



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL/  
MENCIÓN TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE

INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS  
DE EXPRESIÓN ESCRITA, EN NIÑOS DE NB2

Tesis

Realizada por

Gabriela Cecilia Guajardo Jara  
Carolina Andrea Oporto Peñailillo  
Cecilia Ivonne Venegas Rojas  
Claudia Andrea Vera Sánchez

Profesor/a Guía

Paulina Paola Abarzúa Palma

Julio 2005

Temuco – Chile

## RESUMEN

La influencia de las prácticas pedagógicas en relación al desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para la producción de textos escritos, fue abordada en dos aulas de la Escuela San Francisco de Asís de la ciudad de Temuco, observando, mediante registros etnográficos dos cursos correspondientes al nivel básico dos, realizando una entrevista a las docentes observadas en las aulas, las que correspondían a los subsectores de Lenguaje y Comunicación y, al subsector de comprensión del medio.

Los objetivos que la presente investigación se propuso fueron: “develar la influencia de las prácticas pedagógicas, empleadas por los docentes, en el desarrollo de las competencias comunicativas para la expresión escrita” y “describir las estrategias de enseñanza predominantes en la enseñanza de los docentes, en el desarrollo de las competencias comunicativas para la expresión escrita”.

El análisis de la información se realizó mediante un levantamiento de inferencias, las cuales integran las características del trabajo que realizaban las docentes en cuanto al desarrollo de la producción escrita de los alumnos.

Los resultados se discutieron en base a una triangulación de información, incluyendo la teoría, observación mediante registros etnográficos y entrevistas realizadas a las docentes. Finalmente se concluye que las prácticas pedagógicas más significativas en la producción de textos escritos de los alumnos, dicen relación con la activación de un proceso cognitivo en los mismos, a medida que se respeta la individualidad de cada ser.

## INDICE

	Pág.
Capítulo 1. Introducción	1
Capítulo 2. Marco Conceptual	3
2.1. Interacciones humanas en el desarrollo social y cultural	3
2.2. El arte de comunicar	5
2.3. La lectura y la escritura como hechos lingüísticos	11
2.4 El proceso de aprendizaje de la lectoescritura	12
2.5 Prácticas pedagógicas y su relación con la enseñanza del lenguaje escrito	17
2.5.1 Ideas fundamentales de la concepción constructivista	23
2.5.2 Aprendizaje de la producción de textos en la reforma educacional chilena	24
Capítulo 3. Preguntas de Investigación	30
Capítulo 4. Método	30
4.1. Participantes	30
4.2. Diseño	31
4.3. Instrumentos	32
4.4. Procedimientos	33
Capítulo 5. Discusión de los resultados	34
Conclusiones	49
Referencias	51
Anexos	
Anexo A. Cronograma de trabajo grupal	
Anexo B. Matriz de análisis de registros profesora "A"	
Anexo C. Matriz de análisis de registros profesora "B"	
Anexo D. Pauta de entrevista semi-estructurada dirigida a las docentes del nivel básico dos.	

## **CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN**

Para una vida en sociedad es necesario el aprendizaje de conductas y el desarrollo de habilidades que permitan una formación integral para cada individuo, en donde el eje principal es el lenguaje, entendiéndose éste como un instrumento mediante el cual es posible la organización del pensamiento que permite el aprendizaje de habilidades y conocimientos mínimos para desenvolverse en el mundo en donde vive.

Uno de los agentes socializadores que aportan a este desarrollo es la escuela, lugar donde el docente tiene un rol protagónico en la formación de sus alumnos, a través de la entrega de herramientas que les permitan dar respuesta a las exigencias del medio.

A nivel mundial, con el gran avance tecnológico que existe, se hace evidente el desfase que Chile como país en vías de desarrollo presenta en la formación inicial de sus habitantes, esto en relación a los países desarrollados. Motivo que ha llevado a la implementación de la reforma educativa, tomando como referente los procesos de la reforma educativa en el país de España.

Lo anteriormente expuesto se observa en estudios que evalúan la educación en ámbitos como lenguaje y matemáticas, estas investigaciones son realizadas a nivel nacional e internacional. Cabe mencionar que en el último estudio realizado durante el año 2003, por el programa para la valoración internacional de los estudiantes, estudio PISA, Chile obtuvo una de las menores puntuaciones, correspondiendo esta a 1; mientras que China se ubicó en el primer lugar con una puntuación 5, siendo éste el mayor rango de evaluación.

Otro de los estudios internacionales analizados, es el de la organización para la cooperación del desarrollo económico (OCDE), en el que participaron 15 países, entre ellos Argentina, Brasil, Chile, México y Perú, países de América del Sur. En éste Chile superó el promedio de los países mencionados, pero se distancia considerablemente de países desarrollados.

Se consideró como promedio ideal para el estudio de la OCDE, el correspondiente a 500 puntos, de los cuales Chile obtuvo 410.

En tanto, a nivel nacional existe el sistema de medición de la calidad de la educación chilena (SIMCE), que se aplica en distintos niveles de la educación escolar (4° año básico, 8° año básico y 2° año medio), dentro de los resultados arrojados por la prueba en el año 2002, que para efectos de esta investigación se hace relevante por la participación de alumnos correspondientes al nivel básico dos (NB2), específicamente 4° año básico, se dejó en evidencia que un número considerable de niños y niñas no alcanza los aprendizajes esperados en los subsectores de Educación Matemática y de Lenguaje y Comunicación.

Los resultados de estos diferentes estudios, invitan al desafío de investigar la relación existente entre las prácticas docentes en la activación de los procesos que se encuentran a la base de la producción de textos escritos en los alumnos.

Debido a lo anteriormente mencionado, nace la inquietud de investigar la temática relacionada con las competencias comunicativas, habilidades necesarias para la comunicación sea ésta oral o escrita, que permiten concretar las diferentes situaciones comunicativas, específicamente la implicancia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de la producción escrita en el sistema escolar. La relevancia de estudiar el tema es *develar la influencia de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las competencias comunicativas para la expresión escrita, en niños del nivel básico dos, específicamente de cuarto año básico.*

La investigación fue realizada en la Escuela San Francisco de Asís de la ciudad de Temuco, en dos aulas de cuarto año básico. La recogida de información se efectuó a través de registros etnográficos que evidencian la observación de cuatro clases realizadas por las docentes y además dos entrevistas aplicadas a las mismas una vez finalizada la observación en el aula.

Para llevar a cabo la investigación, se plantearon las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué teoría del aprendizaje se encuentra a la base de las prácticas pedagógicas de los docentes de nivel básico dos (NB2)?
- ✓ ¿Qué estrategias utilizan los docentes del nivel básico dos (NB2) para el desarrollo de las competencias comunicativas en la producción escrita de los alumnos?

De acuerdo a lo anterior, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- ✓ Objetivo General:
  - Analizar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la producción escrita, utilizadas por los docentes de NB2, en una escuela de la ciudad de Temuco.
  
- ✓ Objetivos Específicos:
  - Develar la influencia de las prácticas pedagógicas, empleadas por los docentes del nivel básico dos (NB2), en el desarrollo de las competencias comunicativas para la expresión escrita.
  
  - Describir las estrategias predominantes en la enseñanza de los docentes del nivel básico dos (NB2).

## **CAPÍTULO 2 MARCO CONCEPTUAL**

### **2.1 Interacciones humanas en el desarrollo social y cultural**

El ser humano debe aprender a ser humano desarrollándose en sociedad, para ello el proceso de socialización, entendiéndolo por este al “continuo proceso de interacción mediante el cual se adquiere una identidad personal y habilidades sociales” (Gelles, 2000 p.36), dependerá básicamente del aprendizaje y las experiencias que se produzcan en las relaciones humanas. El contenido de la socialización varía de una sociedad a otra, a través de ella se adquiere la cultura

de la sociedad en donde se nace y se aprenden distintos patrones para vivir, por tanto el ser humano es adaptable debido al proceso de aculturación, que se refiere a “la inmersión en una cultura al punto que esta forma particular de vivir parece natural”. (Gelles, 2000 p.89). El mismo autor desde la postura del proceso de aculturación humana, señala elementos que se encuentran presentes en una cultura y que son relevantes para el desarrollo de la misma, por el hecho de ser ellos los que se utilizan por las personas para otorgar orden, lógica y comprensión a cada cultura; entre ellos se encuentran las creencias, valores, normas o reglas, tecnología, símbolos y como uno de éstos últimos, el lenguaje.

Al hablar de lenguaje, se hace referencia a un conjunto de símbolos orales y escritos, a las reglas que se usan para combinar estos símbolos y a su vez otorgarles significado. El lenguaje es el medio principal de captura, comunicación, discusión y cambio de comprensiones compartidas que se traspasan de generación en generación; éste no sólo se usa en las interacciones con otras personas, sino que también se hace uso de él individualmente cuando se utiliza el pensamiento, el que no es otra cosa que una conversación consigo mismo. Además, el lenguaje es un instrumento mediante el cual es posible la organización del pensamiento, siendo éste quien debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos para desenvolverse en el mundo en donde viven.

Cuando se hace uso del lenguaje y se utiliza en diversas situaciones, se evidencia el grado de competencia comunicativa del usuario o más bien la capacidad de comunicar que éste posee, siendo la comunicación el eje de la vida en sociedad común a todas las culturas; como lo señala Watzlawick (1981), en ella existe una coordinación de acciones a través del lenguaje que permiten la interacción en el contexto en que se está inserto. En este sentido la lengua o habla no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a su vez el instrumento que permite conocer la concepción del mundo, como lo entendieron los antepasados y al mismo tiempo permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo se percibe dicha concepción en cada individuo. Este mensaje adopta un valor comunicativo entre los participantes, lo que permite que

traspase el simple hecho de la transmisión de información y que se logre un intercambio cíclico de la misma. En otras palabras, a través de la comunicación es posible transmitir el mundo exterior y el mundo interior.

Desde la perspectiva de Watzlawick, Beavin y Jackson (1981) se definen cinco axiomas de la comunicación, que son centrales para la comprensión del proceso de comunicación interpersonal:

1° No es posible no comunicar. La naturaleza de la comunicación muestra su carácter de inevitabilidad y que necesariamente compromete al otro cuando hay comunicación.

2° Todo mensaje tiene un nivel de contenido y un nivel relacional. La relación le otorga sentido y significado al contenido.

3° La naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación. Toda comunicación es circular y necesita la organización de las secuencias de los hechos.

4° Hay dos formas de comunicarse. El lenguaje digital, refiriéndose básicamente al lenguaje verbal oral y escrito; otra de las formas de comunicación es el lenguaje analógico, refiriéndose al lenguaje verbal metafórico y al lenguaje no verbal.

5° La comunicación define básicamente dos tipos de interacciones: La primera de ellas son las relaciones simétricas donde los participantes tienden a igualar su conducta y la segunda corresponde a las relaciones complementarias, donde uno de los participantes complementa al otro basándose al máximo en las diferencias.

