro de las seis docentes siempre establecieron una comunicación clara y comprensible para los estudiantes. Esto fue en el caso de un establecimiento particular pagado, ambos particular subvencionado y uno de dependencia municipal. Respecto a los otros dos establecimientos, uno particular pagado y otro municipal, casi siempre demostraron comunicación pertinente para el rango etario y características de los estudiantes. Las docentes de estos establecimientos últimamente mencionados, constantemente mencionaron qué deben realizar los estudiantes y la forma de ejecución.

Respecto a la comunicación de las docentes a la totalidad de los estudiantes, en cinco de los seis establecimientos esto siempre se observó. Esto fue en el caso de un establecimiento particular pagado, ambos particular subvencionado y ambos de dependencia municipal. En estos establecimientos, las docentes llamaron por sus nombres a los estudiantes en distintas instancias de las clases. En el caso del otro establecimiento particular pagado, casi siempre fue observado.

En cuanto al **rol docente**, en ambos establecimientos particular subvencionado siempre las profesoras mediaron con preguntas, situaciones problemas o solicitando ejemplos a los estudiantes. En uno de ellos, no hubo situación problema, sino interacción entre preguntas, relación con el contexto y experiencias previas. En uno de los establecimientos particular pagado casi siempre se observó esta situación, a través de la solicitud de preguntas y ejemplos. En el caso de ambos establecimientos de dependencia municipal y uno particular pagado, a veces se observó esta característica en el rol docente, ya que en ocasiones realizan preguntas, no existieron situaciones problemas.

Tres de las seis docentes siempre escucharon las ideas, opiniones y respuestas emitidas por los estudiantes. Esto fue en un establecimiento de cada dependencia, es decir, uno particular pagado, otro particular subvencionado y otro municipal. En el caso de otro establecimiento particular pagado y uno subvencionado, casi siempre se observó esta característica docente. Finalmente, en uno de los establecimientos de dependencia municipal,

la docente a veces escuchó las opiniones emitidas por los estudiantes, ya que los que conversaron durante las clases o pudieron realizar esto por su decisión.

Respecto a la **indagación sobre el conocimiento previo de los estudiantes**, en tres de las seis docentes siempre se observó esta acción en las clases. Esto fue en ambas docentes de establecimiento particular subvencionado y uno municipal. En un establecimiento particular pagado casi siempre se observó y esto. Por último, en el otro establecimiento de dependencia particular pagado y uno municipal, a veces se realizó conexión con los conocimientos previos de los estudiantes, a través de la solicitud de ejemplos y de la relación de información con tipos de textos.

En cuanto a la **organización de forma autónoma de los estudiantes**, esto nunca se observó en ninguna clase de las seis docentes, ya que ellas son quienes distribuyeron roles y de forma reiterada enuncian instrucciones y formas de ejecución de los estudiantes.

En otro ámbito, **respecto al rol de los estudiantes**, en tres de los seis establecimientos ellos siempre participaron de forma activa durante las clases, realizaron preguntas y aportes de información. Esto se observó en un establecimiento particular subvencionado, uno particular pagado y uno de dependencia municipal a través de la solicitud de información sobre los conocimientos previos y el contenido de la clase. En el caso de un establecimiento particular pagado y uno de dependencia particular subvencionado, casi siempre se observó esta situación, ya que los estudiantes participan durante las clases a través de la regulación de los turnos de habla de la docente, utilizando la pizarra, emitiendo preguntas y opiniones; pero esto se observó en una clase y no en las dos instancias. En el caso del otro establecimiento de dependencia municipal, a veces los estudiantes participaron en las clases, ya que hubo estudiantes que no se involucraron con la clase desarrolla y la docente selecciona a los que deben participar.

En cinco de los seis establecimientos observados, nunca se desarrollaron **actividades en diversas modalidades de trabajo**, es decir, a nivel grupal e individual. Aunque, es importante mencionar que en algunos de los establecimientos los estudiantes se encontraban sentados en grupos, siempre las actividades fueron ejecutadas a nivel individual. En el caso de un establecimiento municipal, a veces se observó que los estudiantes realizaron trabajo grupal,

ya que efectuaron lectura en conjunto.

En relación a la **autonomía de los estudiantes en la ejecución de tareas**, en un establecimiento particular subvencionado casi siempre se observó esto. En el caso de cuatro de los seis establecimientos, a veces esto se observó, ya que las docentes enunciaron en reiteradas instancias las instrucciones y formas de ejecución de distintas actividades. Lo anterior fue en el caso de los establecimientos particular pagado, uno de dependencia particular subvencionado y uno municipal. Respecto al otro establecimiento municipal, nunca se observó autonomía en los estudiantes, ya que la docente siempre enunció instrucciones y respuestas a preguntas que debieron resolver los estudiantes.

En tres de los seis establecimientos, a veces los estudiantes colaboran entre ellos y asignaron roles de grupo. Esto se desarrolló en un establecimiento particular pagado, un o particular subvencionado y uno de dependencia municipal. Esto se evidenció en la asignación de roles de los estudiantes con sus pares, fomento del respeto y colaboración entre ellos mediados por las docentes de estos establecimientos. En un establecimiento particular subvencionado, casi siempre se observaron estas situaciones y en un establecimiento de dependencia particular pagado, nunca se observó.

Finalmente, respecto a las **prácticas de las docentes frente a situaciones de desatención de los estudiantes** durante las clases, en tres de los seis establecimientos las docentes siempre identificaron estas circunstancias y realizaron acciones en las actividades. Esto fue en el caso de un establecimiento particular pagado y ambos de dependencia particular subvencionado. En estas instancias, las docentes nombran a los estudiantes de forma cariñosa, les realizaron preguntas sobre lo que se realizaba en la clase, o una de las docentes realizaba canciones y dinámicas corporales. En el otro establecimiento particular pagado y uno municipal, casi siempre se observó esta situación, donde las docentes lo regularon a través de llamadas de atención con alzamiento de voz y una de ellas los situó en ubicaciones distintas de la sala de clases. En el otro establecimiento de dependencia municipal, a veces la docente se percató de la pérdida de atención y cuando lo hizo, llamó la atención de los estudiantes y preguntó sobre el contenido. Sin embargo, pese a esto, los estudiantes no reorientaron su atención a la actividad. Es importante mencionar que en este último establecimiento, la docente entregó medicación para la atención a determinados estudiantes.

Categoría: Planificación y Currículum

En la estructura de clase, el **inicio de la acción pedagógica** se realizó principalmente desde dos áreas. En primer lugar, tres de seis establecimientos indagaron en los conocimientos previos de los estudiantes y en segundo lugar, tres de seis escuelas lo realizaron retomando lo visto con anterioridad. Cabe destacar que ninguno de los seis colegios investigados se observó el descubrimiento ni el conflicto cognitivo en ese momento.

En relación a las dependencias administrativas, no se presentó relación entre ellas respecto al **inicio de clases**, ya que generalmente, se observaron clases donde se inició contenido y/o lecciones nuevas, como el trabajo de determinado fonema, grafema, palabra clave o producción de texto.

El caso de la **indagación de los conocimientos previos** presentó el mismo fenómeno, no existió relación entre las dependencias administrativas, puesto que, las que mayormente indagaron sobre este ámbito son las docentes de establecimientos particular pagado y particular subvencionado. Por lo anterior, es que las que lo realizaron con menor frecuencia son las profesoras correspondientes a establecimientos municipales.

La **presentación del objetivo de la clase** dos de seis establecimientos lo presentaron, los cuales, ambos de dependencia municipal, en diferentes modalidades en uno de manera informal con el lenguaje apropiado para que los estudiantes comprendieran el contenido de la acción pedagógica y en el otro, la docente lo escribió en la pizarra.

Otras de las subcategorías aludió al **descubrimiento del objetivo** por parte de los educandos, en el cual, sólo se evidenció en una oportunidad en un establecimiento de dependencia particular pagado, sin embargo, éste en la segunda observación lo realizó de manera informal.

El desarrollo de la clase tres de seis establecimientos de la investigación lo enmarcaron en un **contexto significativo** para los estudiantes, principalmente relacionándolo con su vida cotidiana, los demás presentaron escasas en la vinculación del contenido con elementos cercanos a los educandos.

En relación a las dependencias administrativas, sólo hubo semejanza en los establecimientos particulares subvencionados los cuales, incorporaban los contextos significativos a las acciones pedagógicas, de diferentes formas en uno con la vivencia, en cambio la otra con las preguntas ejemplos cercanos. Cabe destacar que sólo una escuela no presentó en ninguna oportunidad un contexto cercano, el cual, era administración municipal.

En las actividades de asociación fonema-grafema sin contexto cotidiano dos de seis establecimientos realizaron dicho indicador, los cuales, no presentaron relación con su dependencia administrativa, puesto que, uno de ellos es particular pagado y el otro de carácter municipal. En cambio, tres de las seis escuelas de manera frecuente utilizaban asociación de fonema-grafema dentro de un contexto cotidiano para los educandos, los cuales, de igual modo, no tienen relación con la dependencia administrativa, puesto que, está presente en mayor frecuencia en escuelas municipal, particular subvencionado y particular pagado.

Las actividades que realizaron las docentes en el periodo de observación se agruparon en dos modalidades principalmente, las cuales fueron: la utilización del libro de estudios y las guías de trabajo, las cuales fueron tres de seis establecimientos y tres de seis respectivamente.

Según el instrumento utilizado en las clases por dependencia administrativa las guías de trabajo tuvo semejanza en la administración particular subvencionado, en sólo una escuela nunca se utilizó, el cual es de carácter municipal. Por otra parte el texto escolar evidenció coincidencia en los establecimientos municipales los cuales, lo emplearon con mayor frecuencia, en cambio, uno de dependencia particular subvencionado nunca lo utilizó.

En las actividades de aprendizaje uno de seis establecimientos presentó **diversas formas de ejecución**, el cual fue una escuela de dependencia particular subvencionada, a través de una guía de trabajo.

Los **materiales** que se utilizaron en la acción pedagógica tres de seis establecimientos emplearon material didáctico acorde al estadio del pensamiento y nivel madurativo de los estudiantes, según la dependencia administrativa los establecimientos particular subvencionados presentaron semejanza en la frecuencia en la que utilizó el adecuado

En relación al acceso de los materiales según el contexto de los estudiantes, seis de los

seis establecimientos, por lo que, la totalidad de los establecimientos coinciden en la utilización de material adecuado a la situación sociocultural de los educandos a los que está dirigido.

En la estructura de clase específicamente al **cierre de la acción pedagógica**, dos de seis establecimientos realizan una síntesis grupal con los estudiantes sobre los contenidos tratados y una de seis escuelas las docentes realizaban una síntesis del contenido de la clase. Según las dependencias administrativas no se evidenciaron semejanza según la administración puesto que, según el primer indicador las escuelas que lo realizaron fueron particular y particular subvencionado y el segundo criterio uno particular pagado. Cabe destacar que ninguna profesora realizó el término de la jornada con una evaluación sumativa u hoja de trabajo para los estudiantes.

Finalmente, las **evaluaciones** que se realizaron en el periodo de observación fueron de proceso, puesto que, cinco de seis establecimientos monitoreaban y/o revisaban las actividades de aprendizaje realizadas en la acción pedagógica, lo cual indica semejanza en las dependencias administrativas de establecimientos municipales y particular subvencionado, en cambio en una escuela particular pagada en una oportunidad se realizó una prueba producto, la cual, se enfocaba en el dictado de palabras ya trabajadas con anterioridad por los estudiantes, la cual, se realizó como inicio de clases.

3. Tercer nivel analítico

Triangulación de información

El tercer y último nivel de análisis corresponde a la triangulación de la información. Se realizó una triangulación por cada caso, en ellas se analiza y contrasta la información recogida a partir de la entrevista en profundidad, la observación no participante y la revisión bibliográfica que se encuentra en el marco teórico correspondiente a cada participante de la presente investigación.

3.1 Triangulación EM1

La docente del establecimiento EM1 señaló que el aprendizaje es un proceso, donde se

aprende haciendo, manipulando y jugando. Junto con ello, identificó su práctica pedagógica con la definición de cognitivismo desde el cual el aprendizaje se entiende como la “adquisición de hechos, habilidades, conceptos y estrategias, ocurre a través de la aplicación eficaz de estrategias” (Woolfolk, 2010, p. 370). Desde esta perspectiva los estudiantes son procesadores activos, puesto que participan en sus procesos cognitivos organizando y reorganizando la información, mientras que los docentes enseñan y modelan estrategias eficaces acordes a los estudiantes.

De igual modo, la docente indicó que los estudiantes tienen un rol activo y las docentes deben tener paciencia y ser maternas. Lo anterior concuerda con la práctica observada, puesto que la docente realizó preguntas o actividades de modo que los estudiantes tuviesen que organizar y reorganizar sus esquemas de información. Además, la docente fue paciente con los estudiantes, considerando opiniones y contestando preguntas, llamando la atención de éstos cuando no prestaron atención de manera calmada.

La relación que se estableció entre los estudiantes y la docente es de mutuo respeto y confianza, lo cual coincide con lo que ella indica en su relato.