## **2.2 El arte de comunicar**

Los seres humanos se desarrollan en sociedad y necesitan de los otros para vivir, por ello cada persona tiene la facultad para construir su mundo personal y social, lo que realiza ayudándose de la comunicación que establece con el otro, a través de los procesos de expresión y comprensión, lo que se resume en las habilidades que manifiesta para escuchar, hablar, leer y escribir; prácticas que se encuentran al servicio de la construcción de su mundo personal, cultural y social.

A través del desarrollo del ser humano se hace evidente la adquisición de un ente común a la sociedad en que se desenvuelve, específicamente un código, lo que también se puede denominar lengua común a los seres pertenecientes a dicho entorno, de modo que ésta les permita establecer la comunicación antes mencionada. Para lograr una adecuada adquisición del código, así como también un apropiado desenvolvimiento del individuo es necesario aludir a Noam Chomsky (1965) con su postura sobre el enfoque comunicativo textual, el que entiende la lengua como materia de uso, la que cada individuo debe conocer y saber usar con una intencionalidad determinada, para ello es necesario el aprendizaje de distintas competencias, como son la competencia lingüística, competencia pragmática y competencia comunicativa.

Según Chomsky (1965) se entiende por competencia lingüística a un sistema de reglas que, interiorizadas por el individuo, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión). En general, es el saber hacer uso de las reglas gramaticales de la lengua respecto a fonología, morfología, sintaxis y léxico. En otras palabras una gramática que se usa de alguna manera al mismo tiempo que se está produciendo o interpretando un discurso. Por otro lado está la definición que realiza Greimas (1982) en la que define la competencia lingüística como un fenómeno más amplio que bajo la denominación genérica de competencia, forma parte de la problemática de la acción humana y constituye al sujeto como un actor.

Respecto a la competencia pragmática Lyons (1969) se refiere ella como la capacidad que el individuo debe poseer para usar adecuadamente una lengua, llevándole a conocer los procedimientos no lingüísticos: las necesidades, las intenciones, los propósitos, las finalidades, entre otras". Por lo que es posible decir que el autor atribuye a ésta competencia la habilidad que el individuo presenta para hacer uso de las funciones de su lengua.

En relación a la competencia comunicativa, Hymes (1972) señala que consiste en la capacidad que el sujeto adquiere para saber utilizar con propiedad una lengua, llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles. Por

lo que es necesario que cada individuo aprenda el uso de las diferentes funciones de la lengua y que a su vez éste aprendizaje le permita aplicarlas en diversas situaciones comunicativas sociales. Lo que expresado de manera más simple, se refiere a los conocimientos y aptitudes necesarios para que una persona pueda utilizar todos los sistemas de comunicación que están a su disposición, esto como miembro perteneciente a una comunidad sociocultural determinada.

Respecto a lo anterior Carlos Lomas (1993) menciona que al aprender a usar una lengua, no sólo se ejercita la construcción de frases gramaticalmente correctas sino también, a saber qué, a quién, cuándo y como decirlo, y saber qué y cuándo callar.

El término de competencia comunicativa lleva a remarcar la importancia que tienen las dos competencias anteriores, ya que si éstas no existen o no se aprenden es imposible llevar a cabo el uso de competencia comunicativa, la que resulta de la unión de las competencias pragmática y lingüística.

Debido a lo anterior, es posible entender que desde la postura Chomskiana se conciba la lengua “como un instrumento que puede ser utilizado” (Watzlavick 1999 p.73) En este sentido, el mismo Carlos Lomas se refiere a la lingüística del texto, aludiendo a que ésta considera el lenguaje como una forma de actividad humana, que es utilizado en lo que se refiere a interacciones sociales. Por lo tanto el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino que se relaciona con los distintos factores lingüísticos, en las interacciones comunicativas.

Si bien es cierto que la lengua y la adquisición de la misma es necesaria para que un individuo pueda desarrollarse, lo que interpreta o expresa va mas allá del contenido intrínseco de la oración, es por ello necesario realizar un análisis literal del texto o discurso, entendiendo texto, en primera instancia, como una “unidad coherente y cohesiva, de cualquier extensión pero con sentido completo” (Condemarín, 1999. p.59); sin embargo desde una perspectiva más amplia, “un texto es cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (Cassany, 1999. p. 314), del cual se desprende que lo que comunicamos oralmente es también un texto.

Al respecto, se hace necesario investigar desde una perspectiva más amplia que involucre las interacciones y que a su vez incluya la competencia comunicativa, como es la sociolingüística que propone Hymes en 1971, entendiendo la misma como “una ciencia interdisciplinaria que estudia las relaciones mutuas entre lengua y sociedad” (Cassany, 1997: 462). Esta ciencia se basa en el hecho de que los seres humanos se comunican y producen el lenguaje dentro de un grupo. Como bien señala Ruwert (1967) respaldando el sistema de comunicación humano, señalando que el hablante es en todo momento capaz de emitir espontáneamente, o de percibir y comprender un número indeterminado de oraciones que, en su mayor parte, no ha pronunciado nunca ni oído antes.

En la postura de la sociolingüística, Hymes centra su atención en la variabilidad del código verbal y el condicionamiento que éste sufre por las circunstancias sociales, momentos en los que el individuo debe utilizar el lenguaje de manera adecuada, es decir, para que exista una efectiva comunicación, siendo preciso un dominio de ciertas habilidades, que permitan responder a las demandas del medio social, como por ejemplo el expresar claramente los mensajes y a la vez interpretar aquellos que se reciben del entorno.

Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, el primer aspecto se refiere a las indicaciones sobre cómo debe ser la relación en el proceso comunicativo y el segundo aspecto dice relación con las formas de transmitir la información, las que pueden ser de tipo verbal y no verbal.

La forma verbal se denomina también digital, porque la relación entre la información y los signos con que se expresa es arbitraria, abarcando los signos lingüísticos de comunicación, constituidos por las lenguas naturales que utilizan palabras o números para designar acontecimientos y destacar aspectos de detalle sin tener que recurrir a ciertas analogías. En tanto la forma de comunicación no verbal recibe también el nombre de analógica, porque su forma de expresión guarda alguna relación con la información que se comunica, abarcando los signos

no lingüísticos como son posturas, gestos, movimientos corporales y expresiones faciales; además incluye los signos paralingüísticos que son el tono de voz, acento, ritmo, pausas y vocalizaciones.

Los canales de comunicación digital y analógico se combinan para determinar tanto los aspectos de contenido como los de relación de la comunicación; aunque se comunican significados de contenido y de relación tanto a través del canal digital como del analógico, gran parte del contenido de un mensaje se expresa por el sistema de comunicación digital o verbal, mientras que los aspectos relacionales de la comunicación, es decir, la información concerniente al tipo de relación entre los interlocutores, son transmitidos predominantemente por cauces analógicos o no verbales.

Por otra parte, los medios de comunicación digital y analógica se complementan uno a otro, de modo que un determinado mensaje es congruente cuando los dos canales refuerzan el mismo significado, o incongruente cuando la relación entre ellos cambia el significado del mensaje que propone la comunicación digital, es decir, lo descalifica.

Entre las formas de transmisión de la información, existen dos grandes sistemas de comunicación, estos son el sistema no verbal y el sistema verbal. Por comunicación no verbal, se entiende aquella que trasciende la palabra hablada o escrita, la cual se basa en analogías autoevidentes que constituyen un lenguaje intercultural por encima de razas y grupos sociales. En tanto la comunicación verbal, es aquella que utiliza la palabra oral o escrita, como vehículo del intercambio de información entre dos personas, la cual es producto de un contexto que abarca otros sistemas de comunicación y que da sentido a los signos verbales que se inscriben en él.

En el sistema de comunicación verbal, se utiliza el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Al mencionar el lenguaje oral, se hace referencia a la capacidad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales. Donde es necesario a la vez, saber escuchar a los demás, respetando sus ideas y las convenciones de participación. Saussure distingue dentro del lenguaje oral dos aspectos fundamentales, uno es la lengua y el otro el habla. Lengua como fenómeno constante y general de todas las manifestaciones lingüísticas particulares y habla como fenómeno individual y concreto.

Según Tolchinsky (1989) el lenguaje escrito no es el lenguaje oral transmitido por escrito, sino que es una variedad del lenguaje que dispone de medios propios, tiene características propias y se utiliza en situaciones distintas según diferentes funciones de la comunicación escrita, es decir, el lenguaje escrito constituye fundamentalmente una competencia comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diferenciadas y con propósitos claros. En este sentido, producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarse, ya sea para relacionarse con otros, expresar ideas o sentimientos, crear, informar, investigar o aprender.

La escritura comienza cuando el sujeto descubre que sus garabateos sobre el papel, pueden ser utilizados como ayuda funcional para recordar; es aquí, donde la escritura asume una función auxiliar instrumental y el dibujo se convierte en escritura. El aprender a escribir, es una actividad cognitiva que requiere interpretación activa de los modelos del adulto. Pues bien, la escritura es un proceso largo de construcción de un sistema de representación, es por esto que evoluciona dependiendo de las herramientas que son entregadas por el medio social, familiar y por supuesto el desarrollo de las microhabilidades de la expresión escrita.

Tolchinsky, señala que el proceso cognitivo se apoya sobre la base de que hay un proceso psicolingüístico para aprender a leer y escribir que es el mismo en todas las culturas y lenguas. Desde esta postura incorpora dos dimensiones, primero que es un proceso lingüístico, como conocimiento de las probabilidades secuenciales (letras, palabras, oraciones, párrafos, textos) y segundo que es un

proceso social ya que siempre tiene lugar en contextos sociales culturalmente organizados, además se considera la variedad de experiencias que se tiene de su medio cultural.

### **2.3 La lectura y la escritura como hechos lingüísticos**

La lectura y la escritura tienen una identidad propia en el marco de los hechos lingüísticos. Leer no es lo mismo que escuchar, ya que el procesamiento del significado se atiene a condiciones y pautas distintas en cada caso. Tampoco escribir es lo mismo que hablar, porque al no encontrarse presente el interlocutor, quien escribe, para hacerse comprender, debe suplir todos los recursos que ofrece una situación compartida entonación, pausa, gestos y otros, lo que no codifica en las señales gráficas.

Para Goodman (1982) leer es la comprensión de significados en una cadena lingüística gráfica o escrita. En otras palabras es lo que permite acceder al significado del lenguaje escrito. Leer no equivale a decodificar grafía en sonidos; la lectura no puede reducirse al descifrado, no es válido identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado. Por otro lado Vigotsky define la escritura como producción de significados representados en una cadena lingüística gráfica o escrita. Es una tarea de orden conceptual.

El hecho de que la lectura como también la escritura, se conciben como prácticas culturales, se refiere a que son actividades llevadas a cabo por grupos determinados, en situaciones específicas, para cumplir funciones particulares. La lectura y la escritura son dos procesos distintos y a la vez complementarios. “Las diferencias entre ambos procesos, están en el orden de las etapas que ha quedado invertido y en el suministro de las letras. En tanto, en el proceso de la lectura, las letras son ofrecidas directamente al lector, quien debe cambiarlas a fonemas, mientras que en la escritura los fonemas se convierten a letras” (Báques 2000 p.5). Entonces, la lectura y la escritura son dos actividades complejas, que resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura.

Al considerar la lectura y escritura como procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados, se da a entender que leer y escribir son básicamente actividades con las que toda persona construye y amplía su conocimiento del mundo que le rodea. En consecuencia, la lectoescritura tendrá un carácter marcadamente social e interactivo, ya que los intercambios comunicativos y los significados que se le atribuyan siempre se originaran y tendrán sentido en un entorno social y cultural determinado.

De esta manera, analizando estos procesos desde un modelo constructivista, se considera que la lectura y la escritura son dos procesos muy relacionados, los cuales se deben abordar de manera global en toda situación educativa, para así garantizar su significado. Desde esta perspectiva se entenderá que el objetivo básico de la lectoescritura será favorecer y propiciar nuevos y más efectivos canales de comunicación entre los alumnos y su entorno social y cultural.

Por lo tanto el modelo constructivista, “considera la lectoescritura como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados” (Diéz de Ulzurrun, 2000, p. 28) y este es el que se considera como base del aprendizaje significativo de los niños y niñas.

#### **2.4 El proceso de aprendizaje de la lectoescritura**

Durante el proceso de preparación para la lectoescritura se reconocen dos factores dominantes, el primero tiene que ver con las características evolutivas del lenguaje oral y del lenguaje escrito (aspectos lingüísticos) y el segundo con la comprensión de las conductas de lectura, de sus funciones, propósitos y del lenguaje técnico que el docente utiliza (aspectos conceptuales). Los aspectos lingüísticos se refieren a los conocimientos lingüísticos que el niño adquiere en el periodo activo, tienen gran importancia para interpretar los símbolos abstractos del lenguaje escrito. Los aspectos conceptuales aluden al reconocimiento de las conductas de lectura y sus propósitos como momentos previos al de la comprensión del texto escrito. Para ello se hace necesaria la adquisición de competencias lingüísticas, que se encuentran relacionadas con capacidades para conocer, utilizar el código y las normas del sistema de escritura.

Desde el punto de vista psicogenético el aprendizaje de la lectura y escritura, pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético del lenguaje escrito, que establece relaciones entre la apreciación gráfica y su significado. Desde el punto de vista evolutivo la escritura del niño se va definiendo hasta lograr su individualidad a lo largo de distintas etapas. Según los datos aportados por investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979), los niveles evolutivos de la escritura se pueden resumir en distintas etapas:

**1.- Etapa no diferenciada del dibujo:** En esta etapa no existe diferencia entre el escribir y el dibujar, ya que en un primer momento los niños consideran el dibujo y la escritura como elementos indiferenciados. Para esto los niños no remiten aun significado, por lo que sus producciones escritas son interpretadas como rayas, dibujos, letras, entre otras.

**2.- Etapa diferenciada o presilábica:** Posteriormente a la etapa anterior, sus representaciones manifiestan diferencias objetivas entre una y otra, porque consideran que los textos representan los nombres de los objetos, al descubrir la relación entre escritura y significado. Sus grafías se van diferenciando poco a poco por imitación a las formas que les presenta el adulto y los modelos del ambiente, integrando la linealidad del trazo, la segmentación. Cuando tratan de interpretar los textos asignan significados a partir de las diferencias entre ellos, sabe que los textos dicen alguna cosa y comienza a formular hipótesis sobre que puede decir. Es un cambio muy importante el descubrir que realmente existe una relación entre lengua oral y lengua escrita.

**3.- Etapa silábica:** En esta etapa el niño realiza un análisis de los sonidos de cada sílaba y los reproduce en su escritura, representa una grafía por cada golpe de voz. Las reflexiones que realiza el niño le permiten establecer una relación entre las emisoras sonoras y los textos. A una emisión sonora larga le corresponde un texto largo, a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto. Sin embargo, en estos intentos por hacer corresponder una emisión sonora-texto, descubre que el habla no es un todo individual y hace corresponder cada grafía con cada una de las sílabas que componen la palabra. Primero escribe una

letra cualquiera sin valor sonoro convencional, luego para cada sílaba de la lengua oral escribe una letra con valor sonoro convencional.

**4.- Etapa silábica- alfabética:** Poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba hablada (correspondencia silábico - alfabético) y posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional.

**5.- Etapa alfabética:** Esta se origina cuando el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica, pues construye nuevas hipótesis que lo llevan a tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos, los que le permitirán establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada fono de la emisión oral.

Si bien es cierto, el niño va atravesando diversas etapas en su proceso de adquisición de la escritura, la escritura debe ser un medio por el cual el individuo sea capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable. Para la realización de estos escritos es necesaria la adquisición de habilidades psicomotrices, aspectos caligráficos, aspectos para la presentación de un texto, procesos mediante los cuales seleccione la información y mediante los cuales adecue ésta misma en el escrito; así también y muy relevante del proceso, es la adquisición de habilidades cognitivas que Cassany (1997) establece en una clasificación de microhabilidades necesarias para el desarrollo de la expresión escrita.

El autor expresa estas habilidades divididas en dos grandes categorías que son aspectos psicomotrices y aspectos cognitivos, los que a su vez se subdividen en otras categorías.

Dentro de los aspectos psicomotrices se encuentra la ***posición y movimientos corporales que asume el escritor***, los que traducen en microhabilidades para: coger el instrumento de escritura de manera adecuada, ubicar el cuerpo de manera correcta en relación al tronco, cabeza y vista, desplazar adecuadamente el brazo sobre la hoja en blanco moviendo de igual manera la muñeca y la mano sobre el papel, a su vez ejerciendo una presión adecuada al lápiz mientras escribe.

Otro de los aspectos psicomotrices a considerar es el **movimiento gráfico**, en el cual el individuo debe reproducir correctamente la forma de las letras, distinguir el cuerpo de la letra del enlace, relacionar y distinguir letras mayúsculas y minúsculas, respetar márgenes y la línea de base al escribir. Por último considera otros aspectos como son la velocidad y ritmo al escribir, desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción de las letras, además del aprendizaje de diversas formas de disponer y presentar la letra como por ejemplo en mayúsculas, con subrayado, presentación con colores, entre otras.

En lo que involucra los aspectos cognitivos se encuentra la **situación de comunicación**, en la que el escritor debe: identificar el emisor, receptor y propósito de la situación de comunicación, analizar el tema, darse a entender al receptor y por último ser capaz de entregar un mensaje claro.

Otro aspecto que se debe considerar cognitivamente es el proceso de **hacer planes**, el que a su vez se divide en las habilidades del proceso de *generar*, el que involucra: la activación y desactivación del proceso de generar, ser capaz de darse cuenta de que las ideas se han agotado, utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso, saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción para generar ideas más libremente, a su vez, generar ideas para objetivos específicos y saber compartir con otras personas la entrega y recepción de ideas y por último saber consultar fuentes de información diversas. Otro de los procesos es el de *organizar*, en las que el escritor debe: saber activar y desactivar el proceso de organizar, utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso y aplicar técnicas diversas de organización de ideas. Por último se encuentra el proceso de *formulación de objetivos*, en donde el individuo debe: formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir, determinando como será el texto en extensión, tono, presentación, entre otras; por último debe ser flexible para formular los objetivos a medida que avance el texto.

Siguiendo en la categoría de lo cognitivo, también se encuentra el proceso de **redactar** en las que el escritor debe: trazar un esquema de redacción, marcando párrafos o apartados y proceder a redactarlos en forma aislada concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto buscando un

lenguaje compartido que ayude a comprender el escrito al lector. Luego de éste proceso es necesario que el escritor proceda a **revisar** sus escritos a través de la comparación del texto producido con los planes previos, procediendo a leer de forma selectiva los textos, concentrándose en distintos aspectos del mismo. Por último está el proceso de **rehacer** el escrito dando prioridad a los errores, dominando diversas formas para rehacer o de retocar un texto, escogiendo la técnica de corrección adecuada a las características de error, utilizando técnicas estándar de revisión y mejora.

Finalmente se encuentra la categoría que incluye al **monitor**, en la que el sujeto debe: ser capaz de activar y desactivar los procesos en cualquier momento, dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósito, entre otros), superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no romper la intención comunicativa, ir adquiriendo conciencia de la dinámica del proceso de composición personal, aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias, aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito, por último incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

En consecuencia se hace necesario recalcar que para escribir textos el alumno debe considerar unas características esenciales para el lector, que se encuentran consideradas dentro de la lingüística textual, como es la adecuación de un texto, lo que implica un alto grado de formalidad, propósitos y objetivos del emisor hacia el lector. Además es necesario considerar en los textos la coherencia, que implica una selección de la información relevante, preocupándose que el texto responda a un esquema previamente planificado por el escritor y que no exista redundancia entre el escrito. El último aspecto a considerar es la cohesión, la que implica el uso de recursos gramaticales como signos de puntuación, sinónimos, conectores, recursos paralingüísticos, tipografías, códigos gráficos, que se relacionan también con la distribución espacial del texto.

Se hace necesario mencionar que todo texto debe considerar la fonología-grafía, la morfología, la sintaxis y por supuesto el léxico.

## **2.5 Prácticas pedagógicas y su relación con la enseñanza del lenguaje escrito**

En la actualidad, durante la implementación de la reforma del sistema educativo se introduce desde el punto de vista curricular, la idea de currículum abierto y desde el punto de vista pedagógico se habla de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Otro aspecto importante a considerar en la misma línea, es que la escolarización actual dentro de la reforma educacional, se centra en el proceso de aprendizaje, las actitudes y cómo los alumnos y las alumnas construyen sus conocimientos. Desde esta perspectiva educar en la diversidad implica adoptar un modelo de currículo lo suficientemente amplio y reflexivo, que debe integrarse en el marco unitario de ritmos de aprendizajes, intereses y cada uno de los diferentes aspectos que dan individualidad a las personas.

Las consideraciones anteriores permiten plantear la necesidad de concebir el currículum, en última instancia, como un problema de conocimiento dentro del cual es posible encontrar distintas opciones y que, por lo tanto, determinan las orientaciones, concepciones y significados de los diferentes aspectos que involucra, desde el punto de vista teórico y de la práctica curricular.

Dentro de la misma propuesta existen teorías del aprendizaje que hacen posible la comprensión, la predicción y el control del comportamiento humano, además tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Estas teorías son el conductismo y el constructivismo.