En lo referente a la concepción de lectoescritura, la docente consideró que éste es un aprendizaje que abre múltiples puertas a los estudiantes, permitiéndoles expresar su pensamiento. Pese a que la docente manifiesta que la lectoescritura permite a los estudiantes dar a conocer sus pensamientos, sus prácticas en situaciones de escritura se enfocaban en escritura de elementos y palabras individuales, que no tenían mayor sentido para el estudiante ni fomentaban una construcción autónoma que les permitiera expresar sentimientos.

Asimismo, la docente señaló que los estudiantes viven este proceso de aprendizaje como una instancia desafiante, siendo para algunos motivador y para otros frustrante. La profesora presentó como facilitador en el proceso de aprendizaje su humor y llegada con los estudiantes, y la asignación de tutorías entre estudiantes que se encuentran más avanzados con los que no lo están. Lo anterior se confirma con la observación, ya que el humor y la llegada de la docente tienen efectos positivos en los estudiantes, lo cuales mostraron confianza para realizar preguntas, decir ejemplos o comentarios y contar sus experiencias de vida.

Por otro lado, los obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura señalados por la docente son la impuntualidad y la inasistencia. Lo que también se corrobora con lo observado, puesto que la utilización Método Matte (que es el método que utiliza la docente para la enseñanza de la lectoescritura) requiere el cumplimiento de una seguidilla de pasos para lograr el aprendizaje de la lectoescritura, los cuales no se deben omitir o saltar.

También la docente señala que el factor cultural como la escasa vida familiar y la baja participación y compromiso de los padres influye en el aprendizaje de los estudiantes de la lectoescritura. Emilia Ferreiro señala que el factor social está relacionado con la frecuentación del objeto cultural “escritura”, en la clase media los actos de lectura y escritura y los libros son más frecuentes que en la clase baja (Ferreiro, 1993).

En lo referente a las características que debe presentar un estudiante para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, se indicó que no hay una edad específica sino más bien una etapa de desarrollo y una motivación.

En relación a las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura, la docente utiliza el método Matte, que le es impuesto por la dirección del establecimiento educacional. Sin embargo, ella manifiesta adhesión a la propuesta del Ministerio de Educación, ya que se trabajan tipos de texto y la enseñanza de las letras se encuentra dentro de un contexto.

A continuación se describirá y analizará las secuencias observadas en clases, contrastando con lo señalado en la entrevista en profundidad.

La docente señaló que en primer lugar se realiza una contextualización de la lección, seguido por una motivación, donde en la observación se realizaron preguntas a los estudiantes solicitando palabras que contengan el fonema de la lección, además se preguntaron experiencias previas de los estudiantes con la palabra de la lección.

Posteriormente se realizó lectura de un texto, de dos párrafos aproximadamente, que contenga la palabra de la lección. Esto fue observado en una clase, mientras que en otra se presentó una imagen que contenía la palabra de la lección.

Luego se analizó la palabra leyendo todo el curso en conjunto la palabra completa, la palabra descompuesta en sílabas y la palabra descompuesta en letras, vuelven a leer la palabra descompuesta en sílabas y por último la palabra completa. Si bien la docente no lo señaló, utilizando letras móviles, los estudiantes pasan adelante y en el deslisorógrafo construyeron la palabra a través de letras móviles.

La docente señaló que posterior al análisis de la palabra se trabaja el grafema de la letra de la lección, escribiendo la letra y la palabra de la lección. Durante las clases observadas, esto lo realizaron sólo en el libro del método Matte donde escribieron la palabra que representa la imagen.

Después del trabajo del grafema, según lo indicado por la docente, se realiza una lectura de vocabulario, para formar oraciones de manera oral y luego escrita. Sin embargo, se pudo observar que a modo de vocabulario se utilizaron las palabras dichas por los estudiantes al inicio de la clase, además se forman oraciones sólo oralmente y no por escrito.

Por último, se observa que para cerrar la clase, la docente media para que los estudiantes lean palabras que contengan el fonema de la lección.

Ambas clases observadas se enmarcaron dentro del método Matte, trabajando fonemas específicos realizando la correspondencia con el grafema. Respecto a la enseñanza específica de la correspondencia fonema – grafema, Ferreiro y Teberosky señalan que “no se trata de enseñar a los niños a hacer una distinción, sino de hacerles tomar conciencia de una distinción que ya saben hacer”. (Ferreiro y Teberosky, 1993, p.26)

En las actividades realizadas, la docente planificó actividades que consideraron la participación de los estudiantes a nivel individual trabajando en el libro del Método Matte, a nivel grupal en una instancia donde los estudiantes formaron grupos de cuatro integrantes y leyeron una palabra entregada por la profesora y a nivel colectivo (todo el grupo curso) cuando debían decir palabras, o leer las palabras que estaban en la pizarra.

Junto con lo anterior, la docente señaló que los estudiantes asisten frecuentemente a la biblioteca. El que los estudiantes asistan periódicamente a la biblioteca es favorable ya que les permite familiarizarse con distintos tipos de textos. Ana María Kaufman (2007) señala que “la

experiencia como lectores no difiere radicalmente según el medio social; lo que sí difiere son las experiencias previas, las oportunidades de contactarse con los medios escritos” (p.80), por lo que las bibliotecas son una instancia de nivelación de experiencias con el mundo escrito en contextos de pobreza.

A modo general, es posible señalar que no hay mayor contextualización de la lección, o la clase no se enmarca en un contexto significativo. Es importante señalar, que para que un contenido tenga sentido para los estudiantes, éste debe ser interpretable a partir de los conocimientos previos que porta el estudiante y que además represente un desafío e involucre la construcción de un nuevo conocimiento. (Kaufman, 2007)

En la fase de contextualización y en la lectura interactiva son las únicas instancias donde se consideran aprendizajes previos y experiencias de los estudiantes.

Respecto a las situaciones de escritura, se observa discordancia en lo señalado por la docente referente a la escritura de oraciones, puesto que los estudiantes sólo estructuraron oraciones oralmente y no de manera escrita. Los estudiantes escribieron sólo en el libro del Método Matte palabras individuales que corresponden a una imagen presentada, lo que significa que no es una escritura creativa dado que los estudiantes sólo pueden escribir una determinada palabra. Junto con ello, algunos estudiantes escribieron utilizando las letras móviles cuando la docente solicita que lo hagan frente al resto de los compañeros, lo que concuerda con lo que ella señala respecto a que se aprende manipulando objetos, ya que las letras móviles permiten a los estudiantes manipular y mover las letras.

Pese a que la docente señaló que la lectoescritura permite a los estudiantes dar a conocer sus pensamientos, la oportunidad de creación y construcción para los estudiantes es sólo a nivel oral cuando deben decir oraciones que contengan la palabra o fonema de la lección.

En las situaciones de lectura, los estudiantes leen sólo palabras aisladas, las palabras que ellos mismos indicaron al inicio de la clase que contenían el fonema de la lección.

Respecto al proceso de análisis, descomposición y composición de la palabra, “las letras son mostradas de manera separada y aislada de su significado, por lo que hay una

separación visual y simbólica” (Santander y Tapia, 2012, p.69-70). Este proceso sistemático de fragmentación genera una brecha entre lo que es la práctica escolar y lo que es la práctica social de lectura y escritura, puesto que la lengua escrita que tiene como fin representar y comunicar significados, en la escuela se encuentra fragmentada en pedazos no significativos para los estudiantes (Lerner, 2001).

En relación a lo expuesto, se puede decir que mayoritariamente existe congruencia entre lo señalado por la docente en la entrevista en profundidad y lo visto en la observación no participante respecto a las estrategias metodológicas empleadas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Del mismo modo, considerando lo señalado en los párrafos anteriores, en conjunto con la información recabada en la entrevista en profundidad acerca de concepción de aprendizaje, de estudiantes, de rol docente y la interacción entre ambos, la concepción de lectoescritura y las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, y la observación no participante, es posible afirmar que el paradigma predominante subyacente a las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura es el conductismo.

Desde el conductismo, los estudiantes tienen el rol de recibir pasivamente la información, siguiendo las instrucciones del profesor (Woolfolk, 2010), tampoco se observan formas de organización autónoma por parte de los estudiantes.

El contenido se presenta como algo acabado, donde los estudiantes sólo reproducen lo indicado por la docente. Asimismo, dado que el Método Matte se caracteriza por ser repetitivo y memorístico, puesto que para cada fonema y grupo consonántico se aplica la misma lección, no favorece ni propicia la reflexión en los estudiantes.

Sin embargo, se observan rasgos del paradigma constructivista en algunas acciones de la docente, como cuando media entre el contenido y los aprendizajes previos de los estudiantes a través de preguntas sobre experiencias relacionadas con la palabra clave de la lección, palabras conocidas que contengan el fonema de la lección.

Pese a ello, la aplicación del método Matte no permite considerar las múltiples hipótesis que construyen los estudiantes en torno a la lengua escrita, puesto que él no

considera que el “niño cuenta con conocimientos previos acerca de la lengua escrita y capta totalmente la característica principal de este, es decir, que el lenguaje escrito quiere decir algo, que son signos con significados”. (Ferreiro y Teberosky en Santander y Tapia, 2012, p.70)

3.2 Triangulación EM2

La docente del establecimiento municipal denominado EM2 concibe el aprendizaje como el acto de aplicar en la vida cotidiana lo que se adquiere o lo que te enseñan. Asimismo, se identifica con la perspectiva de aprendizaje del cognitivismo, el cual entiende el aprendizaje como una adquisición de habilidades, conceptos y estrategias a partir de la aplicación de estrategias eficaces (Woolfolk, 2010).

El rol de los estudiantes, según lo señalado por la docente en la entrevista en profundidad, debe ser activo, en total movimiento. Mientras que el rol de la docente es indicar a los estudiantes sus límites, siendo al mismo tiempo alegre y afectiva. Durante la observación no participante se evidenció una discordancia con lo que la docente señaló acerca del rol del estudiante y el rol docente, puesto que ella no permitió que los estudiantes participaran activamente en la clase realizando preguntas o entregando opiniones, incluso durante las dos observaciones era evidente que los estudiantes que estaban sentados desde la mitad del aula hasta la parte posterior de ésta, no ponían atención, ni menos participaban activamente de la clase.

Del mismo modo, también se observó discordancia en cuanto al rol docente, puesto que la profesora no se mostró afectiva ni alegre, regañando a los estudiantes con gritos cada vez que opinaban o decían respuestas sin que ella lo indicara, utilizando refuerzo negativo. Desde la perspectiva de la docente, la lectoescritura fue considerada como un medio para acceder al resto de las asignaturas, por lo que es necesario que los estudiantes aprendan a escribir y leer comprensivamente.

Para este aprendizaje de la lectoescritura se señalaron como los principales facilitadores el desarrollo auditivo y motriz, poniendo énfasis también a la importancia en la etapa de apresto de los estudiantes. En algunos métodos de enseñanza de la lectoescritura, la fase de apresto se vuelve una instancia eterna y tediosa para los estudiantes, habiendo

múltiples autores que rechazan el énfasis que se le otorga a esta fase, entre ellos Vygotski quien “ya señaló que la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural compleja” (Fons, 2004, p.23)

Del mismo modo, la docente señaló que la maduración y la motivación son importantes para comenzar el aprendizaje de la lectoescritura. Pese a que el componente motivacional es importante, según su discurso, la docente no diseñó prácticas destinadas a favorecer la motivación de los estudiantes. Fue posible observar a más de un estudiante quedándose dormido, también frente a persistentes movimientos que realizaban los estudiantes dentro de su puesto, la docente los retaba con gritos.

Entre los obstaculizadores del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, el factor social fue considerado por la docente como uno de los más influyentes, incluyendo en este, el analfabetismo de los tutores de los estudiantes.

Junto con ello, la docente señaló que los estudiantes escriben mal porque hablan mal, estableciendo una relación directa entre la forma de hablar y la forma de escribir. Esto está relacionado con la estrategia metodológica utilizada por la docente y con la concepción de la lectoescritura que ella plantea. Respecto a ello, Emilia Ferreiro señala lo siguiente: “por la vía de las correspondencias fonema-grafema se llega muy rápidamente al problema de la buena (o correcta) pronunciación, aquella que es la que permite acceder a la lengua escrita, aquella que es propiedad de las clases dominantes dentro de una sociedad” (Ferreiro y Teberosky, 1993, p.359). Desde el inicio de la escolarización se realiza una segregación entre los estudiantes que aprenderán más rápido a leer porque ya hablan como deberían hablar para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, y los estudiantes que tendrán que cambiar su dialecto para aprender a leer.

Respecto a las estrategias metodológicas utilizadas por la docente en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, ella indicó que ocupa tres clases para enseñar una letra. La primera clase es de conciencia fonológica y psicomotricidad. El segundo día trabaja la grafía y el tercer día mezcla lo trabajado los dos días anteriores, por lo que los estudiantes escriben la palabra y escuchan el sonido. Esta enseñanza fragmentada de la lectoescritura les hace creer a los estudiantes que la lectoescritura es así. Respecto a esto, Delia Lerner (2001) señala que:

“Tanto la lengua escrita como la práctica de lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad” (p.52).

Las dos instancias de observación fueron realizadas durante la tercera lección, por lo que se encontraba en la fase de escritura de la palabra y escucha del sonido. A continuación se describirá y analizará la secuencia didáctica observada en la clase.

En primer lugar la docente realizó un repaso del diario mural, revisando el año, mes, día en que se encontraban. Enseguida escribió el objetivo de la clase.