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir Good y Brophy, (1990) ven a la mente como una "caja negra" en el sentido de que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda

darse en el interior de la mente. Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

En el conductismo el objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de concepto, como por ejemplo, la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov que explica como los estímulos simultáneos llegan a evocar respuestas semejantes, aunque tal respuesta fuera evocada en principio sólo por uno de ellos. La teoría del condicionamiento instrumental u operante de Skinner describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado.

Respecto de la postura del conductismo, éste como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de memoria, enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos. Otros filósofos que siguieron las ideas de Aristóteles fueron Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) y Ebbinghaus (1885) (Black, 1995).

El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en la asociación de los filósofos ingleses, así como en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución, ya que ambas corrientes hacían hincapié en una concepción del individuo como un organismo que se adapta al medio ambiente.

Cuando se alude a éste término aparece una referencia de palabras tales como “estímulo” - “respuesta” - “refuerzo” y “aprendizaje”, lo que suele dar la idea de un esquema de razonamiento acotado y calculador ya que frente a determinados estímulos, se puede mostrar un repertorio conductual adecuado pero puede responderse erróneamente a otros. En este sentido se debe tener en cuenta que en las conductas aparecen refuerzos, que es cuando un acontecimiento acrecienta la posibilidad de la conducta a la que sigue. Hay refuerzos positivos y negativos, éste último disminuye la probabilidad de que las conductas se repitan.

El conductismo ha influido en las prácticas pedagógicas otorgando al educador la concepción de que él constituye un transmisor de la información y el

conocimiento, mientras que los alumnos constituyen un ente pasivo, receptor de la información, negando la posibilidad de actuación y protagonismo de éstos.

Por otro lado, existe una teoría que explica el procesamiento de la información, enfatizando en la comprensión y la resolución de problemas, a través de la utilización de diversos procedimientos como analogías y metáforas, lo que se denomina constructivismo.

Dentro de la postura constructivista, básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee, lo que también se conoce con el nombre de conocimientos previos, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos, primero de la representación inicial que se tiene de la nueva información y segundo de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino principalmente la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce cuando, según Piaget el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, como lo plantea Vigotsky cuando la interacción se realiza con

otros y de acuerdo a lo que plantea Ausubel cuando la información es significativa para el sujeto.

En este modelo, el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición del aprendizaje.

Los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como también los afectivos permiten que el individuo realice una construcción propia, que se enriquece con la interacción constante en los diversos contextos en que se desenvuelve.

A modo general y como base de la teoría constructivista se encuentran los aportes de Piaget y Vygotsky, que sin duda han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. Piaget plantea que la inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas, las que divide en estadios o períodos de desarrollo del pensamiento, éstas son: el período sensoriomotor que va desde los 0 a los 2 años, período preoperacional entre los 2 y los 7 años, el período operaciones concretas de los 7 a los 12 años y por último el período de las operaciones formales de los 12 años hasta la edad adulta. Lo esencial en esta idea es que la diferencia entre unos estadios y otros es cualitativa y no sólo cuantitativa, es decir, se mantiene que el niño de siete años, que está en el estadio de las operaciones concretas, conoce la realidad y resuelve los problemas que ésta le plantea de manera cualitativamente distinta de como lo hace el niño de doce años, que ya está en el estadio de las operaciones formales. Por tanto, la diferencia entre un estadio y otro no es problema de acumulación de requisitos que paulatinamente se van sumando, sino que existe una estructura completamente distinta que sirve para ordenar la realidad de manera también, muy diferente.

Por tanto, cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevas (el término estructura remite a un concepto que supone algo cualitativamente distinto de la suma de las partes). Es bien sabido que una

estructura, en cualquier materia de conocimiento, consiste en una serie de elementos que, una vez que interactúan, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado.

El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Aunque es cierto que la teoría de Piaget nunca negó la importancia de los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia, también es cierto que es poco lo que aportó al respecto, excepto una formulación muy general de que el individuo desarrolla su conocimiento en un contexto social. Precisamente, es en este sentido que adquiere relevancia una de las contribuciones esenciales de Vygotsky, que ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social, en la línea del pensamiento marxista, y al conocimiento mismo como un producto social. De hecho, Vygotsky fue un auténtico pionero al formular algunos postulados que han sido retomados por la psicología varias décadas más tarde y han dado lugar a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos. Quizá uno de los más importantes es el que mantiene que todos los procesos psicológicos superiores, se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social, en este sentido la definición más apropiada es que el aprendizaje bajo la concepción constructivista es “un proceso interpersonal transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces primero a escala social entre personas (interpsicológica) y, más tarde a escala individual en el interior del propio individuo (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1978, pág. 92-94). Es por esto que la construcción del aprendizaje es de carácter social.

Otro de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky es el de la zona de desarrollo próximo, según sus propios términos no es otra cosa que 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 de otros. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles, primero del nivel real del desarrollo y segundo de la zona de desarrollo potencial.

La contribución de Vygotsky ha significado para el constructivismo que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social, es decir, se ha comprobado como el individuo aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus pares, igualmente se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre individuos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

Otro aporte fundamental a la teoría del constructivismo es de Ausubel que señala que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya se tiene, es decir lo que se denomina esquemas mentales previos. Aunque se considera la capacidad cognitiva de los individuos cambia con la edad y cómo esos cambios implican en la utilización de esquemas y estructuras de conocimiento diferentes de las que se utilizaban hasta ese momento.

Ausubel aporta desde su postura cognitiva que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el individuo.

Como es sabido, la crítica fundamental de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Esto sólo será posible si el individuo utiliza los conocimientos que ya posee, aunque éstos no sean totalmente correctos. Evidentemente, una visión de este tipo no sólo supone una concepción diferente sobre la formación del conocimiento, sino también una formulación distinta de los objetivos de la enseñanza.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender, por ello lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental explorar los conocimientos previos sobre lo que se va a enseñar y por sobre todo analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final, sino más bien el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta al individuo.

A modo de conclusión la postura argumenta que la exposición organizada de contenidos puede ser un instrumento bastante eficaz para conseguir una comprensión adecuada de parte de los individuos.

### **2.5.1. Ideas fundamentales de la concepción constructivista**

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

#### **1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.**

Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.

#### **2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.**

Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto forma parte del

bagaje cultural existente; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

**3. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador.** Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el facilitador ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

### **2.5.2. Aprendizaje de la producción de textos en la reforma educacional chilena**

Las nuevas formas de producir, comunicarse y organizarse que se originan en la sociedad de hoy, exigen que el sistema escolar forme a sus alumnos con mayores capacidades de abstracción, experimentación, elaboración del conocimiento y pensamiento, que les permita *aprender a aprender*, mayores capacidades de comunicación y de trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. Es necesario que a estos requerimientos, se le agreguen desafíos de orden valórico, los que deben ser cada vez más profundos y agudos, debido a las crisis que se viven en la sociedad chilena, en las que una entidad muy importante está siendo afectada, ésta es la familia, lugar donde se producen los primeros aprendizajes de la vida. En este ámbito el desafío a la educación es el de formar en sentido que contribuyan a la integración y la solidaridad.

El nuevo marco curricular, que nace con la reforma educacional chilena está conformado por los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Siendo los objetivos fundamentales las competencias que los alumnos y alumnas deben lograr en los distintos períodos de escolarización, para cumplir con los objetivos generales y requisitos

de egreso de la enseñanza básica y media. En tanto, los *contenidos mínimos* obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales de cada nivel educativo. Existe también la posibilidad que cada establecimiento cree sus propios planes y programas, lo que se da en una minoría y para motivos de esta investigación no se hace relevante.

Los planes y programas que se han elaborado por el Ministerio de Educación en Chile, han procurado que éstos sean un apoyo directo a la actividad del docente, ofreciendo actividades, ejemplificaciones, secuencias claras, definición de tiempos aproximados, y ejemplos de evaluación. Criterio que apunta a dar orientación sobre los énfasis y nuevas metodologías de la reforma. Se ha procurado también, la flexibilidad y adaptabilidad de éstos, para readecuarlos de acuerdo a realidades regionales y locales, como también, para dejar espacio a la creación de actividades y ejemplos al cuerpo docente.

Además se han incorporado los objetivos transversales, que permiten los vínculos con otras asignaturas, para abrir caminos de superación de la fragmentación del conocimiento en el sistema escolar. Por último, se procuró la incorporación de nuevos recursos didácticos y metodologías activas para la enseñanza- aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, se hace relevante el análisis del currículum nacional establecido para los ciclos iniciales de la enseñanza básica en nuestro país, específicamente en el área de lenguaje y comunicación, para ello es necesaria la revisión de los aprendizajes esperados en producción de textos al finalizar el nivel básico 1 (NB1) y aquellos esperables al finalizar el nivel básico 2 (NB2).

En el momento que los alumnos finalicen el nivel básico uno, se espera que los niños y las niñas, sean capaces de crear y escribir narraciones de al menos cuarenta palabras, además se espera que los textos creados sean funcionales tales como invitaciones, saludos y cartas de al menos quince palabras. Esto implica que, al escribir sobre temas de su interés puedan producir textos cuyo

contenido sea comprensible para sí mismos y para otros, que logren escribir legiblemente con letra ligada y mostrando regularidad en la escritura. Para ello será necesario que el escrito refleje; proporción en el tamaño de las letras, alineación, inclinación y espaciado sea adecuado entre letras y palabras. Otro de los grandes objetivos esperables es la construcción de textos, cuyas oraciones respeten la concordancia entre sustantivos y adjetivos; y entre sujeto y verbos; además la escritura deberá respetar algunas normas ortográficas, tales como; el uso de puntos para separar oraciones, uso de mayúsculas y el uso correcto de algunas letras.

En lo referente a la finalización del nivel básico dos, es esperable que los niños y las niñas pertenecientes a este nivel, creen y escriban narraciones y textos informativos de dos párrafos o de al menos, seis oraciones completas. Textos que deben ser creados de manera adecuada al propósito y al destinatario, los que deben ser escritos legiblemente, mostrando regularidad en la escritura, proporción en el tamaño de las letras y una adecuada alineación e inclinación de letras y palabras, considerando también el espaciado regular entre las mismas.

Otro de los objetivos es la construcción de textos cuyas oraciones tengan concordancia entre sujeto y predicado, respetando además al escribir, algunas normas ortográficas, tales como; el uso de los puntos, uso de la coma en enumeraciones, uso de signos de exclamación e interrogación, uso adecuado de mayúsculas, acentuación en palabras de uso frecuente y por último el uso correcto de algunas letras. Deberán también procurar la incorporación progresiva, de nuevas palabras en forma correcta en los textos que escriben.