Posteriormente la docente solicitó a un estudiante que leyera en voz alta, y luego le pidió a otro que continuara la lectura.

Después la profesora realizó una lectura interactiva del mismo texto leído por los estudiantes y a continuación señaló el grupo consonántico trabajado, solicitando a los estudiantes que nombren palabras que contengan dicho grupo consonántico.

Luego los estudiantes leyeron en voz alta individualmente turnándose y la profesora utilizó refuerzo negativo cuando los estudiantes no leyeron claramente en voz alta. Después que los estudiantes habían leído varias veces el mismo texto, lo leyó profesora utilizando lectura interactiva.

Por último, los estudiantes respondieron las preguntas del libro de la Corporación Municipal a la que pertenece el establecimiento (basado en el método Matte y Astoreca). Consistió en tres preguntas, dos de alternativa y una de desarrollo, la cual se respondió en conjunto, redactando la profesora la respuesta y los estudiantes copiaron lo escrito por ella.

La docente no realizó cierre de la clase, puesto que los estudiantes que terminaron de copiar la respuesta salieron a tomar desayuno.

Durante las dos observaciones la docente utilizó la modalidad de trabajo individual. Cuando los estudiantes conversaban con el compañero de puesto acerca del cuento leído o de cómo realizar la actividad la profesora los regañaba con gritos.

La escritura de la palabra, señalada por la profesora, sólo es posible observar cuando

los estudiantes deben responder la pregunta de desarrollo del libro. Esta respuesta la indican algunos estudiantes que levantan la mano, donde la docente escribió en la pizarra alguna respuesta de los estudiantes y el resto del curso debió copiar lo que escribió la profesora en el pizarrón. Por consiguiente, la instancia de escritura observada consistió en copia de lo escrito por la docente, cuando diversos autores, entre ellos Ferreiro y Teberosky (1993) hacen un llamado a no identificar la escritura con la copia de un modelo puesto que así sólo se considera el aspecto perceptivo y motriz del acto de escritura, desconociendo el aspecto conceptual que ésta tiene.

Las instancias de escucha del sonido, también señaladas por la profesora, sólo se pudieron observar en el momento de la lectura en voz alta, por parte de los mismos alumnos y de la docente.

En sus prácticas priorizaba la decodificación más que la comprensión, porque al hacer que los estudiantes leyeran en voz alta les imponía mayor dificultad para la comprensión dado que los estudiantes debían leer y pronunciar bien, además de comprender lo leído. “La lectura en voz alta ocupa un lugar mucho mayor en el ámbito escolar que la lectura silenciosa, en tanto que en otras situaciones sociales ocurre lo contrario” (Lerner, 2001, p. 49), puesto que para leer un libro o un correo, o en la mayoría de las prácticas de lectura se utiliza la lectura silenciosa. Esta práctica se relaciona con la lógica evaluativa de la institución escolar, que necesita parámetros evidentemente observables a los cuales evaluar. La lectura silenciosa es evaluable si se entiende la lectura como comprensión, sin embargo, cuando la lectura es entendida como decodificación ésta se debe evaluar a través de la lectura en voz alta.

Pese a que la docente relaciona el aprendizaje con aplicación de éste a la vida cotidiana, no utiliza estrategias metodológicas en donde los estudiantes observen o conozcan el uso cotidiano de la lectoescritura, es decir, en la escuela no se utiliza la lectoescritura con la necesidad y los fines con que se utiliza fuera del aula de clases, en un contexto real, con destinatarios y propósitos reales. Delia Lerner (2001) señala que sólo es posible apropiarse de los quehaceres de la lectura y la escritura estando en un marco de situaciones semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela, orientadas hacia propósitos para cuya realización es necesario leer y escribir. Del mismo modo, las clases observadas tampoco se enmarcaron en un contexto significativo para los estudiantes.

Durante toda la clase, la docente monopoliza la palabra, puesto que sólo es ella quien puede dar la autorización para hablar. Además, regaña con gritos a los estudiantes que opinan sin su autorización o no ponen atención en clases, tampoco escucha la opinión de los estudiantes a los que ha regañado. Sin embargo, el refuerzo negativo no mejora el nivel de atención de los estudiantes.

Junto con estas prácticas pertenecientes al paradigma conductista, es posible observar también lo que se llama “práctica positiva” en situaciones donde la docente indica la respuesta correcta inmediatamente después que los estudiantes dijeron una respuesta errónea. Se observó además el denominado refuerzo positivo cuando la docente entregó a los estudiantes que se mantenían callados o leían comprensiblemente en voz alta unas chapas que tenían una propaganda ministerial acerca del acoso escolar. Del mismo modo, fue posible observar aislamiento social, que es uno de los métodos de manejo de situaciones problemáticas dentro del paradigma conductista, cuando la docente mantuvo sentado solo en el último puesto a un estudiante que no le prestaba atención y también cuando cambió de puesto a los primeros asientos a un estudiante por conversar con sus compañeros.

Respecto a las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura no se pudo determinar si existe coherencia o no con la praxis de la docente, dado que las observaciones se realizaron en el mismo tipo de clase, es decir, el tercer día de la lección. Sin embargo, según la docente el tercer día de la lección los estudiantes escriben la palabra de la lección y escuchan el sonido de dicha palabra, lo cual sí fue observado durante la clase. Entonces, lo que no se puede determinar es si existe congruencia o no respecto a lo que señaló la docente que hace en el primer y segundo día de la lección puesto que no se pudieron observar.

A partir de lo señalado en los párrafos anteriores, en conjunto con la información obtenida en la entrevista en profundidad acerca de concepción de aprendizaje, de estudiantes, de rol docente y la interacción entre ambos, la concepción de lectoescritura y las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, y la observación no participante, es posible afirmar que el paradigma predominante subyacente a las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura es el conductismo.

La docente constantemente indicó las instrucciones e incluso las respuestas a los estudiantes, no permitiéndoles construir su propio aprendizaje, por lo que el conocimiento era entregado a los estudiantes como un cuerpo fijo y acabado.

Junto con ello, la docente no medió instancia para que participen los estudiantes, salvo en la lectura en voz alta haciendo participar a los estudiantes obligatoriamente, dando a entender que los estudiantes son solo receptores pasivos de información.

Desde el paradigma conductista el rol docente queda reducido a un administrador de estrategias eficaces, lo que se relaciona directamente con lo señalado por la docente puesto que indicó que le gusta el método propuesto por la Corporación Municipal (método que fusiona el Matte con el Astoreca) ya que es ordenado y ella sabe todo lo que tiene que hacer puesto que las estrategias vienen determinadas desde la dicha institución. Referente a la utilización de los métodos de lectoescritura se señala que permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje (Lerner, 2001). Con la aplicación del método de la Corporación Municipal la docente logra saber con anticipación lo que debe hacer, lo que le genera la sensación de tener controlado el aprendizaje de los estudiantes.

3.3 Triangulación EPS1

Para la docente del establecimiento EPS1, aprender es la aplicación a nivel de algo práctico lo enseñado por un profesor, donde se realiza una relación entre el contenido y los estudiantes a través de elementos significativos para éstos. En cuanto a la identificación con el paradigma de aprendizaje al cual pertenece el ejercicio de su docencia cotidiana, ella seleccionó la relacionada con el constructivismo, donde se señala que los estudiantes poseen un rol activo y colectivo, cuya labor pedagógica es ser una guía que considera los aprendizajes previos de los estudiantes, escuchando sus opiniones, y donde ellos pueden construir sus propios aprendizajes. En términos teóricos, “ya no es el profesor el que sabe y el alumno el que aprende, sino que este último aborda el objeto de conocimiento no como terminado sino para ser construido, interactuando en situaciones de comunicación reales y significativas” (Baeza, 2006, p.49).

Para la docente, los estudiantes tienen un rol activo, donde ellos deben descubrir y construir el conocimiento, desarrollando habilidades más que el trabajo netamente de contenido curricular. En este sentido, es posible mencionar que efectivamente, en su práctica pedagógica, la docente ejerció esta premisa, ya que, constantemente propició instancias de participación activa de los estudiantes a través de distintas dinámicas tanto para el trabajo del contenido específico de esa clase como en situaciones de desatención.

Si hablamos de lectoescritura, para la docente éste es uno de los principales aprendizajes que posee influencia y permite el desarrollo en otras asignaturas, por lo cual, este aprendizaje no finaliza en la etapa escolar, especificando que en Primero Básico se aprende a decodificar. Ella señaló que es un proceso difícil para los estudiantes, ya que requiere de altos niveles de concentración y atención, los que en su opinión, del rango etario de seis o siete años no han desarrollado suficientemente. A su vez, éste también es un proceso considerado como divertido, ya que permite que los estudiantes comprendan el contexto cotidiano letrado que antes no lograban entender, por ejemplo, carteles, letreros, pueden escribir mensajes para sus amigos, entre otros. En el mismo sentido de lo planteado por la docente, Condemarín, Galdames y Medina (1991) mucho antes del inicio en la enseñanza sistemática del lenguaje escrito, los niños leen el mundo, interrogando de manera natural los textos (letreros de las calles, avisos, títulos de libros o diarios, etiquetas de envases, entre otros) que se encuentran a su alcance con el propósito de obtener su significado.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente comentó que los facilitadores que ha identificado que su práctica pedagógica hacen referencia tanto a la motivación intrínseca de los propios estudiantes, como la que pueden realizar los docentes. También, otro de los facilitadores lo constituye el material concreto utilizado en clases, su contenido y la relevancia de éste para los estudiantes. En este sentido, existe congruencia entre su práctica y discurso, ya que la estrategia metodológica que empleó constantemente motivó a los estudiantes para fomentar su participación dentro de las clases con situaciones donde ellos asumen un rol protagónico.

Por otro lado, los obstaculizadores dentro de este proceso son constituidos por el tamaño reducido del aula de clases en relación a la cantidad de estudiantes y los casos de estudiantes que requieren apoyo de especialistas (especifica que no medicamentos) que no lo

reciben, lo que influye en su aprendizaje.

Respecto a las características que deben poseer los estudiantes para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, para la docente no existe una edad específica donde esto comience, ya que estas habilidades pueden ser desarrolladas durante toda la vida, incluyendo la alfabetización en personas adultas. Asimismo, otras de las características hacen referencia a las experiencias previas que tienen los estudiantes en relación a la lectura y escritura, a nivel de juegos o con la familia. En congruencia con lo planteado por la docente, Román (2011) señala que “la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se realizan por el encuentro con el mundo físico y sobre todo por la interacción entre las personas que lo rodean”. (p.57)

Otra de las características tiene relación con el trabajo que se realiza en educación preescolar con los estudiantes del mismo establecimiento educativo, ya que allí realizan lecciones claves pertenecientes al Método Matte como aprendizaje previo para lo que realizarán en el nivel siguiente en términos de asociación grafema con fonema, así como también, ejercicios previos de grafomotricidad. En este ámbito, Román (2011) plantea que desde la visión de Piaget, la maduración es uno de los procesos que afecta el proceso de lectoescritura, ya que para aprender a leer y escribir es necesario que el niño madure, y los procesos de maduración afectan la psicomotricidad gruesa, luego a la psicomotricidad fina y posteriormente a la psicomotricidad muy fina (como la coordinación visomotriz, picado, cortado o rayado), tal como señala la docente.

Si hablamos de la interacción entre la docente y los estudiantes, ésta fue cercana y respetuosa, donde la docente estableció rutinas de inicio de clase como la revisión de la fecha y la enunciación de una oración de carácter religioso.

En cuanto a las estrategias metodológicas implementadas por la docente, por decisión del establecimiento educacional se utiliza el Método Matte en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, donde la profesora consideró que no es contextualizado para los estudiantes, por lo que implementó diversas estrategias metodológicas que estructuraron sus clases en relación a la lectoescritura. Ella señaló que utiliza juegos de roles y grupales, canciones y pedagogía teatral. En este sentido, existe congruencia entre su discurso y práctica,

ya que como actividades, la docente propuso distintas complementarias al Método Matte, estimulando la participación de los estudiantes a través de representaciones y comunicación de opiniones, respuestas y sus aportes. Respecto a este método, es posible señalar que “la relación entre grafías aisladas y sonidos aislados no constituye un acto de lectura, puesto que no hay producción de significados” (Román, 2011, p.63). En este sentido, con las innovaciones propuestas por la docente, el aprendizaje de la lectoescritura dentro de este método deja de ser el establecimiento de relaciones aisladas entre grafías y fonemas, sino que una construcción del lenguaje escrito con contexto y significatividad para los estudiantes.

Si bien es cierto, la docente implementa el Método Matte, ella realizó variaciones y adecuaciones en las estrategias metodológicas que debe implementar. En estas propuestas, ella consideró el contexto, ya que permite construir aprendizajes significativos en lo estudiantes. En este sentido, Parra (2011, p.55) plantea que los estudiantes aprenden en la medida en que los docentes promueven instancias de aprendizaje significativo a partir de instancias de reflexión y aplicación de diversas estrategias que les permitan la construcción del conocimiento. Esto demuestra congruencia con su discurso, ya que demostró organización en su práctica y creatividad en el planteamiento de actividades.