Respetando y adoptando lo establecido por el sistema de educación formal chileno, las prácticas pedagógicas permiten un acercamiento frente a la enseñanza de la lectoescritura; según Condemarín (1999), tradicionalmente la escuela privilegia actividades como copias, dictado y redacción de un número limitado de textos con temas estereotipados, que no apelan a la necesidad de comunicación del niño, ni desarrollan variadas funciones lingüísticas. También se exagera la importancia de la caligrafía y la ortografía y sus faltas pesan de manera

importante en la evaluación de los escritos de los alumnos. Esto, además de revelar una concepción restringida de la escritura, deteriora la relación del niño con la producción de textos, puesto que él evitará escribir o bien empobrecerá sus escritos, con el fin de evitar cometer errores que sean mal calificados por el profesor.

Respecto de lo anterior, la producción escrita hace referencia a la capacidad para producir textos y no sólo frases o párrafos en situaciones comunicativas, por ellos es que en clases no basta con producir textos, por muy pertinentes y diversificados que éstos sean, sino que hace falta aprender a producirlos.

La idea de texto se relaciona aquí con la intención comunicativa, por lo que se concibe como una unidad discursiva y completa, con sentido, coherencia, cohesión, y no asociada con la extensión. Al producir un texto se tienen en cuenta: un nivel textual, relacionado con la coherencia y la cohesión; y un nivel pragmático, relacionado con las intenciones y la tipología textual acorde con las intenciones.

Se entiende por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significación, es decir, que depende de la estructura global de los significados y la manera como estos se organizan, según un plan textual orientado al logro de un propósito.

Existen además tres teorías que sustentan la enseñanza de la producción de textos escritos que implican diversos procesos en cada una de ellas, las teorías son la lingüística cognitiva, la lingüística social y la lingüística textual.

La lingüística cognitiva implica que el sujeto desarrolle habilidades previas durante y de corrección, al ser sometido a la producción de textos debe ser capaz de pre-escribir, escribir y re-escribir sus escritos, que es lo que postula Rohman.

Otra es la postura de la lingüística social en la que el individuo debe poseer un tema, el que va a dirigir a una audiencia para la cual debe tener propósitos claros, la intención comunicativa es fundamental, según lo que postulan Flower y Hayes.

Por último y antes mencionada está la teoría que tiene un corte más bien cognitivo y es la lingüística textual que postula Van Dijk, ésta involucra el hacer planes, organizar, redactar, revisar, leer y por último rehacer los textos. Además esta se preocupa de los textos, a los que analiza aspectos lingüísticos, aludiendo que el texto posee una estructura superior y una simple, las cuales originan una secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Además, el autor hace referencia a las diferencias existentes entre las estructuras de los textos, las que resume en macroestructuras que son una representación abstracta de la estructura global de su significado y que deben cumplir las condiciones de coherencia semántica (característica que permite la interpretación de un discurso) y cohesión (remitida al texto). Ambas tienen un papel determinante en la elaboración y comprensión del texto, si no existieran sería imposible comprender una serie de enunciados oídos, no sería factible resumir textos. En el fondo las macroestructuras son el contenido de un texto.

En tanto, las microestructuras denotan la estructura local de un discurso, es decir la estructura de las oraciones, las relaciones de cohesión y de coherencia entre ellas. A través de ellas es posible decir que un discurso es coherente sólo si es también coherente en un nivel más global y, a su vez que esta coherencia se da en cuanto se le pueda asignar un tema o asunto al discurso.

Por otro lado, las superestructuras, son estructuras textuales globales que caracterizan a un tipo de texto, referidas a su forma. Son necesarias para la adecuación de los textos a un contexto determinado. Las macroestructuras y las superestructuras comparten que ambas se refieren al texto en conjunto y no a oraciones aisladas.

Adyacente a las tres teorías antes mencionadas, se agregan tres enfoques que sustentan las prácticas pedagógicas de la enseñanza de producción de textos.

El primero de ellos es el enfoque gramatical de la didáctica de la expresión, éste hace énfasis en la gramática y en la normativa, estudiando para ello las reglas gramaticales como ortografía, morfosintaxis y léxico. La

metodología que mejor se desarrolla para este enfoque consiste en la explicación de reglas, ejemplos, prácticas mecánicas, redacción y corrección gramatical; éstas aplicada a dictados, redacciones, transformar frases y llenar espacios en blanco, por ejemplo.

Luego es posible encontrar el enfoque funcional de la didáctica de la expresión escrita, cuyo objetivo es la comunicación y el uso de la lengua, para ello concentra su estudio en los diferentes tipos de textos, como pueden ser cartas, noticias y artículos, centrándose en su descripción, narración y exposición. Para llevar a cabo su objetivo se puede practicar el análisis de modelos, prácticas cerradas, prácticas comunicativas y corrección comunicativa, con ejercicios de lectura, transformación, reestructuración, completación y creación de textos de todo tipo.

Por último existe el enfoque procesual de la didáctica de la expresión escrita, el que tiene por objeto el proceso de composición, a través de procesos cognitivos que impliquen generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar lo que se escribe. Para ello la metodología más adecuada es buscar ideas, hacer esquemas, redactar, evaluar, revisar con actividades como lluvia de ideas, borradores, escritura libre, resúmenes, esquemas y algunas actividades más transversales como valorar textos propios y ajenos.

La práctica de lo anteriormente expuesto, llevará a cabo el mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación, la que constituye el objetivo fundamental de la reforma que el Ministerio de Educación está llevando a cabo. Esta reforma está centrada en la obtención de buenos resultados de aprendizaje y en la superación de las discriminaciones, siendo la descentralización pedagógica una de sus principales estrategias.

El concepto de calidad es complejo, ya que incluye todo el ámbito del desarrollo de los niños y niñas que asisten a las escuelas. Vista desde esta perspectiva integral, la tarea de mejorar la educación es permanente y será siempre un trabajo prolongado en el tiempo. Sin embargo, éste tiene un centro que

consiste en el logro de los aprendizajes fundamentales que la escuela promete asegurar a todos los alumnos.

El concepto de equidad hace referencia a acciones y procesos diferenciados para lograr igualdad de acceso, de resultados, de posibilidades y oportunidades educativas para todos los alumnos. Estas dos características, calidad y equidad, deben complementarse con una tercera que privilegia la participación y señala que el mejoramiento de la calidad de la educación es una tarea de todos.

### **CAPÍTULO 3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

1. ¿Qué teoría del aprendizaje se encuentra a la base de las prácticas pedagógicas de los docentes de nivel básico dos (NB2)?

2. ¿Qué estrategias utilizan los docentes del nivel básico dos (NB2) para el desarrollo de las competencias comunicativas en la producción escrita de los alumnos?

### **CAPÍTULO 4 MÉTODO**

#### **4.1 Participantes**

Los sujetos de estudio corresponden a alumnos y alumnas que cursan el nivel básico dos (NB2), 4° año básico pertenecientes al Establecimiento Educacional, “Escuela San Francisco de Asís” ubicada en la ciudad de Temuco. Además, docentes de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Comprensión del Medio.

Los participantes constituirán individualmente las unidades de análisis del presente estudio. El establecimiento fue seleccionado por acceso, debido al contacto que existe entre la Institución Educativa y la Universidad Católica de Temuco, entidad a la que se presenta la investigación.

Los participantes corresponden a alumnos y docentes del nivel básico 2 (NB2), ya que se las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes para el desarrollo de la expresión escrita y, de que modo éstas repercuten en el aprendizaje de sus alumnos; para ello se observarán dos cursos de 4° año básico, los que fueron seleccionados en base a los resultados obtenidos por el sistema de medición de calidad de la educación chilena (SIMCE) y además, dos docentes del plantel educativo responsables de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Comprensión del medio.

#### **4.2. Diseño**

En función de los objetivos planteados para ésta investigación, se considera como diseño el tipo descriptivo con enfoque cualitativo, ya que se pretende describir y analizar la realidad observada.

El diseño de investigación según Hernández (1995) se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación. El diseño señala al o los investigadores lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y contestar las interrogantes que se han planteado.

Respecto a la metodología es de carácter cualitativo, considerando que permite profundizar en aquellos aspectos o tópicos que releven significación en los objetivos planteados para este estudio. La metodología cualitativa se caracteriza por ser inductiva, debido a que los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de una realidad o experiencia particular, no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. El investigador concibe el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, ya que los escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Por otra parte, la investigación cualitativa según Taylor (1987) trata de

comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. De dicha metodología se puede señalar además que tiene su base epistemológica en el historicismo, fenomenología e interaccionismo simbólico. En cuanto a su énfasis en el actor individual que tiene una descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa; es decir, desde la perspectiva del paradigma cualitativo, es inaceptable desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por nuestros pensamientos. Por tanto, se investiga de acuerdo a cómo formamos parte de esa realidad y desde nuestra perspectiva y posibilidad para conocerla.

Según Bourdieu (1976), el objeto de la investigación cualitativa es un objeto que habla. El hecho social adquiere relevancia en su carácter subjetivo y su descubrimiento se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa. Entre *el sujeto de la investigación y el objeto* que habla se establece una relación de interdependencia e interacción.

Estudiar e indagar en la metodología que se utiliza para el desarrollo de las competencias comunicativas y cómo ésta favorece la producción escrita en los alumnos, considerando esta situación en forma natural, sin buscar manipular la realidad observada, con el fin de comprender este fenómeno en su contexto natural.

En tanto, corresponde a una investigación de tipo exploratoria descriptiva. Exploratoria considerando que “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”. (Pardinas, 1993 p.113).

En este caso se pretende comprender desde las prácticas pedagógicas de los docentes y la utilización de las estrategias de enseñanza de la producción escrita y como éstas inciden en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos

Con este estudio no se pretende buscar generalizaciones de la problemática ni dar respuestas totalizantes, sino describir la realidad que se observa en función de los objetivos planteados.

#### **4.3. Instrumentos**

Los instrumentos utilizados son: Registros Etnográficos, Pauta de entrevista de carácter semi-estructurada, matriz de análisis de Registros Etnográficos.

El tipo de observación utilizado fue la observación no participante por que se percibió la realidad sin manipular datos ni intervenir en ésta, a través de registros etnográficos y entrevista a las docentes registradas. La utilización de éstos instrumentos facilitó el acceso a la observación de la realidad, recoger información y registrarla para su posterior análisis, lo que a su vez, facilitó la obtención de calidad en la información recogida.

La entrevista a utilizada es de tipo semi- estructurada, ya que no sigue una secuencia de preguntas fijas, pero se adecua a un esquema o pauta general, mediante la cual se obtuvo información relevante para el estudio. Dicha entrevista se elaboró al momento de conocer el contexto donde se llevó a cabo la investigación.

#### **4.4.Procedimientos**

Para la realización del presente estudio, se llevaron a cabo diferentes fases, las que se distribuyeron en diversos períodos de tiempo:

1. Elaboración del proyecto de investigación: la que a su vez se su subdividió en las siguientes etapas:

Delimitación de preguntas de investigación

Elaboración del marco teórico

Delimitación de sujetos de estudio

2. El trabajo de campo realizado se organizó en las siguientes etapas:

2.1 Presentación al Establecimiento Educacional con Jefe Unidad Técnico pedagógica, delimitación de los cursos y programación de fechas a registrar. Establecimiento de normas de presentación.

2.2 Recogida de datos a través de registro etnográficos, en clases observadas de Lenguaje y Comunicación y Comprensión del Medio.

2.3 Aplicación de la entrevista semi-estructurada a las docentes observadas.

3. Análisis

3.1 El análisis de los datos se realizó mediante la triangulación de la información, ya que la información recogida se complementó con la observación de la realidad (registros etnográficos), además se constató con los datos obtenidos de las entrevistas realizadas y la revisión de información bibliográfica. La triangulación permitió la búsqueda de interpretaciones adicionales antes de la confirmación del significado único.

3.2 El análisis de Contenido, se realizó en base a una matriz, la cual se conformó por las siguientes categorías analíticas: recursos, formas de evaluación, metodología y distribución del espacio.

4. Redacción del informe

Vaciado de datos desde los registros a la matriz de análisis.

Triangulación de la información desde la teoría, la realidad observada y la entrevista aplicada.

Elaboración del informe final.

## **CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

De acuerdo a lo observado en los datos obtenidos y en función de los objetivos y metodología planteada, se presenta el siguiente análisis que consiste en el levantamiento que da cuenta de las prácticas pedagógicas observadas de los docentes del nivel NB2.

Los elementos a analizar se resumen en las siguientes inferencias:

**Inferencia N°1:**

***“Las docentes utilizan diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje durante la realización de la actividades en el aula, con el fin de desarrollar competencias comunicativas en la producción escrita de sus alumnos. Éstas corresponden a: entrega de instrucciones, uso de preguntas y revisión de tareas”.***

Según la información recogida en las sesiones registradas, se observa que las docentes asumen una postura de facilitadoras en el proceso de construcción de aprendizaje de sus alumnos, entendiendo por facilitador al individuo que vincula positivamente el conocimiento con el proceso de adquisición del aprendizaje, es decir, construye el conocimiento a partir de las experiencias previas de los alumnos, las que a su vez se traducen en las interacciones que establecen lo individuos con su medio.

En términos Vigotskyanos, bajo la postura constructivista el aprendizaje se origina en la zona de desarrollo próximo (con otros) y luego es asimilado en la zona de desarrollo real (personal) en la que finalmente se estructura el nuevo aprendizaje. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a contenidos de aprendizaje preexistentes, condiciona el papel que está llamado a desempeñar el rol de facilitador, ya que dependerá de la actividad a realizar el rol o postura que deberá asumir el docente.

Específicamente, dentro de las actividades realizadas por las docentes se pudo observar que las educadoras utilizan diversas estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias comunicativas de expresión escritas en sus

alumnos, como por ejemplo la entrega de instrucciones para el desarrollo de guías de trabajo, a través de las cuales los alumnos debían expresarse en forma escrita.

Las siguientes citas reflejan lo anteriormente planteado:

**PROFESORA “A”:**

(La educadora se encuentra de pie frente a los alumnos, quienes conversan entre ellos en sus puestos)

*P- A: “Por favor silencio y siéntense, la idea es que pongan mucha atención al trabajo con la guía: en la guía aparecen todas las instrucciones paso por paso lo que vamos a realizar. Y la idea es que desarrollemos la guía, paso a paso, que nadie se apure, por que si no lo terminamos hoy lo vamos a terminar mañana, pero la idea es que el trabajo quede bien hecho, yo no quiero trabajos a la rápida, a mi no me sirven. Bien calmados para que vayamos entendiendo lo que vamos haciendo, por que de otro modo no resulta. (la profesora mira a los alumnos).*

*(una alumna reparte las guías alumnos y algunos comienzan a leerlas)*

*P-A: “Chicos, voy a leerles un poquito, a ver silencio, nombre, curso y fecha inmediatamente en la guía por favor (indica la guía, los alumnos comienzan a escribir)*

(Registro N° 2 - Página 2 - Lunes 18 de Abril de 2005)

**PROFESORA “B”:**

*(La profesora se encuentra de pie frente a sus alumnos con las pautas de evaluación en sus manos)*

*P-A: “Hoy día vamos a trabajar acá en la sala, vamos a leer la pauta de evaluación, vamos a (...) todas las preguntas necesarias para comenzar a hacer su ficha en el cuaderno para que el día Jueves solo trabajemos en las hojas de oficio y sea mas rápido, de ustedes dependen que avancen hoy día, por que mañana vamos a hacer la última ficha de los pueblos originarios, para poder hacer el trabajo y terminar con la unidad de los pueblos originarios y empezar con la diversidad de los animales y las plantas.”*

(Registro N° 3 / Pág. 2 / 16 de Mayo de 2005)

Por otro lado en las prácticas pedagógicas observadas, se refleja que las educadoras guiaban las construcciones de aprendizaje en sus alumnos a través de preguntas, por medio de las cuales los alumnos asumen un rol activo dentro de su aprendizaje; el que se lleva a cabo mediante la participación y resolución de las preguntas realizadas por la educadora.

“El preguntar fomenta la sensibilidad a los problemas; perfecciona técnicas interrogativas y la capacidad de comunicación” (Gottfried, 1979, p.13). El realizar preguntas corresponde a una estrategia muy útil para activar diversas funciones cognitivas correspondientes a la fase de entrada del acto mental, como son la percepción, habilidades lingüísticas de entrada, precisión y exactitud en la recogida de la información y organización de la información. Por consiguiente el proceso de elaboración de respuestas a nivel cognitivo involucra expresividad en las respuestas, respuestas certeras, precisión y exactitud en las respuestas y control de respuestas, actividades que se llevan a cabo en la fase cognitiva de output o salida.

Al contestar preguntas los alumnos hacen relaciones con sus propios conocimientos, respondiendo de acuerdo a lo que ellos han experimentado en situaciones anteriores, según los aprendizajes que ya han construido. “El niño que aprende puede hacer relaciones entre los conocimientos nuevos y los previos, reestructurar sus esquemas y es ahí cuando el aprendizaje cobra sentido”. (Violeta Arancibia, 2000, p. 84). Desde aquí la implicancia que tiene el rol activo y participativo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, de modo que las experiencias vividas a nivel personal cobren sentido y le permitan la interiorización de nuevos aprendizajes. “Ausbel (1978) parte de la premisa de que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. La estructura cognoscitiva es, pues, la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción. Es una estructura formada por sus creencias y conceptos, los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción, de tal manera que puedan servir de anclaje para conocimientos nuevos.” (Violeta Arancibia, 2000, p. 84). Por lo anterior se hace necesaria la presencia y mediación del facilitador, de modo que éste vaya guiando el proceso de aprendizaje de los

alumnos. Esto es posible observarlo en la labor de las educadoras, a través de las siguientes citas:

**PROFESORA “A”:**

(La educadora se encuentra de pie frente a los alumnos realizándoles preguntas)

*P-A: ¿qué entienden por paisaje canela?”*

*P-Aa8: “Carolina”*

*Aa8-P: (...) (mirando su cuaderno)*

*P-A: “¿y cual es el color canela?”*

*Aa8-P: “Es como un color café” (levantando la mano)*

*P-Aa8: “Ya, muy bien.”*

*P-A: “Con que verso se describe el crepúsculo? ¿qué es el crepúsculo?”*

*Ao5-P: “el crepúsculo es como la oscuridad (...)*

*P-Ao5: “Bien, es la oscuridad” (sonríe)*

*(Registro N° 3 / Pág. 2 / 16 de Mayo de 2005)*

**PROFESORA “B”:**

*(la profesora comienza a leer la guía de trabajo)*

*P-A: “Dice, (leyendo la guía) ¿sabías que los rayos solares no caen sobre la superficie de la tierra con la misma intensidad? Se acuerdan que decíamos que en las zonas tropicales le llegaba con mayor intensidad, (mirando a los alumnos) ¿a la zona templada como llegaba?”*

*A-P: /con menos/*

*P-A: “¿y a la zona polar?”*

*A-P: /no llegaba nada/*

*P-A: “Llegaba muy suave” (frunciendo el ceño)*

*P-A: “Y eso es lo que nosotros, como nos dice la niña vamos a comprobar” (indica un dibujo que se encuentra en la guía de trabajo).*

*(Registro N° 2 / Pág. 4 / Lunes 18 de Abril de 2005)*

La revisión de tareas, era otras de las estrategias de enseñanza utilizadas por las educadoras con la finalidad corregir la producción de textos escritos en sus alumnos; lo anterior permite la activación de la competencia lingüística, respecto a expresión y comprensión, en función de las reglas gramaticales de la lengua en lo que se refiere a sintaxis, morfología y léxico.

Esto se puede observar en la práctica que las docentes hacen con trabajos de redacción, corrección gramatical de las producciones de textos de los alumnos, y además en las evaluaciones realizadas.

Las siguientes citas dan cuenta de lo anteriormente planteado:

**PROFESORA “A”:**

*(La educadora camina entre los puestos de los alumnos observando sus cuadernos)*

*A – P: (P camina por los puestos de los alumnos, solicita a los alumnos que guarden silencio) “Shhh, shhhh, shhh, Bien, vamos a revisar la tarea de la noticia” (se escucha de fondo murmullos de los alumnos)*

*P – Aa2: “Su noticia” (revisa el cuaderno de la alumna)*

*P – Ao3: “Usted muéstreme la noticia que tenía que crear ¿donde esta mi amor?” (mirando al alumno)*

*Ao3 – P: “ Ao3 le muestra su cuaderno y P se lo revisa)*

*P-A: “Vamos a revisar la estructura de la noticia que crearon”.*

*P – Ao1: “Usted, usted, ¿trajo su tarea?” (continúa revisando)*

*Registro N° 1 / Pág. 1 / Lunes 18 de Abril de 2005)*

**PROFESORA “B”:**

*(La educadora pasea por la sala observando las mesas de los alumnos)*

*P-A: “Por favor quiero que saquen sus cuadernos para revisar la tarea sobre el otoño, a ver, silencio, voy a pasar por los puestos revisando y no quiero ver faltas de ortografía por que tenían que copiar casi textualmente del libro”*

*Aa5-P: “¿tía, y que pasa si está mal escrito?”*

*P-Aa5: “La hacen de nuevo”. (frunce el ceño)*

*(Registro N° 2 / Pág. 2 / Lunes 18 de Abril de 2005)*

De lo anterior se puede deducir que la manera en que un educador utiliza el lenguaje con sus alumnos juega un rol importante al momento de enseñar, ya que es una de las herramientas culturales clave para el desarrollo y la organización del conocimiento, es el medio principal para captar, comunicar, discutir, cambiar y transmitir sentimientos y conocimientos. Tiene como propósito generar el diálogo con los alumnos, que es “una de las formas más comúnmente usadas tanto para entregar nuevos conocimientos como para recordar lo ya visto, donde siempre las preguntas son hechas por los profesores y respondidas por los alumnos.