Considerando lo anterior, ambas clases observadas se enmarcaron dentro de este método para trabajar fonemas específicos realizando la correspondencia con el grafema. Sin embargo, tal como enunció la docente durante la entrevista semiestructurada, ella realizó modificaciones con el objetivo de acercar el contenido a los estudiantes y que éste sea contextualizado. Así, propuso actividades donde los estudiantes tuvieron un rol principal de roles relacionados con la palabra clave de la lección, donde ellos construyen su aprendizaje y desarrollen habilidades no solamente a nivel de producciones escritas, sino que también comunicativas.

En relación a las actividades realizadas, la docente consideró la participación de los estudiantes, donde ellos se asignaron roles y labores a cumplir que permitieron la caracterización y contextualización del contenido a trabajar. Dentro de estas mismas situaciones, la profesora planteó situaciones de conflicto a los estudiantes a través de preguntas cuando ellos le realizaban una, es decir, no enunciaba la respuesta de forma inmediata, sino que cuestionaba a los estudiantes para su ejecución.

En cuanto a las situaciones de desatención de los estudiantes que fueron evidenciadas durante las observaciones, la docente utilizó dinámicas relacionadas con el movimiento corporal de los estudiantes y canciones para que ellos reorientaran su atención frente a las clases. Esto tiene directa relación con lo enunciado por la profesora en su discurso, ya que consideró el periodo de atención que ellos poseen. Relacionado con esto, para retomar la atención de los estudiantes y regular su comportamiento, en una ocasión la docente utilizó el agrupamiento de los estudiantes, ordenando por filas y otorgando un número (por ejemplo, fila 1, fila 2, fila 3 y fila 4), donde por buen comportamiento, ella agregó una estrella al grupo que tuviese adecuado comportamiento dentro del aula. Respecto a esto último, es posible mencionar que según Skinner (1974 en Martínez, 2013) un refuerzo es un tipo de consecuencia que ayuda a que las posibilidades de que una conducta pueda ocurrir y repetirse, se incrementen. Asimismo, se distinguen dos tipos: el refuerzo positivo y negativo. En el caso de la docente en cuestión, se aborda el primero de éstos. El refuerzo positivo consiste en que “el alumno incrementa las actuaciones y conductas correctas esperando llegar a alcanzar los incentivos que desea” (Martínez, 2013, p.19). Por lo anterior, es que la docente implementó refuerzo positivo para modificar las situaciones de desatención de los estudiantes a través del otorgamiento de premios, como una estrella, frente al cambio en su comportamiento.

Respecto a las modalidades de trabajo empleadas por la docente, éstas siempre fueron a nivel individual. Sin embargo, es relevante mencionar que los estudiantes se encuentran organizados en grupos de cuatro integrantes, por lo que se posibilitaron instancias de aprendizaje con involucramiento directo del medio, es decir, sus pares con los conocimientos y habilidades que han desarrollado. La organización espacial de los estudiantes dentro del aula de clases a nivel grupal puede ser utilizado como una estrategia complementaria al desarrollo de actividades a nivel individual realizada por los estudiantes, ya que, posibilita el intercambio de aprendizajes y colaboración entre pares.

Si bien es cierto, la docente empleó el Método Matte en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ella no manifestó acuerdo en esto, ya que indica su descontextualización, razón por la cual implementó estrategias metodológicas que permiten su adecuación y contextualización a la realidad de los estudiantes. Este método pretende desarrollar la lectoescritura a través del nivel fonético, sintético y analítico, donde se realiza la

revisión de determinadas lecciones a cumplir en cierto periodo de tiempo con fonemas, grafemas, grupos consonánticos y palabras claves que los estudiantes deben reiterar y practicar para su aprendizaje. Desde este punto de vista, Condemarín, Galdames y Medina (1998) plantean que existen estrategias que permiten enriquecer los modelos de lectoescritura como dicho método, donde se encuentran: “a) procurar situaciones significativas que faciliten a los pequeños y pequeñas descubrir el sentido real de los símbolos gráficos con un propósito claro; b) otorgar a los alumnos y alumnas el papel de actor principal, descubridor y elaborador de mensajes escritos” (p.38). Esto fue posible de observar mediante las estrategias metodológicas empleadas para el abordaje de la lectoescritura. Con lo anterior, la docente creó instancias de aprendizaje donde la palabra clave de cada lección tuviese significado y funcionalidad para los estudiantes.

Considerando lo descrito en los párrafos anteriores, en conjunto con la información obtenida a través de la realización de la entrevista en profundidad en relación de la concepción de aprendizaje, de estudiantes, de rol docente y la interacción entre ambos, la concepción de lectoescritura y las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de esto, es que es posible situar a la docente dentro de un paradigma constructivista, concordando su discurso con su ejercicio de la docencia. Esto es debido a que la docente posicionó a los estudiantes desde un rol activo y constructor de su propio aprendizaje, donde el contenido no fue propuesto como algo ya finalizado, sino que pueden construir transformaciones y apropiarse de él, haciéndolo significativo. Asimismo, consideró e implementó estrategias metodológicas que implicaron el aprendizaje de la lectura y escritura como un elemento que signifique la construcción de significados y la funcionalidad de estas habilidades como herramientas para desenvolverse en la vida y no solamente a la asociación de fonemas y grafemas. En términos teóricos, desde el punto de vista de la concepción de enseñanza aprendizaje, un enfoque constructivista plantea que “ya no es el profesor el que sabe y el alumno el que aprende, sino que este último aborda el objeto de conocimiento no como producto terminado sino para ser construido, interactuando en situaciones de comunicación reales y significativa” (Baeza, 2006, p.49). Sin embargo, también ella utiliza un elemento característico de otro paradigma de aprendizaje, específicamente, del conductismo, ya que emplea el refuerzo positivo en cuanto al comportamiento de los estudiantes premiándolos con un símbolo frente a la modificación de su conducta.

Por lo anteriormente descrito, es que en su práctica pedagógica, la docente demuestra la utilización del paradigma constructivista y ciertos elementos del paradigma conductista que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

3.4 Triangulación EPS2

Para la docente del establecimiento EPS2, aprender es un cambio de vida frente a lo enseñado por un profesor, donde este cambio es evidencia de la existencia de aprendizaje. Cuando no hay cambio de vida, es que no hubo aprendizaje, sí memoria. En términos bibliográficos es posible señalar concordancia con lo indicado por la docente, ya que “el cambio conductual o cambio en la capacidad de comportarse es cuando alguien se vuelve capaz de hacer algo distinto de lo que lo hacía antes. Aprender requiere el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las presentes” (Leiva, 2005, p.67). Asimismo, la docente identificó su práctica pedagógica con el paradigma de aprendizaje asociado al conductismo, contraponiendo esta visión con la propuesta actualmente por el Ministerio de Educación, ya que desde esta institución gubernamental se plantea una perspectiva asociada al descubrimiento, donde los docentes compartan herramientas con los estudiantes en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. También, en el desarrollo de la lectoescritura, la docente señaló que los objetivos de aprendizaje indicados por dicha institución son amplios, por lo que en este nivel (Primero Básico) debiese basarse en el conocimiento de letras y motivación por la lectura.

En cuanto a la lectoescritura, para la docente éste es un aprendizaje puro en relación al resto de otras asignaturas, constituyendo así la base de cualquier otro aprendizaje, ya que tiene influencia en distintas dimensiones de una persona, como lo es la estructuración de la personalidad y de esquemas personales. Ella también consideró que la utilización de la tecnología influye en este aprendizaje, en cuanto al lenguaje que se utiliza en ellas, como la abreviación de palabras. La docente indicó que este proceso es caracterizado como difícil para los estudiantes, ya que implica procesos de identificación y recuerdo de sonidos. En este sentido, Baeza (2006) señala que el lenguaje escrito es adquirido por los estudiantes durante un proceso largo y complejo, ya que implica una doble tarea; por un lado, el acceso al código

de la escritura, y por otra, al lenguaje escrito como un conjunto de distintos géneros textuales. En reiteradas ocasiones, la docente comentó que para ella este proceso en Primero Básico debiese basarse en la enseñanza y reconocimiento de letras (a nivel de fonemas y grafemas) considerando la totalidad del abecedario.

Para la docente, los facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura son constituidos por tres elementos: la didáctica empleada, una parte genética de los estudiantes y la motivación de éstos en cuanto a la demostración de interés sobre aprender más. El último facilitador mencionado por la profesora demuestra congruencia con su práctica pedagógica, ya que en sus clases se motivó a los estudiantes en su participación. Específicamente, en el caso de la realización de la modalidad de escritura creativa y en la utilización de un material concreto como introducción de la clase donde los estudiantes se involucraron directamente.

Si bien es cierto, para la docente, unos de los obstaculizadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura son los padres y/o apoderados por no cumplir como modelos lectores para los estudiantes, ella implementó una modalidad de trabajo que involucra su participación directamente. Dicha estrategia consiste en el trabajo de los estudiantes en base a escritura creativa individual a partir de una imagen, donde asiste un grupo de apoderados a cumplir un rol de monitor en cada grupo conformado. De esta manera, se propician instancias de trabajo colaborativo con los estudiantes y desarrollo de producciones escritas.

Para la docente, los estudiantes deben tener siete años para iniciar el proceso de aprendizaje de lectura y escritura, ya que en esa edad ellos poseen la madurez necesaria. De acuerdo a lo planteado por la profesora, Ferreiro (como se citó en Alida y Martín, 2006) señala que los estadios de Piaget han sido utilizados como indicadores de madurez cognitiva, con el fin de explicar lo que el niño puede o no puede aprender en determinado momento. Sin embargo, también plantea que una cosa es que el niño no puedan realizar ciertos trabajos intelectuales hasta cierto momento y otra es que se le prohíba la interacción con elementos que desafíen sus posibilidades. En conjunto con la edad de los estudiantes, la docente señaló que otra de las características relevantes en este proceso se relacionan con elementos motrices, de desarrollo a nivel de lenguaje oral y conocimiento fonético.

En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas por la docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, es relevante mencionar que es ella quien seleccionó el método pertinente para esto, por lo que el empleado es el Método Matte. Este método consiste en “la revisión desde la unidad mínima significativa (letra) hasta llegar a un todo. En este método se enseñan a pronunciar las letras y a escribirlas de acuerdo a lo determinado por los códigos sociales” (Díaz, 2007, p.34), por lo que corresponde a un modelo fonético, sintético y analítico, ya que, como se menciona anteriormente, se comienza desde las letras, considerando sílabas, la palabra, hasta la utilización progresiva de textos, siempre realizando la correspondencia entre lo oral y lo escrito.

Desde este método, es que la docente estructuró la clase en una lección específica para trabajar determinado sonido de una letra, donde los estudiantes realizaron distintas actividades de correspondientes a asociación fonema-grafema en palabras que contienen la letra clave. Si bien es cierto, este método es más bien descontextualizado de la realidad de los estudiantes, la docente empleó una estrategia de motivación e involucramiento con ellos para relacionar el contenido, utilizando un material concreto posibilitando instancias para que algunos estudiantes accionen sobre él. En relación a esto, la docente define su práctica desde un paradigma conductista y opuesta a lo planteado por el Ministerio de Educación, ya que desde dicho paradigma, los estudiantes son concebidos con una visión mecanicista donde ellos simplemente reciben el contenido entregado por la docente. Sin embargo, ella realizó esfuerzos por contextualizar el contenido, y en ocasiones, considerando sus conocimientos previos y propiciando momentos para la participación de los estudiantes durante la clase. Por ejemplo, dentro de la lección se utilizaron ciertas palabras desconocidas para los estudiantes, por lo que ellos plantearon sus interrogantes sobre su significado y la docente se los respondió.

Si hablamos de la estructura de las clases, si bien son distintas modalidades (lección Método Matte y escritura creativa), poseen elementos comunes. Por ejemplo, en la enunciación del objetivo de la clase de forma informal (“*se trabajará la lección kilo*”) y lo que se realizará en ella de forma explícita a través de constantes instrucciones. También, la participación de los estudiantes en las clases, el escaso nivel de autonomía de ellos en cuanto a la organización, ya que la totalidad de las instrucciones fueron enunciadas por la docente y el trabajo en modalidad individual de ellos. Es relevante mencionar que en la modalidad de

escritura creativa, los estudiantes fueron organizados en grupos, por lo que en ese momento se propiciaron instancias de aprendizaje en colaboración con los pares, sin embargo, las actividades siempre fueron estructuradas para su ejecución a nivel individual.

Respecto a la interacción con los estudiantes, la docente siempre indicó los turnos de habla y estableció comunicación clara con ellos, de forma respetuosa y demostrando dominio de grupo, tal cual como mencionó en la entrevista en profundidad.

Respecto al clima dentro del aula, “uno de los factores más importantes dentro de una organización son sus miembros, que a través de las interacciones que mantienen, van creando un sistema de comunicación y tejiendo una red de relaciones, tanto formales como informales” (Benito, 2006, p.222). En este sentido, es posible decir que la docente estableció un clima favorable dentro del aula, donde posibilitó la participación de los estudiantes, respondió sus interrogantes y se comunicó de forma respetuosa y clara.

En cuanto a las implicancias del establecimiento en los procesos de lectoescritura, la docente señaló que no se realiza inversión en recursos pedagógicos. Especifica que la biblioteca posee libros añosos y que solicita a los apoderados que realicen la compra del material.

Como se describió en los párrafos anteriores, la profesora utiliza y selecciona el Método Matte para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, el que es caracterizado por su origen asociado a la eficiencia en relación a la obtención de resultados de estas habilidades en breves periodos de tiempo. La aplicación de este método “limita la comprensión y transforma a los niños en simples decodificadores” (Santander y Tapia, 2012, p.65). De esta manera, el aprendizaje de la lectura y escritura vista desde la perspectiva del Método Matte, se convierte en una actividad vacía o sin fundamentos por sí sola, es decir, no se le considera una actividad placentera, sino que es una actividad centrada en la ejecución y cumplimiento de tiempos (lecciones) (Santander y Tapia, 2012). Si bien es cierto la docente contextualizó el contenido de forma inicial, el resto de las actividades correspondieron netamente a ejercicios de asociación fonema-grafema sin contexto significativo, como revisión de la palabra completa, separación de sílabas y creación de oraciones con determinadas palabras que contuvieran la letra clave a revisar.

Considerando el método empleado por la docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, la selección de la definición de aprendizaje propuesta, en conjunto con sus respuestas respecto a su visión sobre el ejercicio de su docencia y los elementos curriculares planteados por el Ministerio de Educación en cuanto objetivos de aprendizaje y contenido para el trabajo de estas habilidades en Primero Básico y sobre el método específico que ella selecciona para el aprendizaje de la lectoescritura, es posible decir que la profesora se sitúa dentro de un paradigma conductista, ya que, considera que el aprendizaje de la lectoescritura debiese basarse en el conocimiento de las letras a través de su presentación y relato. En conjunto con lo anterior, el Método Matte posee un enfoque del lenguaje escrito segmentado por niveles, donde no es relevante la contextualización del contenido para los estudiantes en relación a la vinculación con los aprendizajes previos de éstos. Sin embargo, es posible encontrar discrepancias de acuerdo a lo observado en sus clases en cuanto a estrategias metodológicas utilizadas, ya que la docente estableció relaciones entre el contexto de los estudiantes y sus aprendizajes previos en las actividades, también propuso una modalidad de trabajo que propia instancias de colaboración con los compañeros (aunque siempre a nivel individual), su concepción sobre aprendizaje y también estructuró una modalidad de trabajo que permite la libertad en cuanto a escritura creativa de los estudiantes, lo que le permite evaluar el proceso y avances o dificultades que van desarrollando los estudiantes. Por esto, es que desde esta perspectiva, la docente puede ser situada dentro de un paradigma constructivista del aprendizaje, ya que por ejemplo, en la modalidad de escritura creativa con los apoderados, propicia el desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo, es decir:

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Educar Chile 2007, p.3).

Esto también se evidencia en cuanto al proceso específico de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que relacionó el contenido del fonema y grafema específico para la clase con los conocimientos previos de los estudiantes y la ejemplificación concreta del concepto a revisar.

Por todo lo anteriormente planteado, es que la docente del establecimiento educacional

EPS2 presenta una combinación de paradigmas que subyacen a las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Específicamente, una complementación entre el paradigma conductista y constructivista.

3.5 Triangulación EPP1

Para las docentes del establecimiento denominado EPP1, el concepto de aprendizaje fue descrito de la siguiente manera “adquirir el conocimiento de algo que uno no conocía bien, involucra quizás conceptos más chicos como el practicar, el relacionarlo con algo que ya sabías, el conectar”, lo cual, presentó dos variables fundamentales. En primer lugar, la perspectiva del aprendizaje como adquisición del conocimiento, relacionado con el paradigma de enseñanza-aprendizaje conductista, puesto que, desde la revisión bibliográfica se puede encontrar similitud en la siguiente definición de éste término “adquisición de hechos, habilidades, conceptos que ocurre a través de la práctica guiada” (Woolfolk, 2010, p.370). En segundo lugar, la respuesta de las profesoras de igual modo, apuntó hacia la relación del contenido curricular con los conocimientos previos de los estudiantes, lo cual, pertenece a la perspectiva de aprendizaje del constructivismo, el cual, se basa en la “construcción activa, reestructurando conocimientos previos, ocurre a través de múltiples oportunidades y procesos diversos para relacionar con lo ya se conoce”. (Woolfolk, 2010, p.370)

En relación a la identificación de un paradigma de enseñanza-aprendizaje en la práctica pedagógica cotidiana, seleccionan la relacionada con el constructivismo, donde se caracterizó como una construcción activa por parte de los estudiantes. Dicha construcción se realiza a nivel individual y colectivo. El profesor es un facilitador o guía que escucha las opiniones de sus educandos, considerando los conocimientos previos que éstos porten, para que ellos los puedan transformar, organizar y reorganizar para así construir su propio aprendizaje.

El rol que cumplen los estudiantes según el discurso de las educadoras es variado, puesto que depende de dos factores, en primer lugar de las características de los estudiantes y en segundo del tipo de actividad que proponga la clase, sin embargo, durante el periodo de observación se evidenció un rol activo de los educandos, realizando y respondiendo preguntas, vinculando información con otra nueva, participando en ejercicios en la pizarra, en donde en términos teóricos se puede relacionar con la participación del paradigma constructivista, en

donde los educandos tienen una “construcción conjunta - activa con los otros y consigo mismo” (Woolfolk, 2010, p.370)

En relación a la lectoescritura, para las educadoras es una herramienta para los estudiantes, que posibilita el conocimiento y la autonomía, de igual modo, lo definió como un proceso que es desafiante para los estudiantes, en donde se enfrenta de manera distinta a partir de los vínculos que tengan con la lectura y escritura, según el pensamiento de Paulo Freire el acto de aprender a leer y escribir es un acto de liberación, “la lectura se basa en la idea de que todo individuo transita de la posición de oprimido a la de ser libre, siempre que la intervención pedagógica de que sea objeto apunte hacia el proceso de liberación” (Ramírez, 2009, p.169), presenta cierta similitud entre la respuesta de las educadoras, puesto que, este aprendizaje es visto como una herramienta para la autonomía de los estudiantes.

Los facilitadores que identificaron las docentes fueron el apoyo docente y el del núcleo familiar, señalando la importancia de compartir el rol del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura entre ambos, “las familias asumen el carácter de factores importantísimos en el proceso de la educación sistemática y de la formación integral de la niñez y de la juventud” (Ministerio de Educación, 2002, p.15). Por otra parte, los obstaculizadores que se identificaron fue la etapa evolutiva en la que se encuentran los estudiantes, por el egocentrismo y el trabajo con elementos concretos. En relación a la etapa de egocentrismo que señala las profesoras “es la tendencia a percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (Miller 1993 en Universidad Autónoma de Barcelona, s/a, p. 11), no obstante, según la bibliografía a partir de los cinco años de edad, “los niños comienzan a demostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva del oyente” (Universidad Autónoma de Barcelona, s/a, p.11)

En relación a la edad en la que se debe iniciar el proceso de la lectoescritura, las docentes señalan que no existe edad para aquello, sino más bien la motivación del educando por el descubrimiento del mundo, además de la vinculación con su cotidianidad, según Solé (2003-2011) un estudiante aprende cuando el aprendizaje tiene sentido en su vida, cuando construye sus competencias y conocimientos a través de su propia acción en la interacción con su medio, por lo que el código al que debe acceder dicho lector o escritor debe enmarcarse en contextos significativos que le permitan construir y buscar el significado de un texto.

En cuanto a las estrategias metodológicas que implementaron las educadoras en el aula durante el proceso de observación, el cual, es consensuado por los docentes que componen el Departamento de Lenguaje y Comunicación del establecimiento, se caracterizó por la enseñanza de letra por letra, posterior la unión en diptongos y triptongos, para llegar finalmente a la palabra, por lo tanto, se utiliza el método alfabético, el cual, se inicia la enseñanza de la lectura con las vocales y consonantes, para que una vez aprendidos los fonemas productos de sucesivas repeticiones, el estudiante pueda formar sílabas y con esas sílabas se forman las primeras palabras.

Durante el periodo de observación se evidenció que las clases se realizaron bajo la enseñanza de una letra en particular (en el caso de las dos observaciones la letra R), en la cual, ambas se enmarcaron en un inicio de clases evaluadas de diferentes formas proceso (terminar la guía de la clase anterior) y de producto (dictado), por ende no contaron con contextos significativos, ni tampoco activación de conocimientos previos como lo indica la estrategia metodológica descrita en la entrevista en profundidad.

Las actividades de aprendizaje como se mencionó anteriormente fueron el trabajo de la letra R en donde se realizaron: lectura individual con texto de la letra R, identificación de palabras del texto con la letra R, identificación del sonido /r/ /rr/, completar el espacio en blanco con la *ra, re, ri, ro, ru*, según la imagen expuesta, guía punteada con R minúscula, escritura de imágenes con R, escritura de palabras del pizarrón con la letra R, cabe destacar que la modalidad de trabajo en todo momento fue individual y los recursos empleados fueron adecuados para la edad de los estudiantes.

El cierre de la acción pedagógica se realizaba a través del diálogo con los estudiantes, acerca del contenido curricular que se trabajó en clases y en la segunda oportunidad sobre la percepción de los estudiantes sobre la dificultad que tuvieron sobre la letra y actividades trabajadas. Además, las evaluaciones que se evidenciaron durante el periodo de observación fueron de proceso durante las clases, en donde se monitoreó y retroalimentó a los estudiantes en su proceso y como se mencionó anteriormente una de producto (dictado de palabras) que se realizó como inicio de clases.

Uno de los mecanismos de control que implementaron las docentes fue “la ronda de

estrellas”, lo que consiste en la premiación al buen comportamiento, a través de la entrega de estrella por fila, anotándolas en la pizarra, lo cual, según la revisión bibliográfica se asocia a el paradigma de enseñanza-aprendizaje conductista, puesto que, “las consecuencias determinan en gran medida si un individuo repetirá la conducta que provocó tales consecuencias. El tipo y el momento de las consecuencias podrían fortalecer y debilitar las conductas” (Woolfolk, 2010, p.202), en relación a lo que se observó en el establecimiento los estudiantes que tenían una buena conducta según la perspectiva de las docentes recibían un refuerzo positivo (reconocimiento con estrellas), por ende, a los demás miembros de la acción pedagógica se estableció un refuerzo negativo, al no ser premiados, entendiendo este como “acto específico conduce a la evitación o al escape de una situación aversiva” (Woolfolk, 2010, p.203)

Según lo analizado anteriormente entre la comparación de los dos instrumentos de recolección de datos (entrevista en profundidad y observación no participante) no se puede identificar a las docentes en un solo paradigma de aprendizaje, debido que, su quehacer docente y discurso tienen diferentes aspectos que las sitúan en diferentes concepciones:

En el paradigma constructivista en primer lugar fue la concepción de aprendizaje que identificó su práctica pedagógica cotidiana durante el periodo de la entrevista, además, el rol de los estudiantes que se evidenció en el periodo de observación, concepción de lectoescritura como una herramienta para el conocimiento y la autonomía, evaluación basada en el diálogo con los educandos, propiciando la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, de igual modo, se evidenciaron aspectos del paradigma de aprendizaje conductista, debido a la concepción del aprendizaje como adquisición de conocimiento, la estrategia metodológica que se implementó no consideró situación cotidiana, conocimientos previos, diferentes niveles de ejecución, autonomía entre los estudiantes, además del sistema de premiación a la buena conducta.

3.6 Triangulación EPP2

Para la docente del establecimiento denominado EPP2, el significado de aprendizaje está presente en dos dimensiones, en primer lugar el ámbito académico y en segundo, los valores sociales, en relación al paradigma de enseñanza-aprendizaje en el cual, identificó su

práctica pedagógica cotidiana fue el constructivismo, en el cual, enunció *“la construcción activa de los estudiantes, esa construcción se hace a nivel individual y colectiva, por cómo te comentaba con el trabajo cooperativo, el profesor es guía, escucha opiniones, considera conocimientos previos”*, lo cual, tiene relación con la definición de aprendizaje de dicha perspectiva la cual, es: *“construcción colaborativa de conocimientos y valores definidos socialmente Ocorre a través de oportunidades construidas socialmente”*. (Woolfolk, 2010, p.370)

El rol de los estudiantes en la acción pedagógica según la entrevista en profundidad es un rol activo, en la búsqueda de su aprendizaje a través, del trabajo cooperativo, el cual, se identifica con el papel de los educandos en la perspectiva de aprendizaje del constructivismo, la cual, es la *“construcción conjunta activa con los otros y consigo”* (Woolfolk, 2010, p.370), durante el periodo de observación, se evidenció la participación activa mediante preguntas, ideas y respuestas por parte de los educandos.

En relación a la lectoescritura, para la docente este proceso es saber leer y escribir, lo cual, se asemeja a la definición propuesta por Garton y Pratt (1991), la cual señala que en *“el dominio del lenguaje hablado y la lectura y la escritura (...) Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer y escribir de forma competente”* (Solé, 1993, p.19–20). Además, la profesora enfatizó en lo fundamental de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la lectura, antes de la escritura.

Los facilitadores que identifica la docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es el método analítico utilización de imagen-palabra y la incorporación temprana de textos, desde esta mirada la lectura es concebida como un acto global e ideovisual, por lo que lo primero es el reconocimiento global de las palabras u oraciones que sean significativas para los estudiantes, y solo en el final del proceso de enseñanza de la lectoescritura el estudiante debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que conforman las palabras, lo cual, se vincula con el periodo de observación en el cual, se trabajó con dos diferentes tipos de textos cotidianos, el cómics y la noticia, en el cual, en ambas oportunidades se presentaron ejemplares reales. Por otra parte, los obstaculizadores aluden a la concentración de los estudiante, monotonía de la escritura y horario en la cual, se imparte la asignatura, en la

etapa evolutiva que se encuentran los educandos comienzan a dominar la atención voluntaria, donde predomina permanentemente la atención involuntaria, por lo que “a los niños les resulta difícil concentrarse dentro de una actividad monótona y poco atractiva, mientras que el proceso del juego, al resolver alguna tarea atrayente, ellos pueden permanecer largo tiempo en atención” (Domínguez. s/a, p.4)

En relación a la edad en que se debe comenzar el trabajo de la lectoescritura, la docente está de acuerdo en el rango etario en el que se trabaja según el Ministerio de Educación, puesto que, si al cursar primero básico ya domina la lectura y escritura, no se interesan por lo visto en la sala de clases. Por otra parte, las características que la profesora identifica para el desarrollo adecuado de dicho proceso identifica la maduración cognitiva y la concentración, según la revisión bibliográfica durante este periodo se encuentran en el estadio del pensamiento preoperatorio de Piaget el cual Según Diane Papalia (1996), caracteriza por la habilidad para la utilización de símbolos, esto quiere decir, palabras para representar lugares, personas y objetos, de igual modo, en este periodo los menores son capaces de pensar en el objeto aunque éste no se encuentre físicamente, aprender y dominan el uso del lenguaje y numeración, relación de causa y efecto, comprensión del cambio de forma de un objeto.

En relación a las estrategias metodológicas implementadas en el aula es el establecimiento quien decide el método que debe utilizar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, el cual, se basa en imagen-palabra y utilización de trozos de textos.

El inicio de clases se enmarca en contextos significativos, puesto que, ambos se relacionan con tipos de texto de circulación social, los cuales fueron el cómic en una historieta y una noticia de un diario, lo cual, se va descubriendo a través de preguntas sobre los conocimientos previos de los estudiantes, lo antes mencionado se refleja en la perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, puesto que, propone “leer implica construir la significación del texto y, en ese proceso, se coordinan datos del texto (tanto correspondientes al sistema de escritura como al lenguaje escrito) con datos del contexto” (Kaufman. 2007, p.18)

Las actividades de aprendizaje que se evidenciaron en el periodo de observación se

enmarcaron en los tipos de textos que se mencionaron anteriormente, específicamente las partes que componen los dos textos, lectura de noticias reales (feria infantil), creación de cómics, actividades propuestas por el libro sobre escritura de respuestas según la temática de trabajo de la clase, lo cual, se relaciona con la aplicación práctica de la perspectiva constructivista en la escuela, en donde se permite a los estudiantes interpretar y producir diversos textos, trabajar con diferentes tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita y propiciar diversos propósitos comunicativos y situaciones funcionales.

En relación a los materiales utilizados fueron los apropiados para los estudiantes, puesto que, debido a que eran textos de circulación social fueron llamativos para ellos, además del trabajo con proyector de power point, material concreto (hoja de block y lápices de colores). Otra parte importante es la modalidad de trabajo la cual, siempre fue de manera individual, lo que se realizaba de manera colectiva eran ciertas lecturas y puesta en común de lo realizado.

El cierre de las acciones pedagógicas observadas fue a través del diálogo con los estudiantes, en donde la profesora pregunta a los estudiantes sobre lo aprendido en la clase, sobre el objetivo de la clase y el contenido tratado. En relación a la evaluación tuvo un carácter formativo, en el cual, la docente monitoreaba lo realizado en las diversas actividades e iba resolviendo dudas a los estudiantes, para posterior una puesta en común de lo realizado, en la pizarra.

Según lo descrito en este informe de análisis sobre lo recolectado en los instrumentos de la investigación, podemos concluir que la docente del establecimiento denominado EPP2, presenta una gran cantidad de características del paradigma de enseñanza - aprendizaje constructivista, en el cual, podemos encontrar principalmente la estrategia metodológica que utiliza en la acción pedagógica, la cual, se caracteriza por contextualizar con elementos significativos y reales, activación de conocimientos previos, además, el rol activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Plantearse la pregunta acerca de cuáles son los paradigmas de enseñanza-aprendizaje subyacentes a las estrategias metodológicas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura por profesores de primer año básico de establecimientos de diferente dependencia administrativa, permitió realizar esta investigación, mediante la cual se obtuvo información actualizada sobre esta temática.

En relación a los paradigmas de enseñanza aprendizaje subyacentes a las estrategias metodológicas empleadas por los docentes, es posible concluir que no se identificó en ninguno de los casos estudiados, un paradigma “puro”. Es decir, cuyas características tanto observadas en la práctica como analizadas en el discurso, correspondieran únicamente a una concepción determinada aprendizaje. Lo que permite concluir que, en general, los paradigmas de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las estrategias metodológicas tienen características que corresponden con mayor preponderancia a un paradigma en particular. Sin embargo, también tienen características secundarias correspondientes a otros paradigmas. En la mayoría de los casos, los paradigmas que más se develan son el conductista y constructivista.

Desde el conductismo, el aprendizaje es entendido como la adquisición de habilidades o conceptos a partir de una práctica guiada que implica la supervisión y corrección permanente de conductas erróneas (Woolfolk, 2010). En el discurso de varios casos se identificó la definición de aprendizaje con el adquirir conocimientos o habilidades, lo que también se pudo observar en las actividades planteadas por las docentes para que los estudiantes aprendan la lectoescritura. Los conocimientos referentes a la lectoescritura se presentaban a los estudiantes como algo acabado o definitivo, por lo cual no se favorecía el descubrimiento de un contenido o la consideración de las experiencias previas que portaban los estudiantes.

Entonces, el contenido no se descubrió ni se construyó considerando las experiencias previas de los estudiantes, sino que se adquiría, por ejemplo, a través de la instrucción directa de los docentes, el escaso tiempo destinado a la reflexión de los estudiantes, utilización de palabras ajenas al contexto cotidiano de los estudiantes, entre otros. En contraste con lo

anterior, la mayoría de los casos presentes en la investigación señaló que el aprendizaje implica la aplicación en la vida cotidiana de lo aprendido, lo que se relaciona directamente con los postulados del paradigma de aprendizaje constructivista en el cual se media para los estudiantes apliquen sus conocimientos en distintos contextos de la vida (Woolfolk, 2010). Esta coexistencia de ideas en un mismo discurso, pertenecientes a dos paradigmas de aprendizajes distintos, evidencia lo señalado anteriormente acerca de que no es posible encontrar una perspectiva de aprendizaje pura en ninguno de los casos estudiados.

En relación a las concepciones y percepciones del aprendizaje de la lectoescritura que presentaron los casos de estudio, es posible reconocer que para algunos de ellos, la lectoescritura es entendida como una herramienta de autonomía, puesto que a través de la comunicación escrita se pueden expresar pensamientos, sentimientos, informarse sobre el acontecer nacional, entre otros aspectos. En otros casos, las docentes le otorgan un énfasis social en cuanto a la comunicación e influencia en otros aprendizajes, es decir, la utilidad de ésta para el acceso al conocimiento de las diferentes asignaturas del currículo nacional de educación, centrado dicho aprendizaje a la función a la institución escolar.

Al hacer referencia a la respuesta sobre los facilitadores del proceso de enseñanza de la lectoescritura, fue posible evidenciar elementos atribuibles a los paradigmas de enseñanza-aprendizaje en los cuales se situaron las docentes. Específicamente, en el paradigma constructivista se consideraron aspectos como el trabajo colaborativo entre pares, clima favorable dentro del aula, estrategias metodológicas en donde se realiza una contextualización del contenido, tomando en consideración conocimientos previos, motivación para el aprendizaje por parte de los estudiantes y el entorno social en donde se desenvuelven los estudiantes. Por otro lado, desde la mirada conductista, se consideraron las características motrices de los educandos, lo que permite identificar una concepción biologista relacionada directamente con la edad pertinente para el inicio de la lectoescritura, ya que ésta considera que el desarrollo precede al aprendizaje, donde son requisitos fundamentales el desarrollo de determinadas habilidades motrices (Mendoza, 2003) . En relación a los obstaculizadores la mitad de los educandos atribuyeron núcleo socio-familiar como uno de ellos, además de las características de los niños(as) de primer año básico y el número elevado de estudiantes por sala de clases.

En relación al entorno social de los alumnos, se produce una diferencia entre las dependencias de los establecimientos, puesto que, en administraciones municipales y subvencionadas se considera este aspecto como un obstaculizador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, en cambio, para una escuela particular pagada se considera un facilitador. En este último, el capital cultural de los educandos influye en cómo los estudiantes se enfrentan a la alfabetización inicial, considerando sus interacciones anteriores a la escolarización con la lectura/escritura o la cotidianidad del uso de este aprendizaje en la vida cotidiana de sus núcleos cercanos.

Cabe mencionar que la mayoría de las docentes de los establecimientos que participaron en la investigación utilizaron el Método Matte en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Específicamente, todos los casos exceptuando a ambos establecimientos de dependencia particular pagado. Este método se caracteriza por el aprendizaje de la lectura y escritura a través de etapas, desarrollando habilidades como grafomotricidad y velocidad en los estudiantes, permitiendo obtener resultados satisfactorios al finalizar Primer año Básico (Santander y Tapia, 2012). Asimismo, es un método que se encuentra dentro del modelo de destrezas, donde se pretende desarrollar el lenguaje escrito a través del trabajo fonético, sintético y analítico, donde se realizan determinadas lecciones que deben cumplir en ciertos periodos de tiempo establecido. Por lo anterior, es que este método considera el lenguaje de manera segmentada, desde la unidad mínima de las letras (fonema y la correspondencia con su respectivo grafema) para llegar a la formación de palabras, oraciones y textos. Desde este método, el texto no es considerado como una unidad mayor o un elemento significativo que constituya un eje central en las clases observadas, ya que su énfasis se centra en la decodificación, reconocimiento de fonemas y grafemas, composición y descomposición de palabras a través de las distintas lecciones.

Si bien es cierto, el método descrito anteriormente se plantea de forma desde una lejana contextualización del contenido en relación a las experiencias previas y a la cotidianidad de los estudiantes, es necesario señalar que los esfuerzos realizados por las docentes participantes en esta investigación, son relevantes en cuanto a la implementación de estrategias que permitan modificar este método y contextualizarlo de acuerdo a sus concepciones planteadas en su discurso. Por ejemplo, en uno de los casos se observó la propuesta de situaciones de

juego con la participación directa de los estudiantes en relación al contenido de las lecciones. En otro caso, se observó la utilización de material concreto relacionado con la palabra clave del contenido, donde los estudiantes participaron con él, posibilitando la contextualización de dicho fonema en relación a sus experiencias previas.

Junto con el método descrito anteriormente, también se observaron otras estrategias metodológicas implementadas por las docentes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Una de ellas realizó clases de escritura creativa que contaron con la participación de los apoderados, complementando así, la utilización del método Matte. En el caso de las docentes de los establecimientos de dependencia particular pagado, éstas no implementaron el método Matte, por lo que es posible señalar que en ambos se utilizaron distintos tipos de textos, donde en uno de ellos existió una finalidad informativa específica y relación directa con las experiencias previas de los estudiantes para su construcción. En el caso del otro establecimiento, también se utilizó un texto donde se trabajó la letra clave de acuerdo a la planificación de esa clase, reconociendo el fonema, grafema y su nombre convencional.

En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas por las docentes de Primer año Básico de los establecimientos de diferentes dependencias administrativas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de esta investigación, se identificaron características que se pueden asociar a ciertos paradigmas de enseñanza-aprendizaje.

En relación al paradigma de enseñanza-aprendizaje conductista, se evidenció durante el periodo de observación en varios casos de investigación la implementación refuerzos de conducta, “según la perspectiva conductista, las consecuencias determinan en gran medida si un individuo repetirá la conducta que provocó tales consecuencias” (Woolfolk, 2010, p.201) por lo que se establece la relación Conducta - Reforzador (Consecuencia) - Efecto (Conducta Fortalecida o Repetida), entendiendo como refuerzo:

Cualquier consecuencia que fortalece la conducta que le sigue. Así, por definición, las conductas reforzadas incrementan su frecuencia o duración. Siempre que vea que una conducta persiste o se incrementa con el paso del tiempo, podría suponer que las

consecuencias de tal conducta son reforzantes para ese individuo (Woolfolk, 2010, p. 202)

Durante el periodo de observación se evidenció el refuerzo positivo, que se define como “ocurre cuando la conducta produce la presencia de un nuevo estímulo” (Woolfolk, 2010, p.203), en las instancias donde los estudiantes eran premiados por su conducta y/o rendimiento en un caso de ellos en tableros de estrellas el cual se ubicaba en la pizarra, en donde sumaban puntos por filas para participar en una actividad recreativa para los ganadores. Además, en estas instancias donde se utilizó como estrategia pedagógica el refuerzo de igual modo, se registró refuerzo negativo, el cual, se caracteriza por el “fortalecimiento de la conducta al eliminar un estímulo aversivo cuando se presenta la conducta” (Woolfolk, 2010, p.203), puesto que, en cada caso de premiación de un grupo de estudiantes por su comportamiento y/o conducta, se establece una diferencia entre el quehacer de los demás compañeros, los cuales, al no ser reconocidos se establece este tipo de refuerzo.

Otro aspecto que se pudo evidenciar en las observaciones de los casos de estudio sobre el paradigma conductista, fue la baja autonomía que los estudiantes presentaron en la interacción educativa. Esto se relaciona con la perspectiva de aprendizaje antes mencionada, por el rol que se le entrega a los educandos, el cual, se centra en la recepción pasiva de información, donde el contenido curricular es entregado por la figura del profesor. En la práctica se pudo reconocer la escasa consideración de los estudiantes como sujetos activos de la clase, en torno a la toma de decisión dentro de una actividad, formas de ejecución, responsabilidades dentro del grupo. Lo cual, se vio limitado por la intervención en la totalidad de los casos por la instrucción docente, lo que moldeaba el quehacer escolar en torno a una idea.

Finalmente, se observó la característica conductista de la instrucción permanente de las docentes sobre el modo de realizar las actividades planteadas. Lo cual, desde el paradigma antes mencionado, se asegura lo siguiente:

Un antecedente importante para incrementar respuestas positivas de los estudiantes es el tipo de instrucciones que se dan. Las investigaciones sobre la presentación de instrucciones efectivas revelan que las instrucciones concisas, claras y específicas, y

que comunican un resultado esperado, son más efectivas que las instrucciones ambiguas. Las aseveraciones funcionan mejor que las preguntas. (Woolfolk, 2010, p.206)

Lo antes mencionado, se relaciona con el tipo de rol que presentan tanto los docentes, como los estudiantes. Según este paradigma, se define la función de un profesor como un supervisor y corrector de respuestas erróneas de los educandos, lo que limita la interacción en la acción pedagógica, puesto que, los estudiantes sólo siguen las instrucciones, asumiendo pasividad en el proceso de aprendizaje. Además, el tipo de instrucción antes descrita limita la reflexión de los estudiantes sobre la relación del contenido con sus conocimientos previos y/o visión de mundo, además de la riqueza que tiene la interacción entre el grupo curso sobre diversos conocimientos, experiencias, dudas, sugerencias, aprendizaje colaborativo, entre otros.

De igual forma, el paradigma de enseñanza-aprendizaje constructivista se vio reflejado en ciertos aspectos considerados en la implementación de las estrategias metodológicas de los casos de estudio. En primer lugar, el contexto cotidiano en que se enmarcaron las acciones pedagógicas. Según la teoría de esta perspectiva “el aprendizaje profundo requiere que los aprendices relacionen los conceptos y las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias anteriores” (Woolfolk, 2010, p.307), por lo que dentro de este indicador se consideró la relación del aprendizaje nuevo con sus conocimientos previos, por lo que:

Los estudiantes llegan al salón de clases con una gran cantidad de conocimientos y creencias acerca del funcionamiento del mundo. Algunas de estas ideas preconcebidas son correctas, otras son parcialmente correctas y otras son incorrectas. Si la enseñanza no parte de lo que los alumnos “saben”, entonces aprenderán lo necesario para aprobar el examen, pero sus conocimientos y creencias acerca del mundo permanecerán inalterables. (Woolfolk, 2010, p.307)

Durante el periodo de observación se evidenció cómo las docentes realizaron acciones para acercar el aprendizaje hacia los diferentes conocimientos de los estudiantes. Entre las más reiteradas se encontraron preguntas sobre un concepto en común, como el conocimiento sobre un tema, una palabra, una letra y en uno de los casos por un tipo de texto. Además, los

esfuerzos de contextualizar métodos analíticos que se asocian a la perspectiva de aprendizaje conductista, a través de imágenes significativas para los estudiantes relacionados con la letra a trabajar en clase e interacción a nivel grupal. Con la implementación de estas estrategias se logró conectar el contenido curricular que se trabajaba con el entorno de los estudiantes, lo cual, acercó a los educandos a la reflexión sobre el aprendizaje de la lectoescritura y logrando que “los aprendices reflexionen acerca de su propia comprensión y de su propio proceso de aprendizaje”. (Woolfolk, 2010, p.307)

De igual modo, otra de las características que se evidenciaron durante el periodo de la observación en alguno de los casos de esta investigación, fue el rol activo de los estudiantes en la acción pedagógica. Enmarcado en el paradigma de enseñanza-aprendizaje del constructivismo, “los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento” (Woolfolk, 2010, p.311) por lo que la participación activa dentro de la acción pedagógica es fundamental para esta perspectiva de aprendizaje, entendiendo lo siguiente:

Los estudiantes necesitan expresar y desempeñar su conocimiento en desarrollo a través de la escritura, conversaciones, dibujos, proyectos, obras de teatro, portafolios, informes, etcétera. No obstante, el desempeño no es suficiente. Para desarrollar un conocimiento conceptual profundo, los alumnos necesitan reflexionar, es decir, analizar concienzudamente su propio trabajo y progreso. (Woolfolk, 2010, p.307)

Las acciones concretas que se evidenciaron en la observación de los casos que tuvieron participación activa de los educandos, lo realizaron a través de preguntas que relacionaron el contenido visto con experiencias personales, consideración de la opiniones/dudas/sugerencias de los estudiantes durante la clase, realización de preguntas como: ¿qué aprendieron hoy? en los cierres de las clases, donde los estudiantes reflexionan sobre su trabajo y/o construcción de conocimiento.

Otro aspecto considerado fue la implementación de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, donde la mayoría de las docentes de este estudio utilizaron métodos analíticos, los que se caracterizan por el desarrollo de destrezas para lograr acceder a la lectura/escritura, además de la consideración del lenguaje escrito desde la unidad mínima, las letras, para llegar de forma progresiva, a las sílabas, palabras, oraciones y finalmente texto.

Lo anterior se realiza a través de la decodificación de cada uno de los elementos de una palabra para poder entender lo leído y/o escrito. Lo cual, en la práctica se pudo evidenciar con el trabajo de lecciones de una consonante o vocal, grafomotricidad de las letras vistas en clases, letras móviles que se formaban de manera parcelada, según los fonemas –grafema que la componían, entre otros.

Los métodos más actualizados de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, denominados sintéticos, consideran el texto como la unidad base de este aprendizaje, puesto que, como los sujetos están insertos en un contexto social, histórico, cultural, éstos se desenvuelven en un ambiente letrado y se está en contacto con el lenguaje escrito desde temprana edad. Por lo anterior es que, en la instancia educativa, se enfatiza en la funcionalidad de la lectoescritura para la vida cotidiana, trabajando ejemplares que se encuentren en la vida cotidiana de las personas tales como revistas, cómics, recetas, periódicos, afiches, cuentos, libros y manuales, entre otros. Tal como se evidenció en la estrategia metodológica de una de las docentes, donde la totalidad de clases observadas se trabajó con ejemplares reales (cómics y periódico) en los cuales los estudiantes podían interactuar con los textos físicos durante la clase.

En relación al objetivo específico de la investigación que hace referencia a establecer relación entre el discurso de los docentes y su praxis educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, se logró develar que en algunos de los casos existió concordancia en la implementación de las estrategia metodológica de acuerdo al paradigma de enseñanza-aprendizaje manifestado en la entrevista en profundidad. Sin embargo, existieron casos en que no hubo concordancia en el discurso y lo observado en la práctica pedagógica. Esto quiere decir, que en algunos casos el discurso presentaba aspectos que se relacionaban con el constructivismo y en la práctica pedagógica predominaban características de la implementación de una estrategia metodológica de orden conductista. Al igual que, en discursos con elementos conductistas presentes en la entrevista, en la práctica prevalecen elementos del constructivismo. Es relevante indicar que las diferencias señaladas anteriormente no se encuentran vinculadas al tipo de dependencia administrativa de los establecimientos educacionales a los que pertenecen los casos de esta investigación.

Si bien el método de enseñanza de la lectoescritura es determinado, en la mayoría de los casos, por el establecimiento educacional o por agentes externos -como la Corporación Municipal-, es posible evidenciar que el paradigma de aprendizaje que subyace a cada docente determinará las variantes que tendrá cada método, puesto que, son éstos quienes deciden cómo ejecutar sus estrategias pedagógicas a partir de lo que permiten los diferentes establecimientos educativos.

Entonces, si bien cada método de enseñanza de la lectoescritura subyace a un paradigma de aprendizaje -así como el método global es de corriente más constructivista y el método analítico es de corriente más conductista- estos mismos métodos y sus respectivos paradigmas se encuentran o confluyen con los paradigmas que porta cada docente, lo cual puede ser evidenciado en las estrategias metodológicas empleadas por cada uno de ellos. Por ejemplo, el método analítico de corte más conductista confluye con el paradigma constructivista que puede portar un docente, lo que genera que ese método de enseñanza de la lectoescritura tenga variaciones en la implementación que cada docente realice de éste.

Del mismo modo, se pudo constatar que en un caso donde la docente debía aplicar Método Matte (asociado al paradigma conductista), se implementaron estrategias metodológicas constructivistas que provocaron modificaciones en la ejecución de ese método. Cabe señalar que esas estrategias metodológicas constructivistas (por ejemplo, en la interacción relacional con los estudiantes, participación activa de éstos, clima dentro del aula, planteamiento de actividades con diversas modalidades de ejecución y asociación del contenido con experiencias previas de los estudiantes) se fundamentaron en el paradigma de aprendizaje que portaba la profesora.

Si bien es cierto, en el caso anterior se presenciaron modificaciones en el método de enseñanza de la lectoescritura, se presentaron casos en los que el paradigma que portaba la docente concordaba con el paradigma subyacente al método de enseñanza de la lectoescritura. En un caso, una docente que aplicaba Método Matte, que es de la corriente conductista, portaba el mismo paradigma de aprendizaje al que se asocia dicho método. Por lo que fue posible observar una total concordancia entre método de enseñanza de la lectoescritura y paradigma de aprendizaje que portaba la docente.

Conclusiones por dependencia administrativa de los establecimientos educacionales

Uno de los objetivos específicos de la presente investigación pretendió conocer las concepciones y percepciones de la lectoescritura de los docentes que imparten este proceso de enseñanza-aprendizaje perteneciente a establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa. De acuerdo a lo anterior, es posible señalar que las docentes de establecimiento municipal, particular subvencionado y una de dependencia particular pagado concuerdan en que el aprendizaje de la lectoescritura es concebido como una herramienta o un medio que permite el acceso de los estudiantes a distintos ámbitos de la vida, considerando su directa influencia en el resto de las asignaturas curriculares. Dentro de estas respuestas es posible encontrar matices, debido al énfasis que otorgan a determinados elementos. Por ejemplo, una docente señala que este aprendizaje permite la expresión del pensamiento de los estudiantes, otra docente indica que este aprendizaje no finaliza en Primero Básico, sino que ahí se aprende a decodificar, o que este proceso tiene influencia en el desarrollo en el ámbito de la personalidad de los estudiantes, o también que posibilita el conocimiento y la autonomía. En el caso de la otra profesora de establecimiento particular pagado, comenta que este aprendizaje corresponde al saber leer y escribir donde primero se debe desarrollar la lectura antes que la escritura.

En la práctica pedagógica, las docentes han identificado facilitadores y obstaculizadores presentes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Respecto a los facilitadores, es posible señalar que las docentes de ambos establecimientos particulares subvencionados consideran como facilitadores la motivación de los estudiantes y aspectos relacionados con las estrategias a implementar en este proceso, como la didáctica, el material a utilizar, el contenido curricular y su relevancia para los estudiantes. En el caso de una docente de establecimiento municipal, señala sus propias características como facilitador, y el rol de tutores entre estudiantes. La otra docente de la misma dependencia, indica como facilitador aspectos de desarrollo biológico de los estudiantes, como el desarrollo auditivo y motriz. En un establecimiento particular pagado, un facilitador es el núcleo familiar de los estudiantes debido al capital cultural que éstos portan y el involucramiento con el proceso educativo de ellos; y en el otro establecimiento, lo es el método empleado y la vinculación con variados tipos de textos.

Respecto a los obstaculizadores en este proceso de aprendizaje, ambas docentes de dependencia particular pagado consideran aspectos biológicos de los estudiantes, como su nivel de concentración y egocentrismo. En cambio, las docentes de establecimientos de dependencia particular pagado y municipal, consideran como obstaculizadores a elementos externos a los estudiantes, como lo es la escasa vida familiar y compromiso de padres respecto al cumplimiento del rol como lectores, el factor social respecto al nivel de lenguaje oral de los estudiantes, impuntualidad e inasistencia a clases. Una docente de establecimiento particular subvencionado considera como obstaculizador el tamaño del aula de clases en relación a la cantidad de estudiantes y a los que no reciben tratamiento con especialistas.

La totalidad de las docentes concuerdan en que este proceso de aprendizaje es caracterizado como difícil y desafiante para los estudiantes. Ambas docentes de establecimiento particular pagado fundan su respuesta en que esto requiere altos niveles de concentración y una de ellas indica la identificación y recuerdos de sonidos, mientras que la otra docente añade que también les permite a los estudiantes comprender el mundo letrado al que previamente no podían acceder.

Respecto a las características que deben poseer los estudiantes para iniciar este proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, una docente de establecimiento particular pagado y una de particular subvencionado consideran que no existe edad específica para esto, fundamentando su respuesta en las experiencias previas de los estudiantes de forma cotidiana con el lenguaje escrito y su motivación. Por otro lado, una docente de establecimiento particular subvencionado, la restante de particular pagado y una profesora de establecimiento municipal, consideran que la edad pertinente para comenzar este aprendizaje es a los siete años, a la edad en que los estudiantes se encuentran en Primero Básico. Las docentes de establecimiento municipal, una de dependencia particular pagado y subvencionado concuerdan al señalar la relevancia de aspectos biológicos y evolutivos de los estudiantes, como habilidades motrices, desarrollo del lenguaje oral y fonético, maduración y concentración. Una docente de dependencia municipal y una de particular pagado también consideran la motivación propia de los estudiantes. Dos docentes también incluyen como característica las experiencias previas de los estudiantes con la lectura y escritura como elementos que deben existir para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

En relación al objetivo específico que buscaba identificar las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, fue posible concluir una variedad de ellas, en las cuales se apreciaron elementos en relación a: la consideración del contexto, recursos, tipos de actividades planteadas, modalidades de trabajo, evaluaciones de la clase y la estructura de la misma. Lo que presentaron en común cuatro de los seis casos del estudio, es que específicamente, implementaron el Método Matte por decisión del establecimiento educativo (en ambos de dependencia particular subvencionado y municipal). En uno de los establecimientos municipales, la decisión corresponde a la Corporación Municipal a la que pertenece el establecimiento, y en el último particular subvencionado la selección es realizada por la misma docente.

Respecto a la contextualización del contenido curricular con elementos significativos para los estudiantes, es posible señalar que en ambos establecimientos de dependencia particular subvencionado se plantearon estrategias que involucraron la participación de los estudiantes para relacionar el contenido curricular con sus experiencias a través de la realización de preguntas, ejemplos y participación en el pizarrón, entre otras. Sin embargo, las actividades correspondieron a las establecidas por el método de asociación fonema-grafema. En ambos establecimientos particular pagado también se realizaron preguntas que permitieron recoger conocimientos previos de los estudiantes sobre contenido desconocido para ellos. Específicamente, en uno de ellos se realizó la caracterización de textos escritos. En uno de los establecimientos municipales se realizaron actividades de comprensión lectora guiada, cuya actividad consistió en el trabajo de comprensión lectora, mientras que en el otro establecimiento, también se trabajó en un texto narrativo en base a una lección, donde en ocasiones se realizaron preguntas que recogieran conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.

En lo que concierne a las estrategias empleadas por las docentes para mantener el control del comportamiento de los estudiantes en situaciones de desatención, en un establecimiento de dependencia particular subvencionado y uno de particular pagado se utilizó el refuerzo positivo a través de la premiación de un símbolo como resultado de la modificación de sus conductas en las clases. No así el resto de las docentes que formaron parte de esta investigación, quienes no utilizaron estos métodos. En el caso de uno de los

establecimientos de dependencia municipal, la docente realizó la selección de los estudiantes que pudieron participar dentro de la clase a través del comportamiento óptimo de éstos, así, los que tuviesen un comportamiento que no fuese el esperado por ella, los estudiantes no podían enunciar sus opiniones ni preguntas frente al resto de ellos.

Otro de los objetivos específicos consistió en contrastar dichas estrategias metodológicas empleadas por los docentes de acuerdo a la dependencia administrativa del establecimiento en el que se desempeñan, por lo que se observó que en cuatro de los seis casos las docentes implementaron el Método Matte, ya sea por decisión propia, del establecimiento o de la Corporación Municipal. Las divergencias y similitudes identificadas se encuentran en el resto de los elementos considerados dentro de las estrategias metodológicas empleadas por cada docente, como lo es la contextualización del contenido, las evaluaciones realizadas por las docentes, la utilización de conflictos cognitivos, la consideración de los aprendizajes previos, tipo de materiales utilizados, entre otras categorías.

El último objetivo específico consistió en establecer relación entre el discurso de las docentes y su práctica pedagógica, donde es posible señalar que se encontraron concordancias y discordancias en los casos de estudio en las distintas categorías y subcategorías consideradas. Es posible indicar lo anterior debido a que elementos planteados en el discurso (como la concepción de aprendizaje y del proceso de lectoescritura, rol de los estudiantes, rol docente e interacción entre ambos, descubrimiento del contenido por parte de los estudiantes, vinculación del aprendizaje con experiencias previas, métodos y estrategias metodológicas implementados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, entre otros) demostraron diferencias o similitudes en las observaciones realizadas a la práctica docente.

A modo de reflexión, finalmente se pudo evidenciar que los métodos empleados por las docentes que fueron partícipes de esta investigación, en primer lugar, dependen de las administraciones de los establecimientos, puesto que, en la gran mayoría de los casos fueron éstos quienes definieron cuál método utilizar para la instancia pedagógica de la lectoescritura. Sin embargo, las estrategias metodológicas implementadas son variadas, donde son las propias docentes quienes imprimen su sello en ellas de acuerdo al paradigma de aprendizaje que portan. En segundo lugar, es posible indicar que las estrategias metodológicas no sólo se conforman a partir del método de enseñanza de la lectoescritura, sino que también de otros

elementos que pueden ser considerados por los educadores al ser implementadas, las que se identifican de mejor manera con los paradigmas de aprendizaje que porta cada uno de ellos (como el tipo de actividades que se plantean, los materiales que se utilizan, tipos de texto utilizados, tipo de evaluación, instrucciones en el aula, trabajo colaborativo entre pares, consideración de conocimientos previos, explicación sobre el contenido, planteamiento de conflicto cognitivo, entre otros). Lo anterior da cuenta de las concepciones y percepciones que tiene un docente sobre su quehacer educativo y el rol de los estudiantes en este proceso.

El proceso de lectoescritura es constituido tanto por la enseñanza (relacionado con la labor docente), el aprendizaje (relacionado con el rol de los estudiantes) y la relación que se produce entre ambos elementos. Por esto, es que es fundamental contribuir con información que constituya un aporte al mejoramiento de las prácticas pedagógicas referentes, específicamente para en el caso de esta investigación, al área de la lectoescritura.

Con los resultados obtenidos en este estudio, es posible aportar con información actualizada sobre la realidad de esta área de conocimiento en Chile y cómo se lleva a cabo este proceso educativo a nivel pedagógico, identificando y describiendo las estrategias metodológicas implementadas por docentes correspondientes a establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa en la lectoescritura.

Al contribuir con esta información nueva y actualizada, se posibilita la instancia en que docentes, estudiantes o cualquier persona que lo desee, pueda incrementar su conocimiento teórico sobre las estrategias metodológicas, la realidad nacional educativa en lectoescritura, los métodos que actualmente son implementados en este país, las concepciones y percepciones de los docentes sobre elementos pedagógicos transversales a cualquier área de conocimiento o asignatura, como: qué es aprender, el rol de los estudiantes y su propio rol profesional, la consideración de aprendizajes previos, capacidad comunicativa relación profesor-estudiante, entre otros.

De acuerdo a los resultados de esta investigación anteriormente descritos, es posible señalar que hoy en día se continúan implementando métodos de lectoescritura (de destrezas) y estrategias metodológicas más bien tradicionales, en las que es posible reconocer un determinado paradigma respecto del proceso de enseñanza aprendizaje. El paradigma

conductista se sigue visualizando en algunas prácticas docentes y métodos de alfabetización inicial, los que no se encuentran en sincronía con los nuevos aportes teóricos, concepciones e innovaciones que se implementan a nivel pedagógico en el marco internacional.

Sin embargo, a pesar que en algunos casos se perpetúa el empleo de métodos de corte tradicional, es posible visualizar la implementación de algunas estrategias pedagógicas que corresponden al paradigma constructivista.

En este sentido, es posible reconocer que los docentes tienen la posibilidad de plantearse ante el proceso educativo de manera distinta y con ellos desplegar prácticas muy diversas, según las características que imprimen a diversos factores como son: el rol que asumen y construyen los estudiantes en las clases, el rol que desempeñan las y los docentes, las características y utilización del material que se emplea, el desarrollo de aprendizajes significativos o la ausencia de ellos, la relación (o no) del contenido curricular con conocimientos, experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes, la significación de la evaluación de los distintos aprendizajes (o falta de ella), entre otras.

Los aspectos anteriormente indicados, pueden ser considerados o llevados a la práctica de manera distinta por los docentes y con ello resultar prácticas pedagógicas diversas, en las cuales es posible reconocer el predominio de un determinado paradigma de aprendizaje por sobre otro.

Como se mencionó anteriormente, en ninguno de los casos del estudio prima un sólo paradigma, lo que se traduce en la implementación de diversas estrategias metodológicas con características de ambos paradigmas (conductista y constructivista) en el aprendizaje de la lecto escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alida, C., Martín, M. (2006) *El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. Revista Universitaria de Investigación.* (Vol. 7, núm. 1). pp. 69-79 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado el 8 de enero de 2017 <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070106.pdf>

Baeza, P. (2006). *La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa AILEM-UC.* Revista. Pensamiento educativo, Vol. 39, nº 2, 2006. pp. 47-58.

Baptista, P., Fernández, C., Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación.* Estados Unidos: Editorial Mc Graw Hill Education

Benito, B. (2006). *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción.* Universidad de Salamanca. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación.* p.p 218-219. Recuperado el 5 de junio de 2016 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185>

Bogdan, L., Taylor, S.J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España:Ediciones Paidós Ibérica.

Braslavsky, B. (2003). *¿Qué se entiende por alfabetización?.* Revista Lectura y Vida, N°2, 1-17.

Condemarín, M., Galdames, V., Medina, A. (1991). “Leer el mundo”. Talleres de perfeccionamiento en lenguaje oral y escrito. CPEIP. Santiago: Chile.

Condemarín, M., Galdames, V., Medina, A. (1998). *La enseñanza de la lectura según Modelo de Destrezas. Basado en “Lenguaje integrado”. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito.* CPEIP, MINEDUC, 1998.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011) *“Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional”.* Recuperado el 18 de octubre de 2016 www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural. Sección Observatorio Cultural.

Díaz, M. (2007). *Métodos para la enseñanza de la Lecto-escritura.* Tesis no publicada de

grado de Licenciado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Educación. Pedagogía en Educación Básica. Santiago, Chile.

Diccionario Pedagógico (AMEI-WAECE) <http://waece.org/diccionario/index.php>.

Domínguez, C (s/a). *Características psicológicas del niño de edad preescolar*. Recuperado el 20 de junio de 2016 <http://www.revistaluz.rimed.cu/articulospdf/edicion30/carlosd.pdf>

EDUCAR CHILE. (2007). *Vygotski y teorías del aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana*. Recuperado el día 13 de febrero de 2017 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=138631>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó

Forgione, J. (1945). *La lectura y la escritura por el método global*. Buenos Aires Argentina: El Ateneo

Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Santiago, Chile: Dolmen Estudio.

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

Khun, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. http://www.icesi.edu.co/blogs/antro_conocimiento/files/2012/02/kuhn.pdf

Latorre, A (2003). *La investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ

Latorre, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.

Latorre, A., Seco del Pozo, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas. (Recopilación y confección por los autores)* Lima, Perú 1ª edición

Leiva, Carlos. (2005). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Tecnología en Marcha.* (Vol. 18 N.º 1) pp 67 -73. Recuperado el 27 de diciembre de 2016 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>

Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica

Martínez, S. (2013). *El refuerzo positivo como estrategia motivacional en el aula de educación primaria. Propuesta didáctica.* Universidad de Valladolid. Campus La Yutera. *Escuela Universitaria de Educación.* Recuperado el 8 de noviembre de 2016 <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4826/1/TFG-L379.pdf>

Maruny, L., Miralles, M.; Ministrál, M.; Vives, L. (1997). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Contextos,* (Nº 29-30), págs. 284-287. Recuperado el 11 de mayo de 2016 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4512839>

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria.* Madrid, España:PEARSON EDUCACIÓN.

Ministerio de Educación. (2002). *Políticas de participación de padres, madres y apoderados/as en el Sistema Educativo,* Chile.

Monereo, C. (Coord.), Castelló, M. Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Noreña, L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., Rebolledo-Malpica, D. (2012) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa AQUICHAN (AÑO 12 - VOL. 12 N°3).* Chía, Colombia. Pp 263 – 274

Papalia, D (2010). *Desarrollo humano.* Mc Graw Hill. México

Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social – SENA. Antioquia. Medellín, Colombia.

Parra, K. (2011). *El Docente de Aula: perspectivas y demandas en tiempos de reformas educativas*. Revista de Investigación (Nº 72. Vol. 35) pp 51-64. Recuperado el 21 de noviembre de 2016 http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-2914201100010000516

Pérez, Gloria (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.

Ramírez, E. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.

Ricoy Lorenzo, Carmen. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação*. Revista do Centro de Educação (Vol. 31, núm. 1) pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Recuperado el día 30 de abril de 2016 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Editorial Conocimiento S.A. Santiago de Chile.

Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, España: McGraw-Hill

Sandín, M. (2010). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Santander, M., Tapia, Y. (2012). *Modelos de lecto-escritura. Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura*. Tesis no publicada de título de Educadora de Párvulos y escolares iniciales. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Santiago, Chile

Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao editorial.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Autónoma de Barcelona (s/a) *Master en Paidopsiquiatría Módulo I*. España

Woolfolk, A. (2010) *Sicología Educativa*. México: Editorial Pearson.

Yuni, J., Urbano, C. (2003) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.