De acuerdo a lo observado la educadora considera en el proceso de enseñanza aprendizaje la zona de desarrollo real de los alumnos (conocimientos previos), relacionando lo que ellos ya saben con la nueva información o zona de desarrollo próximo. Vigotsky habla de la zona de desarrollo próximo, esto significa, generar tareas guiadas que los alumnos desarrollen de manera autónoma.

Lo descrito anteriormente se relaciona con uno de los principios del aprendizaje constructivista denominado “construcción de conocimiento”, sobre el cual Ausbel (1980) plantea que “el aprendizaje es construido, en un proceso a través del cual el que aprende construye una representación interna de la información.

Esta representación es producto de la articulación interactiva entre lo que el estudiante trae, como resultado de sus experiencias personales en un medio sociocultural determinado, y las nuevas experiencias”. Así construir conocimientos es dar sentido o significado a los contenidos de aprendizaje o nueva información, lo cual es posible si éstos son relacionados con los conocimientos previos del alumno.

Así también es posible observar que las docentes utilizan el enfoque funcional de la didáctica de la expresión escrita, cuyo objetivo es la comunicación el que se observó en actividades que las docentes realizan, dentro de éste enfoque se utilizan diversas actividades pedagógicas como por ejemplo analizar diversos tipos de textos, como cartas, noticias y artículos, centrándose básicamente en su estructura, las que por ende hacen que el alumno requiera de

un proceso mental y de concentración antes de emitir respuestas, lo que le obliga a pensar.

Por último, a través de lo observado se puede inferir que las educadoras utilizan el enfoque procesual de la didáctica de la expresión escrita, el que tiene por centro el proceso de composición, acto que realiza a través de procesos cognitivos que involucren la creación de ideas, fomentando en los alumnos la formulación de objetivos, la organización ideas, la creación de escritos y evaluar lo que se escribe. Usando metodologías como la búsqueda de ideas, la realización de esquemas y la redacción.

### **Inferencia N°2:**

***“Durante el desarrollo de sus clases, las docentes priorizan el trabajo individual de los alumnos, para el cual utilizan diversos recursos en el desarrollo de las actividades”.***

La información recogida en las entrevistas realizadas, como también en las sesiones de trabajo observadas, dan cuenta de que la forma trabajo privilegiada por las educadoras durante el desarrollo de sus clases es de tipo individual, en el cual los alumnos desarrollan de guías de trabajo y actividades que posteriormente son revisadas en conjunto con el grupo curso.

Además se pudo visualizar que las educadoras hacen uso de diferentes recursos para el desarrollo de la expresión escrita en sus alumnos, como guías y fichas de trabajo de elaboradas por ellas, las cuales eran entregadas a los alumnos para la realización de sus actividades, además se evidencia la utilización del diccionario y libros de trabajo.

Cabe considerar que los recursos utilizados permitirán a los alumnos comprender con mayor facilidad, es un aspecto fundamental de las prácticas pedagógicas, puesto que en la diversidad de alumnos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay quienes aprenden mejor al utilizar material concreto grafico, láminas de apoyo visual, entre otros.

Siempre privilegiando que los alumnos sean actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tenga significado y utilidad, se evidencia que las educadoras elaboraban guías de aprendizaje en base a los intereses de sus alumnos. El posterior análisis y corrección de los textos escritos por los niños, permitía valorar sus avances y dificultades en la expresión de las ideas y el uso de las normas para escribir.

El diseño de las guías de trabajo debe permitir el tratamiento de contenidos en una forma clara y secuencial de lo que allí se exprese. Lo anterior se evidencia en las guías elaboradas por las educadoras para el desarrollo de sus clases, donde su estructura era de tipo instruccional que permitía al alumno introducirse al tema, motivarse, aprehender nuevos contenidos y evaluar su proceso de aprendizaje. Éstas eran diseñadas con el fin de realizar un trabajo de individual.

A través, de ellas las educadoras un logran realizar un trabajo flexible, en relación al nivel de avance de los alumnos dentro de grupo-curso, ya que presentan diferentes ítems de desarrollo, que permiten evidenciar el estado de avance en que se encuentran los alumnos.

Lo anterior se puede apreciar en las siguientes citas:

**PROFESORA “A”:**

*(Los alumnos conversan y sacan sus cuadernos de sus mochilas)*

*P-A: “Yo se que ustedes tienen muchas ganas de trabajar en su libro, (mirando a los alumnos) pero antes de eso vamos a trabajar una pequeña guía”.*

*A-P: /Nooo/*

*P-A: “Pero si no trabajamos la guía no podemos hacer el trabajo en el libro”*

*P-A: “Supongo que nadie anda trayendo su carpeta de guías” (mira las mesas de los alumnos)*

*A-P: /siiii/*

*P-A: “Vamos a escribir un texto informativo”.*

*(Registro N° 2 / Pág. 2 / Lunes 18 de Abril de 2005)*

**PROFESORA “B”:**

*(La educadora se encuentra de pie con una hoja en sus manos)*

*P-A: “A ver algunos compañeros están tan apurados por leer la guía que la vamos a leer todos juntos” (mirando a los alumnos quienes conversan).*

*P-A: “¿Todos les pusieron nombre?”*

*AlgA-P: /Siii/*

*P-A: “A ver ese grupo de allá se va a quedar en silencio. (indica un grupo de alumnos) Ficha de comprensión del medio (comienza a leer la guía) objetivos, aplicar lo aprendido sobre el clima a través de un trabajo práctico. Lo que vamos a trabajar hoy día es la tierra y los rayos solares (mira a los alumnos). Dice, (leyendo la guía) ¿sabías que los rayos solares no caen sobre la superficie de la tierra con la misma intensidad?. Se acuerdan que decíamos que en las zonas tropicales le llegaba con mayor intensidad, (mirando a los alumnos) ¿a la zona templada como llegaba?”*

*(Registro N° 4 / Pág. 3 / 30 de Mayo de 2005)*

Cada una de las guías de trabado utilizadas en las actividades eran desarrolladas en forma individual, luego que la profesora daba las instrucciones.

Además, en las sesiones de trabajo observadas, se evidencia el uso de diccionario, como recursos pedagógico, el cual es manipulado por los alumnos durante el desarrollo de la clase, como puede observarse en la siguiente cita:

**PROFESORA “B”:**

*(La profesora comienza a escribir en el pizarrón, mientras habla a sus alumnos)*

*P- A: “Vamos a anotar un pequeño vocabulario y buscarán en su diccionario el significado de las palabras, y no me digan que no lo trajeron por que clase a clase debe estar su diccionario acá o dejarlo en su casillero.” (algunos alumnos ponen sobre la mesa un diccionario mientras copian del pizarrón palabras que la profesora anota).*

*(Registro N° 3 / Pág. 2 / 16 de Mayo de 2005)*

Por otro lado se puede inferir que los alumnos utilizan el diccionario para la realización de sus labores escolares en el hogar.

De acuerdo a lo expresado por las educadoras en las entrevistas, el uso del diccionario como recurso de aprendizaje es un elemento que permite ampliar el vocabulario de sus alumnos en relación a la actividad realizada, conociendo nuevos términos y aclarando dudas del significado del concepto ya conocido.

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Chomsky (1965) acerca del concepto competencia lingüística, (entiendo ésta como un sistema de reglas que, interiorizadas por el individuo, conforman sus conocimientos verbales, tanto de comprensión como de expresión), ya que el uso del diccionario permite en los alumnos afianzar habilidades de expresión escrita, por medio del desarrollo semántico del lenguaje. Adquiriendo la competencia anterior, los alumnos podrán entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión) y por ende, realizar producciones de mejor calidad (expresión).

De acuerdo a lo anterior es fundamental destacar que todo educador, al momento de mediar en el aprendizaje de sus alumnos, debe considerar los recursos de aprendizaje, con los cuales ha de trabajar.

En cada una de las actividades registradas, fue posible observar que las educadoras se preocupaban de la selección de los recursos con los que se habría de trabajar, los cuales eran funcionales para la actividad realizada. Además éstos eran diseñados de acuerdo a las características del grupo curso, en consideración de la etapa del desarrollo cognitivo en que se encuentran los alumnos, de modo de constituir oportunidades de aprendizaje significativos para ellos.

Los recursos utilizados son uno de los componentes que se encuentran presentes en todo proceso de desarrollo o puesta en práctica del currículum, en cada centro educativo y aula de clases. Éstos influyen directamente en lo que se enseña y lo que aprende el alumnado, es decir, regula en cierta medida el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes, por lo tanto no pueden ser elegidos al azar, sino que estos deben ser funcionales, con un objetivo determinado.

En la realización de la entrevistas las educadoras señalan que al momento de planificar sus actividades, seleccionaban los recursos que utilizarían, ya que éstos permitirían que la clase se desarrolle con un mayor éxito.

En algunas de las sesiones observadas se evidencia la utilización del texto de estudio de los alumnos, complementando el desarrollo de las actividades realizadas, lo cual se ve reflejado en la siguiente cita:

**PROFESORA “A”:**

(La profesora se encuentra en su mesa de trabajo, mientras los alumnos conversan)

*P-A: “Saquen sus libro de lenguaje por que vamos a leer la poesía que dejamos pendiente la semana pasada.”*

*Ao2-P: “¿y las preguntas la vamos a contestar? (levantando la mano)*

*P-Ao2: “Las preguntas las vamos a contestar después en el cuaderno, pero ahora quiero que saquen su libro”.*

(Registro N° 6 / Pág. 2 / Lunes 25 de Abril de 2005)

El material que es utilizado debe ir de acuerdo con la actividad a realizar y el contexto donde se desarrolle. Su uso permite que el alumno acceda con mayor facilidad a los conocimientos nuevos que le son presentados por parte del profesor, el cual es un facilitador de aprendizaje.

De acuerdo a las concepciones actuales de enseñanza-aprendizaje se espera proponer un modelo validado que pueda resultar útil, para elaborar, seleccionar y establecer criterios para el uso de materiales curriculares que puedan contribuir a proporcionar herramientas para el desarrollo de una educación de calidad.

### **Inferencia N°3:**

***“Como estrategia de evaluación las educadoras utilizan pautas en las cuales se establecen criterios claros y definidos sobre la producción escrita de los alumnos, como por ejemplo: coherencia, cohesión, vocabulario y ortografía”.***

El objetivo principal de la evaluación es el retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje; esto significa que los datos obtenidos en la evaluación servirán a los que intervienen en dicho proceso (docentes-alumnos) en forma directa para mejorar las deficiencias e identificar los obstaculizadores que se presenten en la realización del proceso, e incidir en el mejoramiento de la calidad y en consecuencia el rendimiento en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

De acuerdo a lo observado, así como conocido a través de las entrevistas realizadas a las educadoras, es posible inferir que utilizan de manera recurrente pautas para evaluar las producciones escritas de sus alumnos. Dichas pautas contienen criterios de evaluación que son dados a conocer con anterioridad, con el fin de garantizar la comprensión y el cumplimiento de los mismos, como se puede evidenciar en las siguientes citas:

#### **PROFESORA “A”:**

*(La educadora reparte pautas de evaluación a los alumnos)*

*P-A: “Yo les voy a entregar las pautas de evaluación, la van a pegar cada uno en su cuaderno. (La profesora reparte las pautas a los alumnos) péguenlas inmediatamente en sus cuadernos.”*

*P-A: “A ver, a ver, a ver, vamos a leer todos la pauta. Me interesa que todos la peguen en su cuaderno”.*

*P-Ao2: “Diego por favor ubícate” (eleva tono de voz).*

*P-A: “Pauta de evaluación (continúa leyendo), esto me interesa que quede muy claro, dice... (lee). Respecto a la organización interna, si yo les estoy dando el orden de las cosas no me van a llegar con el orden todo al revés y que me pongan primero los datos importantes y al final la introducción. Y respecto a la*

*ortografía, el que tenga más de cinco faltas de ortografía no tiene los dos puntos, y con tres faltas les quito un punto, con cinco los dos puntos. Quiero puntualidad en la fecha de entrega, eso quiere decir que el Jueves a las tres veinticinco yo digo chicos se acabó el tiempo y empiezo a retirar, el que no terminó me lo entrega el Viernes pero su nota máxima sería un seis, si me lo entrega el Lunes un cuatro y el Martes un tres.”*

*(Registro N° 4 / Pág. 4 / Lunes de de 2005)*

**PROFESORA “B”:**

*(La educadora se encuentra sentada en su mesa de trabajo)*

*P-A: “Estoy viendo que la mayoría está terminando, a ver me interesa que quede claro algo, yo les voy a leer la pauta de evaluación y si ustedes quieren agregar algo lo agregamos, cualquier duda me van a decir ahora por que yo mañana les voy a entregar a cada uno esta pauta.”*

*P-Ao2: “Felipe, a la próxima te vas para afuera, mi paciencia se agota” (frunce el ceño).*

*P-A: “organización interna, ¿qué será eso? (lee la pauta), portada, introducción, índice, contenidos (...), conclusión y bibliografía, y vayan en ese orden. Y lo que más me gusta, letra legible y buena ortografía, ahí yo creo que va a ser muy poca la gente que va a poder cumplir con eso, tienen que fijarse muy bien por que ustedes hasta cuando copian de la pizarra copian mal. Y puntualidad en la fecha de entrega.”*

*(Registro N° 3 / Pág. 3 / Lunes 2 de Mayo de 2005)*

Stufflebeam (1997) considera que la evaluación es un proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil, siendo en este caso útil para conocer la calidad de la producción escrita de los alumnos.

La evaluación según García (1979) es un proceso permanente e integral de la función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a esto cabe mencionar que los criterios de evaluación son considerados por las docentes de manera permanente al momento

de evaluar textos escritos de los alumnos, como por ejemplo: fichas técnicas, trabajos o informes de investigación, guías de desarrollo, entre otros.

Los criterios para evaluar las producciones escritas de los alumnos hacen referencia a cuatro aspectos en particular: coherencia, cohesión, uso de vocabulario y ortografía.<sup>1</sup>

La coherencia y la cohesión son aspectos de gran relevancia para las educadoras al momento de evaluar un informe escrito o trabajo de investigación, ya que el informe es una comunicación destinada a presentar, de manera clara el resumen de hechos o actividades pasadas o presentes, de hechos previsibles, partiendo de datos ya comprobados, donde se debe observar una selección de la información relevante, una preocupación de que el texto responda a un esquema previamente planificado por el escritor y que no exista redundancia entre el escrito (coherencia).

Por otro lado la cohesión cobra importancia debido a que implica el uso de recursos gramaticales como signos de puntuación, sinónimos, conectores, recursos paralingüísticos, tipografías, códigos gráficos, que se relacionan también con la distribución espacial del texto.

De acuerdo a lo expresado por las educadoras en las entrevistas realizadas, la ortografía es considerada como un elemento clave al momento de evaluar una producción escrita debido a que constituye el aspecto más trabajado durante las clases, puesto que en cada clase las educadoras solicitan a los alumnos que luego de terminar un texto escrito, ya sea en el cuaderno, en una guía de trabajo, etc, lo revisen, corrijan las faltas de ortografía y busquen en el diccionario aquellas palabras en las que existan dudas respecto la forma en que se escriben.

De lo anterior es posible deducir que las educadoras activan el proceso de “revisar”, el que según Cassany (1997) corresponde a uno de los procesos cognitivos necesarios de activar al momento de producir un texto escrito.

---

<sup>1</sup> Revisar pauta de evaluación en anexos.

## CONCLUSIONES

- La representación del lenguaje escrito es un medio de conservación de las experiencias humanas y a su vez un medio de difusión cultural. Esto deriva de las necesidades sociales en el cual se encuentra inserto el individuo como también de factores personales (motivación, madurez cognitiva), y en su ejecución de factores ambientales como la estimulación en los ámbitos en que se desenvuelve, uso de estrategias, actividades y procedimientos al momento de encontrarse escolarizado, por ende se debe profundizar su enseñanza y uso durante la etapa escolar de los alumnos, ya que es en este momento que el desarrollo cognitivo del niño se encuentra en su máximo apogeo.
- La razón fundamental de la importancia de la producción de textos, es lograr la escritura práctica y legible, a través del desarrollo de las competencias comunicativas que se encuentran a la base. Esto es una característica de los tiempos modernos que así lo exigen en función de su ritmo acelerado, por lo tanto, producir textos tiene dos connotaciones: La primera como expresión del pensamiento es el sistema que expresa las ideas por medio de la representación gráfica de los sonidos, combinados de tal manera que formen palabras, y la segunda reproducir símbolos de acuerdo a modelos convencionales establecidos respondiendo a determinadas características de orden, tamaño, forma y proporción. Actividades que cobran vital importancia durante la estadía en los establecimientos educacionales de los alumnos y es donde éstos realizan la mayor parte de sus interacciones sociales informales y formales.
- Las competencias comunicativas, son los procesos básicos para la adquisición del lenguaje escrito, es decir, que éstos permiten la construcción de los procesos superiores, por tanto, si alguno de éstos no se desarrollan de forma adecuada traerá como consecuencia dificultades de comprensión y de

aprendizaje en su conjunto. En este mismo sentido adquieren relevancia las estrategias de aprendizaje que el docente utiliza para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que de esta forma las estructuras cognitivas se internalizan y retroalimentan con su uso sistemático, siguiendo el ritmo del desarrollo individual.

- El rol del docente en el contexto de un enfoque comunicativo, es más complejo ya que para enseñar en esta dirección se necesitan saber y utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica, etc.) y, por supuesto aplicar las metodologías correspondientes a las necesidades de cada alumno. Es en este proceso donde la participación del docente asume un rol de mediador e interventor del proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias concretas de ayuda pedagógica, donde debe brindar espacios que permitan el desarrollo de las competencias comunicativas a la base de la producción de textos escrita.
  
- La observación en aula llevada a cabo para la presente investigación, da cuenta de que las educadoras incitan a los alumnos a desarrollar la capacidad de revisión de una producción escrita, a través del uso del diccionario y las pautas de evaluación. Esto permite a los alumnos recibir retroalimentación de manera constante sobre el trabajo realizado, otorgando la posibilidad de corregir los errores durante el proceso.
  
- Las docentes privilegiaban el trabajo individual de los alumnos, por lo cual las producciones escritas eran realizadas de la misma forma, a través de guías y fichas de trabajo preferentemente. Lo anterior coarta la posibilidad de los alumnos de saber compartir con otras personas la entrega y recepción de ideas, para de esta manera desarrollar la capacidad de elaborar producciones escritas de manera compartida.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D.P.; Novack, J.D., y Hanesian (1983) H.: Psicología Educativa, México, Trillas.
- Báques i Trenchs Marian (2000). 600 Juegos para educación infantil. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. España: Ediciones CEAC.
- Cassany Daniel (1991). Describir el escribir. España: Editorial Paidós.
- Cassany Daniel, Luna Marta, Sanz, Glória (1997). Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Chomsky Noam (1983). Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Condemarín Mabel, Medina Alejandra (1999). Taller de Lenguaje: Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Escoriza Nieto José, Boj Barberán Carmen (1997). Psicopedagogía de la Escritura. España: Ediciones Librería Universitaria.
- Flavell, J.H. (1985). El desarrollo cognitivo (nueva edición revisada), Madrid, Editorial Visor.
- Gelles Richard, Levine, Ann (2000). Sociología con aplicaciones en países de habla hispana. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Guerrero Serón, Antonio (2003). Enseñanza y sociedad. España: Siglo XXI España Editores.
- Hernández Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilar (1995). Metodología de Investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Kaufam, Ana María, Cartedo Mirta, Teruggi Lilia, Molinari Claudia. Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Argentina: Editorial AIQUE.
- Lomas Carlos, Osorio Andrés, Tusón Amparo (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lozano Jorge, Cristina Peña-Marín, Gonzalo Abril (1999). Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid: Ediciones Cátedra.

Palacios Jesús.(2003). Desarrollo psicológico y educación, segunda edición. Madrid. Editorial Alianza.

Pardinas F. (1993). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. España: Editorial Siglo XXI.

Taylor, Bogdan, (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona: Editorial Paidós.

Vygotsky, L. S. (1985) Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Editorial Pléyade.

Watzlawick J., Babelas B., Jackson D. (1997). Teoría de la Comunicación humana. España: Biblioteca de Psicología, Textos Universitarios.

### **Páginas web revisadas:**

- Artículo de Lenguaje y comunicación. Competencia lingüística y competencia comunicativa, lenguaje y comunicación. Revisado el 16 de Mayo de 2005 en el sitio:  
[http://cursos.pnte.cfnavarra.es/mmuruz1/lenguaje/lengcomu.htm#\\_Toc456388313](http://cursos.pnte.cfnavarra.es/mmuruz1/lenguaje/lengcomu.htm#_Toc456388313)
- Artículo de docencia e investigación .Competencias comunicativas. Revisado el 16 de Mayo de 2005 en el sitio: <http://www.uclm.es/profesorado.com>
- Artículo de Rafael Andaur Troncoso; Coordinador Nacional de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Revisado el 20 de Junio de 2005 en el sitio:  
(<http://www.redenlaces.cl/revistas/revista10/propuestas10.html>)
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, on line/. Revisado el 16- Noviembre-2004 en el sitio:  
[http://www.mineduc.cl/revista/anteriores/agosto01/tema2.htm /](http://www.mineduc.cl/revista/anteriores/agosto01/tema2.htm/)
- Artículo de Conductismo por Lida Burbano. Revisado el 4 de Julio de 2005 en el sitio: