



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela de Educación Inicial

Estrategias y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes de quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA, MENCIÓN
EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

INTEGRANTES:

CANDIA MORALES, ARLETH BELÉN
GARRIDO DÍAZ, AMALIA CATALINA
GONZÁLEZ GARCÉS, EVELYN SOLEDAD
MIRANDA MESINA, ANDREA PAZ
PINO GAETE, CAROLINA ANDREA
SÁEZ MUÑOZ, CLAUDIA SOLEDAD
ORTIZ RIENZI, TAMARA EDITH
VÁSQUEZ SANTANDER, CAROLINA ANGÉLICA

PROFESOR GUÍA:

VANIA, RAMÍREZ OPAZO

SANTIAGO, CHILE

2012

AGRADECIMIENTOS

Darle infinitas gracias a Dios, por nunca soltar mi mano y ayudarme a ponerme en pie cada vez que he caído; por poner en mi camino a la gente adecuada, en el tiempo correcto; por la inmensa pasión que me entregó de amar mi profesión, gracias **Dios**, porque sin ti nada sería posible en mi vida.

De igual forma agradecer a mis incondicionales... mis padres, los cuales con esfuerzo y muchísimo amor, han logrado darme las herramientas necesarias para ser quien soy, con sus sabias palabras me han brindado el apoyo oportuno para lograr todas las metas de mi vida, gracias “*viejos*” por creer en mí.

Así también, a toda mi hermosa familia: hermanos (as), cuñados (as) y sobrinos (as) quienes con alegría, sonrisas y optimismo, me han dado las fuerzas para luchar y seguir en este largo, pero enriquecedor camino. Especialmente a mi sobrino Benjamín, mi compañero de vida y uno de los principales motores de mi corazón, muchas gracias por apostar las cartas a mi favor y creer en lo que puedo lograr, los amo.

Agradecer también a todos los docentes, funcionarios, amigos (as) y compañeras de esta institución que aportaron en mi formación profesional. Principalmente a mi grupo de tesis, que a pesar de que fue un periodo lleno de altos y bajos, podemos mirar atrás y decir con una sonrisa en la cara: “*el esfuerzo valió la pena, al fin lo hemos logrado*”.

Para concluir, no olvidar a todas esas personas importantes que me han acompañado en el proceso de cumplir este, mi gran sueño...

"Si caes es para levantarte, si te levantas es para seguir, si sigues es para llegar donde quieres ir y si llegas es para saber que lo mejor está por venir" (Elbano Mendoza)

Arleth Belén Candia Morales

A lo largo de este período de formación profesional existieron personas que de alguna u otra forma contribuyeron ampliamente a ser quien hoy en día soy. Es por ello, que es de real trascendencia expresar mis más sinceros agradecimientos personales, pues sin ellos nada hubiese sido igual en el transcurso de esta etapa.

En primera instancia quiero agradecer a mi familia mis padres Luis y Julia, mis hermanos Luis, Alejandro, Isabel, Javier e Ignacio mis sobrinos Sebastián, Alejandra, Matías, Francisco, Martín y Belén. Por su apoyo y amor incondicional. Especialmente a aquellos que ya no están físicamente con nosotros sino más bien de forma espiritual y que de igual forma me han acompañado y protegido en toda circunstancia. Sin importar en donde estén agradezco por todo lo que me brindaron y potenciaron en mí.

Expreso mi gratitud también a mis amigas de la vida quienes me han animado y acogido en los momentos más difíciles, en especial a mi amiga Carolina Pino por su sincera y desinteresada amistad, por sus consejos, por su disposición a escuchar y ayudar, por las experiencias compartidas y tantos momentos a lo largo de este proceso, pues fue con ella con quien compartí esta etapa formativa.

Agradezco a todos aquellos docentes de la Universidad Católica Silva Henríquez que potenciaron mis capacidades y me entregaron las herramientas necesarias para desenvolverme como profesional.

Por último agradezco a Dios quien ha guiado mi camino, me ha llenado de bendiciones y me ha permitido conocer y compartir con toda la gente maravillosa a la cual conozco.

Amalia Catalina Garrido Díaz

En el término de este viaje quisiera referirme a esas personas que fueron partícipes de este proceso.

A toda mi familia por su respaldo, por confiar en mí. A mis padres por su infinita paciencia, por ayudarme a encontrar mi camino. A mi padre, Celso, por ayudarme a poner los pies firme en la tierra, ser reflexiva. A mi madre, Soledina, por enseñarme a que uno jamás debe darse por vencido, que debemos ser incansables cuando se trata de nuestros sueños.

A Carolina, hermanita gracias por transmitirme tus valores con tu ejemplo, como lo es tu profesionalismo. A mis tías por su cariño y su preocupación. A mi compañero de años, Marcelo, por su contención y por crecer conmigo.

Agradezco a todas las personas que han acompañado este proceso, amigos míos gracias por apoyarme cuando sentía que perdía el rumbo, Myriam, Andrea, Claudia, Pablo. Cuando yo no confié en mí ustedes si lo hicieron, gracias por brindarme su respaldo.

A los profesores que han acompañado este camino, gracias por compartir y difundir el amor al lenguaje, a las historias y a esta profesión.

Agradezco a cada una de esas posibilidades a las que la vida me ha dado, las buenas, sobre todo a las malas, esas que me permiten hoy amar y vivir la pedagogía.

Los invito a comprender que la educación es una forma de liberar al ser humano, puesto que por medio del lenguaje las personas articulan discursos, transmiten sus ideales y sentimientos, por medio de la educación aprendemos a ser efectivos en comunicar todo aquello que somos.

Por último recordar que *“Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”* (Paulo Freire) los invito a nunca dejar de aprender.

Evelyn Soledad González Garcés

Al llegar a la etapa final de este largo proceso, quiero agradecer a quienes estuvieron conmigo y confiaron en mí en que podría cumplir este objetivo y a los que no también. *“Cuando quieres algo, todo el universo conspira para que realices tu deseo” (Paulo Coelho)*

"Las palabras nunca alcanzan, cuando lo que hay que decir desborda el alma." (Julio Cortázar)

Quiero destacar a mis padres Nelly y Pedro (Rogelio) por haberme apoyado en todo momento. Mamá gracias por darme una carrera para mi futuro. A mi hermana Jessica, por ser el ejemplo de una hermana mayor, gracias por ayudarme en mi realización como educadora. A mis familiares, por preocuparse por mí, por facilitarme hospedaje y alimentación, finalmente a mi tatita Fernando Mesina (QEPD) por quererme y apoyarme siempre.

A mis mejores amigos Ángelo y Gabriel, por compartir los buenos y malos momentos, por apoyarme y porque hasta ahora siguen siendo mis amigos, a todos mis amigos. A mis amigas y compañeros de UCSH, Claudia, Eve, María José A, Meli V. Finalmente a los maestros de UCSH, aquellos que marcaron cada etapa de mi camino universitario.

Como no recordar aquellas personas que me brindaron los primeros conocimientos y experiencias en este lindo mundo de la educación, a mis profesores y amigos del Instituto Profesional de Providencia (IPP)

No puedo concluir sin antes mencionar a Dios, por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

¡Gracias a ustedes!

Andrea Paz Miranda Mesina

En el transcurso de este camino recorrido, el cual tuvo altos y bajos, me siento sumamente reconfortada por llegar al fin de este proceso, sin embargo, este, no podría haber sido posible, sin el apoyo de ciertas personas que permanentemente estuvieron a mi lado, es por ello, que considero necesario agradecerles.

A Dios, por guiar mi camino en todos los momentos vividos, y darme fuerzas en aquellas instancias en que fue más necesario, dándome luces de que en todo momento está a mi lado, sin él, nada de esto habría sido posible.

A mi familia por brindarme apoyo incondicional, en especial a mis padres Paulina Gaete y Luis Pino, de los cuales agradezco de sobre manera el esfuerzo que han realizado constantemente por darme todo lo que esté a su alcance, a mi abuela Sylvia González, por estar conmigo en todos los momentos de mi vida y ser mi confidente, entregándome su gran amor infinito, a mi hermano Ignacio Pino por ser un apoyo, gracias a su alegría constante y a mis tías Marisol Pino y Amalia Pino, las cuales me aconsejaron durante todo este proceso con las palabras, justas y precisas en los momentos adecuados, agradezco a todos ellos, los cuales me contuvieron durante este proceso y siempre tuvieron depositadas en mi la confianza, inculcándome valores, como la responsabilidad, el respeto, la alegría frente a la vida, el amor y la pasión por lo que uno realiza, todo aquello, desde la humildad frente a las circunstancias se nos puedan presentar, sin duda, el logro de este proceso se lo debo de sobre manera a todos ellos.

A mi amiga Amalia Garrido, por acompañarme en estos dificultosos caminos, por los momentos vividos, los consejos, las extensas caminatas y largas conversaciones, agradezco haberme encontrado contigo en este camino.

A los profesores que guiaron este proceso, durante estos cuatro años, los cuales me entregaron las herramientas necesarias, para querer aun más esta profesión y llevarla a cabo con el respeto y el profesionalismo que ésta se merece.

A todos ellos les expreso mi gratitud, pues sin ellos, no estaría en este momento de la vida tan importante para mí.

Carolina Andrea Pino Gaete

Al culminar este extenso proceso, apelo a este espacio para destacar y agradecer a todas aquellas personas que estuvieron presentes a lo largo de estos años, que de alguna u otra forma se convirtieron en apoyo y pilares fundamentales, puesto que fueron capaces de entregar ánimo y acompañar cada una de las instancias que integraron cada paso dado en mi camino universitario.

Agradezco a mi familia: mis padres, Gladys y René, por su apoyo, paciencia y confianza, debido a que sin ellos, nada de lo logrado hubiera sido posible. A mi hermana Daniela, que siempre tuvo fe en mí, creyendo en mis capacidades.

A mi compañero de vida incondicional, Felipe, que a pesar de lo adverso siempre tuvo las palabras precisas para entregar ánimo y destacar cada uno de mis logros, como propios.

A los amigos y amigas de antaño, que vivieron conmigo todo lo que significa estudiar una carrera docente, y también a aquellos como Andrea, Evelyn, Erick, Carolina y Amalia, entre otros, que tuve la oportunidad de conocer en esta etapa y al pasar el tiempo logré establecer fuertes vínculos, y de quienes además tengo la certeza serán grandes profesionales de la educación.

Finalmente, a todos aquellos docentes de la UCSH que entregaron parte de sus conocimientos y experiencias de vida, para hacer de mí y todos los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, profesionales capaces de entregar una educación de calidad.

“La educación de verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopías” (Freire, 1981)

A todos “gracias totales”.

Claudia Soledad Sáez Muñoz.

Todos los días tenemos algún motivo por el cual agradecerle a Dios, y hoy no es la excepción, ya que culmina uno de los procesos más gratificantes de mi vida, es por esto que agradezco por guiar y llenar mis días de ese calor fraternal, por protegerme y darme la paz necesaria para continuar adelante.

Les agradezco infinitamente a mis padres, María Rienzi y Fernando Ortiz, por el apoyo, amor, y confianza incondicional que me han entregado durante mi proceso de formación. Hace cuatro años atrás me propuse no defraudarlos y lo logré, es por esto que de todo corazón les dedico el triunfo más importante para mí, ya que siempre estuvieron conmigo, en los momentos en que sentía que no quería más, porque además, tuvieron una palabra reconfortante para decirme ¡vamos hija tú puedes! Les doy las infinitas gracias por acompañarme en este caminar y por hacer de mí lo que soy hoy.

Quiero agradecerles también a mis hermanos por tenderme la mano cada vez que lo necesité, en especial a mi hermana Romina por el interés que tuvo desde un comienzo de verme como una mujer profesional, brindándome gestos de amor y apoyo incondicional.

Quiero dedicar unas palabras a una amiga que contribuyó a mi crecimiento profesional y personal, ella es Carolina Vásquez, quien estuvo en los buenos y malos momentos de este proceso que está culminando. Le doy las gracias a Dios por haberte puesto en mi camino, y por haber confiado en mí. Extrañaré esas risas, las conversaciones eternas, y nuestras chanchadas, palotín todos estos hermosos recuerdos los guardaré siempre en mi corazón y no me cabe duda alguna que serás una excelente profesional y una gran persona. Creo fehacientemente que esto no es una despedida, sino más bien el comienzo de una gran amistad, te quiero mucho.

Finalmente reconocer el apoyo entregado por los docentes de la UCSH, quienes se esmeraron día a día por entregarnos las herramientas necesarias para desarrollarnos como profesionales de la educación.

A todos ¡muchas gracias!

Tamara Ortiz Rienzi

En esta instancia, en donde se termina una etapa muy importante en mi vida, siento la necesidad de agradecer a todos quienes aportaron para que este sueño se hiciera realidad. Es por esto, que en primer lugar, debo agradecer a mis primeros y más relevantes educadores, mis padres, a quienes dedico mis cuatro años de formación y el logro de esta meta tan importante para nosotros, gracias por su amor infinito, su apoyo incondicional y el sacrificio realizado por hacer de mi lo que siempre anhelaron, una mujer profesional.

Agradezco también a mi hermano, quien fue mi más grande motivación y fuente de fortaleza para seguir adelante en los momentos difíciles, porque todo esto es para ti también, para que cuando crezcas tengas la misma posibilidad que yo, te amo demasiado Javi, más que a mi vida.

Igualmente, tengo que darle las gracias a Daniel, quien me brindó todo su amor, apoyo y comprensión durante esta etapa, por ayudarme cuando sentía que perdía la paciencia, por alentarme para ser mejor cada día, por ser mi amigo, mi compañero, mi gran amor y quien más cree en mi. Hoy avanzamos un peldaño más para lograr construir de mejor manera nuestro futuro juntos, te amo demasiado.

No puedo dejar de agradecer también, a mi compañera de viaje, mi fiel amiga Tamara, con quien desde el primer día, hace cuatro años, decidimos embarcarnos juntas en esta aventura, que por suerte hoy podemos terminar de la misma manera. Agradezco tu amistad, confianza, cariño y todos los momentos compartidos, que por cierto, fueron demasiados, mil historias y gestos que quedarán guardados por siempre en mi corazón. Eres una gran mujer, y sin duda una excelente profesora. Te quiero mucho.

Agradezco enormemente también, a toda mi familia, amigos y compañeros, por el apoyo, preocupación y muestras de cariño durante este proceso, a los docentes que contribuyeron a mi formación profesional. A mi grupo de tesis sólo decirles que al fin ¡Lo logramos! Y desearles el mayor éxito en sus vidas. Y finalmente agradecerle al más importante de todos, a Diosito, por darme la dicha de estar rodeada de gente hermosa, por amarme tanto y por darme la posibilidad de vivir esta hermosa experiencia, porque afortunadamente viviré de lo que amo, con las constantes sonrisas de los niños, junto a ese cariño tan puro y sincero, que sólo ellos son capaces de entregar, te adoro.

Carolina Angélica Vásquez Santander

RESUMEN

La investigación que se expone a continuación, posee como fin el estudio de metodologías utilizadas por diferentes docentes en aula, en cuanto al trabajo de la pre-escritura con la finalidad de describir lo que estos realizan, en la realidad educativa de quinto año básico. Se investigan aquellas estrategias utilizadas por los docentes para trabajar la pre-escritura, capaces de desarrollar las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir), ante una inminente producción textual. En función de identificar la relevancia que entregan los profesores a este proceso, además, de observar y evidenciar la labor que realizan en torno a la pre-escritura con sus estudiantes.

El estudio aborda conceptos fundamentales como: estrategias y habilidades del lenguaje involucradas en el trabajo de la producción textual y pre-escritura, entre otros, en el marco de una investigación de tipo cualitativa, que permite abordar mediante la interpretación y descripción, los aspectos relevantes de la realidad educativa estudiada y los sujetos presentes en la investigación.

Conceptos claves: Estrategias, pre-escritura, habilidades básicas del lenguaje, metodología, docente, modelos de producción.

ABSTRACT

The investigation is exposed below, studies methodologies used for different teachers in classroom, about the work of the pre-write in order to describe what these do, in the educational reality in fifth grade. We investigate those strategies used by teachers to work pre-write, capable of developing basic language skills (speaking, reading, listening and writing), before an imminent textual production. Depending on the importance of identifying teachers who deliver this process also to observe and demonstrate their work around the pre-writing with her students.

The study addresses fundamental concepts such as language skills and strategies involved in the work of textual production and pre-writing, among others, in the context of a qualitative type research that can address through interpretation and description, the relevant aspects of educational reality and subjects studied in the present investigation.

Keys Concepts: Strategies, pre-writing, basic language skills, methodology, teaching, production models

INDICE

	Páginas
Agradecimientos	1
Resumen – Abstract	10
Introducción	13
Capítulo I: Planteamiento del problema	15
1.1: Antecedentes empíricos	16
1.2: Justificación e importancia	21
1.3: Definición del problema	23
1.4: Viabilidad y limitaciones	25
1.5: Hipótesis o supuestos	27
1.6: Objetivo general - específico	28
1.7: Pregunta principal – subsidiaria	28
Capítulo II: Marco referencial	29
2.1: Escritura	30
2.1.1 ¿Qué es la escritura?	30
2.1.1.1: ¿Para qué sirve la escritura?	32
2.1.2: Procesos de escritura	33
2.2: Modelos de producción	35
2.3: Pre-escritura	42
2.4: Estrategias de pre-escritura	44
2.5: Enfoque comunicativo	52
2.6: Habilidades de la situación comunicativa	53
2.6.1: Competencia comunicativa	55
2.6.2: Competencia textual	57
2.7: Pre-escritura y habilidades del lenguaje según MINEDUC	59
2.7.1: Programa de estudio	59
2.7.2: Mapas de progreso de escritura	62
2.7.3: Bases curriculares	64
2.7.4: Texto escolar	66

Capítulo III: Marco metodológico	69
3.1: Enfoque de la investigación	70
3.2: Fundamentación y descripción del diseño	72
3.2.1 Diseño de la investigación	72
3.2.2 Estudio de caso múltiple	74
3.3: Fundamentación y descripción de la muestra	75
3.3.1 Tipo de muestra	75
3.3.2 Escenario y actores	77
3.4: Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos	81
3.4.1 Cuestionario	81
3.4.1.1: Matriz del cuestionario	83
3.4.1.2: Triangulación del cuestionario	86
3.4.2 Observación no participante	91
3.4.2.1: Matriz de la observación	94
3.4.3 Entrevista	95
3.4.3.1: Matriz de la entrevista	97
3.5: Validez y confiabilidad	105
Capítulo IV: Análisis de información	123
4.1: Análisis de docente inductivo	125
4.2: Análisis de docente asociativo	135
4.3: Análisis de docente integral	149
4.4: Triangulación de la información	165
4.4.1: Docente inductivo	165
4.4.2: Docente asociativo	167
4.4.3: Docente integral	170
Capítulo V: Conclusiones	174
5.1: Conclusiones a partir de pregunta subsidiaria	176
5.2: Conclusiones a partir de hipótesis o supuestos	185
5.3: Conclusiones a partir de la pregunta general	188
5.4: Nuevas inquietudes	190
Capítulo VI: Bibliografía	192
Capítulo VII: Anexos	197

INTRODUCCIÓN

En el marco de una educación que crece día a día y se adapta a los nuevos cambios, nos encontramos con la escritura, actualmente concebida como un proceso, formado por varios subprocesos o etapas: planificación, escritura, edición, re-escritura (Hayes y Flower, 1980; Programa de Estudio, 2011). Entre las que se releva la pre-escritura o planificación, como una instancia de organización de ideas, de formulación de preguntas sobre lo que se escribirá, sin llegar a redactar. Pre-escritura, como un proceso previo a la escritura, que determinado por las estrategias utilizadas por el docente, podría influir en el éxito o fracaso del estudiante al construir su escrito. Además, de entender que al utilizar diversas estrategias en el trabajo de este proceso, se potencian las habilidades básicas del lenguaje: hablar, leer, escuchar y escribir, las cuales, son ejes esenciales en las que se debe basar la enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación posee como finalidad, descubrir la relevancia o importancia, que le otorgan diferentes docentes del área de Lenguaje y Comunicación al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias, que desarrollen las habilidades básicas del lenguaje y que, del mismo modo, sean capaces de entender la relación que existe entre las estrategias de pre-escritura que utilizan y las habilidades básicas del lenguaje, en las que se debe enfocar la asignatura.

Los docentes participantes de este estudio, han sido denominados de tres formas, Asociativo, Inductivo e Integral. Los cuales corresponden a profesores que trabajan la pre-escritura en quinto año Básico de diversas formas, y que han contribuido en la investigación con sus clases, tiempo y percepciones, al respecto de su propio trabajo en el proceso mencionado.

El estudio se ha dispuesto en capítulos, conformados de la siguiente manera:

El capítulo I, se ha enfocado en el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas que guían el estudio, el problema en que se ha basado, la justificación, así como también las hipótesis que se dispusieron al comenzar el trabajo.

El capítulo II, dispone del marco teórico o referencial, en el cual se desarrollan los principales conceptos que se llevan a cabo en la investigación, como escritura y sus procesos, pre-escritura, modelos de escritura, estrategias de pre-escritura, habilidades del lenguaje, y la visión del MINEDUC con respecto al proceso de pre-escritura, entre muchos otros; y empleando como referencia aquellos teóricos, que más se relacionan con el objetivo del estudio llevado a cabo.

El capítulo III, integra la metodología utilizada en la investigación, basada en un modelo cualitativo y de estudio de casos que permite abarcar mediante la interpretación y descripción, los aspectos relevantes de la realidad educativa estudiada y los sujetos presentes en la investigación. Así como la selección de instrumentos, en este caso el cuestionario, la observación no participante y la entrevista semiestructurada, que darán respuesta a las preguntas de investigación.

El capítulo IV, integra los análisis de los instrumentos aplicados a los docentes en estudio.

El capítulo V, está conformado por las conclusiones, extraídas de la aplicación y análisis de los instrumentos de investigación.

Y, finalmente, el capítulo VI y VII, están conformados por la bibliografía y los anexos que se utilizaron a lo largo del estudio.

Todo lo anterior, buscando descubrir la relevancia otorgada por los docentes en la implementación de estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje, en quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

Cada una de las investigaciones que se exponen a continuación, se consideran relevantes para el estudio, en la medida en que hacen referencia a ámbitos o aspectos tratados en la investigación, la cual busca develar la relevancia que los docentes otorgan al trabajo de la pre-escritura, utilizando estrategias que desarrollan las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir), siendo un respaldo empírico acerca de las temáticas que serán abordadas a lo largo del estudio.

En estas investigaciones se señala y se comprueba que en aquellas instancias donde existe un proceso de acompañamiento junto a los estudiantes, por parte de los docentes, en su proceso de escritura, estos obtienen mejores resultados y mayores avances en sus escritos. Es decir, que cuando el docente se preocupa de realizar y orientar los procesos de escritura, tomando en consideración cada una de las etapas de pre-escritura: revisión de los borradores de organización de ideas y realización de un seguimiento para iniciar la producción de textos, el estudiante desarrolla con mayor profundidad capacidades necesarias para hacer efectivo el uso del medio escrito. La necesidad de un docente que cumpla el rol de guía se vuelve fundamental para el desarrollo del pensamiento estructurado, por lo que en cada escrito, el estudiante genera un pensamiento más complejo, más elaborado y, con ello, se acerca al propósito de ser un comunicador efectivo.

Para respaldar lo mencionado recientemente, se exponen investigaciones que se han llevado a cabo previamente por otros investigadores. Estas dan cuenta de la planificación de borradores para organizar ideas, conocida como pre-escritura, además del rol e importancia que posee el docente para poder desarrollar en los estudiantes habilidades específicas, para el logro de un mejor escrito.

La primera investigación corresponde a Panel: “La enseñanza de la escritura” ¿Enseñar a escribir? Una propuesta metodológica”, realizada por Nelsi Lacon de De Lucia. El objetivo general de esta investigación consistía en comprobar la eficacia de los modelos cognitivos de producción escrita aplicados a la elaboración de textos expositivos- descriptivos en una situación real de clase. Se considera como principal aporte a nuestra investigación, debido a que comparte una base común bajo la mirada del modelo Flower y Hayes (1981). Junto con la percepción en relación al rol docente y su influencia sobre los procesos previos a la escritura. A su vez, aporta una base que permite clarificar el proceder del docente.

Esta investigación para obtener los resultados, diseñó un modelo experimental de intervención el cual se sustenta, fundamentalmente en el modelo de producción de T.van Dijk y Kintsch (1983), en el de Flower y Hayes (1981) y en el modelo de Bereiter y

Scardamalia (1987). Con respecto a Van Dijk y Kintsch, corresponde a un modelo explicativo y sistematizado que permite identificar las estrategias en distintos niveles, los cuales son: micro estructura, ésta, considera las preposiciones individuales, sus relaciones a nivel local, es decir, de forma más detallada y específica. La macro estructura, caracteriza al discurso como un todo a nivel general. Dichos niveles son puestos en juego por los escritores para la elaboración de textos.

En el planteamiento metodológico puesto en práctica, se consideran los procedimientos de enseñanza –aprendizaje:

- El uso fundamental del intercambio verbal orientado por el docente, por medio de preguntas destinadas a que los alumnos infirieran los nuevos conocimientos y los clarificaran.
- La explicitación de los objetivos de las tareas a fin de que los estudiantes conocieran con claridad la meta a conseguir y su utilidad.
- La elaboración de post-organizadores gráficos y síntesis, con la finalidad de fijar los conceptos recientemente aprendidos y asegurar su comprensión, en la etapa de aprendizaje de estrategias. Pero fundamentalmente, el uso de estas representaciones visuales y verbales como facilitadores externos, andamiajes o “ayuda memoria” en la etapa de resolución de tareas de escritura para favorecer su regulación consciente.

En relación a ello, se generó un modelo de intervención experimental, el cual comprende ocho fases, estas son:

1. “Diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes” Los alumnos producen un texto.
2. “Procesamiento estratégico de textos expositivos” es una actividad preliminar de lectura y comprensión de textos.
3. “Conocimiento de estrategias de escritura” consiste en el análisis realizado en forma colectiva y guiada por el docente, de uno de los textos leídos.
4. “Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno corrección estratégica” que proponía, inicialmente, la revisión y corrección, en forma grupal, de uno de los textos escritos por los estudiantes en el pretest.
5. “Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura”, planteaba ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura.
6. “Producción de textos escritos”, enfrentaba a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta.

7. “Producción final o post-test e Informe metacognitivo de los estudiantes” que proponía que los alumnos realizaran en forma individual un último escrito, el post-test y luego, escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo.
8. “Reflexión y análisis de resultados”, profesor y alumnos cotejaron los resultados del pre-test y post-test y los informes meta-cognitivos escritos por los alumnos en ambas oportunidades.

A partir de estudio se concluye, que por medio del proceso de modelo de intervención experimental, los estudiantes y sus respectivos escritos, obtuvieron mejores resultados. Esto gracias al rol que cumplieron los docentes, ya que, entregaron la información necesaria para que los estudiantes realizaran su escrito, es decir, tienen un conocimiento previo acerca de lo que se les está solicitando. Además, lo anterior se acompaña de una revisión en forma individual de su propio escrito, como también de la revisión por parte del docente para ayudar en la construcción de su escrito final.

Se puede afirmar, de acuerdo a la metodología utilizada por el docente, en relación a la pre-escritura de sus estudiantes que ésta influye de forma directa en sus escritos y se relaciona con la visión desarrollada en el presente estudio.

La segunda investigación, tiene como nombre “Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida”, fue realizada por Adriana Bono y Sonia de la Barrera.

Esta investigación se realizó bajo la experiencia de docencia compartida, fueron dos docentes de dos asignaturas de primer año: Estrategias para el trabajo intelectual y Pedagogía, con la totalidad de los alumnos de la carrera del Profesorado en Educación Preescolar, fue implementada en el año 1995 con estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas, del Departamento de Ciencias de la Educación. Se trabajó con la totalidad de la población de la clase antes señalada un grupo compuesto por treinta y ocho sujetos, los que realizaron un total de diecinueve trabajos monográficos, durante un período de dos meses (septiembre-octubre).

Los docentes, controlaban las pre-escrituras (borradores planificadores de los trabajos) para tener un registro de los avances de sus estudiantes y facilitar la ayuda necesaria para mejorar los escritos. Además, se pudo observar la presencia de varios borradores o reescrituras del trabajo, donde se observaron avances importantes en cada versión, con relación a las dificultades que los estudiantes iban presentando.

Esta investigación concluyó con resultados óptimos por parte de los estudiantes al momento de realizar la escritura de un texto. El rol fundamental de los docentes en este proceso fue el acompañamiento y motivación a los estudiantes para realizar los borradores de la planificación y organización de ideas (pre-escritura), en la cual se pueden apreciar avances en este tipo de escrito logrando mejores resultados de la producción final, en comparación con otros años.

La contribución de este estudio, a la presente investigación, radica en reforzar la mirada sobre la relevancia que ejerce el rol docente en el proceso de borradores de ideas y estos contribuyen en la redacción de un escrito final.

La tercera investigación considerada posee como nombre “Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios” realizada por Marisol Velásquez Rivera. Esta investigación presenta un programa de desarrollo de estrategias de producción escrita a cuarenta alumnos de las Carreras de Traducción e Interpretación Inglés-Español en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En la realización del estudio, se aplicaron dos instrumentos, el primero, corresponde a un cuestionario de treinta y cuatro preguntas de selección múltiple con cinco alternativas, el cual indaga acerca del conocimiento meta cognitivo de la producción escrita que tienen los sujetos, los estudiantes sobre el conocimiento de estrategias de planificación, de textualización, de evaluación (monitoreo), de revisión y estructura textual. El tiempo destinado a la aplicación de este cuestionario fue cuarenta y cinco minutos. El segundo instrumento, una tarea de escritura, el cual pretendía recoger información acerca de las competencias de entrada de los alumnos, en la producción de un texto de carácter expositivo. Esta tarea de escritura fue aplicada a ambos grupos, experimental y control, en la segunda sesión de clases, y, también en un lapso de cuarenta y cinco minutos.

Cada una de las clases fue organizada en torno al moldeamiento de distintas estrategias de producción escrita, facilitadas por el docente, y la reflexión, enfatizando la producción constante de textos en cada una de las sesiones. Además, se puso especial atención al clima cooperativo en el aula, a la coevaluación y al trabajo individual, es decir, que cada uno de las personas pertenecientes al aula, generan redes de cooperación para el proceso de construcción de un determinado escrito, revisando los borradores de ideas de otras personas o aportando comentarios y sugerencias sobre el trabajo desempeñado.

La investigación presentada concluye que cada docente realiza el proceso de acompañamiento de los estudiantes, estos tienen mejores resultados en sus escritos. El

estudiante considera las recomendaciones que realizan sus compañeros y el docente sobre su pre-escritura. Al realizar este proceso, tiene un mejor resultado en el producto final del escrito.

Su relevancia radica en dos ejes, siendo el primero que los docentes realicen un acompañamiento y monitoreo en los estudiantes, así lograrán mejores resultados al final de su escrito. Y el segundo radica en la metodología que emplea el docente al generar redes de apoyo entre los estudiantes, por medio de esta nueva función que asume el estudiante permite desarrollar una visión crítica sobre su propio trabajo como el de otros.

La última de las investigaciones, que contribuyen como antecedente empírico al presente estudio, lleva por nombre “Ambiente hipermedial para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la comprensión y producción de texto a partir del mini cuento”, realizada por Henry González Martínez

Esta investigación se llevó a cabo entre los años 2001 y 2003, se beneficiaron aproximadamente setenta estudiantes de tercer semestre de la carrera de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y un promedio de ciento veinte estudiantes de secundaria de tres instituciones educativas distintos estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Estos estratos son: Clase Baja, se encuentra el estrato 1: muy bajo, estrato 2: bajo. Clase Media, estrato 3: medio-bajo.

La investigación inició con una serie de actividades que permitieron establecer un diagnóstico del estado de desarrollo de la competencia estética y comunicativa a partir de la comprensión y producción de textos breves.

Las estrategias utilizadas fueron:

- Taller inicial de exploración del nivel de logro en la creación literaria
- Encuesta semi-estructurada para el reconocimiento del nivel de formación literaria.
- Encuesta estructurada acerca del desempeño en el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación (Tics).

Como resultado de la aplicación de los instrumentos, se observó el desconocimiento del género mini cuento, también las ventajas que este brinda para la comprensión y producción de texto por parte de la población.

Se invitó a los estudiantes a la creación de un texto breve, en este caso un mini cuento. Antes de generar la entrega del producto final, se motivó a los estudiantes a realizar borradores para planificar su escrito, construyendo punteos de ideas o esquemas que son contemplados en la revisión. Es importante mencionar, que durante el proceso, el docente

fue entregando recomendaciones a los estudiantes, para luego poder evaluar el resultado final teniendo en consideración el proceso realizado por cada uno de ellos, es decir, se contempla tanto el proceso como el resultado final.

Cada una de las investigaciones señaladas, recalcan la importancia que tiene en el proceso de escritura, considerando la planificación del escrito, este proceso corresponde a la pre-escritura. Además, de la importancia que poseen los docentes para corregir, facilitar, motivar y ayudar a los estudiantes en esta etapa previa a la redacción, para así poder obtener mejores resultados en la creación del escrito final. También, se realizaron comparaciones de los escritos que fueron diseñados por los estudiantes, antes del trabajo de pre-escritura, cuyos cambios fueron notorios, los estudiantes presentaron más dedicación y preocupación por sus creaciones.

En relación a la búsqueda de estudios, los cuales, abordarán las temáticas expuestas en el presente estudio, señala que revistió gran complejidad, debido a que gran parte de ellos se enfocaban en el producto final, es decir, en el escrito mismo, en la evaluación de él y aún más en obtener información del rol del docente en este proceso. Debido a que la mayoría de las investigaciones revisadas, se centraban en los estudiantes, y en lo que estos realizaban a la hora de producir un texto, dejando fuera la labor docente. Es necesario señalar que el foco está en los procesos de pre-escritura desde el rol docente, para generar instancias que potencien habilidades específicas en los estudiantes.

Las investigaciones anteriormente mencionadas, poseían como finalidad dar cuenta de la pre-escritura en educación inicial, y, específicamente en educación básica. No obstante, no se encontraron investigaciones específicas ligadas al nivel quinto año básico que trataran la totalidad de los temas que se abordan en el presente estudio, que busca develar la relevancia que los docentes otorgan al trabajo de la pre-escritura, utilizando estrategias que desarrollen las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir). Sin embargo, las investigaciones expuestas, son de utilidad, debido a que abordan algunos aspectos de la pre-escritura y las estrategias relacionadas a este proceso.

1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Cada individuo, genera una producción textual completamente diferente a otro, tratándose inclusive de un mismo tema y frente a las mismas instrucciones, pero en función de nuestra investigación basada en la pre-escritura, se considera relevante abordar esta etapa anterior a la redacción, ya que, es importante recalcar que nuestro foco de atención no está puesto en las producciones propiamente tal, sino en cómo el docente aborda este proceso

utilizando estrategias que desarrollen y potencien las habilidades del lenguaje (hablar, leer, escuchar y escribir) ante una posible producción textual.

Tomando en consideración que la escritura se ha aceptado como un proceso que integra variadas etapas, como la planificación, escritura, revisión y re-escritura, en la cual se emplean estrategias que potencian y trabajan de diversos modos las habilidades del lenguaje, se torna de gran relevancia estudiar qué importancia entregan los educadores y cómo se trabaja una de las etapas de la escritura en especial, basada en aquel momento antes de ir concretamente al lápiz y al papel, la pre-escritura. Etapa en la cual el estudiante toma conciencia de la situación comunicativa en la que va a intervenir, para preparar un escrito con una determinada finalidad (Alicea, 2003). La pre-escritura le entrega la posibilidad al estudiante de planificar y estructurar el escrito, lo que entrega al individuo aportes clave, para comenzar a redactar, permitiéndole que además de establecer un objetivo, pueda organizar las ideas para desarrollarlas y escribirlas de forma ordenada y coherente.

Se considera de vital importancia estudiar el trabajo de la pre-escritura, debido a que esta etapa o proceso, como se le llamará a lo largo de la investigación, abarca el uso de estrategias que involucran acciones, que potencian y desarrollan en los estudiantes las habilidades básicas del lenguaje hablar, leer, escuchar y escribir (Cassany, 2007), ya que integra estrategias de proceso de composición de los textos y abstracciones como: saber generar ideas, hacer esquemas, determinar el tema, comprender a qué audiencia se dirigirá, etc. En cada una de estas estrategias, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar el habla y la escucha, al compartir ideas sobre el texto que producirán; escribir, para plasmar apuntes sobre temáticas que pretenden tratar; leer para obtener información específica que podría contribuir en la construcción de su escrito; y tienen la posibilidad de indagar en sus conocimientos previos para complementar las ideas que puedan surgir para mejorar su escrito.

Por consiguiente, la etapa de la pre-escritura es considerada una fuente de estudio, porque es concebida como un proceso que potencia diversos aspectos de las habilidades de sus estudiantes, que no solo se basa en tomar lápiz y escribir, sino también en una serie de estrategias previas que podrían contribuir en la construcción de un escrito final de mejor calidad.

Por otro lado, el Programa de Estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de quinto año básico (2012), plantea de manera muy breve la planificación, que haría mención a la etapa de la pre-escritura, en la que se sugiere el trabajo de esta, como una de las etapas del proceso de producción. Hoy en día, se entiende la escritura como un proceso. Sin embargo, se ha decidido estudiar la pre-escritura, porque se ha detectado que el proceso de

escritura se aborda en mayor medida en la grafía (las etapas de escritura y re-escritura de una producción) más que lo realizado antes de producir un texto, apartando la gran importancia y relación que la pre-escritura puede representar en relación a procesos mentales, como la comprensión, y la influencia que probablemente podría presentar en las siguientes etapas de escritura, revisión y re-escritura.

En síntesis, lo que pudiese estar establecido por el MINEDUC en el currículo de Lenguaje y Comunicación, es solo un esbozo de lo que realizan los docentes en la realidad de aula. Por ello, es de vital importancia realizar este estudio, que pretende describir qué metodologías utilizan los docentes para trabajar la pre-escritura, qué habilidades elegirán potenciar, y el tiempo que le otorgarán al proceso de la pre-escritura. Y el cómo se enseñe, será determinado por la relevancia que los educadores otorguen a este proceso, previo a la escritura, en el que se pueden potenciar habilidades, utilizando estrategias que no solo prioricen el producto final de producción, sino también etapas anteriores que podrían ser determinantes en el éxito o fracaso de la intención comunicativa de las siguientes etapas de un escrito.

Finalmente, las acciones prácticas para llevar a cabo el presente estudio, se enmarcarán en realizar, en primer lugar, un cuestionario que entregue información para detectar aquellos docentes que trabajen pre-escritura, determinando así esta investigación como muestra intencionada, sobre la cual se aplicarán instrumentos como registro descriptivo y entrevista semi-estructurada, que buscarán dar respuesta a las interrogantes y objetivos de investigación. Enmarcado en una investigación de tipo cualitativa, enfocada en un estudio de caso que estudie cada realidad en su particularidad.

1.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La producción textual según Goodman (1982) “es toda manifestación verbal completa, que se produce con una intención comunicativa” (p 98). Conforme a ello, es todo texto que se crea con una función clara, hacia una audiencia específica y con una intención en particular. Por lo tanto, es un ámbito muy importante en el subsector de Lenguaje y Comunicación, debido a que no solo implica el proceso de codificación y grafía, sino también, significa transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente. Además, resulta ser un aspecto transversal, ya que no solo se encuentra presente en lo que a educación respecta, sino también en todo momento de la vida cotidiana. Se considera que una persona desde que aprende a escribir (e incluso antes) y durante toda la vida, transmite mensajes a sus pares, intentando hacerlo de manera comprensible, teniendo como finalidad que el proceso de

comunicación se realice de forma efectiva, es decir, que logre el objetivo de compensar la necesidad de comunicarse por algún motivo específico. De acuerdo a lo anterior, la relevancia de esta es innegable, y en mayor medida considerando que la producción, durante la enseñanza, es concebida como un proceso formado por las etapas de: planificación, escritura, revisión y re-escritura; en las cuales surgen diversas estrategias, que trabajan y desarrollan habilidades fundamentales, para llevar a cabo un mejor escrito final. Sin embargo, y teniendo en consideración lo mencionado, surge una serie de cuestionamientos e interrogantes con respecto a una etapa en particular de la producción misma, que se presenta antes de ir al lápiz y al papel, aquella que integra la planificación, es decir, la pre-escritura.

La pre-escritura es la primera etapa de la producción, que debe efectuar un estudiante o individuo, para realizar un escrito efectivo. Aquella donde quien va a escribir “toma conciencia de la situación comunicativa en la que va a intervenir, para preparar un escrito con una determinada finalidad” (Alicea, 2003), por lo tanto es una etapa, en la que se consideran variados procesos cognitivos, ya que para escribir satisfactoriamente no es suficiente tener buenos conocimientos gramaticales o dominar el uso de la lengua, sino también, es necesario dominar el proceso de composición de los textos, que parte con abstracciones como: saber generar ideas, hacer esquemas, determinar el tema, comprender a qué audiencia se dirigirá, etc. Antes de comenzar plenamente a escribir, lo que implicaría el trabajo conjunto de las habilidades básicas del lenguaje: leer, escuchar, hablar, escribir (Cassany, 2007).

La etapa de la pre-escritura es evidente en el trabajo de producción textual, ya que combina todas las habilidades mencionadas, sin embargo, se hace necesario investigar y estudiar, la problemática que representa develar la importancia real que entregan los docentes al trabajo de esta, utilizando estrategias como: lluvia de ideas, esquemas, lectura de imágenes, etc.; que sean capaces de potenciar todas las habilidades del lenguaje que podrían influir en el éxito o fracaso del escrito final de los estudiantes.

Investigaciones como: Panel: “Enseñanza de la escritura” ¿Enseñar a escribir? Una propuesta metodológica; Los estudiantes universitarios como productores de textos, una experiencia de docencia compartida; y Ambiente hipermedial para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la comprensión y producción de textos a partir de un mini cuento, han contribuido a pensar que el trabajo con el proceso de pre-escritura, contribuye en gran medida a mejorar los escritos de los estudiantes, sin embargo, no existe alguno específico que se centre en ella en su totalidad, ni que sea capaz de ligar este concepto con las habilidades del lenguaje. Por otro lado, y como una muestra de estas investigaciones que se acercan al estudio de la pre-escritura, se presenta el estudio realizado por Adriana Bono y Sonia de la Barrera (1996) del cual se extrajo que los resultados óptimos por parte de los

estudiantes al momento de realizar la escritura de un texto, se debieron al rol fundamental que ocuparon los docentes en este proceso, que fue el acompañamiento y motivación a los estudiantes, para realizar en primer lugar los borradores de organización de ideas (pre-escritura), en donde se pueden apreciar avances en este tipo de escrito logrando mejores resultados en las producciones finales.

Sin embargo, y como se hacía mención en el apartado anterior, a pesar de que existen investigaciones que integran o hacen alusión el concepto de pre-escritura, esta no se ha estudiado en su totalidad, o bien, estas no son capaces de responder las interrogantes, que se pretenden resolver en el presente estudio, que además relaciona las metodologías utilizadas por los docentes con la relevancia que estos otorgan al trabajo de pre-escritura. Por ello, y en relación a lo mencionado, surgen diversas interrogantes, ¿qué ocurre en las aulas de quinto año básico, con respecto a metodologías que emplean los docentes, en torno a la enseñanza de la pre-escritura?, ¿existen estrategias para el trabajo de este proceso?, ¿se consideran las habilidades como: hablar, escuchar, leer, escribir, en el trabajo de esta etapa? y ¿los docentes entregan la importancia que corresponde al proceso de pre-escritura?

Aparentemente, el currículo nacional no da a conocer de forma explícita cómo trabajar la pre-escritura, sin embargo, será en las aulas donde se llevará a cabo el estudio, que pretende disipar las dudas anteriormente planteadas en torno a la problemática señalada, con respecto a descubrir la relevancia que los docentes otorgan al trabajo de la pre-escritura, utilizando estrategias que desarrollen las habilidades básicas del lenguaje en sus estudiantes de quinto año básico.

1.4 LIMITACIONES Y VIABILIDAD

Con relación a posibles limitaciones que se podrían detectar al llevar a cabo la investigación, se considera que esta no presentaría mayores dificultades de inserción en los contextos educativos a estudiar, debido a que cuenta con la posibilidad de ser realizada en los establecimientos que corresponden a profesoras tutoras de práctica profesional, por lo que su disposición de tiempo se encontraría a favor de las investigadoras, que cumplen horarios en dichos colegios. Del mismo modo, la realización del estudio sería viable, ya que el estar insertas en las realidades de aula de los docentes a estudiar, permite una observación acabada, una investigación más detallada y, al mismo tiempo, contribuye a hacer del estudio una instancia de enriquecimiento en la labor pedagógica, en función de los objetivos que se pretenden lograr, y las preguntas que se solicitan responder. Sin

embargo, aunque el estudio presenta instancias muy favorables para su realización, también presenta limitaciones, y estas podrían poseer estrecha relación con lo mencionado anteriormente.

Las posibles limitaciones detectadas para la realización de este estudio, son las siguientes:

Una primera limitante, sería aquella relacionada con la desventaja que podría significar en algún momento, realizar el estudio con profesoras tutoras, porque al tener el deber de realizar otras labores, en alguna instancia, el trabajo investigativo podría perder su rumbo, o perder tiempos destinados a esta.

Una segunda limitante, podría ser que las profesoras estudiadas, al poseer cercanía con las investigadoras, estas intenten tener mayor conocimiento sobre el estudio, para manejar los resultados o manipular sus clases, enfocadas a recibir resultados favorables. Lo que resultaría totalmente innecesario e irrelevante, debido a que solo se pretende descubrir el grado de relevancia que se le otorga al trabajo de la pre-escritura, utilizando estrategias que potencien el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir), sin juzgar, ni comparar un docente con otro, sino estudiar cada caso en la particularidad que representa.

La tercera limitante que posee esta investigación, debido a que se encuentra estrechamente relacionada con el factor tiempo dispuesto para el estudio, puesto que, se considera que los plazos establecidos para efectuar la labor investigativa son ajustados, y podría ser un conflicto si en alguna instancia, se retrasara un instrumento, y debido a la cercana finalización del año escolar, no se pudiera aplicar.

Una cuarta limitante, se podría generar en la labor investigativa, relacionada con la metodología utilizada que trata de un estudio de caso, por lo tanto los datos recogidos no podrán ser generalizados, ya que se estudiará cada realidad en su particularidad, y cada análisis y conclusión, será realizada en torno a la información específica que conceda cada caso investigado.

En síntesis, así como se presentan instancias en gran parte favorables para realizar esta investigación, también existen contratiempos que pueden suceder.

1.5 HIPÓTESIS O SUPUESTOS

De acuerdo a las preguntas de investigación, anteriormente mencionadas, a continuación se desarrollan las hipótesis o supuestos, que se podrían comprobar o refutar, a lo largo de la realización del estudio.

Pregunta general:

¿Qué relevancia le otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura con estrategias y habilidades del lenguaje en la realidad de aula de quinto año básico?

Los docentes le entregan gran relevancia al trabajo de la pre-escritura, debido a que reconocen y comprenden, que la utilización de estrategias en este proceso, contribuye a desarrollar y potenciar las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir) en sus estudiantes.

Preguntas subsidiarias:

1.- ¿Qué tipo de metodología utilizan los docentes para generar habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura en quinto básico?

La metodología que utilizan los docentes para trabajar la pre-escritura potencia las habilidades del lenguaje en los estudiantes. Por lo tanto, las estrategias que utiliza para trabajar el proceso de producción, enfocados en la pre-escritura, potencia de manera conjunta las habilidades del lenguaje: hablar, leer, escuchar y escribir.

2.- ¿Qué relevancia otorga el docente al trabajo de la pre-escritura?

Los docentes entregan amplios espacios de tiempo al trabajo de la pre-escritura, considerándola una etapa primordial para crear un mejor escrito final.

3.- ¿Cuál es la relación que se establece entre el trabajo de pre-escritura, utilizando estrategias y el desarrollo de habilidades?

Los docentes establecen que existe estrecha relación entre el trabajo de la pre-escritura y el desarrollo de las habilidades del lenguaje, debido a que en esta etapa previa a la producción textual propiamente tal, se pueden utilizar variadas estrategias capaces de potenciar el hablar, leer, escuchar y escribir, para trabajar la planificación de un texto, antes de comenzar a redactar.

1.6 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Develar la relevancia que otorgan los docentes al trabajo de pre-escritura, considerando las habilidades del lenguaje y las estrategias de producción en quinto año básico.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir las metodologías utilizadas por docentes para generar la pre-escritura de un texto específico.
- Reconocer la relevancia que otorgan los docentes a la utilización de habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura.
- Identificar la relación entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función del trabajo de pre-escritura.

1.7 PREGUNTAS

PREGUNTA PRINCIPAL

- ¿Qué relevancia otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias y habilidades del lenguaje en quinto año básico?

PREGUNTAS SUBSIDIARIAS

- ¿Qué estrategias utilizan los docentes para desarrollar las habilidades básicas del lenguaje?
- ¿Qué relevancia otorga el docente al trabajo de la pre-escritura?
- ¿Cuál es la relación que se establece entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción para desarrollar la pre-escritura?

MARCO REFERENCIAL

2.1 ESCRITURA:

En los tiempos antiguos, el ser humano sintió la necesidad de plasmar sus pensamientos y palabras en un soporte material, permitiéndole comunicarse con sus semejantes a distancias lejanas, superiores a las que posibilitaba el alcance de la voz. Por esta necesidad surge la escritura, entendida según Condemarín, Galdames y Medina (1996) como:

“Una competencia comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diferenciadas y con propósitos claros. En consecuencia, producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarse, ya sea para relacionarse con otros, expresar ideas y sentimientos, crear, informar, investigar o aprender” (p 160).

Contemplando lo anterior, esto permite al hombre satisfacer una de sus necesidades básicas como lo es la comunicación. Ya que, por medio de esta exterioriza la información que desea emitir, desarrollando así la creatividad e imaginación, que de alguna u otra forma se verá reflejada en el escrito, permitiendo que a través del tiempo la escritura se haya transformado en un medio que aporte al desarrollo de la identidad y de sociabilización para cada cultura, pues mediante esta es posible que el ser humano interactúe con su entorno.

Por ello, la escritura se ha vuelto esencial e imprescindible para la sociedad actual, ya que permite trasladar el mundo oral, a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transmitiendo por medio de signos gráficos lo que el emisor desea comunicar.

2.1. 1 ¿QUÉ ES LA ESCRITURA?

El término “escritura” proviene del latín scriptura, concepto vinculado a la acción y las consecuencias del verbo escribir, que consiste en plasmar pensamientos y/o ideas en un papel u otro soporte material a través de la utilización de signos gráficos, los cuales, por lo general, son letras que forman palabras. La que puede entenderse como un sistema que mediante sistemas gráficos, permite la materialización de la lengua.

Chadwick y Condemarín (1986), señalan que:

“la escritura es un modo de expresión tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de la aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da sentido. La escritura, en su verdadero sentido,

implica la transcripción, sin modelo visual y apoyo auditivo, de frases creadas en la mente del propio niño” (p. 103)

Según estos autores dicha habilidad básica del lenguaje, es la última que el ser humano desarrolla, mientras que la visión, audición y oralidad están presentes en el niño desde su nacimiento. Es imposible que un bebé tenga la capacidad de plasmar ideas transcribiendo lo que hay en su mente a un escrito, ni tampoco tener la habilidad motriz de originar escritura, es por esto que la habilidad de escribir se desarrolla tardíamente en el individuo.

La escritura se caracteriza por ser una de las formas de comunicación más desarrolladas tanto en la escuela como en la vida diaria y, por ende, es necesario que los estudiantes escriban de forma clara y legible los textos que producen. Algunas escuelas entienden que la escritura es la parte del lenguaje que ayuda a la capacitación humana para que conforme el pensamiento o la cognición.

Esta establece un sistema gráfico de representación de una lengua, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico típicamente humano de transmitir información.

Agudelo (1988) recalca que el lenguaje en general, específicamente, la escritura es una herramienta fundamental para el desarrollo íntegro de un estudiante. Esto reafirmado en que “el lenguaje general y en particular la escritura son elementos esenciales para el desarrollo, la educación y la formación del hombre”. (p. 89)

De acuerdo a lo anterior, se concibe la escritura como un instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento, que tiene como objeto la reflexión y el análisis; tomando una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar.

El aprender a leer y escribir contempla el mayor éxito en el proceso de desarrollo, educativo y formativo de un individuo. La escritura está en la vida de un ser humano, por lo tanto, el poder dominarla significa tener herramientas que lo ayuden en su desarrollo integral. Se puede entender la escritura como la forma en que las palabras se seleccionan y combinan, convirtiéndose en un elemento inherente a los individuos y a todos los grupos sociales, cada productor textual las usará a su conveniencia y entendimiento, es así como la pre-escritura desarrolla un papel fundamental para alcanzar el objetivo de la escritura, transportándonos a campos establecidos en la mente de quien crea el escrito, el cual a través de su imaginación, logrará una escritura clara y elaborada para ser entendida por quién recibe el mensaje.

Se considera pertinente el aporte de Agudelo (1988) para nuestra investigación, porque concibe la escritura como una de las más importantes adquisiciones de los saberes, ya que constituye una fuente de poder, una necesidad social, y una forma de obtener conocimiento y resolver problemas.

2.1.3 ¿PARA QUÉ SIRVE LA ESCRITURA?

El saber y poder escribir nos ayuda a expresarnos y comunicarnos de mejor forma con otros. Escribiendo, manifestamos sentimientos y demostramos nuestras ideas más profundas y elaboradas, por esto, la escritura se vuelve un proceso esencial en la vida de un ser humano.

En el proceso previo a que un estudiante entre a la escuela, a leer y escribir de manera convencional, estos van descubriendo el sistema de escritura; los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito; algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización.

La escritura es entendida no tan solo como producción de marcas gráficas por parte de los alumnos, sino que también por la interpretación de estas. En el inglés se utiliza el término “literacy”, que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, es generar lengua escrita; algo más que descifrar marcas hechas por otros, porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; lo que supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo como es la “escritura” que se presenta en una multiplicidad de usos sociales, cuando hablamos de ella, nos referimos a que la escritura no tan solo es trabajada en la escuela como una manera de aprender conocimientos, sino como una forma de incorporación a un sistema social y cultural.

Ferreiro (2002) señala que mediante el desarrollo de la escritura, el individuo podrá tomar parte de un proceso social, ya que “la escritura es un proceso social que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales” (p. 84)

En el marco de las habilidades, estrategias y métodos que un docente debiese utilizar con el objetivo de generar instancias de mayor cercanía entre la escritura y los estudiantes, primeramente, deben estar orientados a aprovechar los conocimientos que los alumnos traen incorporados desde sus hogares, en este sentido y siguiendo los planteamientos de Ferreiro (2002) el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura es eminentemente

social, del cual el individuo podrá tomar parte o no, ya sea en un plano colectivo o personal. Siguiendo con la posición del autor, podríamos deducir que el primer organismo socio-cultural al que se ve enfrentado un individuo, lo constituye el seno de su hogar, de ahí la importancia de fomentar a nivel familiar la adquisición de conocimientos, los cuales en un futuro el docente deberá emplear para que el proceso de aprendizaje del mismo sea más cercano y motivante. La determinación del método o habilidad que será utilizado para el aprendizaje de la escritura en este proceso podrá favorecer o frenar la adquisición de los conocimientos por parte del estudiante.

La noción que establece Ferreiro (2002) en relación a la escritura, es un referente para nuestra investigación ya que la enmarca en contextos socioculturales, que tienen como fin el progreso del individuo dentro del mundo y una sociedad, entregando las herramientas necesarias para el desarrollo de él con el mundo que lo rodea, insertándose en grupos sociales de manera competente y significativa.

2.1.4 PROCESO DE ESCRITURA:

Bajo la mirada de Vygotsky (1934) mencionado por Basterra (2010) se considera la escritura como un proceso, esto como una “serie de pasos que normalmente se siguen para escribir un texto” (p. 112). Es decir, por medio de determinadas etapas, el lector ejecuta una serie de acciones; escribe ideas, las transfiere a un escrito, corrige, revisa y luego se re-escribe para lograr construir un texto óptimo. Ante lo cual Smith (1981) señala que la escritura corresponde a un “proceso de producción de significado, del cual el escritor no tiene control consciente, sino después de que las ideas están escritas”. (p.108)

Smith (1981) señala que la escritura se subdivide en tres subprocesos, los que optimizan la realización de un escrito, estos son: pre-escritura, entendido como el momento en el que el alumno planifica su escrito, considera el propósito, la estructura y el mensaje que se desea emitir; el segundo proceso llamado escritura, en el que se redacta, transfiriendo ideas del borrador al escrito, donde se genera un ensayo de la producción, considera así los elementos del escrito; y finalmente, el proceso de re-escritura, este destaca por la revisión del mensaje, considerando los elementos propios de coherencia y cohesión, también se debe atender al propósito para el que ha sido ideado. Se modifica el texto de ser necesario y se vuelve a escribir.

Por medio de la construcción de un texto, el escritor no solo genera procesos mentales sino que también manifiesta elementos propios de sus emociones, de qué manera este procesa la información, por ende, dentro de la construcción de un escrito el individuo muestra sus capacidades y habilidades para llevar a cabo el proceso de escritura un determinado texto.

Por lo cual, el escritor reconstruye esta tarea en un nivel más complejo, transmitiendo armoniosamente sus ideas, con el fin de transformarla en un escrito.

Las ideas que se presenta en un determinado escrito, se van produciendo mientras se escribe, lo que enriquece más la idea y el propósito inicial de dicho texto. Smith (1980) señala que existen tres episodios, etapas o subprocesos dentro del proceso de escritura y se presenta durante toda la realización de este.

Los procesos señalados por Smith (1980) son:

- **La pre-escritura:** representa el período de incubación en el que el escritor, de alguna manera, se prepara para lo que será escrito. Esta preparación puede ser para la escritura de un borrador, pero también para la escritura de una palabra, una frase, un párrafo, o un texto.
- **La escritura:** implica el momento en que las palabras, fuera del control consciente del escritor, fluyen y encuentran un significado que puede o no haber sido intentado por el escritor. En este episodio las palabras se manifiestan por sí mismas para expresar cualquier idea que subyace a éstas. Las ideas no son ni premeditadas ni predecibles, sino producto del acto mismo de la escritura.
- **La reescritura:** constituye el episodio en el que el escritor modifica y pule, hace legible lo que ha sido escrito, y le da sus propias respuestas. Este subproceso contempla dos aspectos: la revisión y la edición. En la revisión el escritor realiza modificaciones y reelaboraciones del texto, cambios totales y parciales de las ideas, la organización, el estilo. La edición, por su parte, implica arreglos y modificaciones sólo en lo que respecta a los aspectos formales de la escritura. La revisión debe ser realizada exclusivamente por el propio escritor; la edición, en cambio, puede ser encargada a otra persona.

El escritor para producir un determinado texto debe pasar por los tres procesos, el que inicia con la planificación del escrito, es decir el propósito, quién va a ser el receptor. Luego la escritura del texto y finaliza con la revisión del escrito antes de ser editado o entregado.

Teniendo en consideración la presente investigación, tomamos como foco central el primer proceso o etapa de desarrollo de la escritura que corresponde al proceso de pre-escritura, debido a que es en esta donde el escritor genera procesos mentales profundos como la conjugación de la memoria a largo y corto plazo, que serán detallados más adelante en los sub-temas a tratar en este escrito, en conjunto con elementos emocionales para la construcción de un texto auténtico, que se atiende a tipos de texto, los que son reconocidos,

es necesario que todo escritor tenga nociones básicas de las distintas tipologías textuales, de aquellos elementos que se conjugan que son establecidos por la sociedad. Desde esta perspectiva para la incorporación en sociedad es necesario generar conocimientos, habilidades y capacidades para desenvolverse no solo por el medio oral, sino también por el escrito y para ello se requiere transitar por la consecución de etapas señaladas.

2.2 MODELOS DE PRODUCCIÓN

En el siguiente apartado procederemos a definir el concepto de modelo de producción para luego, adentrarnos específicamente en el modelo propuesto por Hayes y Flower (1980), el cual se vinculará con otros modelos, como los planteados por Beaugrande y Dressler (1987), y el de Bereiter y Scardamilia (1987). Previo a ello, es necesario tener un conocimiento general acerca del significado de “modelo” y “producción”. Para ello, se consideraron las definiciones desarrolladas por distintos autores, las cuales se expondrán a continuación.

Por modelo, se entiende un “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo” de acuerdo a lo planteado por la RAE (2001). Gilchrist (2011), señala que: “los modelos son creados para reducir la complejidad y ganar una comprensión más clara de los aspectos del mundo que nos rodea” (p. 88). Es decir, por modelo comprenderemos aquello que corresponde a una representación práctica de la realidad, la que busca explicar de forma sintética y comprensible un determinado proceso.

Por otra parte, por el concepto de producción de textos, Garder (2003) plantea que producir un texto “es un proceso que requiere del reconocimiento del plan de redacción y de las técnicas adecuadas, para que nuestros estudiantes puedan desarrollar en su pensamiento creativo la inteligencia lingüística” (p.1). De acuerdo a lo anterior, se considera la producción de textos como una instancia, en la que el escritor genera planes y ejecuta técnicas, y por medio de ellas desarrolla competencias comunicativas, cuyo dominio le permitirá transmitir el mensaje de forma efectiva con el receptor.

Se desprende, así, que un modelo de producción, corresponde a una representación, la cual, detalla los procesos que participan en la elaboración de textos escritos. Por lo tanto, los modelos de producción, manifiestan una mirada que permite comprender los procesos mentales y cognitivos que interactúan en él, asimismo, como estos se relacionan e interactúan.

Con la finalidad de clarificar lo anteriormente señalado, se presenta la visión expuesta a través del modelo propuesto por Hayes y Flower (1980). Este se relacionará con otros

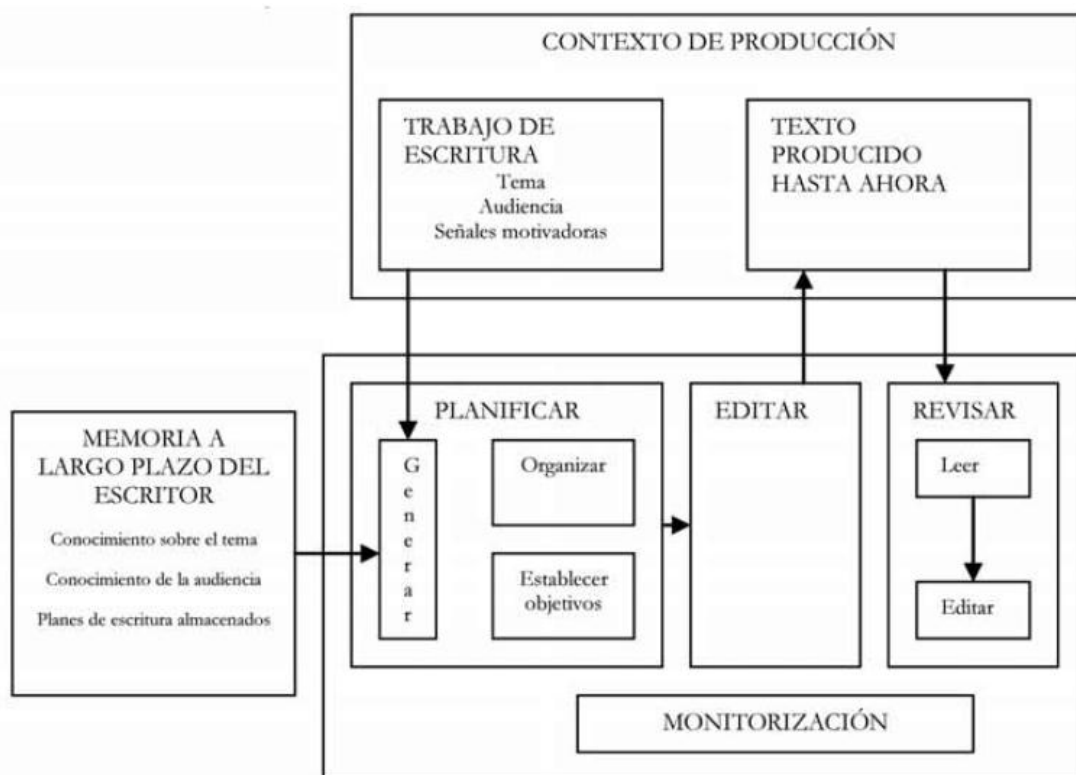
autores a partir de estos supuestos teóricos, lo que permitirá fundamentar la visión de las investigadoras.

Hayes y Flower (1980), sientan las bases por medio de la construcción de un nuevo paradigma en torno a la producción textual. Desde esta teoría se plantea la escritura como un proceso integrado por etapas las que no son estrictamente secuenciales ni fijas que consideran la situación comunicativa, detallando así aquellos elementos que integra un buen escritor al momento de escribir. Es así como surgen un sinnúmero de nuevas hipótesis, que buscan complementar, lo propuesto por los autores. Sin embargo, y en función de la investigación, el modelo seleccionado resulta ser pertinente en lo que a conformación de procesos de pre-escritura respecta. A pesar de ello, existen otros modelos que surgen en paralelo o bien, a raíz de este paradigma, los cuales procederemos a exponer.

➤ **Modelo de Hayes y Flower (1980)**

El modelo de producción de Hayes y Flower (1980), describe las diversas operaciones intelectuales que realiza un escritor, antes de iniciar la escritura de un texto.

Dichos autores, manifiestan la existencia de diversos procesos dentro del proceso de producción. Este modelo integra: la planificación que considera la generación de ideas y la organización de las mismas; la transcripción de estas al texto; la edición y revisión. Además, incorpora elementos fundamentales como: la memoria de trabajo que selecciona la información necesaria de la memoria de largo plazo, para desarrollar el escrito; y elementos motivadores/emocionales, los cuales son los objetivos y predisposición. Como se explicita en el siguiente organizador gráfico.



El modelo de Hayes y Flower (1980), señala que el mundo del escritor consta de tres procesos los cuales son: el entorno de la tarea o la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura, que serán desarrollados en el siguiente apartado.

El entorno de la tarea, hace alusión al proceso denominado como situación comunicativa, entendida como el escenario real donde se genera la comunicación, por ende, considera al receptor real del mensaje, comprendiendo factores que inciden en la comunicación. Este punto considera elementos externos al escritor como lo es la motivación, el propósito del escrito y el ambiente en el cual está inmerso, todo lo anterior, influye en el desarrollo de la escritura y, por ende, del producto final.

En relación a la memoria a largo plazo (MLP), contiene los datos que han sido grabados y retenidos de los saberes y experiencias. El escritor recupera la información proveniente de la memoria a largo plazo, selecciona aquellos datos relevantes, para luego, elaborar un futuro escrito, en el cual considera, las características de la situación en la que se desarrolla la comunicación, el propósito y a la audiencia para la cual se construye el texto.

El proceso de escritura de acuerdo a Flower y Hayes (1980) es concebido a través de tres procesos: planificar, trasladar o textualizar y revisar. Cada uno de estos términos será explicado a continuación. Cabe mencionar, que se profundizará en el primer proceso (planificar), reconocido como pre-escritura, por lo tanto, resulta ser el foco investigativo.

➤ **Planificar**

Es la representación mental de las ideas e información que el escritor considerará en su producción, así, este asume los objetivos que pretende conseguir.

El escritor genera ideas considerando conocimientos previos, las recupera y luego organiza datos de la memoria de largo plazo (MLP). Por ello, las ideas son consideradas relevantes para la tarea. La activación de la MLP facilita al escritor a construir ideas basadas en sus conocimientos y reflexiones en relación a un tema.

En cuanto a los escritores novatos, se recomienda una buena planificación. Invitándolos a que realicen cambios de ideas, rayones y agregados, esto, se denomina como borradores de ideas, los cuales, son un complemento para el proceso de planificación y resultan ser una instancia clarificadora, para luego obtener un mejor escrito.

Para sintetizar lo recién expuesto, se crea una imagen del destinatario al cual se pretende enviar el escrito, considerando, características de un sujeto real (por ejemplo un compañero de curso o su mamá), en una situación clara y concreta, teniendo en cuenta, las condiciones socioculturales en las que se desarrolla y desde las cuales otorga significado al texto.

Dentro de la planificación, se encuentran las siguientes sub etapas: generar ideas, organizar ideas y fijar metas, las cuales serán expuestas, a continuación.

- **Generar ideas:** Se produce durante la búsqueda de información de la memoria de largo plazo. En este momento, el escritor, considera la situación comunicativa en la que se enfrenta, construyendo las ideas que se quieren comunicar al receptor del mensaje.
- **Organizar ideas:** Durante el periodo de la organización, se encuentran los datos de las informaciones según las necesidades de la situación comunicativa. Las ideas generadas se ordenan y completan en una estructura global.

Es en este momento, cuando se elabora la coherencia del texto, ya que, se segmentan las ideas principales y secundarias, se definen y jerarquizan.

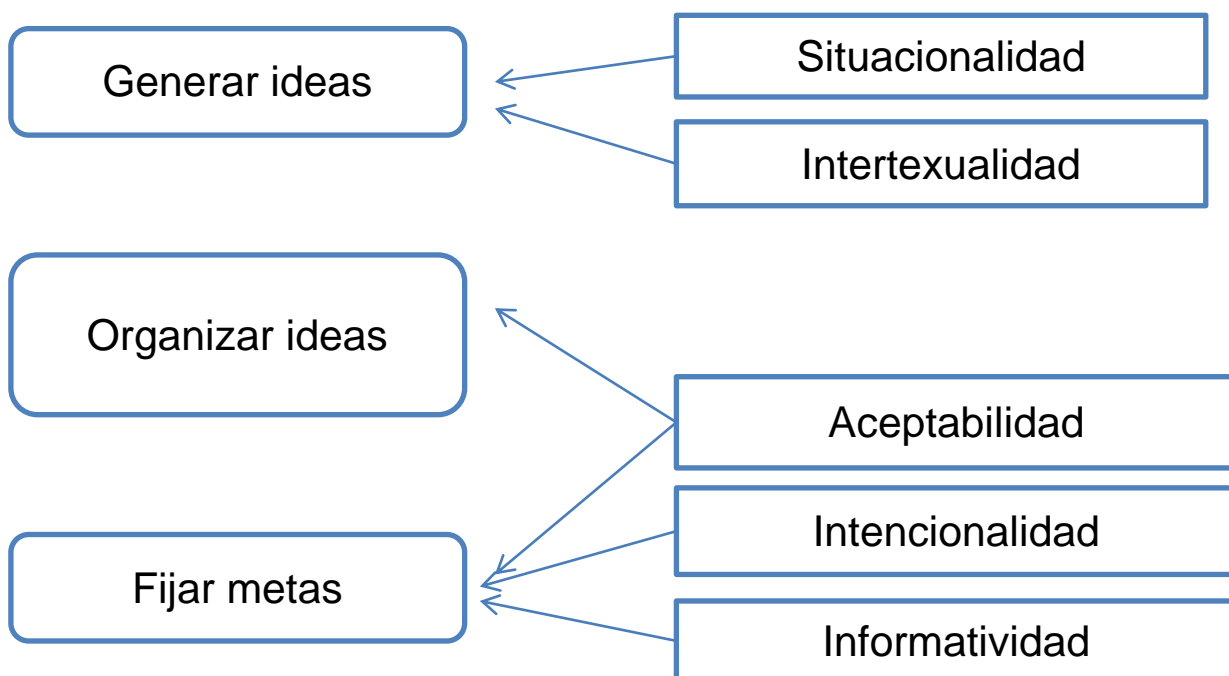
En este subproceso (organizar ideas) se genera la elaboración de planes discursivos y la adecuación a las características de audiencia.

- **Fijar metas:** Corresponde a la instancia, en la cual, se establecen los objetivos, los que dirigirán el proceso de composición, como lo son, informar algo importante, convencer al receptor de realizar una acción o expresar un sentimiento.

Si bien es en este momento cuando se generan y desarrollan ideas, no se puede desconocer que en el transcurso de la creación de textos se pueden generar y desarrollar nuevas ideas que contribuyen a la efectividad del texto.

En relación al proceso de planificación planteado por Hayes y Flower (1980), los autores Beaugrande y Dressler (1987) generan sub-categorías en las que se busca precisar con mayor detalle, aquellos elementos que se consideran relevantes. Las categorías que señalan son las siguientes: Informatividad, la cual hace alusión, a la relevancia del texto y novedad. Intertextualidad, refiriéndose a la posible interpretación del receptor. Situacionalidad, la cual, considera la relevancia y situación en la que se genera la comunicación. Aceptabilidad, comprende la intención que tendrá el texto, la coherencia y la cohesión de éste. Por último, establecen la intencionalidad en la que se expone la actitud del escritor.

Para aclarar de forma más explícita la relación construida en la etapa de planificación, elaboradas por Hayes y Flower (1980) y la relación planteada con las señaladas por Beugrande y Dressler (1987) se presenta el siguiente mapa conceptual.



Si bien las etapas presentadas por Beugrande y Dressler (1987), se refieren a elementos tratados por el modelo de Hayes y Flower (1980), el aporte que desarrolla corresponde a

una serie de elementos que permiten profundizar la relación con la situación comunicativa, y cada una de las sub-categorías de estos autores, que circulan en torno a la comprensión del mensaje por el receptor. Siendo la planificación del mensaje, generada, en función de que este sea comprendido por el receptor.

En el modelo de escritura de Hayes y Flower (1980), posterior a la generación de la etapa de planificación, se desarrollan dos etapas más, las cuales son, trasladar o textualizar y Revisar. Es necesario mencionar en este punto, que debido al foco de investigación del presente estudio se enfoca solo en la primera etapa del proceso de escritura (pre-escritura), las etapas siguientes, trasladar o textualizar y revisar, serán desarrolladas solo de forma acotada.

Por ellas se entenderá lo siguiente:

- **Trasladar o textualizar:** En ella el emisor expresa, traduce y transforma las representaciones abstractas en una secuencia lineal de lenguaje escrito. Es el momento de redactar, de poner en secuencia lo planificado y organizado, de trasladar las ideas y plasmarlas en un escrito. En esta etapa se generan borradores de él.
- **Revisar** Es la instancia donde el escritor examina, en la cual decide conscientemente releer todo lo que se planificó y escribió. Se revisa todo, incluyendo las ideas y frases redactadas, en cuanto a los planes y los objetivos fijados al comienzo del proceso, estos, pudiesen variar mejorando durante la ejecución del proceso.
Se valora lo realizado, se comprueba que responde, efectivamente, a lo pensado, a las necesidades planteadas por las características de la audiencia, a la intención que determinó la meta. Si se cree conveniente, se corrige, modificando algunos aspectos a partir de diferentes los criterios tratados, para generar así un escrito final que dé cuenta de los procesos anteriormente realizados, esto por medio de un escrito que sea fiel y efectivo en razón de las metas planteadas para el escrito.

Junto con las tres etapas de escritura que han sido detalladas Hayes y Flower (1980) plantean un proceso paralelo, ejercido por el escritor y por quien acompaña a este, aludiendo al monitoreo que actúa como un mecanismo de regulación en la progresión de cada una de las etapas de escritura, este se detalla a continuación.

➤ **Monitoreo**

Su función consiste en regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición del texto escrito, generando criterios de regulación, estos dependen de los objetivos y de los hábitos del escritor como de su estilo individual.

Determinando el tiempo necesario para generar ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, cuándo debe interrumpir la organización para revisar o generar nuevamente, cuándo debe interrumpir la escritura para revisar los objetivos.

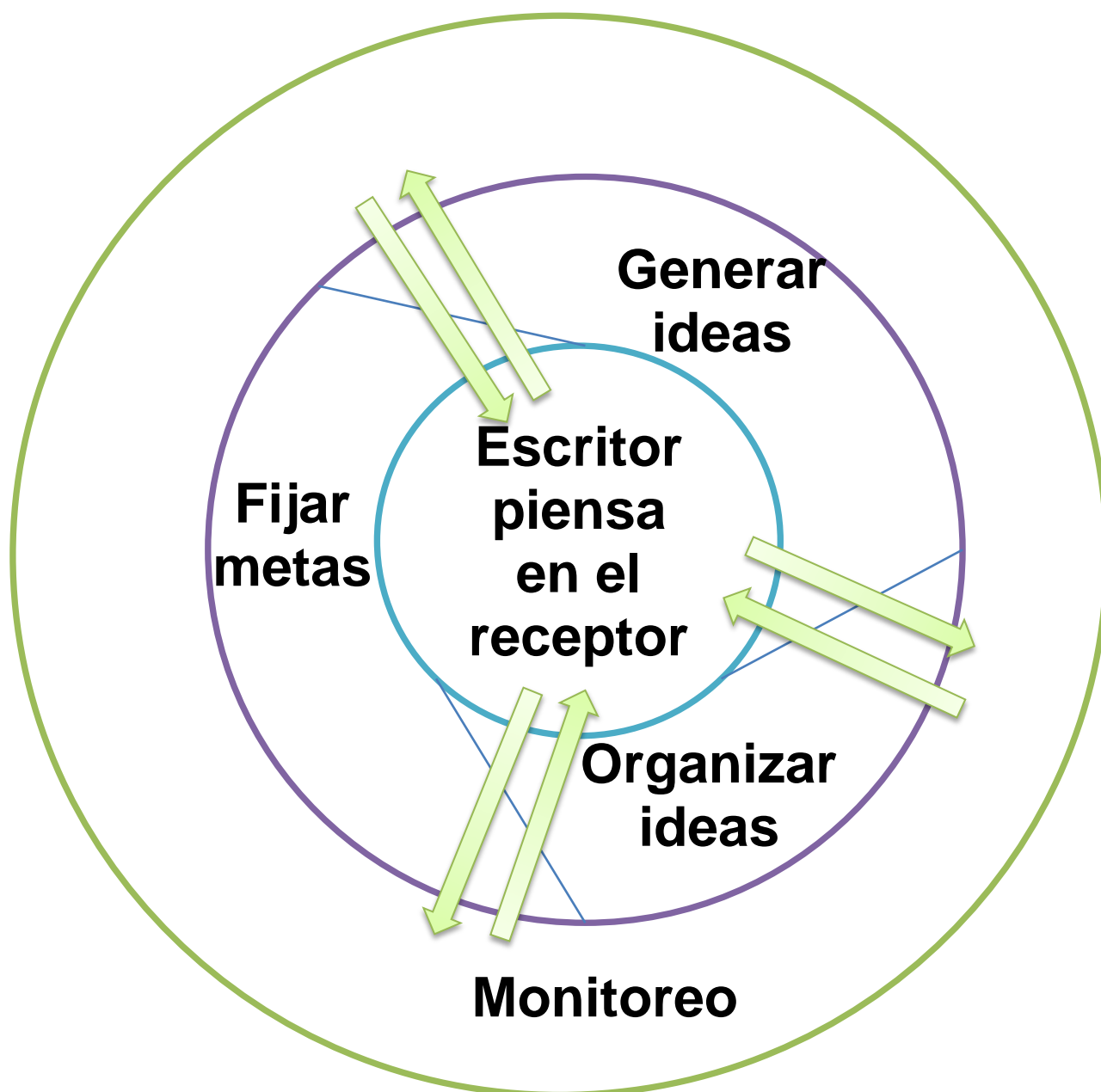
En cada etapa se generan planes, los que permiten dirigir la función del monitoreo a un propósito particular. En el caso de la pre-escritura, el plan está orientado a regular la generación de ideas, asegurando así la coherencia entre estas.

Para complementar elementos de este proceso en particular (monitoreo), se considera la perspectiva aportada por Bereiter y Scardamilia (1987), quienes generan aportes al modelo planteado Hayes y Flower (1980), de ellos se considera la noción de la existencia de dos tipos de escritores: maduros e inmaduros. Los segundos presentan dificultades por estar en un proceso donde aprenden a dominar la escritura, es así, como la necesidad de un regulador externo cobra mayor importancia, por medio del andamiaje en cada una de las etapas. El proceso de Monitoreo en escritores inmaduros, tiene mayor relevancia, puesto que, desarrolla la capacidad de auto-regulación en su proceso, así como requiere de la presencia de un ente externo que genere un andamiaje efectivo.

El grupo Didactex (2003), elabora un modelo de escritura disímil al presentado, de ellos se considera como aporte, la necesidad de proveer de estrategias de metacognición que permitan orientar al escritor a dominar mecanismos de auto-regulación, esto como parte del proceso de monitoreo.

Considerando los procesos descritos, más los aportes señalados por otros autores se puede resumir por medio del siguiente organizador gráfico el foco de la investigación desarrollada.

Etapa de Planificación



Es así como el escritor al momento de generar la planificación considera al receptor, mientras circula por cada una de las etapas contenidas dentro de la pre escritura, a la vez, genera de forma constante y permanente un contacto con el proceso de monitoreo, el que asegura la regulación en cada uno de los sub-procesos contenidos, para que luego el escritor transite de forma óptima a las etapas, correspondientes a textualizar y revisar, sin dejar de lado el proceso de monitoreo, el cual acompaña estas últimas de forma paralela.

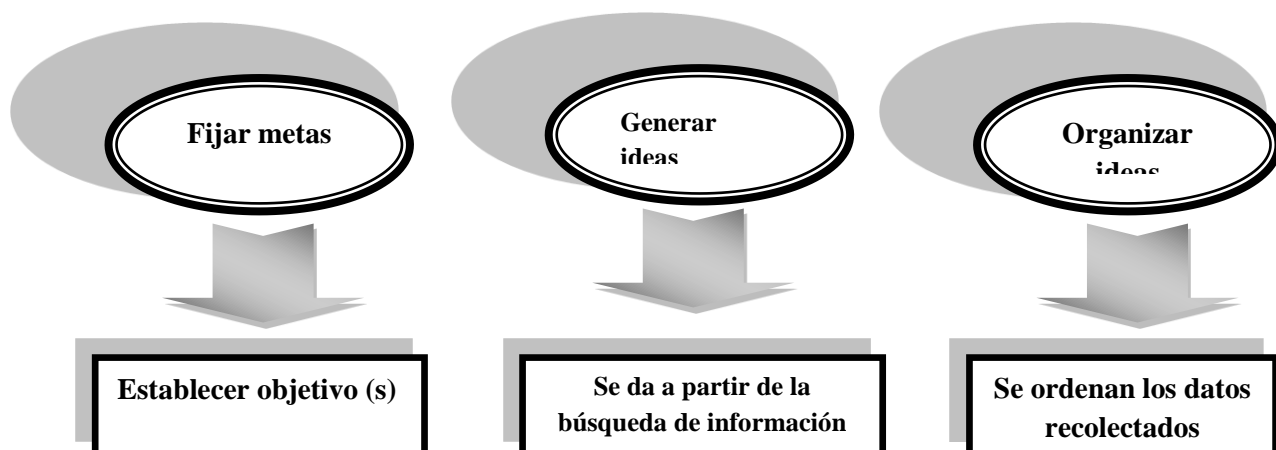
2.3 PRE-ESCRITURA

La pre-escritura es la primera etapa que debe efectuar un sujeto para realizar un escrito efectivo, es en esta donde quien va a escribir “toma conciencia de la situación comunicativa en la que va a intervenir para preparar un escrito con determinada finalidad”, como señala Martínez de Alicea (2003), quien destaca como aspecto trascendente, que quien se prepara para escribir debe ser conocedor del contexto con el cual va a interactuar, para establecer un propósito determinado y adecuado al ambiente al cual se va a dirigir. En esta fase también conocida como planificación, ocurre un proceso de organización del pensamiento, búsqueda de la información, interconexión de ideas y desarrollo de estrategias de comunicación antes de comenzar a escribir.

Para Cervantes Márquez la “Pre-escritura permite definir el objetivo y las formas de lograrlo, esta etapa de planeación es especialmente importante, ya que ayuda al estudiante a determinar su trabajo como escritor en las subsiguientes etapas del proceso de escritura”(1999, pág. 102), con esto la autora hace alusión a la relevancia que posee el preparar y estructurar el escrito, debido al aporte que le entrega al individuo al momento en que este comienza a redactar, permitiéndole que además de establecer un objetivo, pueda organizar las ideas para desarrollarlas y escribirlas de forma ordenada y coherente. Esta etapa es considerada igualmente importante y vital tal como lo menciona Flower y Hayes (1981), tal como se ha mencionado en el apartado modelos de escritura, quienes plantean que la pre-escritura o preparación de la tarea es “la clave del éxito o fracaso de la misma; ya que se diseñan los objetivos y se establece un plan”. Este plan o planificación de la escritura que mencionan ambos autores es la representación mental de las informaciones que contendrá el texto, la cual, según Flower y Hayes (1981), integra tres elementos fundamentales: el tema, la audiencia y la motivacionalidad que se aclaran a continuación:

- Tema: que trata sobre aquello que se escribirá.
- Audiencia: a quien se escribirá.
- Motivacionalidad: elemento relacionado estrechamente con los estímulos que, recibirá quien lo necesite para crear un texto.

Del mismo modo Flower y Hayes (1981), plantean que estos elementos se ven estrechamente relacionados con tres subprocesos fundamentales de la pre-escritura: Fijar metas, generar ideas y organizar ideas, las que se recordaran a continuación:



El cuadro expuesto con anterioridad, explica el proceso que un sujeto realiza para lograr de manera óptima su futura producción textual, el cual deja de manifiesto que en primera instancia se debe fijar el propósito del escrito, lo que permite dar un sentido y finalidad a su redacción. Luego para cumplir con las metas establecidas, se deben generar ideas mediante la búsqueda constante de información, para luego seleccionarlas y organizarlas según su importancia, logrando así la elaboración de un texto coherente y comprensible para quien lo lee.

Del mismo modo, y en estrecha relación con los procesos mencionados, Flower y Hayes (1981) establecen que existen fases. Un ejemplo de esto, es el caso de quien se propone redactar un texto narrativo como la leyenda. Para lo cual, es necesario en primer lugar preguntarse: ¿Cuál es el objetivo que deseo lograr al escribir mi leyenda?, cuando éste ya esté fijado, se procede a recopilar la información necesaria que vaya en función del objetivo, la que permitirá al sujeto adquirir nuevos conocimientos y relacionarlos con los que ya posee, creando así ideas novedosas y creativas para su texto. Finalmente, estas acepciones son ordenadas según su nivel de importancia y cronología, permitiendo que su planificación se efectúe de manera óptima y eficaz.

2.4 ESTRATEGIAS DE PRE-ESCRITURA

Dentro del contexto de la presente investigación, surge la necesidad de adentrarse en el concepto de estrategias de producción, esto en primera instancia, porque resulta parte esencial del estudio, y por ende, del problema detectado en realidad de aula, así, como también se enmarca dentro del foco central de esta investigación, apuntando directamente hacia el quehacer docente, por lo tanto, resulta relevante cómo el profesor implementa y aplica dichas estrategias. Dicho lo anterior, es necesario exponer la importancia de ellas.

Se consideran importantes las estrategias de pre-escritura puesto que, éstas nos permiten tener una noción de la metodología que podría utilizar un(a) docente a la hora de llevar a cabo un trabajo de escritura, así, podemos establecer un modelo a partir de cómo se implementa una estrategia y por ende, resulta ser un referente de comparación con la realidad de aula a estudiar, del mismo modo, nos permite conocer la importancia que se la ha otorgado dentro del ámbito educativo a la utilización o implementación de ellas.

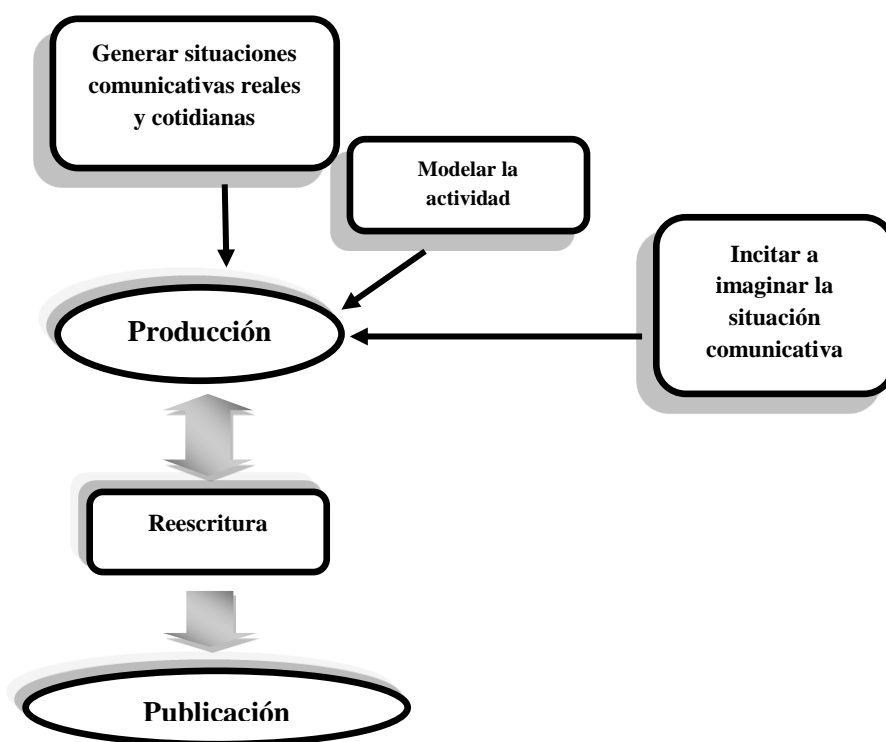
Junto a lo expuesto, la implementación de estrategias por parte del docente proporcionan una clara y concreta secuencia de trabajo, resultan atractivas y motivantes para los estudiantes, y, se centran en el trabajo particular de la producción, permitiendo la utilización de todas las habilidades básicas del lenguaje, pero, en función de un escrito.

Dicho todo lo anterior, es necesario establecer parámetros sobre qué son las estrategias de producción para nosotras y cuáles existen. A continuación, procederemos a definir este concepto, de modo tal, que nos permita generar una propia definición grupal.

Continuando con lo recién expuesto, es necesario precisar una noción básica referida a dos términos directamente relacionados a nuestra investigación, siendo estos el de estrategia y el de producción. Según la RAE (2001) por estrategia establece que “En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”. Mientras que para el concepto de producción señala lo siguiente “Procurar, originar, ocasionar.”, así, entonces una estrategia de producción contemplando lo expresado anteriormente y nuestras propias concepciones a nivel de grupo consideramos que correspondería, a un conjunto de actividades previamente establecidas, las cuales a partir de una necesidad, apuntan hacia el objetivo de la escritura.

Al adentrarnos propiamente tal, en las estrategias de pre-escritura es necesario tener en cuenta, antes de mencionarlas, una serie de etapas comunes que establece Mabel Condemarín en su texto “Taller de lenguaje, módulo para desarrollar el lenguaje oral y escrito”, siendo estas, las que se presentan en el siguiente esquema. Todas ellas, se encuentran enfocadas en la producción de un texto y en la futura publicación de ellos. El recuadro que hace alusión a generar situaciones comunicativas reales y cotidianas, se refiere a enmarcar la actividad a partir de las propias experiencias de los estudiantes, de modo tal, que resulte significativo y cercano para ellos, en base a las situaciones vivenciadas. El segundo recuadro, modelar la actividad, está enfocado en la idea de ejemplificar las actividades, de manera, que los estudiantes estén en conocimiento de lo que se espera que realicen, en base a la demostración correcta del cómo resolver una actividad determinada. El recuadro que menciona, incitar a imaginar la situación comunicativa, pretende situar a los estudiantes, dentro de una particular instancia de comunicación, previo a una actividad concreta, para que de este modo, generen una representación mental de lo

que se espera lograr en una actividad determinada, como ya se mencionó con anterioridad, las tres etapas recién descritas, apuntan a la producción, en la cual los estudiantes crean algún texto específico, luego, se plantea una etapa de reescritura, donde el docente apoya el proceso de corrección para una posterior escritura del texto ya elaborado. Finalmente, se promueve una etapa de publicación, en la cual adquieren sentido la producción textual, ya que, se aproxima a la finalidad de escribir, la cual se centra en la necesidad de comunicarse con otros, y no tan solo con finalidades académicas, dentro del contexto escolar.

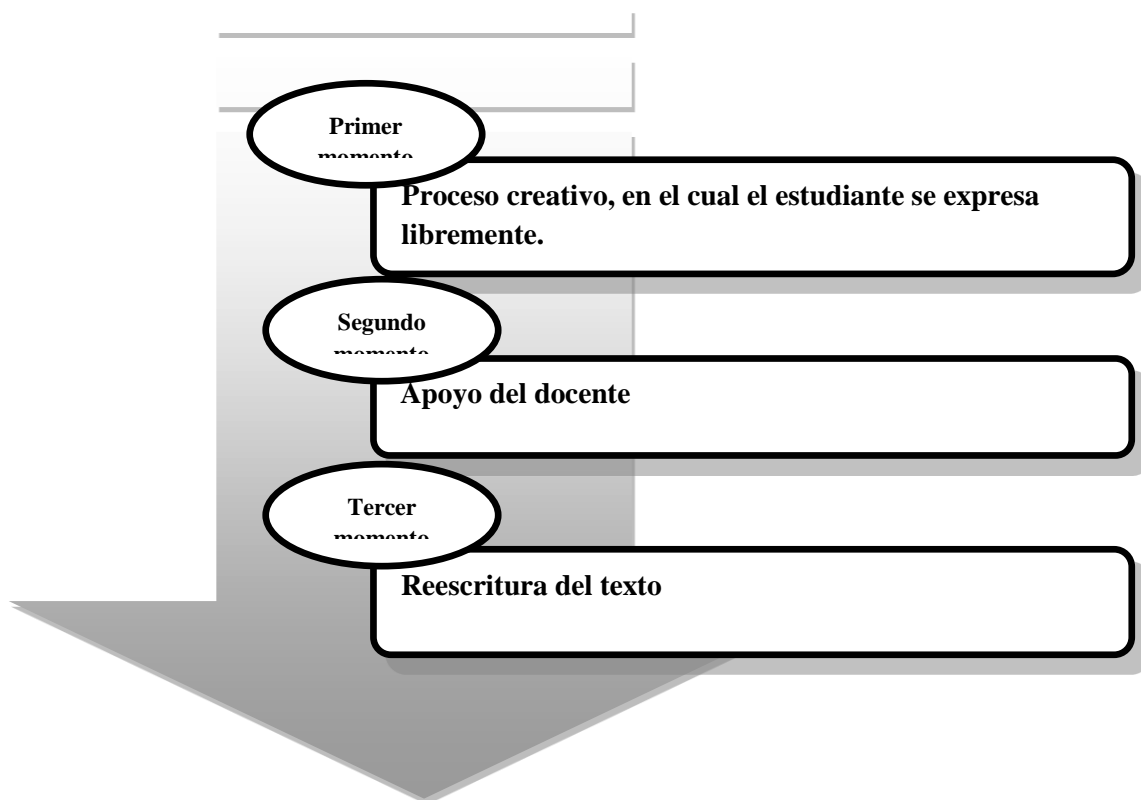


De este modo, y como lo establece la autora Condemarín, (1995), la producción de un texto:

Surge de la necesidad de comunicarse de manera diferida en el tiempo o en el espacio, ya sea para relacionarse con otros; para expresar ideas, sentimientos, fantasía, humor, para informar, para investigar, para hacer o construir, para facilitar la convivencia, para jugar con el lenguaje etc. (pág.111)

Como se muestra en el esquema, la primera etapa de la generación de un texto, se fundamenta en la noción de que tenga una finalidad concreta, existiendo una clara necesidad de comunicarse en función de algún objetivo, de este modo, el estudiante será capaz de asignarle mayor valor a su escrito, pues ya no escribe porque se lo solicitó el docente en el marco de un actividad meramente educativa, sino, porque a partir de cierta inquietud, él, debe expresarlo a través de una producción textual. En relación a la

producción textual en sí, la autora estable tres momentos importantes, claramente diferenciados entre sí, el siguiente esquema expresa aquello.



El esquema anterior, muestra los tres momentos de la escritura, en ellos, se puede apreciar un establecimiento secuenciado de actividades, en la cual el docente tiene un rol secundario, pues, solo genera instancias de apoyo al escrito, ya que, esta etapa, está centrada fundamentalmente en el estudiante, es por ello, que no la desarrollaremos cabalmente, más bien, nos limitaremos a mencionarlas como lo acabamos de realizar.

En función de nuestro estudio, el esquema anterior, resulta ser una síntesis del proceso de escritura completo, de modo, que nos permite tener una visión amplia del cómo se debe secuenciar los momentos de la escritura, sin perder por ello el foco centra, siendo este la pre-escritura, mostrándonos así un panorama completo, entendiendo que ésta pertenece a un proceso más amplio que tiene como fin la producción textual.

En función de nuestro estudio, abordaremos las estrategias de producción aplicadas por el docente, con el fin de tener una referencia de ellas. A continuación, expondremos una serie de estrategias extraídas del taller de lenguaje de Mabel Condemarín, las cuales, se encuentran estructuradas, a partir de:

- Nombre de la actividad

- Relevancia de la actividad planteada
- Sugerencias metodológicas hacia el docente
- Actividad propiamente tal

Dicho lo anterior, procederemos a enunciar algunas de ellas haciendo una breve síntesis de cada una.

➤ **Carta**

Esta estrategia se deriva desde las experiencias relacionales las cuales tienen por objetivo que los y las estudiantes escriban para lograr interactuar con otras personas. Lo anterior se orienta al desarrollo de habilidades sociales.

La carta como estrategia en sí, plantea la necesidad de descubrir en conjunto a los estudiantes los propósitos de la carta, su estructura, sus partes constituyentes, y, su finalidad, entre otros. Ello se plantea en base al tipo de actividades que se proponen, por ejemplo, al momento de exponer al grupo curso diversos tipos de cartas, ya sean formales o informales, para a partir de ellas generar una instancia de diálogo en relación al propósito de esos escritos, sus características, sus semejanzas y/o diferencias. Dentro de las sugerencias que se les proporcionan a los docentes son, modelar el correcto desarrollo de ciertas actividades, ejemplificar la correcta escritura de una carta, estimular a los estudiantes para adentrarse en el contenido de una carta, etc.

➤ **Completaciones**

La presente actividad se origina, a partir de las creaciones divergentes, entendidas como aquellas formas de escribir que tienden a estimular el pensamiento original y a quebrar ciertas reglas o normas en relación a concepciones establecidas, tales como definiciones, estructuras del escrito, entre otras. La estrategia completaciones, corresponde a un espacio ya sea oral, escrito o ambos, donde los estudiantes deben de forma creativa y original completar oraciones o frases incompletas fuera de lo común, por ejemplo “si yo fuera un pájaro; si yo fuera de algodón, etc.” Como actividad de clase se puede reconocer todo su potencial al momento en que los y las estudiantes se sienten estimulados para expresarse libre y creativamente, lo cual genera un espacio de desarrollo personal o colectivo de la imaginación.

➤ **Quebrantahuesos**

Esta actividad se desprende desde las creaciones divergentes. El principal propósito de la estrategia quebrantahuesos es alterar organizadamente el sentido de una frase, oración o texto, para que los y las estudiantes en función de lo mencionado generen un nuevo texto

dotado de significaciones. Como un recurso de aprendizaje se puede vincular a la apropiación de contenidos específicos como la concordancia gramatical dentro de un texto.

➤ **Transformación de oraciones**

Esta estrategia de producción se origina desde las estructuras sintácticas, comprendidas como una parte de la gramática referida al orden y uso de los elementos del lenguaje. “La precocidad sintáctica del habla no es transferida automáticamente a la lectura y la escritura” (Mabel Condemarín, Taller de Lenguaje, p. 158). A partir de la frase anterior podemos desprender que la idea general de esta estrategia alude a que la transformación de una oración surja directamente desde un texto o desde las conversaciones espontáneas presentadas dentro del aula. Ej.: Laura paseó con su hermano en bicicleta, En bicicleta paseó con su hermano Laura, Con su hermano en bicicleta paseó Laura, Salió con su hermano a pasear en bicicleta Laura.

➤ **Juegos gramaticales**

Al igual que la estrategia señalada anteriormente esta se deriva desde aquellas orientadas al desarrollo o adquisición de las estructuras sintácticas. Se define como una actividad oral o escrita donde los y las estudiantes juegan con distintos tipos de oraciones (aseverativas, negativas, interrogativas y exclamativas. Un ejemplo de ello lo es el invitarlos a crear dramatizaciones breves, en base a situaciones de la vida cotidiana, y aplicando en sus diálogos o escritos el uso de signos gráficos.

➤ **Simón manda**

La estrategia Simón manda, se encuentra enmarcada en el apartado de “instrucciones”, este tipo de estrategia hace alusión al desarrollo normativo del lenguaje, favoreciendo aspectos tales como, la lectura comprensiva, para poder realizar la actividad, la expresión clara y precisa para dar o establecer alguna regla, la escucha atenta hacia las instrucciones etc. Por lo tanto se ve favorablemente vinculado con tres habilidades básicas del lenguaje, siendo estas, hablar, escuchar y leer, en desmedro de la escritura, a no ser que se apelara a las creaciones de instrucciones por parte de los estudiantes. La autora señala que de una u otra forma al realizar este tipo de actividades los estudiantes utilizan una modalidad de interacción lingüística distinta a la utilizada en su vida cotidiana, lo que les exigirá mayor rigor en la expresión y en la recepción (Condemarín, 1996).

La estrategia propiamente tal, consiste en que diferentes integrantes del grupo curso, deberán dar una instrucción verbal al resto, estas deberán ir variando en complejidad de acuerdo a la edad de los niños, además, es importante señalar, que estas se deben vincular con el contenido tratado, o más bien con el tipo de texto que se quiere abordar.

➤ **Préstamos a la poesía**

Esta estrategia se encuentra clasificada en el apartado de “Experiencias poéticas” el cual posee como finalidad la expresión por parte de los estudiantes, tanto de forma oral como escrita, fomentando así la creatividad en ellos, así lo que se pretende es generar estrategias para facilitar el logro de creaciones poéticas y no frustración en el intento, estimulando la imaginación y la expresión de diversos sentimientos.

La estrategia préstamos a la poesía, resulta ser una especie de guía o camino, para que el estudiante sea capaz de realizar su propia creación, así, esta consiste en tomar como base un poema u obra literaria conocida por el estudiante y recrearlo, respetando su estructura, pero modificando su contenido, para ello se presenta una serie de sugerencias, como lo son, leer frecuentemente textos poéticos a los estudiantes, organizar sesiones de lectura y escritura de textos poéticos, transformar poemas, agregándole o quitándole palabras, etc. Todo aquello con el fin de incrementar su conocimiento poético y, por ende, facilitar la creación de obras de esta índole.

➤ **Acrósticos**

Al igual que la anterior la siguiente estrategia, corresponde al apartado de “Experiencias poéticas”, por lo que su finalidad y objetivo se encuentran bajo la misma senda. Los acrósticos son creaciones poéticas que se desarrollan a partir de iniciales, medias o finales de una palabra que debe ser significativa para los estudiantes, como lo son sus nombres o el del algún familiar, es importante al igual que en el resto de las estrategias expuestas, que la docente establezca un modelo, es decir, ejemplifique cada caso, dando la explicación respectiva, así, se sugiere realizar acrósticos colectivos con alguna palabra que los identifique como grupo curso. Es importante además, que los estudiantes compartan sus creaciones con el resto, para que así de este modo, no solo sea para sí mismo, sino que tenga la noción de que otros también lo leerán, por lo mismo, es fundamental la etapa de la auto revisión de su escrito.

➤ **Asociaciones de palabras**

Esta estrategia pertenece igualmente a “Experiencias poéticas”, es decir, resulta una ayuda para la creación de textos de este tipo, las asociaciones de palabras, consiste en establecer una palabra en el centro y a partir de ella establecer otras relaciones, se asimila a la estrategia “lluvia de ideas”, sin embargo, en ésta, se debe procurar relacionar los conceptos, para a partir de ellos facilitar la creación de un texto poético, para llevarla a cabo se sugiere la modelación de esta actividad, como ya se aclaró con anterioridad, esto hace alusión a la idea de ejemplificar lo que se espera que los estudiantes realicen, en este caso, la docente

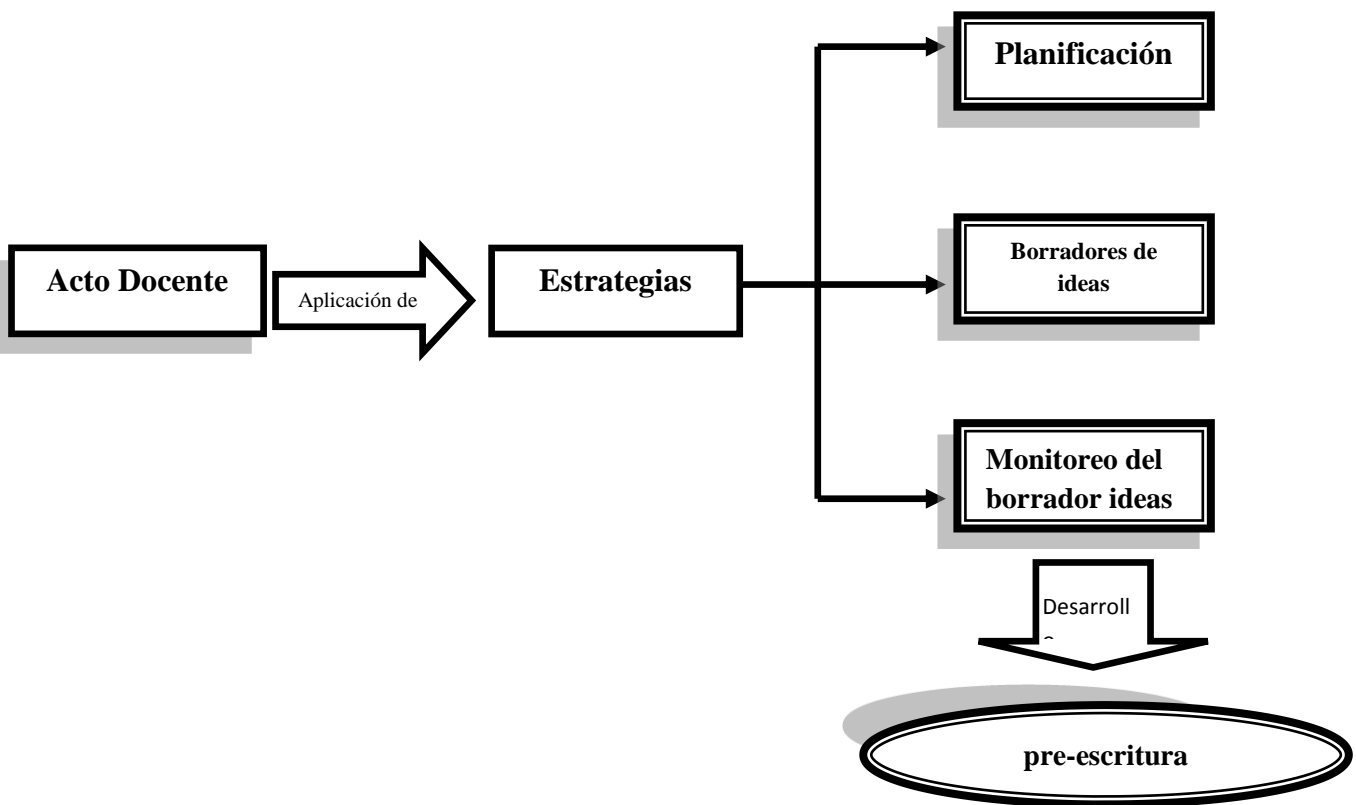
presenta el concepto del centro o con la ayuda de los estudiantes establecen palabras similares para luego ir creando una red, en la medida en que estas se van relacionando entre sí, una vez realizado aquello, la docente irá creando un poema con estas palabras, es importante que los estudiantes puedan trabajar tanto de forma individual como grupal, creando listas de palabras, para luego poder asociarlas y, por supuesto, sociabilizarlas con el resto del grupo curso su asociación, es decir, indicar la relación que se estableció entre la palabra central y las demás, como ya mencionó, esta estrategia tiene como fin la producción de un texto poético, por lo que, una vez establecida a relación, se invita a los estudiantes a la estructura de su poema para luego compartirlo con el resto del grupo curso

➤ **Crónicas**

Esta estrategia se encuentra enmarcada en el apartado “Periodismo Escolar”, esta tiene como finalidad la recolección de información por parte los estudiantes para la creación de un texto de este tipo, ya sea un periódico escolar, diario mural, revista escolar etc. Todo aquello con una finalidad clara y concreta dentro un contexto determinado, del mismo modo, esta tipo de estrategia, permite desarrollar en los estudiantes un dominio ortográfico, gramatical y organizativo.

En relación a las estrategias de pre-escritura propiamente, éstas hacen alusión a un suceso presenciado por el mismo estudiante, fomentado las habilidades del lenguaje orales y escritas. Para ello, la autora sugiere el moldeamiento de la actividad, es decir, ésta debe llevar periódicos y mostrar a los estudiantes crónicas, identificando sus partes, y sus características, estableciendo especial énfasis en la diferenciación entre una noticia y una crónica, logrando hacer para ello, un cuadro comparativo entre ambos. Solicita a los estudiantes que acudan a un lugar y tomen nota sobre las seis preguntas fundamentales de un texto de este tipo. Es importante que en el momento de la redacción, la docente genere un monitoreo constante de lo escrito. Finalmente, la publicación del texto es fundamental para darle un sentido más significativo para los estudiantes.

Teniendo en consideración las estrategias de producción textual recién expuestas y los modelos de producción textual, es necesario, exponer, a continuación lo que concebimos como una estrategia de pre-escritura, pues de este modo, podremos, adquirir una visión común y compartida como grupo investigativo, para lograr con ello, un adecuado análisis de campo, a partir de las observaciones realizadas.



El esquema anterior, representa nuestra visión como grupo acerca de la pre-escritura, consideramos relevante establecer una noción común y compartida acerca de este proceso, para así facilitar nuestra labor de análisis investigativo, a partir de las observaciones realizadas, primeramente se establece, que el docente debe llevar a cabo la implementación de estrategias, para abordar las tres etapas de la pre-escritura, siendo estas: planificación, borrador de ideas y, finalmente, monitoreo del borrador de ideas. La primera etapa, hace referencia al momento en que el docente sitúa a sus estudiantes en una situación comunicativa determinada, a partir de un texto específico, con un propósito definido y una estructura particular acorde al mismo. La segunda etapa, corresponde al desarrollo de un borrador de ideas, hace referencia a los supuestos acerca del contenido de un posible texto y, finalmente, la etapa de revisión de borrador de ideas, centrada a la labor docente propiamente tal. Si bien es cierto, el docente a lo largo de las tres fases se encuentra realizando un monitoreo constante, en esta última adquiere mayor relevancia, en la medida en que realiza una corrección del primer borrador.

Es importante señalar, que las estrategias de pre-escritura abarcan la totalidad de las tres etapas, variando, en cuanto a su objetivo, es decir, enfatizarán en la planificación, borrador de ideas o bien, en la revisión del borrador, de este modo, cada estrategia tendrá una forma distinta de abordar estas fases.

2.5 ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo Según Lomas C. (2000) “consiste en estudiar la lengua poniendo énfasis en los procesos comunicativos” (p.24), es decir, se refiere al uso de la lengua como medio con el que los seres humanos se relacionan a través de la comunicación, considerando todos y cada uno de los elementos que inciden en ella.

Por ello la mirada sobre el lenguaje desde esta perspectiva cambia, al considerar el proceso comunicativo y el contexto en el que se desarrolla, transformándose en un componente decisivo. Lomas C. (2000) plantea: “la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (pp.35-36). De acuerdo a lo anterior, la competencia comunicativa, integrada en el enfoque comunicativo, trata de la capacidad que poseen los individuos de comprender y crear enunciados, de forma oral o escrita, con una determinada intención, teniendo la capacidad de adecuarse a los contextos diversos que pueden surgir.

El enfoque comunicativo según Osoro A. (1999)

Es un método de enseñanza horizontal de interacción oral-escrita y de progresión y que se adapta a las necesidades de los estudiantes. Este método creado de la tecnología: vídeo, audio, Internet, es adaptado a las necesidades de los estudiantes mediante la realización comunicativa y cultural del proceso de enseñanza aprendizaje (p 123)

El enfoque comunicativo estaría dedicado a desarrollar en los estudiantes habilidades orientadas a la interacción oral y escrita, como también a mejorar el conjunto de habilidades lingüísticas, utilizando las nuevas tecnologías de la comunicación e información para causar mayor impacto e interés en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Además, este enfoque pretende capacitar al alumno para una comunicación real. Con este propósito se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. El enfoque comunicativo se concentra en la enseñanza de la lengua a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, como al crear una noticia, aplicando conocimientos adquiridos a una producción textual en específico, que además está presente en el cotidiano actuar de los estudiantes.

Por ello, se comprende el aula como un espacio importante en el enfoque comunicativo, ya que según lo señalado por los autores Lomas C y Osoro A (1993) “el aula es un espacio cooperativo de creación y recepción de textos de diversa naturaleza e intención, en el que se atiende, tanto la adquisición y el desarrollo de destrezas de uso comprensivo y expresivo del alumnado” (p.89) Es decir, el aula debiese ser un espacio donde el alumno experimente la producción de distintos tipos de textos ya sea de forma oral o escrita, incorporando la estructura de éstos y desarrollando las habilidades que cada uno de ellos requiere. Un lugar donde el estudiante se apropie de mecanismos propios de la competencia comunicativa.

En síntesis, el enfoque comunicativo posee como finalidad garantizar el proceso de comunicación y enseñar la lengua, considerando su uso en instancias de comunicación real, contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes, considerando situaciones comunicativas reales, y potenciando sus habilidades lingüísticas.

2.6 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Llamamos “situación comunicativa al momento y al lugar en el que se produce un encuentro comunicativo” (Jakobson, 1989), por lo tanto, la situación comunicativa se refiere al contexto específico en el cual se realiza el acto comunicativo. Acto, en el que surgen una serie de habilidades lingüísticas esenciales para hacer de la comunicación, un proceso efectivo.

Las habilidades lingüísticas están presentes en todo acto comunicativo, y el desarrollo de estas en los estudiantes es innegable, debido a que representan habilidades que se deben potenciar a lo largo de todo el proceso escolar y la vida en general, para comunicarse en la sociedad de manera efectiva y exitosa. Cassany (2007), define las habilidades lingüísticas como aquellas relacionadas con “el uso de la lengua que sólo puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación” (p. 78), es decir, que dependiendo del rol que adquiera un sujeto en el proceso de comunicación, se determinará la habilidad a desarrollar. De acuerdo con lo mencionado por Cassany (2007) “Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que las personas deben dominar para comunicarse de manera eficaz en las diferentes situaciones comunicativas”. (p 80) Por lo tanto, las habilidades recién mencionadas se convierten en las habilidades básicas del lenguaje, que poseen un potencial dinámico para desarrollar en todo proceso comunicativo, de acuerdo al rol que el sujeto cumpla como receptor o emisor, o de acuerdo, al canal oral o escrito.

Las habilidades lingüísticas, también conocidas por otros autores como destrezas, capacidades comunicativas o también, macro habilidades. Entendiendo como macro

habilidades: “aquellas utilizadas para distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación, de otras destrezas también lingüísticas pero más específicas y de orden inferior, que se denominan micro habilidades” (Daniel Cassany, 2007, p.p.87,88), aclarando que las habilidades lingüísticas forman parte de las macro habilidades de las capacidades comunicativas que encierran e involucran a otras habilidades de orden inferior al desarrollarlas.

Para complementar lo mencionado, se considera lo señalado por López Villalva (2002):

Se habla, se escribe, se escucha o se lee en una dimensión textual, con la premisa de trabajo que requiere para su análisis sólo textos completos en situaciones reales de comunicación, con un trabajo con la lengua real y desde luego contextualizada y heterogénea, la que se usa en la comunicación familiar, en la escuela o en la calle, con dialectos, registros, o argots además de la expresión estándar. (p.82)

López Villalva (2002) hace referencia a que las habilidades lingüísticas básicas se llevan a cabo en contextos textuales completos, y en situaciones comunicativas reales, por lo que su uso dependerá del contexto en que se realizará el proceso de comunicación, y con quiénes se establecerán.

Como se había mencionado con anterioridad, Cassany (2007) considera que las habilidades lingüísticas básicas, se clasifican en cuatro y estas corresponden a hablar, escuchar, leer y escribir que se describen a continuación:

- **Escuchar:** Habilidad para decodificar la producción textual verbal, para identificar la variedad de la lengua a la cual corresponde el discurso escuchado, para detectar y desentrañar las estrategias discursivas ligadas a otros propósitos elocutivos del enunciado.
- **Leer:** Habilidad para aplicar con propiedad las reglas fonéticas, fonológicas, expresivas y locutivas de la variedad (dialectal, socio lectal y estilística) de la lengua a que corresponde el texto; para comprender los niveles denotativo, inferencial y valorativo del texto, para determinar la configuración estructural del texto, ya sea en términos de una jerarquización de ideas o en términos de párrafos temáticos, para parafrasear el texto.
- **Hablar:** Habilidad para adecuar el registro verbal a las circunstancias de la comunicación (las variantes pragmáticas de la comunicación exigen la selección y elaboración de discursos adecuados (efectivos) y pertinentes (eficientes), para

respetar los turnos conversacionales, para aplicar las máximas conversacionales de cantidad, de relación y movilidad en la producción discursiva.

- **Escribir:** Habilidad para elaborar discursos coherentes y cohesivos, para exponer con propiedad y claridad las ideas, para desarrollar las ideas sobre la base de diversas asociaciones temáticas acorde con las reglas semánticas y sintácticas del idioma, entre otra.

De acuerdo con los descrito de cada una de las habilidades lingüísticas básicas, o habilidades básicas del lenguaje, Cassany (2007) desprende que cada una de estas, establece relaciones con ámbitos de los ejes del lenguaje: en relación a la comprensión, se encuentran dos habilidades que son escuchar (relacionada con el código oral) y leer (relacionada con el código escrito); en el segundo bloque son las productivas (de expresión) y éstas son hablar (código oral) y escribir (código escrito) , por lo que su desarrollo en el área del lenguaje se convierte en una labor fundamental a tratar en el proceso de escolarización.

Es relevante tener claridad de las habilidades lingüísticas básicas, relacionadas con los códigos orales y escritos de la comunicación para adentrarse en el estudio de cada una de las habilidades comunicativas para descubrir cuáles se desarrollan al momento de utilizar estrategias de pre-escritura.

2.6.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA

Según D. Hymes (1974) “La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla”, es decir, la competencia comunicativa es la habilidad para comunicarse que no involucra solamente el hecho de conocer los elementos esenciales de la lengua, sino también el saber utilizarla correctamente, considerando la experiencia social, las necesidades, las motivaciones y la acción que cada individuo posee para comunicarse.

La competencia comunicativa es la “capacidad de una persona para poder comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (D. Hymes, 1974), esto involucra respetar un conjunto de reglas gramaticales y de otros niveles de la descripción lingüística, de acuerdo al contexto y situación comunicativa en la que se desenvuelve el hablante. En palabras simples y tomando lo que señala el autor D. Hymes (1974), la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y

de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” Se trata de la capacidad que poseen las personas para poder formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados.

D. Hymes (1974) dispone que la competencia comunicativa abarca las siguientes competencias:

- **Paralingüística:** Utilización de signos no lingüísticos, los que permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice (para interrogar, ordenar, etc.)
- **Quinésica:** Capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales. Estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales.
- **Proxémica:** Capacidad de los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos.
- **Pragmática:** Habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa.
- **Estilística:** Capacidad para saber cómo decir algo, es decir, la habilidad de escoger la forma más eficaz, para conseguir la finalidad propuesta.
- **Textual:** Capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. Abarca, también, las competencias cognitiva y semántica.

Por lo tanto, la competencia comunicativa integraría una variedad de competencias, que además involucrarían habilidades que permitirían a un individuo expresarse de manera adecuada, eficaz y exitosa en la realidad comunicativa a la que se enfrenta.

Desde otra perspectiva, la competencia comunicativa se plantea de la siguiente forma:

“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. (Vallejo, 1979, pág. 137)

Por ende, la competencia comunicativa integra capacidades y conocimientos que toda persona debe poseer para utilizar los sistemas lingüísticos que estén a su disposición para comunicarse con otro de manera efectiva. Por ello, se concibe la comunicación como un

proceso complejo que incorpora un caudal de elementos ya mencionados. Por lo que surge la necesidad de estudiar las habilidades del lenguaje implicadas en la competencia comunicativa sería un aspecto fundamental a estudiar.

2.6.2 COMPETENCIA TEXTUAL

La competencia textual “corresponde a la capacidad que permite a los usuarios de la lengua construir textos bien formados o aceptar textos de otros como bien formados. Las características de un texto bien formado son la coherencia y la cohesión” (Canale, 1983), es decir, la competencia textual es aquella relacionada con la capacidad de producir textos efectivos, y reconocer textos bien contruidos por otros, gracias a elementos como la el planteamiento del texto y los mecanismos cohesivos correctamente usados en su creación.

La competencia textual presenta las siguientes características, propuestas por Gárate (2012), que prioriza el proceso de significación (sentido de una palabra o frase).

- Los componentes metodológicos tienen una orientación comunicativa.
- Se expresa en términos de habilidad comunicativa.
- Se expresa en forma contextualizada mediante tareas comunicativas que tienen una dimensión real en el ámbito social.
- Utiliza métodos procedimentales que propician el diálogo en interacción.
- Considera el tratamiento integral de los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales, axiológicos y creativos como componentes de la personalidad.
- Desarrolla las habilidades relacionadas con los procesos de comprensión, análisis y comprensión de textos y su tratamiento adecuado posibilitarán que la clase materna sea una clase de interacción permanente entre el maestro y el alumno.

Cada una de las características anteriormente mencionadas, apuntan a la formación de un individuo capaz de crear producciones textuales coherentes y cohesivas, tomando en cuenta las características esenciales del texto que construirá, y situación comunicativa en que se enmarcará su escrito.

El rol que deben desempeñar los docentes está referido a favorecer la competencia textual y convertirse en facilitador y mediador, buscando y promoviendo situaciones de diálogos, de acuerdo a preguntas en momentos de intercambio de ideas que promuevan el desarrollo de habilidades para un buen logro de la comprensión lectora y de las habilidades. Que corresponden a la activación de conocimientos previos, anticipación, predicción, observación, monitoreo, inferencia, comentarios, análisis.

Según Gárate (2012) para favorecer la competencia textual al interior del aula, los docentes deben utilizar estrategias como:

- Actividades de planificación grupal.
- Las actividades de exposición, concluyendo con actividades de juego trabajo.
- Fomentar en la hora de lectura: la predicción de la historia o los cuentos a realizar.
- Buscar permanentemente un ambiente que los lleve al gusto de los juegos verbales, a jugar imitando roles.
- Promover el canto y el baile como actividad permanente que los llevan a una relación lingüística.

Estas estrategias indicarían el rol fundamental del docente a la hora de estimular a sus estudiantes ante el proceso de producción textual, consideradas novedosas y que resultan motivantes para ellos al momento de concentrarse en el proceso textual.

Ahora bien, el Daniel Cassany (2007) presenta cuatro enfoques didácticos de trabajo para la competencia textual que en la práctica deben interrelacionarse.

- Gramatical: El conocimiento y dominio de la gramática. Se aprende a escribir con el conocimiento y dominio de la gramática del sistema de la lengua.
- Funcional: El aprendizaje a través de la comprensión y producción de todo tipo de textos.
- Procesual o procedimental: Énfasis en la composición de textos con base en la revisión de los procesos que intervienen hasta lograr el producto final. El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
- Tendencia basada en el contenido: La posibilidad de aprender de otras materias, de acuerdo con la diversa formulación y estructura de los conocimientos propios de cada área o disciplina.

De acuerdo a los enfoques didácticos planteados por Cassany (2007), actualmente los aceptados y utilizados en la enseñanza de la competencia textual son aquellos referidos a la relación establecida entre lo que el estudiante lee y escribe (enfoque funcional), y aquella que considera el la producción como un proceso constante de revisiones y sub procesos que intervendrían directamente con el producto final (procesual o procedimental).

En definitiva, la enseñanza de la competencia textual está determinada por una combinación de estrategias que debiese usar el docente, para desarrollar habilidades lingüísticas en sus estudiantes, enfocadas a entender la producción textual como un proceso que en cada etapa refuerce la creación de un texto efectivo.

2.7 PRE-ESCRITURA Y HABILIDADES DEL LENGUAJE SEGÚN MINEDUC

En el marco de este estudio que pretende descubrir la relevancia que los docentes otorgan, al trabajo de la pre-escritura en quinto año básico y las metodologías y habilidades que utilizan, es necesario conocer y estudiar la información que los documentos oficiales del Ministerio de Educación, como lo son las Bases Curriculares, los Programas de Estudio y Mapas de progreso, en conjunto con el texto escolar del nivel seleccionado, aportan para apoyar el desarrollo de la investigación, en cuanto a aquello que plantean sobre el proceso de escritura y sus etapas, con especial énfasis en la pre-escritura; las habilidades del lenguaje involucradas y las actividades sugeridas de este proceso en el curso estudiado.

El currículo nacional es, sin lugar a dudas, el documento educativo oficial relevante, para un docente, cuando debe planificar y llevar a cabo sus actividades educativas dentro del aula. En el área de Lenguaje y Comunicación, fomenta el trabajo de la asignatura, de acuerdo a tres ejes fundamentales: lectura, escritura y oralidad. Cada uno de estos ejes es tratado y desarrollado, de manera conjunta con los contenidos correspondientes, mediante las habilidades del lenguaje (hablar, leer, escuchar y escribir) en cada clase. Ahora bien, el presente estudio se enfoca en uno de esos ejes, la escritura.

2.7.1 PROGRAMA DE ESTUDIO

La escritura, o el escribir propiamente tal, es uno de los ejes que se trabaja dentro del área Lenguaje y Comunicación. Con respecto a esta, los Programas de Estudio (2011), plantean lo siguiente:

La escritura implica no solo la habilidad de codificar palabras, sino de transmitir mensajes de manera comprensible y eficiente, para alcanzar una variedad de propósitos y dirigirse a múltiples audiencias. Esta competencia se ha vuelto indispensable en la sociedad actual, por lo que su desarrollo es un desafío que la escuela debe asumir. (p. 20)

Tal y como se menciona en el apartado anterior, la escritura es concebida como una habilidad, que no implica solo plasmar ideas en un papel, para ser entendidas con un propósito en particular, sino también como un competencia que se ha de utilizar a lo largo de toda la vida, y en todo ámbito de esta, ya sea escolar, social, cultural o laboral, por lo que su trabajo en la etapa escolar se vuelve de vital importancia, ya que, es en este período del desarrollo de los individuos en que más se trabajan y potencian las habilidades y competencias, que cada sujeto utilizará por el resto de su vida.

Por ello, que la escritura se ha vuelto un tema tan importante de tratar, a lo largo de todos los niveles de escolarización, debido a que es una competencia necesaria a desarrollar en los estudiantes, por su importancia al favorecer y facilitar integración correcta de las personas en la sociedad y en el cotidiano actuar. Está claro en el Currículo Nacional, que esta es vista como un proceso, ya que da a conocer una secuencia de la correcta realización de la escritura, que estaría principalmente ligada al docente, al poseer la labor de “enseñar el proceso general de la escritura: planificación, escritura, revisión, reescritura y edición” (Programa de Estudio, 2011, pág. 20)

Para entender correctamente las etapas de la escritura y en cual se enfocará este estudio, es necesario entender de qué trata cada una, según lo estipulan los Programas de Estudio (2011).

La primera etapa del proceso de escritura es la planificación, en la cual se generan ideas. Esta tiene como función principal, recoger información de la memoria a largo plazo del escritor y del contexto del texto que se escribirá. Dichos elementos ayudarán a determinar los objetivos y el plan de escritura que dirigirá la producción del escrito final.

Algunas actividades propuestas para esta etapa en particular, antes de ir propiamente a redactar, son las siguientes:

Según el Texto Escolar de quinto año básico (2012), para comenzar con la planificación de un escrito, el docente puede guiar a los estudiantes con las siguientes preguntas:

-¿Qué voy a contar? Esta pregunta apunta directamente a la generación de ideas. Que puede hacerse de manera oral, o escrita y ser compartida por los estudiantes, lo que además potenciaría las habilidades del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir)

-¿Cómo lo voy a contar? Apunta directamente a la organización de las ideas. Es decir, con esta interrogante el docente contribuye a que los estudiantes ordenen la información, que deseen narrar, argumentar o exponer.

-¿Cuándo lo voy a contar? Esta pregunta apunta a controlar el proceso de producción. Es decir, en esta los estudiantes determinan el momento y contexto adecuado, al que se dirigirá el escrito.

Lo anterior se ejemplifica en un extracto del Texto Escolar de 5to Básico (anexo 1). Si bien, no muestra una producción de texto escrito, presenta una producción de textos oral, en la cual la etapa de planificación del texto, cumple un rol fundamental para orientar características como el tema, la audiencia, los hechos, etc., que se presentarán en el relato final.

Cabe destacar que la etapa de la planificación es un momento propicio para desarrollar las habilidades del lenguaje, debido a que con la correcta estimulación y trabajo de los educadores es posible potenciar cada una de ellas, recordando que estas también son de vital importancia en el Programa de estudio. Hablar, para expresarse y transmitir ideas de manera oral de forma eficiente y comprensible para el interlocutor. Leer, para comprender, ampliar el vocabulario, la cultura y complementar el conocimiento. Escribir, para plasmar ideas de forma escrita, adecuándose a una situación, contexto y audiencia. Escuchar, para entender mensajes, instrucciones y ser escuchado.

Claramente, la etapa de la planificación de un escrito, según los documentos oficiales, presenta una variedad de elementos esenciales e importantes de trabajar, que contribuyen en gran medida a potenciar diversas habilidades en los estudiantes.

La siguiente etapa en el proceso de producción de texto, es la redacción o escritura, en la cual se procede a escribir y plasmar las ideas en torno a lo planificado en la etapa anterior.

Finalmente, la etapa de la revisión y re-escritura, que van unidas, debido a que la revisión de la escritura, se va realizando en conjunto con las modificaciones y re-escritura del texto final.

Luego de haber expuesto las etapas del proceso de escritura planteadas por el MINEDUC, es necesario volver al foco central de este apartado, que es determinar lo que los documentos oficiales del área de Lenguaje y Comunicación plantean sobre la etapa de la pre-escritura y las habilidades que esta involucra. En primer lugar, en el documento oficial de la autoridad de educación, no se habla de pre-escritura propiamente tal, pero queda claro al revisar las etapas del proceso de escritura, que esta correspondería a la primera etapa de la planificación, que aunque no se le llama por su nombre, representa claramente la pre-escritura, que se pretende abordar en la presente investigación.

El Programa de Estudio de quinto básico, da cuenta de que la pre-escritura se integra en una pequeña parte a todo el proceso de escritura, dentro del trabajo conjunto de todas las etapas anteriores (redacción, revisión, re-escritura). Sin embargo, éste conjunto de etapas, no puede confundirse con él antes de escribir, porque solo trata de una corrección constante a la escritura, debido a que en la única etapa de la secuencia que se puede detectar el análisis o la preparación, de lo que se escribirá, de qué tema tratará, a quién se dirigirá, sin tomar un lápiz y graficar se demuestra en la planificación. Esta etapa es la menos trabajada, debido a que al analizar también los objetivos, los contenidos y los aprendizajes esperados, para los cursos de segundo ciclo básico, se da cuenta de que cada uno de estos, se presta para la revisión, o bien, la meta de un escrito completo, de un escrito corregido, o de uno editado. Se da énfasis a la caligrafía y la ortografía, al uso correcto de los elementos de coherencia y cohesión, pero ¿qué ocurre con la pre-escritura en el Currículo Nacional?

En cuanto a las actividades sugeridas por los Programas de Estudio, se pueden encontrar variados ejercicios (anexo 2), en los que se abordan las diversas habilidades del lenguaje, hablar, leer, escuchar y escribir. Éste último, se trabaja, pero no se aclara de qué forma. La producción es, a pesar de lo expuesto en teoría, evaluado como un producto.

Como se exponía anteriormente, MINEDUC se contradice en sus actividades sugeridas, debido a que tiende a evaluar el producto final de un escrito, y no el proceso de este. Como se ejemplifica en el recuadro anterior, se trabaja con la revisión y re-escritura de un escrito, sin hacer mención a la etapa de planificación, y además se realiza una co-evaluación de los escritos finales de los estudiantes, evaluando solo habilidades de escritura, sin tomar en cuenta la etapa inicial, antes de comenzar a plasmar las producciones de los estudiantes en el papel y el trabajo de más habilidades conjuntas. Aunque en defensa de este, se puede argumentar que estas son solo partes de actividades sugeridas, orientaciones para los docentes porque son ellos, quienes finalmente realizan las actividades y deciden como evaluar y trabajar el proceso de escritura.

MINEDUC en sus Programas de Estudio, aunque no hace mención explícita a la pre-escritura en el eje de escritura y en el proceso mismo de esta, deja claro en la planificación de un escrito, todas las actividades que se realizan o se podrían realizar, en el proceso previo a escribir. Por lo cual, se reconoce una etapa previa a la acción concreta de grafía, para ordenar ideas, realizar esquemas y enlazar lo que se escribirá con conocimientos previos. El currículo nacional, no habla de pre-escritura, sin embargo se hace cargo de este proceso en la etapa de planificación, que además contribuye a demostrar con actividades propuestas, que como se mencionó anteriormente, posee la característica primordial de poder trabajar todas las habilidades del lenguaje en una etapa previa a la redacción.

2.7.2 MAPA DE PROGRESO DE ESCRITURA

Por otro lado, y considerando importante abarcar todos aquellos documentos oficiales de educación relacionados con el eje de Escritura, que es aquel que involucra el tema del estudio, la pre-escritura. Se hace necesario mencionar el Mapa de Progreso de Escritura.

El Mapa de Progreso de Escritura hace mención a todas aquellas habilidades y destrezas que debieran adquirir los estudiantes en torno al trabajo de la producción de textos escritos, a lo largo de todos los años de su etapa escolar, y las metas que debieran alcanzar al finalizar cada curso o nivel. Del mismo modo, al revisar este documento, da cuenta que a pesar de contener datos importantes sobre la escritura y como debe ser llevada a cabo por los estudiantes en cada nivel, no se enfoca en relatar el proceso completo de la escritura, considerando las etapas anteriormente planteadas (planificación, escritura o redacción,

revisión y re-escritura), sino que se enfoca en determinar objetivos a cumplir en base a dimensiones como: tipos de textos, en que los estudiantes, sepan construir textos considerando la estructura y complejidad de cada uno; la construcción de significados, que consiste en la calidad de ideas y contenidos que son comunicados; y aspectos formales del lenguaje, que trata de la grafía misma de un escrito, considerando aspectos ortográficos, caligráficos, morfosintácticos, etc.

Por lo tanto, el Mapa de Progreso de Escritura, no hace mención absoluta a esta, como un proceso, sino en cómo evaluar el producto final de esta, al finalizar cada año escolar. Por lo que el estudio de este documento, no hace mención alguna del proceso de pre-escritura y las habilidades del lenguaje que trabaja, en el cual se enfoca la presente investigación. Es más, se puede detectar, que este documento oficial, se enfoca totalmente en el trabajo de la habilidad de escritura, y las dimensiones que evalúa de las metas finales que cada alumno debe lograr para cada nivel escolar.

En base a una actividad sugerida por el Mapa de Progreso (anexo 3), se aprecia que claramente, solo evalúa el producto final de escritura, para encasillar a los estudiantes en algún nivel de logro específico. Por lo que no se considera en lo absoluto, el proceso de escritura, ni mucho menos, el proceso previo de esta, que es la pre-escritura o planificación de un escrito, en la cual se enfoca el estudio que se lleva a cabo.

En síntesis, el Mapa de Progreso de Escritura, no menciona ni contiene información, del proceso de pre-escritura, como un aspecto que los estudiantes debieran trabajar, para mejorar sus escritos, debido a que no solo potencia la habilidad de escribir en los estudiantes, sino también desarrolla las otras habilidades del lenguaje (hablar, leer, escuchar), que son indispensables para el desarrollo de competencias de los alumnos que se trabajan en todas las asignaturas, en el desarrollo personas, social y laboral.

Por lo tanto, este documento contribuye en este estudio a detectar que existen aspectos de la escritura, que la autoridad de educación da por hecho, o no consideran relevantes de tratar en la ubicación de los niveles de logros, llevados a cabo por los estudiantes, que en este caso, no se trata solo de la ausencia de la pre-escritura, sino también de la nula evidencia de considerar la escritura misma como proceso, que integra el desarrollo de las habilidades más importantes de comunicación (hablar, leer, escuchar y escribir) a desarrollar en el ser humano, para que se desenvuelva correcta y eficazmente en sociedad. Finalmente, es necesario tomar en cuenta, que lo establecido por este documento oficial, puede influir en las decisiones de los docentes que trabajan en las aulas, al considerar relevante o no, el trabajo de la pre-escritura, en el proceso de producción de textos, como potenciador de habilidades del lenguaje básicas, para el desarrollo de la comunicación.

2.7.3 BASES CURRICULARES

Otro de los documentos oficiales presentes en MINEDUC en la asignatura de Lenguaje y Comunicación que es de vital importancia analizar y estudiar para llevar a cabo el estudio, sobre la importancia que otorgan los docentes al trabajo con estrategias y habilidades del lenguaje, para el desarrollo de la pre-escritura en quinto año básico, son las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares tienen como finalidad guiar la labor docente, orientando el trabajo de los educadores en las aulas, en cuanto a las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes, que estos deben desarrollar en sus estudiantes, en base a los objetivos de aprendizaje que deben llevar a cabo en cada año de la etapa escolar.

Este documento oficial de educación, del área de Lenguaje y Comunicación, plantea una serie de objetivos de aprendizaje, que se espera que los alumnos logren en todos los ámbitos de la asignatura, en los contenidos trabajados de acuerdo a los tres ejes del lenguaje: comunicación oral, lectura y escritura. Para el trabajo de la investigación, nos enfocaremos en aquello considerado en este documento, relacionado a las habilidades del lenguaje y el trabajo de la pre-escritura en quinto año básico, como antecedente que puede ser considerado por el docente al momento de trabajar este proceso en el aula, con sus estudiantes.

En primer lugar las Bases Curriculares (2012), presentan de manera muy relevante lo siguiente:

Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana. En las presentes Bases, estas dimensiones del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes –lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa. (pág. 2)

Se puede detectar desde un comienzo en este documento oficial del MINEDUC, que el trabajo que se realiza en las aulas por los docentes, debe estar orientado a potenciar las habilidades básicas del lenguaje: hablar, leer, escuchar y escribir. Debido a que estas, son vitales en el desarrollo personal, social y laboral de toda persona a lo largo de su vida. Por lo tanto, los ejes en que se ha dividido la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se han creado en base al desarrollo de estas y el logro efectivo de la competencia comunicativa, de manera tal que permita a los estudiantes desarrollar el acto comunicativo de forma eficiente y eficaz, de acuerdo a su intención.

De acuerdo a lo anterior, este apartado de las Bases Curriculares, contribuye a nuestra investigación, al dar cuenta de lo relevante que debe ser para los docentes trabajar en torno al desarrollo permanente de las habilidades del lenguaje, y que la importancia que estos le den al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, deben ser en torno a estas, porque así se sugiere y plantea.

Sobre la escritura las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012) plantean lo siguiente:

La escritura satisface múltiples necesidades: permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. Dado lo anterior, la asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender (pág. 6)

En lo expuesto, se plantea la importancia de la escritura en la vida diaria, porque no solo es una habilidad que se trabaja en la escuela, sino que al realizar cualquier acto comunicativo en el que se pretenda expresar ideas, pensamientos, sentimientos o emociones de manera escrita, por lo que su trabajo y modelo en el aula, es indispensable.

Ahora bien y avanzando en cuanto al tema de investigación, las Bases Curriculares (2012), plantean la escritura como un proceso que se determina de la siguiente forma:

Un escritor pone en práctica acciones complejas que implican una reflexión constante durante todo el proceso de escritura. La perspectiva de la escritura como proceso permite al alumno establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción. (pág. 7)

De acuerdo al extracto anterior, se desprende que la escritura es vista como un proceso que favorece en el estudiante el trabajo de diversas habilidades, debido a que no solo implica escribir solamente, sino también, establecer diversos propósitos y momento de socialización y retroalimentación de su inminente producción, que le permitan trabajar una serie de habilidades. Es más, al mencionar que permite al alumno establecer propósitos, profundizar ideas, trabajar con otros, hace directa mención al desarrollo de todas las habilidades del lenguaje, quizás utilizando estrategias, fomentadas por el docente, orientadas directamente al momento previo de la redacción, en el cual se planifica y determina sobre lo que se escribirá, que sería la pre-escritura.

Aunque las Bases Curriculares, no muestren más antecedentes con respecto al trabajo de la pre-escritura en el aula, debido a que posteriormente solo realiza un listado de los objetivos esperados en cada curso. Con lo expuesto se permite tener claridad, de que sí expone la necesidad del trabajo previo de la escritura, aunque en ningún instante se hace presente el concepto de pre-escritura.

De alguna forma, se considera que si los docentes presentes en la investigación, poseen una noción clara de lo que se presenta en los documentos oficiales revisados, en cuanto a la relevancia que le otorgan al proceso de pre-escritura, debería ser un trabajo que correspondería realizar y la extensión o valoración de esta en las aulas, debería depender netamente del criterio de cada educador, quien finalmente decide qué hacer o no, en las salas de clases. Por otro lado, según las Bases Curriculares debería ser una etapa importante de tratar, debido a que desarrolla aquello que se considera de gran relevancia abordar y potenciar en los estudiantes, las habilidades del lenguaje.

2.7.4 TEXTO ESCOLAR

El texto escolar, es el documento entregado por el MINEDUC, a gran parte del estudiantado chileno, así como también a la mayoría de docentes con la finalidad de ser implementados dentro de sus clases.

Este apartado se enfocará al estudio del texto escolar de 5° año básico, que corresponde al material que es entregado a los estudiantes que cursan el nivel mencionado. El texto escolar, que será llamado, material escolar, es un elemento que contiene una variedad de contenidos y tareas que el estudiante puede realizar, para acompañar los aprendizajes entregados. La mayoría de las actividades que se presentan en este, son enfocadas al trabajo conjunto de la comprensión de lectura, los tipos de textos y los contenidos gramaticales. Debido a que los estudiantes, deben desarrollar la competencia lectora, en conjunto con la aplicación de los contenidos vistos.

Por otro lado, el texto escolar integra en su mayoría este tipo de actividades de comprensión, ligadas a la relación de los contenidos, por lo que se presente una escasa presencia de la escritura, que generalmente no va más allá de responder preguntas acerca de un texto (anexo 4 y 5).

La mayoría de las actividades del texto escolar de 5to Básico, se realizan en torno a la comprensión lectora, pero el tema que se pretende determinar en el texto escolar, es qué ocurre con el proceso de escritura, y más específicamente con la pre-escritura.

El texto escolar, responde a los contenidos y objetivos planteados en los Programas de Estudio, Mapas de Progreso y Bases Curriculares, por lo que el trabajo que se realicen en cuanto a la escritura, debe responder a ello. Aunque se presentan menos actividades, que de comprensión lectora, la escritura está presente en el material entregado a los estudiantes y es concebida como un proceso. Es más, las actividades que plantea dan especial énfasis a la planificación del escrito (anexo 6)

La escritura es claramente vista como un proceso, que aunque no se muestra explícitamente pasa principalmente por tres fases específicas (planificación, escritura y revisión). Además, el texto escolar muestra claramente, el foco de estudio de la investigación, debido a que plantea con claridad y de forma importante, aquel momento del proceso de lectura en que se trabajan: la determinación del tema, la audiencia, el contexto, la organización de ideas, etc., que se realiza antes de escribir, proceso que estudia esta investigación y que es la pre-escritura. Del mismo modo, se presenta con claridad el hecho de que si bien, no se llama pre-escritura, se detecta inmediatamente en las actividades, porque se le llama etapa “antes de escribir”.

Volviendo a la actividad, y al foco de la investigación, en el texto escolar se evidencia claramente el proceso de pre-escritura, aunque no se le llame por su nombre. Y más importante aún, se evidencia que el trabajo de la pre-escritura para que sea efectivo puede ser realizado con la correcta utilización de estrategias, como la lluvia de ideas, que fomenta a los estudiantes a expresarse, escuchar, informarse, etc. Lo que representa claramente el desarrollo de las habilidades del lenguaje.

El texto escolar, siendo el material más cercano tanto a docentes, como a estudiantes, presenta que el trabajo antes de escribir un texto (pre-escritura) se lleva a cabo , tal como lo plantean los anteriores documentos oficiales, pero no por el nombre de pre-escritura.

En definitiva, la pre-escritura, y las habilidades del lenguaje involucradas en este proceso, son un tema que no se trata ni por su nombre y, al parecer, no se da la importancia que debiera tener. Se puede decir ampliamente, que a pesar de que el Currículo, en el área de Lenguaje y Comunicación muestra la escritura como un proceso y por lo tanto, invita al docente a evaluar dicho proceso, no hace hincapié, ni se esfuerza por evidenciar la relevancia de trabajar en mayor medida la pre-escritura como un proceso, en el que se pueden reforzar otras habilidades, sin ir al lápiz y al papel, en la cual el docente, utilizando buenas estrategias, puede motivar y enseñar a los estudiantes formas de escritura, modelos y como se dice en el currículo, a planificar lo que se escribirá, antes de plasmarlo en el papel.

La investigación pretende reconocer cómo se trabaja la pre-escritura en las aulas de quinto año básico, reconociendo la relevancia que los docentes le entregan a este proceso, ya que

al revisar los documentos oficiales del MINEDUC (Programas de Estudio, Mapas de Progreso, Bases Curriculares y Texto escolar), no se plantea claramente este proceso y no se hace mención a la pre-escritura como tal. Sin embargo, se hace cargo de las actividades y estrategias necesarias a trabajar en este proceso, debido a que entrega formas de llevar a cabo esta etapa, que posteriormente podría influir en el éxito de las etapas posteriores de producción, pero que en la presente investigación será determinado de acuerdo al criterio de cada profesional docente, y la importancia que entregue al trabajo de la etapa de pre-escritura, no solo en el ámbito de la producción, sino también en potenciar las diferentes habilidades del lenguaje.

El presente estudio aspira a dar cuenta, de lo que realizan diferentes docentes en la realidad de aula con sus estudiantes, para trabajar la pre-escritura y el desarrollo de habilidades del lenguaje en el aula. Pero, deben llevar a efecto lo que el Ministerio orienta y sugiere. Además como ya se ha podido detectar existe la pretensión de que se debe realizar este proceso, que no se presenta con la asignación del concepto de pre-escritura, pero que se puede detectar en la planificación de un escrito, o el “antes de escribir un texto”. Por ello, que la importancia o relevancia, que el docente otorgue, se visualizará a la largo del estudio, que será determinado por el sentido que estos entreguen a la enseñanza de este proceso.

MARCO METODOLÓGICO

ENFOQUE CUALITATIVO

Teniendo en consideración el presente estudio y junto a ello los objetivos planteados, es necesario precisar y definir aquel enfoque investigativo en el cual se centrará, siendo este el cualitativo. Ello con la finalidad concreta de que proporcione viabilidad y contribuya al desarrollo efectivo de la investigación. Dicho enfoque metodológico, entre otros aspectos, permite describir y comprender de modo natural un fenómeno en particular. Para el caso de esta investigación lo será la implementación de estrategias en función del trabajo de pre-escritura y la potenciación de habilidades básicas del lenguaje por parte de profesionales docentes de quinto año básico. De modo tal que se establezca una clara descripción del sentido que le atribuyen los docentes al desarrollo de la pre-escritura, a partir del conocimiento de las apreciaciones de los participantes en sus contextos particulares, por lo cual no buscamos generar datos de tipo estadísticos al respecto, sino más bien establecer un descripción profunda y detallada de dicho fenómeno, a través de la especificación de las características propias de cada realidad a investigar, o bien, de los perfiles de cada docente.

El enfoque cualitativo, puede definirse según el autor Hernández (2006) como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones, en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque se estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan) (p. 9).

Contemplando lo expuesto anteriormente, creemos necesario y adecuado enmarcar esta investigación dentro del enfoque cualitativo, pues concretamente nos posibilitará el comprender de forma holística el fenómeno a estudiar.

Continuando con la justificación de la elección, frente al enfoque metodológico escogido como eje del presente estudio investigativo, consideramos propicio exponer diversos aspectos que reflejan la particularidad de este tipo de enfoque aludiendo directamente a su carácter natural, holístico e interpretativo. A lo largo de este escrito gran parte de ellos se verán identificados, por esto, creemos pertinente exponer algunas características propias de dicho enfoque para relacionarlas en función a este estudio.

Hernández y otros (2006) aludiendo a las características del enfoque cualitativo señalan que este “centra su foco en el mundo social” (p.107). Para el caso particular de este estudio

lo señalado anteriormente se puede asociar al ámbito dentro del cual se sitúa a esta investigación, siendo este el educativo, pues de alguna u otra forma surge desde una comunidad con un grupo determinado de sujetos a estudiar. Otra peculiaridad del enfoque cualitativo corresponde al tipo de proceso que puede emanar, este se conoce bajo el nombre de inductivo, reflejado cuando al realizar una investigación se abarca desde lo particular a lo general. Lo anterior asociado a esta investigación, se puede evidenciar en la medida que el profundo estudio particular de cada docente de aula se analice y otorgue una identidad propia, de modo tal, que se pueda llegar al tema central del presente estudio, contemplando la información reflejada y entregada por los mismos participantes, a través de sus acciones dentro del aula en la realidad educativa de un quinto año básico.

En cuanto a la recolección de datos, el enfoque cualitativo no se basa en la medición netamente numérica, sino más bien busca que los participantes puedan dar a conocer sus perspectivas, puntos de vista, opiniones, reflexiones e interpretaciones del fenómeno que se estudia. Esto se podrá vislumbrar en nuestra investigación, al considerar el foco central que posee, siendo este el docente y profundizando en ello la labor que este realiza, pues no pretendemos generar un dato estadístico a partir de las acciones docentes, sino más bien interpretarlas aludiendo específicamente al trabajo que docentes de quinto año básico despliegan en relación a la pre-escritura.

Otra característica propia de este enfoque alude a la flexibilidad que puede presentar dentro de sus procesos investigativos. Al respecto Hernández (2006) señala que “el diseño es abierto y flexible, ya que se construye durante el trabajo de campo o la realización del estudio” (p.13) es decir, la investigación durante su desarrollo puede estar sujeta a cambios, pues no se delimita una secuencia fija a seguir, ya que se pretende reconstruir la realidad a partir de lo que los propios sujetos vayan proporcionando a lo largo del estudio, para este caso el foco se sitúan en el quehacer docente referido específicamente al trabajo de la pre-escritura en el aula.

El enfoque cualitativo, entendido como un proceso holístico y natural: holístico, en la medida en que pretende abordar el fenómeno en su totalidad y no por partes, y natural al momento que pretende no intervenir en lo que sucede dentro de algún contexto estudiado se puede relacionar a este estudio, al tener en consideración la idea central referida a develar e interpretar el sentido o la relevancia que docentes de quinto año básico le otorgan al trabajo de la pre-escritura.

Una última característica del enfoque cualitativo y a su vez una razón por la cual se ha escogido como paradigma orientador y guía de este estudio, alude directamente a la propiedad particular que le otorga al investigador cualitativo, concretamente al proceso de interpretación subjetiva que éste debe asumir activamente, ello referido al rol del

investigador el cual suele hacerse parte del estudio influenciando todas las significaciones que establece en base a las acciones de los sujetos o actores en estudio, pese a esta influencia que ejerce el investigador él siempre debe encontrarse consciente de la realidad que estudia para no desviarse del propósito. Entonces, el enfoque cualitativo se caracteriza por ser de carácter subjetivo, pues la apreciación por parte del investigador, siempre estará involucrada en el estudio mismo, para que así y en relación a este estudio particular contribuya y ahonde profundamente en dotar de sentido a las interpretaciones que nosotras como investigadoras le atribuiremos al quehacer docente ello enfatizando en el trabajo y relevancia de la pre-escritura.

En síntesis, la metodología cualitativa como enfoque investigativo, permite abarcar la interpretación y descripción de un fenómeno en particular. En el caso de la presente investigación, facilitará estudiar el ámbito social educativo en su entorno natural, en el contexto o espacio físico mismo donde se produce, permitiéndonos así adentrarnos a lo que los sujetos de estudio, en este caso, docentes de Lenguaje y Comunicación, nos puedan proporcionar en primera instancia, a partir de los instrumentos de recolección de información y posterior a ello en base a la interpretación de datos, dentro del proceso de análisis. Si bien es cierto, este estudio tiene como principal foco al docente y su quehacer, este enfoque nos permite evidenciar la interacción que se pueda establecer con otros sujetos del contexto en el que éste se desenvuelva, mediante las técnicas e instrumentos propios de este enfoque. Concretamente podremos observar e interpretar la relación que docentes establezcan con sus propios estudiantes de quinto año básico, para así acceder a un panorama holístico del fenómeno en sí, sin perder de vista nuestro foco principal, siendo este el quehacer profesional de un docente de aula de quinto año básico.

3.2 FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO

3.2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha señalado a lo largo de este escrito, nuestra investigación se orienta en el quehacer docente, específicamente, al sentido que profesores de quinto año básico le atribuyen a la utilización de estrategias y la potenciación de habilidades básicas del lenguaje en función del trabajo de pre-escritura. Teniendo en consideración aquello y el enfoque cualitativo de nuestra investigación, tratado anteriormente, reconocemos la existencia de diversos tipos de diseños cualitativos, los cuales buscan responder a diversas necesidades, según el tipo de estudio, o bien, según los objetivos de los investigativos es, por ello, que para el apropiado desarrollo de nuestra investigación es necesario enmarcarnos dentro de un diseño particular, previo a ello profundizaremos en el concepto clave de diseño cualitativo y sus implicancias.

Al respecto Miguel Valles (1999), señala que:

Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan, los casos, el tiempo, y el contexto del estudio, otras irán surgiendo sobre la marcha. (p.78).

Del texto anterior se puede desprender que el diseño en sí de una investigación cualitativa a lo largo de ésta puede irse moldeando una y otra vez, de modo tal que la elección particular que se realice sea lógica y de acuerdo a los elementos constituyentes de alguna investigación. Para el caso del presente estudio creemos propicio y sumamente necesario el contemplar elementos centrales tales como propósitos investigativos, objetivo tanto general como objetivos específicos, pregunta principal, secundarias, entre otros. De este modo, a través de sustentos teóricos lograr, con claros conocimientos, seleccionar un tipo de diseño específico que contribuya a la investigación en sí. Previo a ello es necesario aclarar y sintetizar las funciones o finalidades que debiese resolver un buen diseño cualitativo. En relación a ello Noramendizábal (2006) nos señala que un “Diseño articula lógica y coherentemente los componentes principales de la investigación: justificación o propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y los criterios utilizados” (p. 67). El hecho concreto de situarnos dentro de un diseño cualitativo particular contribuirá al estudio en sí mismo al enfatizar en aspectos propios y esenciales de la investigación por ejemplo en cuanto al propósito de éste, siendo el de develar la relevancia que docentes le otorgan al trabajo de pre-escritura considerando la implementación de estrategias y potenciación de habilidades básicas del lenguaje dentro de quinto año básico.

Considerando el paradigma o enfoque en el cual se enmarca nuestra investigación (cualitativo), el propósito de ésta y el foco central de atención (docentes y su quehacer), creemos necesario, el esbozar una noción específica respecto al concepto de diseño cualitativo, en función de ello comprenderemos el trazado de un camino a seguir, pero no estrictamente secuenciado, ni fijo o lineal, sino más bien abierto a la posibilidad de ser modificado de acuerdo a los requerimientos del propio estudio. De este modo, en base a la inclinación por un diseño sobre otro no solo se llevará a cabo una selección de tipo cualitativa, sino además se responderá a la característica propia del enfoque, siendo esta aquella relacionada al carácter flexible. Avalando lo anterior Hernández (2006) señala que: “cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes. Pueden existir estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas como en la investigación cuantitativa” (p. 686).

Entonces al escoger un diseño se busca profundizar en la particularidad e identidad de nuestro propio estudio, ninguno siendo igual a otro, porque si bien es cierto pudiesen existir características comunes o similares con otros, en cuanto al contenido y tratamiento de la información varía.

El considerar un diseño específico para la presente investigación posibilitará el dotar de una identidad especial al estudio que lo diferenciará de otros y lo hará único en su especie, asentimos su relevancia y trascendencia, para el caso de la presente investigación seleccionaremos el estudio de caso, específicamente un estudio de casos múltiple el cual se abordará y profundizará en el siguiente apartado.

3.2.2 ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

El presente estudio enfocado dentro del rol docente referido al trabajo de la pre-escritura, a partir de la implementación de estrategias y potenciación de habilidades básicas del lenguaje, resulta sumamente necesario enmarcarlo bajo un particular diseño de investigación cualitativa, si bien es cierto, existen variados métodos de abordar un determinado fenómeno bajo este paradigma, consideramos que el más viable y, por ende, acorde a nuestro requerimiento o más bien propósito, es el estudio de caso múltiple.

En relación a lo anterior Neiman y Quaranta (2006), señalan que:

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de caso tienden a focalizar, dadas sus características en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. (p. 132).p.).

En base a ello, entonces un estudio de caso nos permite tener un conocimiento profundo de los sujetos de estudio y la interacción con el medio en el cual éstos se desenvuelven, aplicando, las técnicas de recolección de información adecuadas para lograr el conocimiento específico que buscamos en cada caso en particular, como se menciona en el título de este apartado. La investigación se enmarca dentro del diseño de estudio de casos múltiples, recientemente, se acaba de dar una visión preliminar de lo que es un estudio de caso de modo general, sin embargo, consideramos la multiplicidad en él, en la medida, en que pretendemos abordar a más de un docente, que cumplan con patrones comunes tales como: trabajar la pre-escritura dentro de un quinto año básico, potenciar las habilidades básicas del lenguaje en función de la pre-escritura, etc. Para que de este modo logremos,

una vez estudiado cada caso en particular, ir develando el sentido que éstos le atribuyen a su quehacer docente en relación directa al trabajo que realicen dentro de sus contextos particulares.

Un estudio de caso múltiple, según Neiman y Quaranta (2006) permite “a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión de procesos específicos y contextos definidos”(p. 147). Relacionado a ello el estudio de caso múltiple facilitará el implementar una secuencia flexible y abierta para reconocer e interpretar las realidades particulares de cada caso dotándolas de significaciones trascendentes para la presente investigación que respondan claramente a los objetivos de ésta.

Así entonces, el estudio de caso múltiple, permitirá, a partir de la recopilación de datos específicos, profundizar en ellos, para comprenderlos globalmente, de modo tal que logremos el propósito de nuestra investigación, es por ello que una parte fundamental dentro de la implementación del estudio mismo, es la selección de los casos, ya que, es necesario establecer ciertos criterios que permitan realizar el análisis de ellos, es decir, debemos procurar como grupo investigativo que la muestra en sí posea características similares a los criterios previamente definidos, lo cual será desarrollado en el apartado relacionado al tipo de muestra.

3.3 FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

3.3.1 TIPO DE MUESTRA

Ya se ha dejado de manifiesto que este estudio se enmarca como una investigación cualitativa centrada en el docente, la cual tiene por finalidad develar el sentido que ellos le atribuyen al trabajo de la pre-escritura, a partir de la implementación de estrategias y la potenciación de habilidades básicas del lenguaje.

En función de ello, se vuelve una necesidad primera la de definir profundamente el concepto propio de muestra cualitativa, así como también en el tipo de muestra, su clasificación y el objetivo de ésta.

En relación a los conceptos de muestra cualitativa, según Hernández y otros (1991) podemos comprenderlos como “un grupo de personas o sujetos sobre los cuáles se intenta recolectar datos, sin que necesariamente éstos sean representativos de un universo o población del cual se estudia” (p. 562). Tal como se ha expuesto en párrafos anteriores una investigación cualitativa no busca para nada generalizar datos, sino más bien pretende

describir, comprender e interpretar profundamente la realidad que se estudia. Creswell (2005) al respecto nos señala que:

La muestra cualitativa es propositiva, es decir, para escoger una muestra debemos ser capaces de interrogarnos sobre aquellos casos que realmente nos interesen y sirvan para dar respuesta al problema investigativo, además de los espacios o ambientes físicos donde posiblemente logremos encontrarlos. (p. 575).

En base a ello, entonces el objetivo central de la muestra cualitativa será lograr la selección de ambientes y casos que ayuden a entender con profundidad un fenómeno y aprender de éste, así el tipo de muestra será determinante para el beneficio del estudio y también para el logro del objetivo de éste, en este caso lo es el de verdaderamente generar una interpretación profunda y detallada el sentido que docentes de quinto básico le atribuyen al trabajo de la pre-escritura.

Al reflexionar, a partir del objetivo de este estudio, se llegó a la conclusión de que era una necesidad intencionar la muestra cualitativa, debido a que si nos situamos como investigadores en un grupo curso de quinto año básico con una docente que no genera instancias de pre-escritura no podremos develar el sentido que le atribuya, debido a que simplemente no la aborda como una etapa clave dentro del proceso de creación de un escrito. Sin embargo el hecho concreto de volcar la muestra no intencionada hacia una de carácter intencionado podrá proporcionar la información necesaria para responder adecuadamente a los objetivos investigativos y generar un registro claro y concreto de la relevancia o del sentido que los docentes le asignan a la pre-escritura.

En relación a lo anterior, es de real trascendencia insertarnos en la realidad del trabajo docente contemplando criterios como: disposición para observar alrededor de nueve clases, presencia de un docente de Lenguaje y Comunicación que se declare como conocedor de la pre-escritura y que a su vez la trabaje e implemente en un grupo curso perteneciente a quinto año básico. En función de lo presentado anteriormente es necesario intencionar la muestra, es decir, que cada uno de los sujetos y ambientes o escenarios a investigar sean establecidos de forma previa, para que de este modo dentro de cada establecimiento educacional, verdaderamente se presenten espacios de desarrollo del trabajo de la pre-escritura, esto se evidenciará en base a la aplicación de un instrumento, siendo este el cuestionario abierto, el cual más adelante se detallará con mayor precisión.

La muestra intencionada como tal emerge desde una clasificación específica, siendo esta la de muestra por oportunidad. Al respecto Miles y Huberman (1994), creen que una muestra de esa categoría corresponden a “ciertos casos que de manera fortuita se presentan ante los investigadores, justo cuando estos los necesitan” (p.423). Para el caso particular de este estudio nuestra muestra investigativa intencionada se enmarca dentro de esa tipología (por

oportunidad), pues los escenarios y actores han surgido, a partir desde nuestras experiencias de práctica profesional, lo cual se detallará más adelante en el escrito.

En síntesis, el presente estudio de investigación, en cuanto a la muestra reconocida como un grupo de sujetos, a través de los cuales se busca detallar algún fenómeno, es cualitativa al no necesariamente representar a un gran número de personas o a una población sino más bien buscando el detalle, la dispersión y profundidad de los casos, es intencionada al momento en que los sujetos han sido escogidos con antelación bajo ciertas condiciones o criterios ya especificados, y se presenta por oportunidad aludiendo a la forma en que se dieron las posibilidades de estudiar los casos, orientando el trabajo de campo en relación constante hacia el quehacer docente.

3.3.2 ESCENARIOS Y ACTORES

Considerando lo expuesto anteriormente referido al tipo de muestra y el tipo de diseño investigativo (estudio de caso múltiple) es importante comenzar clarificando y profundizando en ciertos conceptos claves tales como lo son los términos de escenario y actores investigativos, así como también en la finalidad o función que cada uno de ellos cumplirán para de este modo situar nuestra investigación hacia las realidades particulares estudiadas y por sobre todo hacia nuestro objetivo de investigación.

A continuación, procederemos a desarrollar los conceptos de escenario y actores investigativos. Al hablar de escenario, se asocia directamente al lugar o espacio físico (ambiente) en el cual se sitúan los actores de la investigación, mientras que el concepto de actor alude a un sujeto o número de personas (casos) que posiblemente lleguen a ser estudiados. Ambos términos, contemplando el presente estudio se enmarcan dentro del ámbito educativo, ya que se ven representados en cuanto a actores investigativos en profesionales de la educación, específicamente en docentes desempeñen su labor en quinto año básico y en relación al escenario en el cual se sitúa correspondiente a tres establecimientos educativos. Dichos conceptos denotan la realidad de un grupo determinado de estudio, que en cierta medida responda de forma efectiva a los objetivos de la investigación cualitativa, de acuerdo a las necesidades de este estudio, en especial, aquella relacionada al objetivo general de investigación, el cual busca descubrir el sentido que le otorgan al trabajo de la pre- escritura docentes de quinto año básico, se orienta a que cada uno de los sujetos y ambientes o escenarios a investigar, se sitúen directamente dentro del ámbito educativo, pues desde allí surge de alguna u otra forma el problema investigativo. Entonces actores y escenario investigativo, estarán previamente establecidos, para que durante el trabajo de campo, efectivamente existan actores (docentes) que aborden el trabajo de pre-escritura en realidad de aula.

Antes de proceder a presentar los escenarios y actores investigativos, queremos una vez más señalar que este estudio se encuentra focalizado hacia los y las docentes, concretamente hacia cada una de las acciones que ellos o ellas concretan en el aula, además, contempla la aplicación del enfoque cualitativo, en función del diseño estudio de caso, el cual busca relevar cada caso particular, buscando su singularidad. Contemplando lo anterior los actores investigativos corresponderían a docentes de quinto año básico en sus escenarios particulares, siendo estos establecimientos educativos, además de clasificarse como una muestra de tipo intencionada para lograr enfatizar específicamente en la metodología que implementan para abordar la pre- escritura en su quehacer.

El escenario de este estudio corresponde a tres establecimientos educativos de dependencia administrativa particular subvencionada pertenecientes a la Región Metropolitana, Santiago de Chile, como son Colegio Crescente Arzobispo Errázuriz, perteneciente a la fundación Belén Educa; Escuela Ovidio Decroly y Colegio Hellen's College. Los dos primeros ubicados en la comuna de Puente Alto y el último de ellos situado en la comuna de Conchalí.

Los actores contemplados al momento de extraer información desde sus realidades corresponden a tres docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que imparten clases a estudiantes de quinto año básico. Cada uno de ellos, pertenecientes a los establecimientos ya mencionados anteriormente. De igual forma es importante señalar que cada docente atribuye gran relevancia al trabajo de pre- escritura e incluso se reconocen como potenciadores de ella, por ello la muestra en sí constituida de actores y escenarios particulares puede clasificarse como de tipo intencionado, al establecer con anterioridad los parámetros.

Es importante mencionar que los actores y escenarios escogidos para esta investigación cualitativa surgen, a partir de nuestras experiencias de prácticas profesionales, pues estos se han escogido directamente desde los propios centros de práctica, los cuales nos han permitido llevar a cabo el trabajo del campo y contribuir ampliamente hacia el presente estudio.

Para finalizar la presentación de los escenarios, entendidos como aquellos ambientes físicos donde se ha realizado la investigación, y los actores, definidos como sujetos o grupo de personas a través de los cuales se busca explicar o entender un fenómeno, en este caso el trabajo y desarrollo de la pre- escritura. Se expone una tabla de especificación que evidencia a modo general los escenarios y actores investigativos los cuales previamente debían cumplir con ciertos criterios formando así parte de la muestra intencionada.

Tabla de Especificación

Escenarios			Actores				
Nombre Establecimiento Educativo	Tipo de dependencia administrativa	Comuna donde se ubica	Docente	Años de experiencia	Título Profesional	Asignaturas que imparte	Cursos en los que se desempeña
Colegio Crescente Arzobispo Errázuriz	Particular Subvencionada	Puente Alto	Inductiva	36	Profesor especialista en Educación Diferencial, Pos-título en Lenguaje y comunicación.	Lenguaje y Comunicación	5° y 6° básico.
Escuela Ovidio Decroly	Particular Subvencionada	Puente Alto	Asociativa	3 meses	Licenciada en Educación, Educadora Básica, mención Lenguaje y Comunicación.	Lenguaje y Comunicación	5° y 6° básico.
Colegio Hellen´s College	Particular Subvencionada	Conchalí	Integral	14	Licenciatura y Pedagogía en Castellano.	Lenguaje y Comunicación- Taller de habilidades comunicativas- Taller de creaciones literarias.	5° y 6° básico.

3.4.1 CUESTIONARIO

Se ha manifestado que en relación a los actores y escenarios investigativos, específicamente, en cuanto a la selección de la muestra ésta corresponde a una de tipo intencionada y por oportunidad. Ello con el claro propósito de lograr escoger a unos sujetos o personas participantes de este estudio, es decir, docentes de quinto año básico que se declaren como conocedores de la pre-escritura y que verdaderamente la trabajen. Para identificar y seleccionar a la muestra intencionada, se llevo a cabo la aplicación de un instrumento investigativo de tipo cuantitativo identificado con el nombre de cuestionario.

Al respecto Hernández (1997) señala que el cuestionario es “un instrumento para recolectar datos, que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 310). Tal como manifiesta Hernández, el cuestionario corresponde a una especie de formulario que contiene un conjunto de preguntas respecto de una o más posibles variables a acotadas a este estudio particular podrían ser: presencia o ausencia de espacios de oralidad, de lectura, de escritura y de escucha; implementación de estrategias de pre-escritura, entre otras. Con la finalidad concreta de seleccionar una muestra de sujetos que se adecuen a los requerimientos de nuestra investigación siendo estos el trabajo de la pre-escritura, el desempeñarse dentro de un quinto año básico, el implementar estrategias de pre-escritura, el potenciar habilidades básicas del lenguaje, entre otras. Además de compartir ciertas concepciones en relación a conceptos claves de este estudio por ejemplo definición de pre-escritura, reconocimiento de habilidades básicas del lenguaje y espacios de desarrollo, estrategias de pre-escritura, etc. Se realizo la aplicación de un cuestionario.

Referido a su forma de aplicación, cabe señalar que se llevó a cabo en base a dos técnicas específicas. En algunos casos se aplicó, a través de una entrevista al momento en que una de las investigadoras debió aplicar el cuestionario de manera personal a los participantes y en otros casos se presentó la oportunidad de que los mismos participantes respondieran por sí solos las preguntas, es decir, se lo auto-administraron. En base a este cuestionario o como señala Rodríguez (1999) “formulario previamente preparado y estrictamente normalizado” (p.186), se logró delimitar la población o universo, tal como lo concibe Hernández (2006) “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 239), por ejemplo que un docente efectivamente valorara y reconociera la relevancia de las estrategias de pre-escritura para el logro de un escrito coherente y cohesivo. Ello, mediante la aplicación de este instrumento se pudo evidenciar, para así determinar a la muestra intencionada referida a los actores y escenarios que cumplieran con los criterios establecidos,

de modo tal que más adelante al adentrarnos en el trabajo de campo, a partir, de las observaciones no participantes y las entrevistas nos proporcionarían información adecuada para responder al objetivo investigativo.

En cuanto a la estructura propia de este instrumento (cuestionario), cabe señalar que en primera instancia el tipo de preguntas expuestas a la posible población en estudio fueron de carácter demográfico, lo cual nos proporcionó datos en relación a género, edad, estudios académicos, profesión, título, etc. Contextualizando al sujeto en estudio, mientras que las segundas interrogantes aplicadas corresponden a preguntas abiertas caracterizadas por no delimitar las posibles respuestas de los o las participantes, es decir, si bien es cierto se presentan preguntas claves (alrededor de ocho), estas no poseen una respuesta fija, pues se van desarrollando a lo largo de la aplicación del instrumento. En relación al contenido de las interrogantes éstas aluden a aquellas referidas a la concepción de pre-escritura, habilidades básicas del lenguaje, estrategias de pre-escritura, etc.

De este modo, el cuestionario como instrumento cuantitativo nos ha permitido seleccionar la muestra, para así clasificarla como una muestra de tipo intencionada.

A continuación, se presentará el instrumento original que fue aplicado a los siete docentes, a través, del cual solo clasificaron tres.

4.1.1 MATRIZ DEL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

El presente instrumento de recolección de información, se enmarca en el desarrollo de la investigación cualitativa “Estrategias y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula”, en función de ella surge la necesidad de presentar un instrumento que se enfoque netamente en el docente y a su labor como tal, con la finalidad de responder a nuestra necesidad de obtener una muestra intencionada, esto último, resulta esencial para nuestro estudio, ya que, no se posee la certeza de que todos los docentes efectivamente contemplen el trabajar la pre-escritura, por lo que resulta relevante estudiar a aquellos que sí la llevan a cabo o bien, tienen conocimientos sobre ello, así, consideramos que este cuestionario nos permitirá realizar un filtro entre aquellos docentes que:

- Impartan clases en quinto año básico
- Realicen un trabajo previo a la producción textual (pre-escritura)
- Reconozcan y potencien las habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escuchar, escribir)

Así, entonces, en virtud de este instrumento y de los criterios ya mencionados, seremos capaces de obtener una muestra intencionada y por ende nos permitirá, obtener información de los docentes y propiciarnos un acercamiento al logro del objetivo de nuestra investigación, dicho lo anterior, a continuación presentamos los objetivos de este instrumento.

Objetivos del instrumento:

- 1- Identificar información acerca de la trayectoria personal del docente.
- 2- Evidenciar el conocimiento que poseen acerca de pre-escritura y las habilidades básicas del lenguaje.
- 3- Identificar la implementación por parte de los docentes de estrategias de pre-escritura y la potenciación de habilidades básicas del lenguaje.
- 4- Seleccionar la muestra intencionada.

Nombre del docente:

Fecha de aplicación:

Establecimiento en el que imparte clases:

1- ¿Curso a su cargo?

2- ¿Cuál es su grado académico?

3- ¿Qué títulos posee?

4- ¿En qué año egresó y de qué institución?

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

6- ¿Qué entiende usted por la etapa de pre-escritura para la posible producción de un texto?

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

4.1.2 TRIANGULACIÓN A PARTIR DEL CUESTIONARIO

PREGUNTAS	DOCENTES						
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7
¿Curso a su cargo?	5° y 6° Básico	5° y 6° Básico	5° y 6° Básico	5° y 6° Básico	6° y 7° Básico	6° y 7° Básico	7° y 8° Básico
¿Cuál es su grado académico?	Licenciada en Educación.	Licenciada en Educación.	Licenciada en Educación.	Licenciada en educación.	Licenciada en educación.	Licenciada en educación.	Licenciada en educación.
¿Qué títulos posee?	Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.	Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.	Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.	Profesora de educación general básica. Ciencias Naturales	Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.	Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.	Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.
¿En qué año egresó y de que institución?	Año 2012. Universidad Católica Silva Henríquez.	Año 1986. Universidad de Chile	Año 1998. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	Año 1998. Universidad Arturo Pratt.	Año 2005. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	Año 2002. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	Año 2007. Universidad Católica Silva Henríquez.

¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?	4 meses, desde que egrese.	36 años.	14 años.	14 años.	7 años.	10 años.	5 años.
¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?	La pre-escritura como parte de los procesos de escritura. Y como tal todos los procesos previos a la escritura final. Primera etapa en la que se piensan lo que se va a escribir y luego construyen el borrador, para escribir su escrito final	Etapa de planificación en la cual se organiza el texto que se va a escribir.	La pre-escritura corresponde a una etapa previa a la realización de un escrito, ya sea una noticia, una fábula, un cuento, un texto dramático, entre otros. Dicha etapa es un proceso preparatorio para llegar a la producción de un texto	Pre-escritura, como grafomotricidad, es decir, apresto. Proceso que se realiza en la enseñanza de la lecto-escritura.	Pre-escritura entendida como todas aquellas etapas que integran los momentos previos al escrito final.	Pre-escritura entendida como todas aquellas etapas que integran los momentos previos al escrito final.	Etapa de planificación en la cual se organiza el texto que se va a escribir.

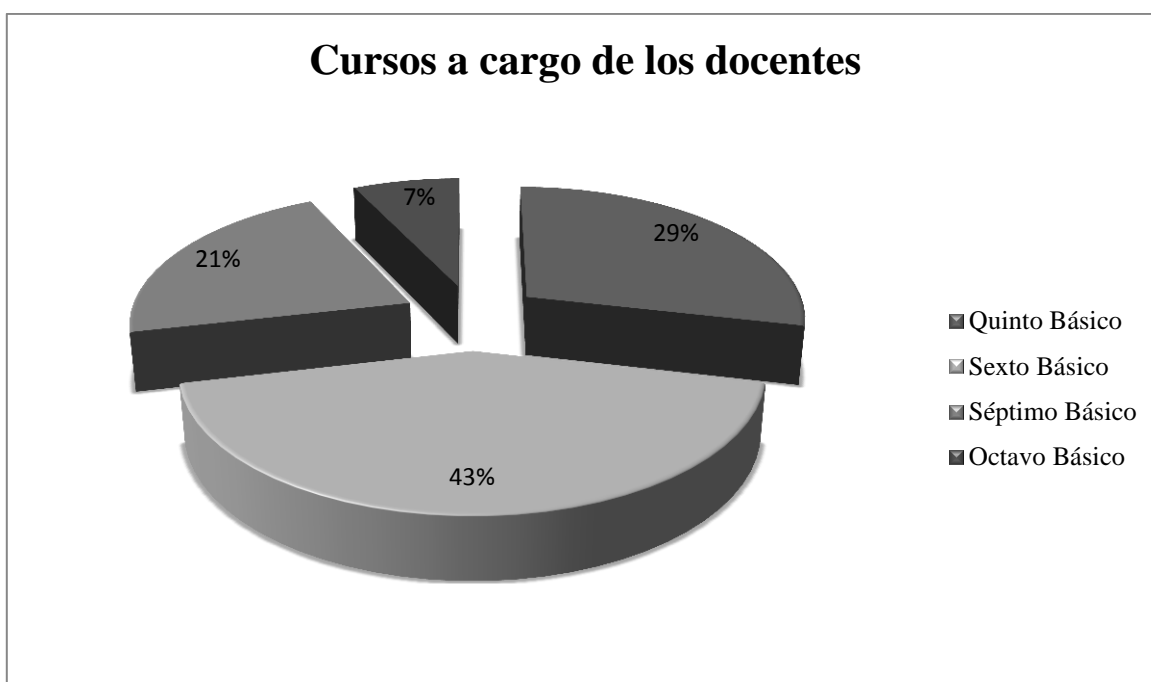
			escrito.				
¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?	Competencias que se extraen de los mapas de progreso.	Las habilidades del lenguaje, así como eje del área, son lectura y escritura. Así como también identificar y relacionar.	Las habilidades básicas del lenguaje son hablar, escuchar, leer y escribir.	Las habilidades básicas del lenguaje son hablar, leer y escribir.	Las habilidades del lenguaje son identificar, comprender, inferir, etc.	Las habilidades básicas del lenguaje son leer, escribir y hablar, enfocados a cada eje del área de Lenguaje y Comunicación.	Las habilidades del lenguaje son hablar, leer, escuchar y escribir.
¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

En relación a los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a siete docentes. A continuación, se presentan tres gráficos, denominado: cursos a cargo de los docentes, especialización del docente y trabajo con pre-escritura. Estos tres criterios son considerados al momento de realizar la selección de la muestra. Posteriormente, se explicará cada uno de los gráficos ya señalados.

Los requisitos para seleccionar la muestra son:

- 1) Curso: 5° año Básico.
- 2) Especialización: Lenguaje y Comunicación.
- 3) Trabajo de pre-escritura

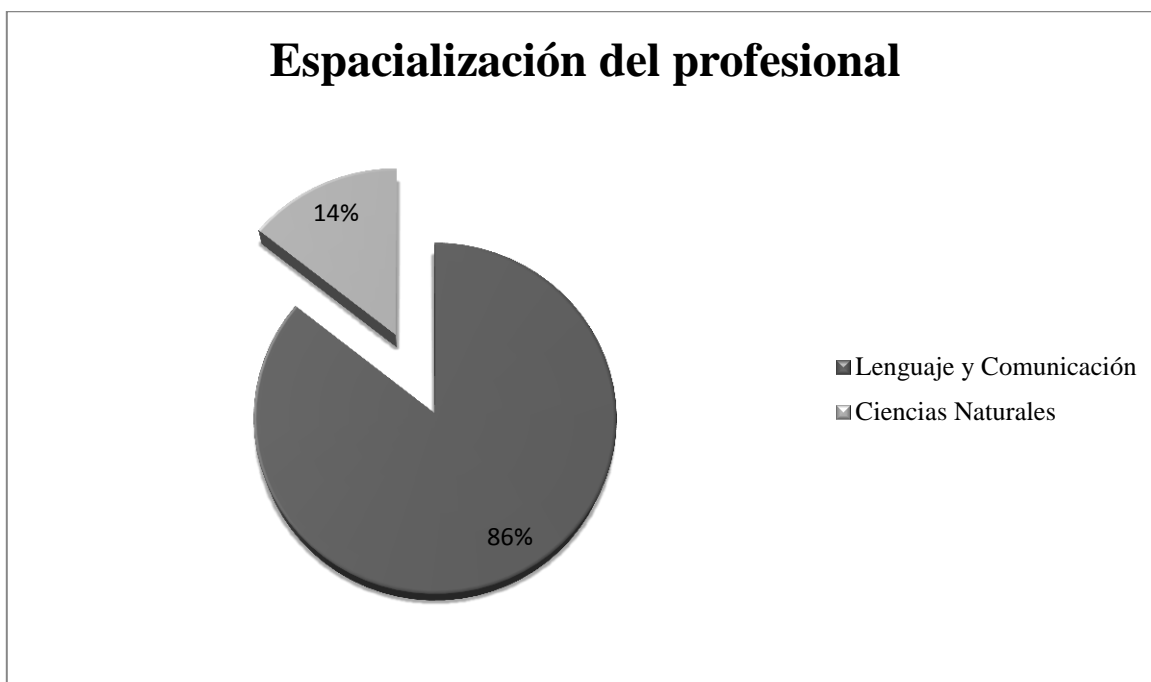
➤ **Gráfico 1**



Criterio	Aspectos			
	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
Cursos a cargo de los docentes	4 docentes	6 docentes	3 docentes	1 docente

De los siete docentes a los cuales se le aplicaron el cuestionario, solamente cuatro de ellos realizan clases dentro del curso quinto año básico. Sin embargo, aun no se puede realizar la selección de docentes, debido a que faltan por analizar dos de los tres requisitos para elaborar dicha selección.

➤ **Gráfico 2**



Criterio	Lenguaje y Comunicación	Otra especialidad
Especialización del docente	6 docentes	1 docente. (Docente con mención en Ciencias Naturales)

Con respecto a la especialización que posee cada uno de los docentes, solamente seis de ellos posee la mención en Lenguaje y Comunicación.

En relación al criterio número uno, sobre el curso a cargo del docente, el cuarto docente corresponde al mismo que posee la mención en Ciencias Naturales.

Podemos concluir, con los datos obtenidos hasta el momento, la muestra en el cual se va a observar corresponde al docente 1, 2 y 3. Para obtener el número exacto, se toma en consideración el último criterio, en relación a pre-escritura.

➤ **Gráfico 3**



Criterio	Sí	No
Trabajo con pre-escritura	5 docentes	2 docentes

Este último criterio, entrega la información correspondiente al trabajo que realizan los docentes en torno a pre-escritura.

Los datos arrojados son, 5 docentes que si trabaja la pre-escritura en la sala de clase, sin embargo, dos de ellos aunque se comprobó que si posee la especialización en Lenguaje y Comunicación, no realizan clase en el curso de quinto año básico.

Para concluir, respecto a las tres requisitos antes mencionados, entrega el número de docentes que van a ser observado, para la realización de dicha investigación. Estos corresponden a las docentes 1, 2 y 3.

Para explicar mejor la selección de la muestra, se presenta el siguiente esquema:

➤ Se coloca una equis (X) cuando el docente cumple con el requisito.

Docentes	Criterio			Muestra
	Curso	Especialización	Trabajo de pre-escritura.	
D. 1	X	X	X	Se puede concluir, la muestra seleccionada tras la aplicación del cuestionario y posterior análisis, los docentes que cumplen con los tres requisitos, corresponde al docente 1, 2 y 3
D. 2	X	X	X	
D. 3	X	X	X	
D. 4	X			
D. 5		X	X	
D. 6		X		
D. 7		X	X	

3.4.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE REGISTRO DESCRIPTIVO

Durante el escrito en párrafos anteriores se ha dejado claro que el foco central de nuestra investigación se sitúa en los docentes reconocidos también como actores investigativos, considerando ello y el enfoque del presente estudio, es decir, el cualitativo, con el fin de establecer un claro registro en relación a las metodologías implementadas en realidad de aula, específicamente dentro de un quinto año básico, creemos necesario utilizar la técnica de la observación no participante, puesto que, a partir de esta lograremos efectivamente adentrarnos al trabajo que implementan docentes en relación a la pre-escritura poniendo especial atención a la utilización de estrategias y potenciación de habilidades básicas del lenguaje.

En primera instancia se aclarará el concepto de observación, luego de ello se caracterizará la observación no participante como tal y se establecerán una serie de funciones que dicho instrumento proporciona a nuestro estudio.

La observación propiamente tal, engloba mucho más que el solo ver, sino más bien requiere por parte del investigador poner en juego todos sus sentidos, de modo tal que logré registrar toda la información que el ambiente natural le proporciona. Al respecto Pérez Serrano (2008) nos señala que “El mirar es una cualidad innata de todos los individuos: no así el

observar con un fin determinado, que requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar” (p. 23).

En definitiva, entonces el observar conlleva una atención constante que implica estar alerta para reconocer y describir todo lo que ocurre en un momento determinado, además de considerar un propósito, es decir, el observar por y para algo orientándose a lo que realmente se quiere estudiar, para el caso de la presente investigación será el trabajo en realidad de aula por parte de docente de quinto año básico en función de la pre-escritura. Whitehead (1967) establece además que el “Saber observar es saber seleccionar, es decir, plantearse previamente que es lo que interesa observar” (p. 28).

Contemplando lo expuesto anteriormente, para lograr de forma eficaz y efectiva llevar a cabo una observación es sumamente necesario establecer ciertos pasos, etapas o si se quiere actividades a considerar al momento de observar, tales como:

- a.** Determinar el objeto o sujeto a observar, en este caso los actores investigativos tales como docentes en estudio.
- b.** Determinar ciertos objetivos relacionados con la utilidad que tendrá registrar cierta información. Para esta investigación lo será la finalidad de lograr por ejemplo: describir las metodologías utilizadas por docentes para generar la pre-escritura, reconocer la relevancia que otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura, entre otras.
- c.** Determinar o establecer ciertos criterios a observar tales como presencia de espacios de oralidad, espacios de lectura, espacios escritura, espacios escucha, estrategias de pre-escritura, formas de monitoreo, etc.
- d.** Determinar la forma de registrar lo observado, en relación a ello creemos propicio el registro descriptivo.

En base a todo lo expuesto queremos dejar de manifiesto que, a través de este tipo de instrumento cualitativo, se busca la profundidad de datos y el detalle, presenciando directamente el fenómeno en estudio, siendo este el desarrollo de espacios de pre-escritura durante tres clases de Lenguaje y Comunicación de tres sujetos en estudio distintos, es decir, específicamente alrededor de nueve observaciones.

La técnica de observación, proporcionó evidencias necesarias para a partir de un instrumento reconocido como pauta de registro descriptivo esbozar un escrito el cual narra detalladamente todo lo que el sujeto en estudio efectuó durante las sesiones observadas. En relación al registro descriptivo se delimitaron ciertos ámbitos a contemplar sin la finalidad de pre-establecer el registro, sino más bien con la idea de contribuir a él orientándonos

hacia los objetivos investigativos. Entendiendo el registro como una representación de comportamiento, actitudes y acciones del sujeto en cuanto a su estructura éste contempló cuatro objetivos específicos, siendo estos los siguientes: registrar el trabajo docentes dentro de una realidad educativa de quinto año básico determinada, evidenciar, a través del registro la metodología de trabajo utilizada por el docente, plasmar mediante el registro la implementación de estrategias de pre-escritura y registrar .las instancias de desarrollo de habilidades básicas del lenguaje. Además se detalló el N° de registro, fecha, nombre del docente, identificación del establecimiento en el que se llevó a cabo y un espacio libre para registrar lo observado. Contemplando lo anterior se generó un registro concreto de la realidad investigada dentro de sus contextos particulares.

Junto a todo lo anterior queremos dejar de manifiesto que nuestra observación se clasifica como una observación de tipo externa o no participante, entendida como aquella en la que el observador no pertenece al grupo que estudia. Pérez Serrano (2008) establece una ventaja de esta técnica, siendo esta la de que el “observador puede dedicar a ella toda su atención y realizar anotaciones a medida que se originan los fenómenos” (p. 24). Es decir, la técnica de observación no participante facilita los registros adecuados que sustentan la investigación y permitan el análisis de la información.

A continuación, se presentará la pauta de registro descriptivo original que fue aplicado a los docentes seleccionados para esta investigación.

3.4.3 ENTREVISTA

Todo tipo de investigación al momento de la recolectar información desde un contexto o realidad particular en estudio, suele apoyarse en algún instrumento y técnica de recolección, previo a ello para de forma adecuada seleccionar el instrumento y técnica se debe enfatizar la elección en relación a los ejes claves del estudio, es decir, ciertos elementos centrales constituyentes de la investigación, para tal caso lo serán los objetivos y preguntas investigativas. Considerando lo anterior, es importante reconocer que toda investigación de tipo cualitativa, suele apoyarse en la aplicación de una técnica de recolección de información reconocida bajo el nombre de entrevista, la cual de alguna u otra forma, enfatizando en los propósitos de este estudio, buscará lograr describir con mayor precisión el rol que le atribuyen docentes de quinto año básico al trabajo de la pre-escritura, y más concretamente a la metodología que llevan a cabo en sus realidad educativas, o bien, dentro de sus grupos cursos en relación a la implementación de estrategias de producción y habilidades del lenguaje, por ello, se vuelve una necesidad primera la de implementar la entrevista como un medio confiable y seguro de extracción de información.

A continuación, se expondrá una definición de entrevista, posterior a ello se ahondará en aspectos relevantes relacionados a los objetivos y finalidades de esta técnica, todo ello en función directa a la realidad de esta investigación.

Hernández (1991) nos señala que “La entrevista se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (entrevistado)”. (p. 597). Al situar la entrevista como una actividad de comunicación que contempla la interacción de dos sujetos, podemos aserir que esta se encuentra condicionada a la relación y clima que se logre generar en la entrevista. Aludiendo a lo anterior, entonces creemos propicio que durante el proceso de aplicación del instrumento se cree y mantenga un ambiente grato, de confianza, empático y de confiabilidad, de modo que se logre extraer la mayor cantidad de información posible, la cual contribuya directamente con los objetivos de nuestro estudio.

La entrevista busca extraer información para profundizar desde las apreciaciones del sujeto implicado sobre algún tema o problema investigativo. Al respecto Pérez Serrano (2008) señala que el “obtener material suficientemente profundo, hace surgir a la superficie actitudes y sentimientos que el entrevistado sería incapaz de expresar si se le preguntase de forma directa. Lo que se busca es ir más allá de las respuestas superficiales” (p. 41). En relación a ello entonces buscaremos recolectar las apreciaciones o intenciones que docentes

de quinto año básico le atribuyen a sus acciones dentro del aula, enfatizando en aquellas orientadas a la metodología.

Rogers y Bouey (2005) establecen una serie de características propias de la entrevista cualitativa a tener en consideración, tales como:

1. El principio y el final no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en variadas etapas. Es flexible.
2. Las preguntas y el orden se pueden adecuar a los participantes.
3. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.
4. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados
5. La entrevista cualitativa posee un carácter más amistoso.

En relación a lo plasmado anteriormente, al momento de concretar la entrevista cada uno de las características de la técnica de recolección de información se contemplaran, así como también el tipo de entrevista a implementar, siendo esta la entrevista semi-estructurada caracterizada principalmente por basarse en una serie de preguntas guías y también por otorgarle al entrevistador mayor libertad para establecer o realizar preguntas adicionales enfocadas al problema de investigación. Éste tipo de entrevista nos posibilita guiar y orientarla hacia el foco central de la investigación, siendo esta aquella relacionada a las estrategias de producción y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes de quinto año básico en función de la pre-escritura

Con el fin de dar a conocer el instrumento aplicado a los sujetos estudiados, se presentará a continuación, la entrevista original.

3.4.3.1 MATRIZ DE LA ENTREVISTA

ENTREVISTA

La entrevista que se presenta a continuación, se realiza en el marco del estudio que busca describir la metodología que utilizan los docentes, en cuanto al uso de estrategias y habilidades del lenguaje, para el trabajo de la pre-escritura. Además, se busca estudiar la valoración, relevancia e importancia que éstos le entregan, al trabajo de este proceso, previo a la escritura. Todo lo anterior, basado en una estructura de investigación cualitativa, mediante una muestra intencionada, que considere la participación de docentes de segundo ciclo básico, tutores de estudiantes en práctica de la mención Lenguaje y Comunicación de la carrera de Educación General Básica. En la que los principales conceptos que se abordarán serán pre-escritura, estrategias y habilidades del lenguaje, entre otros.

Objetivos

- 1.- Reconocer el grado de conocimiento de los docentes, con respecto a los temas centrales a investigar.
2. Identificar las metodologías utilizadas por docentes para generar la pre-escritura.
- 3.- Identificar la relevancia que otorgan los docentes a la utilización de habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura.
- 4.- Identificar las dificultades que enfrenta el docente para generar espacios de pre-escritura.

Nombre del Entrevistador(a):	
<i>Para generar un ambiente propicio para la realización de la entrevista que se generarán preguntas como:</i>	
Nombre completo	
Especialidad	
Experiencia docente	
Antecedentes académicos	
Curso(s) en que se desempeña	
Establecimiento	

Preguntas

1.- ¿Qué entiende usted como docente del área de Lenguaje y Comunicación por pre-escritura?

2.- ¿Qué entiende usted como docente en aula, por estrategias de pre-escritura? Como por ejemplo, la lluvia de ideas

3.- ¿Qué entiende usted por habilidades del lenguaje?

4.- ¿Cómo trabaja la pre-escritura en el aula?

5.- ¿Qué tipo y cuáles estrategias utiliza en sus clases, para abordar la pre-escritura?
¿Por qué?

6.- ¿Qué habilidades del lenguaje desarrolla en sus estudiantes a la hora de abordar la pre-escritura en el aula?

7.- Como docente en el área de Lenguaje y Comunicación que aborda la pre-escritura. Explíquenos cómo influiría el trabajo de este proceso previo, en la creación de un buen escrito.

8.- ¿Cuánto tiempo de su clase considera usted, se debería trabajar la pre-escritura?

9.- ¿Qué relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura, antes de la producción?

10.- ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de las habilidades del lenguaje, en el proceso de pre-escritura?

11.- ¿Qué tipo de relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias?

12.- Según su experiencia ¿Qué tipo de dificultades, ha enfrentado usted como docente, al trabajar la pre-escritura?

13.- ¿Cuáles estrategias y habilidades para trabajar la pre-escritura, son más complejas de abordar con los estudiantes?

14.- ¿En qué medida el establecimiento en el que trabaja, le entrega tiempo y libertad, para abordar la pre-escritura?

15.- ¿Cómo considera, según su percepción, se aborda el proceso de pre-escritura en el currículo nacional y los textos escolares?

16.- ¿Considera que la utilización de estrategias, facilita el trabajo de la pre-escritura?

17.- ¿Qué relación considera que existe entre las estrategias y las habilidades del lenguaje que utiliza, al abordar la pre-escritura en el aula?

3.5 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Toda investigación tanto cualitativa como cuantitativa, debe sustentarse, a partir de criterios específicos como lo son la validez y la confiabilidad. Cada uno de ellos engloba diferentes aspectos que contribuyen cabalmente a algún estudio, así como también dichos criterios al hacerse presentes dentro de una investigación contribuyen a la recolección y análisis de la información obtenida desde el trabajo de campo.

En función de esta investigación, entendida como un estudio de caso múltiple que busca otorgarle una identidad a cada caso particular al develar el sentido que docentes de quinto año básico le atribuyen al trabajo de la pre-escritura, resulta sumamente pertinente que referido a la selección de instrumentos de recolección de información estos se relacionen al propósito del estudio, pues así se acrecentarán las posibilidades de responder efectivamente a él al registrar información apropiada referida al quehacer docente y a la meta de éste estudio.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información que nos han permitido evidenciar el trabajo en realidad de aula de docentes de quinto básico referido a la pre-escritura corresponden a el cuestionario, registro descriptivo, mediante la técnica de la observación no participante, y la entrevista. El primero de ellos, como ya se ha dejado de manifiesto en parte de éste capítulo, nos ha permitido seleccionar una muestra para el estudio, la cuál ha sido denominada como muestra intencionada y por oportunidad; el registro descriptivo, ha permitido establecer un escrito de cada una de las acciones que el docente realiza en al aula tomando como eje central aquellas referidas a la pre-escritura; las estrategias y la potenciación de habilidades básicas del lenguaje y el último de ellos tiene relación a aquellas apreciaciones, opiniones y/o argumentos que el docente pueda entregar, a partir de la metodología implementada en la realidad de aula. Los instrumentos en sí proporcionaron la información necesaria para lograr un acercamiento más global a la realidad investigada. Previo a esto cada uno de ellos fueron sometidos a la revisión por parte de un panel de expertos, con la finalidad concreta de que ellos pudiesen perfeccionarlos, contribuir y orientar en cuanto al tipo de instrumento a implementar, a su contenido e incluso a su construcción. Para tal efecto, los especialistas encargados de realizar la validación fueron:

- Richard Astudillo Olivares (Licenciado en Letras, Mención Literatura y Lingüística Hispana. Doctor en literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile)
- Roxana Garrido Moraga (Educatora de Párvulos, Magíster en Educación, Especialización: Didáctica del Lenguaje)

- Julieta Toledo Escobar (Profesora de Castellano, Magíster en Educación).
- Manuel Uribe Rivera (Profesor de Biología y Ciencia, Doctor en Ciencias de la Educación, Especialización: Didáctica de las Ciencias y Evaluación).
- Gustavo González García (Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Licenciado en Educación Media, Pontificia Universidad Católica de Chile).

Cada uno de los docentes validadores, a partir de sus conocimientos sugirió ciertas modificaciones que favorecieron la objetividad de los criterios e indicadores establecidos con el fin de que fuésemos capaces de enunciar los objetivos e incluso precisarlos, para evitar posibles ambigüedades y confusiones, además de influir en la corrección en cuanto a redacción. Ello se concretó, a partir de las matrices utilizadas para validar los instrumentos, las cuales tuvieron por objetivo el registro de contribuciones propias por parte del panel de expertos. La validación en sí se realizó en base a las matrices que exponen una breve descripción del instrumento de recolección de información, su propósito referido a los objetivos investigativos del presente estudio y, por último, los objetivos propios de él. Posterior a ello se presenta el desarrollo del instrumento, mediante preguntas y finalmente espacios para agregar observaciones generales o comentarios en caso de ser necesarios por parte de todos los profesionales validadores.

Ahondando en los aspectos que fueron modificados en los instrumentos investigativos, cabe señalar que en función de su coherencia se precisaron los objetivos y se re-elaboraron algunos de ellos orientados específicamente hacia el propósito del estudio mismo. Para el caso particular del instrumento de recolección de información cuestionario se le incorporó una pregunta enfocada al curso en que el docente desempeñaba su trabajo profesional, que tenía como objetivo precisar el nivel en que impartía clases de Lenguaje y Comunicación para seleccionar a la muestra intencionada que realizaba sus labores docentes dentro de quinto año básico, para la observación no participante se estableció un registro descriptivo que orientaba dicho registro estableciendo criterios como implementación de estrategias de pre-escritura, presencia de espacios de desarrollo de habilidades básicas del lenguaje, entre otros. Y para el caso de la entrevista semi-estructurada, se consideraron las opiniones de los expertos referidas a la redacción de las preguntas contemplando directamente el objetivo general de la presente investigación.

A continuación, se presentarán los tres instrumentos de recolección de información, aquellos inicialmente elaborados y posterior a ello los realmente aplicados con el propósito claro de evidenciar las modificaciones y/o adecuaciones pertinentes al estudio realizadas a partir de las correcciones sugeridas por parte del panel de expertos.

a) Cuestionario inicial

CUESTIONARIO

El presente instrumento de recolección de información, se enmarca en el desarrollo de la investigación cualitativa “estrategias y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes de quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula”, al situar el foco central de este estudio en el docente y su quehacer, surge la necesidad de presentar un instrumento que se enfoque netamente en él y específicamente a su labor como tal, con la finalidad de establecer un tipo de muestra, siendo ésta la intencionada, esto último, resulta esencial para nuestro estudio, ya que, no poseemos la certeza de que todos los docentes en la realidad de aula de un quinto año básico reconozcan, valoren y realicen un trabajo de pre-escritura, por lo cual si la muestra es intencionada, lograremos responder adecuadamente al objetivo general de investigación referido al develar el sentido o relevancia que docentes le atribuyen a la pre-escritura, considerando las habilidades del lenguaje y las estrategias de producción.

De modo tal que aquellos docentes que sí llevan a cabo el trabajo previo a un escrito, o bien compartan ciertos conocimientos sobre ello nos contribuirán aún más al objetivo en sí, entonces para lograr la selección de la muestra intencionada consideramos que este cuestionario nos permitirá realizar un filtro entre aquellos docentes que verdaderamente:

- Impartan clases en quinto año básico
- Realicen un trabajo previo a la producción textual (pre-escritura)
- Reconozcan y trabajen las habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escuchar, escribir)

Así, entonces, en virtud de este instrumento y de los criterios ya mencionados, seremos capaces de obtener una muestra intencionada y por ende nos permitirá, junto con obtener información de los docentes, acercarnos al logro del objetivo de nuestra investigación, dicho lo anterior, a continuación, presentamos los objetivos de este instrumento.

Objetivos del instrumento:

- 1- Identificar información acerca de la trayectoria personal del docente
- 2- Evidenciar el conocimiento que poseen acerca de la pre-escritura y las habilidades del lenguaje
- 3- Identificar la aplicación por parte de los docentes de las estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje.
- 4- Seleccionar la muestra intencionada.

Identificación general

Nombre del docente:

Fecha de aplicación:

Establecimiento en el que imparte clases:

1- ¿Cuál es su grado académico?

2- ¿Qué títulos posee?

3- ¿En qué año egresó y de que institución?

4- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

5- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

6- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

7- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

8- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

b) Cuestionario Modificado

CUESTIONARIO

El presente instrumento de recolección de información, se enmarca en el desarrollo de la investigación cualitativa “estrategias y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes de quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula”, al situar el foco central de este estudio en el docente y su quehacer, surge la necesidad de presentar un instrumento que se enfoque netamente en él y específicamente a su labor como tal, con la finalidad de establecer un tipo de muestra, siendo ésta la intencionada, esto último, resulta esencial para nuestro estudio, ya que, no poseemos la certeza de que todos los docentes en la realidad de aula de un quinto año básico reconozcan, valoren y realicen un trabajo de pre-escritura, por lo cual si la muestra es intencionada, lograremos responder adecuadamente al objetivo general de investigación referido al develar el sentido o relevancia que docentes le atribuyen a la pre-escritura, considerando las habilidades del lenguaje y las estrategias de producción.

De modo tal que aquellos docentes que sí llevan a cabo el trabajo previo a un escrito, o bien compartan ciertos conocimientos sobre ello nos contribuirán aún más al objetivo en sí, entonces para lograr la selección de la muestra intencionada consideramos que este cuestionario nos permitirá realizar un filtro entre aquellos docentes que verdaderamente:

- Impartan clases en quinto año básico
- Realicen un trabajo previo a la producción textual (pre-escritura)
- Reconozcan y trabajen las habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escuchar, escribir)

Así, entonces, en virtud de este instrumento y de los criterios ya mencionados, seremos capaces de obtener una muestra intencionada y por ende nos permitirá, junto con obtener información de los docentes, acercarnos al logro del objetivo de nuestra investigación, dicho lo anterior, a continuación presentamos los objetivos de este instrumento.

Objetivos del instrumento:

- 1- Identificar información acerca de la trayectoria personal del docente
- 2- Evidenciar el conocimiento que poseen acerca de la pre-escritura y las habilidades del lenguaje
- 3- Identificar la aplicación por parte de los docentes de las estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje.
- 4- Seleccionar la muestra intencionada.

Identificación General

Nombre del docente:

Fecha de aplicación:

Establecimiento en el que imparte clases:

1- ¿Curso a su cargo?

2- ¿Cuál es su grado académico?

3- ¿Qué títulos posee?

4-¿En qué año egresó y de cuál institución?

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

8- ¿Qué entiende usted por Habilidades Básicas del Lenguaje?

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las Habilidades Básicas del Lenguaje?

c) Registro Descriptivo de la Observación no Participante Inicial

OBSERVACION NO PARTICIPANTE

El instrumento de recolección de información que se presenta a continuación se enmarca dentro de la investigación cualitativa “estrategias y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes de quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula”, así, en el se presentan tres criterios, siendo estos, los momentos de una clase (inicio, desarrollo y cierre), para cada uno de ellos, se establecieron indicadores, los cuales, cumplen la función de guiar nuestra observación, de modo tal, que nos permiten enfocarnos a la finalidad de nuestro estudio, dicho lo anterior, consideramos que este instrumento nos proporcionará en base a la técnica de la observación, una noción real de lo que ocurre en las realidades de aula y puntualmente al que hacer docente en cada una de ellas.

Objetivos:

- 1- Registrar las metodologías utilizadas por los docentes en realidad de aula.
- 2- Evidenciar la aplicación de estrategias de pre-escritura.
- 3- Reconocer el trabajo de habilidades del lenguaje por parte de los docentes.
- 4- Identificar las dificultades presentadas por los docentes en el desarrollo de su labor.

Identificación General:		
Nombre del docente:	Fecha:	Numero de sesión observada:
Nombre del establecimiento:		
Cantidad de alumnos:	Hora de inicio:	Hora de cierre:
Contenido:	Curso:	

Criterios	Indicadores relacionados a:	Registros y observaciones
Momentos de clase		
INICIO	Motivación presentada a los estudiantes	
	Ambiente generado con el grupo curso	
	Desarrollo de espacios para la oralidad y la escucha	
	Desarrollo de espacios para la escritura y la lectura.	

DESARROLLO		
	Metodología empleada para abordar el contenido de la clase	
	Aplicación de estrategias de producción	
	Tiempo que le otorga a cada actividad planteada en relación a la habilidad que pretende desarrollar	

	Tipología textual que aborda	
	Presencia de espacios de pre-escritura	
	Recursos que utiliza.	
	Síntesis de la clase	

CIERRE		
	Reflexión del trabajo realizado	
	Trabajo de las habilidades básicas del lenguaje	

Observaciones generales:

e) Entrevista inicial

ENTREVISTA

La entrevista que se presenta a continuación se realiza en el marco del estudio que busca investigar la metodología que utilizan los docentes, en cuanto al uso de estrategias y habilidades del lenguaje, para el trabajo de la pre-escritura. Además se busca estudiar la valoración, relevancia e importancia que éstos le entregan, al trabajo de este proceso, previo a la escritura. Todo lo anterior, basado en una estructura de investigación cualitativa, en la que los principales conceptos que se abordarán serán pre-escritura, estrategias y habilidades del lenguaje, entre otros.

Objetivos

1. Describir las metodologías utilizadas por docentes para generar la pre-escritura.
- 2.- Identificar la relevancia que otorgan los docentes a la utilización de habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura.
- 3.- Identificar las dificultades que enfrenta el docente para generar espacios de pre-escritura.
- 4.- Identificar la relación que establecen los docentes, entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función del trabajo de pre-escritura.

Nombre del Entrevistador(a)	
-----------------------------	--

Datos del entrevistado

Nombre completo	
Especialidad	
Experiencia docente	
Antecedentes académicos	

Curso(s) en que se desempeña	
Establecimiento	

Preguntas

1. ¿Qué entiende por pre-escritura?

2. ¿Qué entiende por estrategias?

3. ¿Qué entiende por habilidades del lenguaje?

4. ¿Cómo trabaja la pre-escritura en el aula?

5. ¿Qué tipo y cuáles de estrategias utiliza en sus clases, para abordar la pre-escritura?
¿Por qué?

6. ¿Qué habilidades del lenguaje desarrolla en sus estudiantes a la hora de abordar la pre-escritura en el aula?

7. Como docente en el área de Lenguaje y Comunicación que aborda la pre-escritura. Explíquenos cómo influiría el trabajo de este proceso previo, en la creación de un buen escrito.

8. ¿Cuánto tiempo de su clase considera usted, se debería trabajar la pre-escritura?

9. ¿Qué relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura, antes de la producción?

10. ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de las habilidades del lenguaje, en el proceso de pre-escritura?

11. ¿Qué tipo de relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias?

12. Según su experiencia ¿Qué tipo de dificultades, ha enfrentado usted como docente, al trabajar la pre-escritura?

13. ¿Cuáles estrategias y habilidades para trabajar la pre-escritura, son más complejas de abordar con los estudiantes?

14. ¿En qué medida el establecimiento en el que trabaja, le entrega tiempo y libertad, para abordar la pre-escritura?

15. ¿Cómo considera, según su percepción, se aborda el proceso de pre-escritura en el currículo nacional y los textos escolares?

16. ¿Considera que la utilización de estrategias, facilita el trabajo de la pre-escritura?

17. ¿Qué relación considera que existe entre las estrategias y las habilidades del lenguaje que utiliza, al abordar la pre-escritura en el aula?

f) Entrevista Modificada

ENTREVISTA

La entrevista que se presenta a continuación, se realiza en el marco del estudio que busca develar el sentido que le otorgan los docentes, en cuanto a la implementación de estrategias y la potenciación de habilidades básicas del lenguaje, en función del trabajo de pre-escritura. Así como también estudiar la valoración, relevancia e importancia que éstos le entregan, al trabajo de este proceso, previo a la escritura, mediante la descripción de las metodologías ejecutadas en realidad de aula. Todo lo anterior, basado en una estructura de investigación cualitativa, a través de una muestra intencionada, que considere la participación de docentes de segundo ciclo básico, tutores de estudiantes en práctica de la mención Lenguaje y Comunicación de la carrera de Educación General Básica. En la que los principales conceptos que se abordarán serán pre-escritura, estrategias y habilidades del lenguaje, entre otros.

Objetivos

- 1.- Reconocer el grado de conocimiento de los docentes, con respecto a los temas centrales a investigar.
2. Identificar las metodologías utilizadas por docentes para generar la pre-escritura.
- 3.- Identificar la relevancia que otorgan los docentes a la utilización de habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura.
- 4.- Identificar las dificultades que enfrenta el docente para generar espacios de pre-escritura.
- 5.- Identificar la relación que establecen los docentes, entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función del trabajo de pre-escritura.

Nombre del Entrevistador(a):	
<i>Para generar un ambiente propicio para la realización de la entrevista que se generarán preguntas como:</i>	
Nombre completo	
Especialidad	
Experiencia docente	
Antecedentes académicos	

Curso(s) en que se desempeña	
Establecimiento	

Preguntas

1. ¿Qué entiende usted como docente del área de Lenguaje y Comunicación, por pre-escritura?

2.- ¿Qué entiende usted como docente en aula, por estrategias de pre-escritura? Como por ejemplo, la lluvia de ideas.

3.- ¿Qué entiende usted por habilidades del lenguaje?

4.- ¿Cómo trabaja la pre-escritura en el aula?

5.- ¿Qué tipo y cuáles estrategias utiliza en sus clases, para abordar la pre-escritura?
¿Por qué?

6.- ¿Qué habilidades del lenguaje desarrolla en sus estudiantes a la hora de abordar la pre-escritura en el aula?

7.- Como docente en el área de Lenguaje y Comunicación que aborda la pre-escritura. Explíquenos cómo influiría el trabajo de este proceso previo, en la creación de un buen escrito.

8.- ¿Cuánto tiempo de su clase considera usted, se debería trabajar la pre-escritura?

9.- ¿Qué relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura, antes de la producción?

10.- ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de las habilidades del lenguaje, en el proceso de pre-escritura?

11.- ¿Qué tipo de relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias?

12.- Según su experiencia ¿Qué tipo de dificultades, ha enfrentado usted como docente, al trabajar la pre-escritura?

13.- ¿Cuáles estrategias y habilidades para trabajar la pre-escritura, son más complejas de abordar con los estudiantes?

14.- ¿En qué medida el establecimiento en el que trabaja, le entrega tiempo y libertad, para abordar la pre-escritura?

15.- ¿Cómo considera, según su percepción, se aborda el proceso de pre-escritura en el currículo nacional y los textos escolares?

16.- ¿Considera que la utilización de estrategias, facilita el trabajo de la pre-escritura?

17.- ¿Qué relación considera que existe entre las estrategias y las habilidades del lenguaje que utiliza, al abordar la pre-escritura en el aula?

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Considerando la presente investigación cualitativa, la cual tiene por objetivo general describir las habilidades del lenguaje y estrategias de producción textual que utilizan docentes para abordar el trabajo en realidad de aula de la pre-escritura en quinto año básico, y a su vez por objetivos específicos, describir las metodologías utilizadas por docentes para generar la pre-escritura de un texto específico, reconocer la relevancia que otorgan los docentes a la utilización de habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura, identificar las dificultades que enfrenta el docente para generar espacios de pre-escritura y finalmente identificar la relación entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función del trabajo de pre-escritura.

A continuación, se exponen los análisis realizados a partir de los tres instrumentos cualitativos utilizados, siendo estos, y en el orden en que fueron aplicados, cuestionario, registro descriptivo y, finalmente, la entrevista, en su totalidad aplicados a tres docentes diferentes, los cuales en función de este estudio y en relación a su metodología de trabajo nombraremos como docente Inductivo, docente Asociativo y finalmente docente Integral. En el desarrollo de este capítulo nos referiremos a cada uno de ellos en base al análisis de su actuar como tal, y bajo los instrumentos ya mencionados. Es importante tener en consideración, como ya se ha mencionado con anterioridad que la muestra cualitativa es de carácter intencionado, por ello se aplicó un cuestionario a un total de siete profesores que tenían como primera característica en común, que fuesen docentes colaborativos de la práctica profesional dos de las investigadoras, por consiguiente, todos debían desempeñarse en segundo ciclo escolar en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

El instrumento cuestionario tenía como finalidad realizar un filtro entre aquellos docentes que aplicaran estrategias de pre-escritura, potenciaran las habilidades básicas del lenguaje e impartieran clases en quinto año básico, por este motivo, en lo que comprende a este apartado, no expondremos el análisis de este instrumentos, debido a que su finalidad no responde directamente con nuestro estudio, sino más bien resulta estar vinculado a la metodología utilizada, sin embargo, y de igual modo nos referiremos a él, teniendo en consideración el escenario recién descrito. El segundo instrumento, siendo este el registro descriptivo, se llevó a cabo en los tres establecimientos propios de cada uno de los tres sujetos en estudio, este se aplicó bajo la técnica de la observación no participante.

La metodología de análisis para el registro descriptivo, la cual será expuesta en las próximas páginas, consistió en una primera instancia, en la creación de categorías, a partir de la narración misma que arrojó el instrumento, esto se realizó en tres oportunidades por cada sujeto, por lo que una vez realizada la revisión individual de cada registro, se efectuó un análisis a nivel general por cada uno de ellos, de este modo, se logró tener una serie de categorías específicas para cada participante. Sin embargo, y en función de nuestra investigación, se establecieron dos grandes categorías importantes, que se encuentran

estrechamente relacionada con nuestros objetivos, estas son habilidades básicas del lenguaje (leer, escribir, hablar, escuchar) y estrategias de pre-escritura. Las otras que se evidenciaron, recibieron el nombre de sub-categorías, es decir, aquellas que no presentan un vínculo directo, pero que complementan y hacen posible la realización de las dos grandes categorías recién mencionadas.

La metodología de trabajo para la realización del análisis del instrumento cualitativo entrevista, fue llevada a cabo bajo las respuestas arrojadas por los docentes, a partir de ellas se establecieron cinco categorías comunes a los tres sujetos, las cuales irán variando, según el análisis mismo en base a sus respuestas. Estas corresponden a: conocimiento del docente respecto a temáticas directamente relacionadas con el estudio; metodología utilizada por el docente en el trabajo de pre-escritura; relevancia otorgada por el docente al trabajo del proceso de pre-escritura y desarrollo de habilidades básicas del lenguaje; posibles dificultades al momento de aplicar estrategias de pre-escritura; relación que el docente establece entre estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje, en base a ellas, se generaron diversos criterios involucrados en cada una y que por consiguiente variaran en cada caso. Este instrumento fue aplicado, finalizando el proceso de trabajo de campo, por lo cual, poseemos amplias nociones del actuar docente.

4.1 DOCENTE INDUCTIVO

ANÁLISIS REGISTRO DESCRIPTIVO

A continuación, se presentará un análisis a partir del registro descriptivo efectuado durante los meses de Septiembre y Octubre a tres clases observadas de la docente denominada Inductiva, quien posee el título de Profesor de Educación General Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación, egresada en el año 1986 de la Universidad de Chile, quien actualmente desempeña su labor en el Colegio Arzobispo Crescente Errázuriz, ubicado en la comuna de Puente Alto.

El presente análisis tiene como objetivo plasmar de forma clara y precisa los momentos en los cuales la docente desarrollaba las habilidades básicas del lenguaje, tales como hablar, escuchar, leer y escribir, además de las estrategias de pre – escritura evidenciadas durante el proceso.

HABILIDADES BÁSICAS DEL LENGUAJE

➤ Hablar

Esta habilidad está presente en todos los momentos de la clase, ya que si no se potencia la habilidad de hablar es imposible que exista un ambiente propicio para el aprendizaje, pues, debe presentarse constantemente el diálogo abierto entre los individuos que están dentro del aula. Evidencias de ello fueron, el periodo de normalización: el saludo, las normas que deben tener los alumnos dentro de la sala de clases, las instrucciones del trabajo, entrega de contenidos, etc. También, presenciamos esta habilidad al momento en que la docente realizó preguntas abiertas, donde solicitó a los alumnos que respondieran, induciendo el aprendizaje de éstos. Constantemente la docente crea estos espacios de diálogo abierto entre profesor – alumnos y entre pares.

A medida de que la clase transcurría la profesora generaba preguntas de quiebre cognitivo a los alumnos, mostrándose interesados por la actividad, pues, se evidenciaba su entusiasmo por participar y responder las preguntas de la profesora, cuando éstas eran incorrectas, ella retomaba la interrogante, solicitando al resto del grupo curso, colaborar en la construcción de una respuesta más adecuada, por el contrario, si lograban crear una respuesta asertiva, la docente realizaba un refuerzo positivo. Dichas preguntas estaban dirigidas a alumnos específicos.

HABILIDADES BASICAS DEL LENGUAJE

➤ Escuchar

Esta habilidad al igual que la anterior es de mucha importancia en el trabajo dentro del aula, ya que, las clases analizadas son de pre- escritura la docente trabaja mayoritariamente las habilidades de hablar y escuchar, utilizando las demás en momentos específicos de la clase. Apreciamos momentos de la clase dirigidos exclusivamente al trabajo de escuchar instrucciones, ideas, pensamientos, etc.

Al ser un grupo amplio de estudiantes, es muy difícil que exista pleno silencio en la sala de clases, sin embargo, la docente está constantemente recordando a los alumnos que para participar en la clase se debe levantar la mano, esperar su turno y escuchar las ideas de los demás compañeros. Otro momento, en el que se logró apreciar la presencia de esta habilidad es cuando la docente expuso los contenidos, los alumnos debieron escuchar atentamente y respetando los tiempos de habla.

➤ Leer

Según las clases analizadas del registro descriptivo la docente trabajó esta habilidad con los alumnos, sin embargo, debido a que las clases son dirigidas a la pre escritura, no se abordan en su totalidad.

Se pueden presenciar la habilidad de lectura cuando la docente solicita a los alumnos que lean los objetivos, el menú de la clase, las presentaciones en power point y el contenido que ella escribe en la pizarra.

Sin embargo, existe un momento definido durante el inicio de la clase, indiferentemente del contenido que se aborde, donde realizaban “rutinas de lectura”, correspondiendo a textos que entrega la institución, los cuales van ordenados por fecha de lectura, la implementación de ellas, se lleva a cabo a medida que los alumnos ingresan a la sala, retiran sus rutinas y las leen en silencio para que así después, la docente pueda trabajarla en conjunto. En ocasiones solicitó a ciertos estudiantes que fueran leyendo párrafos de la rutina y, en otras oportunidades, generó espacio de lectura colectiva, al mismo tiempo fue proyectada y leída, solicitando seguir silenciosamente la lectura, Sin embargo, no existen dentro de las clases otras instancias que la docente le dé a los alumnos momentos para desarrollar espacios de lectura. Por lo cual esta habilidad se trabajó en menor medida que otras que estuvieron constantemente presentes como fueron el hablar y escuchar.

➤ Escribir

El sujeto analizado dentro de sus clases aborda la habilidad de escribir, sin embargo en el inicio y desarrollo de ellas lo realiza de manera más superficial, ya que, al estar dirigidas a potenciar estrategias de pre escritura, la docente intenta darle menor énfasis a una producción propiamente tal. Esto se pudo vislumbrar en ejemplos claros como las instrucciones que entrega en el inicio de la clase; “*Escribir fecha, objetivos y menú de la clase en los cuadernos*”. Partiendo desde este punto el actor en estudio comienza a introducir mínimamente la habilidad de escritura en los estudiantes. En el desarrollo de la clase, la docente va anunciando qué es lo que deben registrar, en relación a la entrega de contenido, sin estimular el desarrollo de ideas propias, para luego plasmarlas en un escrito, por parte de los estudiantes.

No obstante, una vez expuestos los contenidos y las instrucciones para el trabajo, en el momento de cierre, la profesora solicitó a los alumnos plasmar ideas para su próxima producción textual (proceso de planificación de la escritura). Orientándolos en base a preguntas tales como; ¿De qué voy a escribir? ¿A quién me voy a dirigir?, ¿Cuál será el propósito comunicativo?, ¿Qué ideas necesito tratar? Y ¿Cómo las organizo?

ESTRATEGIAS DE PRE-ESCRITURA

La docente trabajó en todas las clases analizadas las estrategias de pre – escritura, esto se pudo vislumbrar en actividades como: la lluvias de ideas, realizada constantemente, la activación de los conocimientos previos, el diálogo abierto entre profesor – alumno y entre pares. Existieron también constantemente las preguntas de quiebre cognitivo, haciendo participar de forma mucho más activa a los estudiantes, estas estrategias potenciaron mayoritariamente la habilidad oralidad. Empero, cuando le solicita a los alumnos llevar a cabo la actividad potencia la habilidad de escritura y lectura ya que, éstas se centraron en el proceso mismo de la planificación de la escritura, esto lo podemos evidenciar en las propias palabras del sujeto de estudio, *“Lo que estamos haciendo lo qué vamos a escribir, esto pertenece a la primera parte y la más importante de la escritura”*.

A continuación, expondremos el análisis de la entrevista semi-estructurada realizada a la docente denominada “Inductiva”, con la cual se pretende responder a cada uno de los objetivos planteados en la investigación. Por ello, de acuerdo a las preguntas efectuadas mediante el instrumento ya mencionado, se han establecido cinco categorías que enmarcan los aspectos más relevantes a estudiar, dentro de las cuales se desprenden una serie de criterios que permiten en primera instancia, conocer los conceptos que el docente posee con respecto a la pre – escritura, las estrategias de ésta y las habilidades del lenguaje, que son los temas centrales de investigación, además de la metodología que éste utiliza para llevar a cabo el trabajo de pre – escritura, la relevancia que le confiere a este trabajo y al desarrollo de las habilidades del lenguaje, las dificultades o conflictos que se pueden presentar al momento de llevarlo a cabo y, por último, la relación que puede establecer el docente entre habilidades del lenguaje y la primera etapa del proceso de escritura.

SUB-CATEGORÍAS

➤ Normalización

Este aspecto se evidencio durante todas las clases observadas, ya que la docente promueve el constantemente el orden y la disciplina; ya que en repetidas veces de las clases observada le pide a los alumnos que ordenen sus puestos, que guarden silencio y respeten los turnos de habla, generando un ambiente propicio para el aprendizaje y así creando un clima óptimo para la adquisición de los conocimientos.

Este criterio no es tan relevante para trabajar en nuestra investigación ya que, si bien las normas son importantes para crear un ambiente propicio para este, creemos que hay puntos que son más importantes de trabajar en el estudio.

➤ **Objetivo de la clase**

En este punto, el docente especifica el propósito o meta que se debe alcanzar al finalizar el módulo.

Durante las tres observaciones efectuadas a la docente, ésta señaló el objetivo de cada una de las clases, anotándolos en la pizarra y explicándolas claramente.

➤ **Activación de conocimientos previos**

Es aquí donde el docente mediante diversos mecanismos, extrae la información adquirida por los estudiantes con respecto a cierto tema.

Pudimos presenciar que la docente al realizar éste punto, utilizó el mismo mecanismo durante las tres clases observadas, el cual consistía en realizar una serie de preguntas que los estudiantes debían responder en su cuaderno, con respecto al tema a tratar en cada sesión.

➤ **Utilización del material de apoyo:**

Este criterio se refiere a los materiales que utiliza la docente y los alumnos para fortalecer los aprendizajes, ya sean libros, rutinas, diapositivas, etc. Dentro de las clases observadas se pudo comprobar que la docente, si bien utiliza material de apoyo, no es vital para la realización de su clase.

➤ **Síntesis de la clase:**

Al hablar de este criterio nos referimos a cómo la docente es capaz de resumir el aprendizaje visto en la clase, recogiendo las principales ideas o asuntos para sacar lo más importante y hacer una nueva y más comprimida idea de los aspectos trabajados.

En las clases analizadas de la docente 2, existieron ocasiones en que si se trabajó en el cierre de la clase con una síntesis de los nuevos aprendizajes, sin embargo, no siempre se hizo. Con esto pudimos presenciar que no existe un orden establecido de los momentos de la clase, ya que no siempre se respetaron las características que deben existir dentro de cada uno.

ANÁLISIS DE ENTREVISTA

I.- Conocimiento del docente respecto a temas centrales de investigación (pre – escritura, estrategias de pre – escritura, habilidades del lenguaje)

Esta primera categoría, permite saber el grado de conocimiento que posee el docente en estudio, con respecto a los temas más relevantes de nuestra investigación. Con el fin de precisar el manejo de conceptos que éste implementa en realidad de aula.

- **Concepto de pre – escritura:** La docente lo describe como “La primera etapa del proceso de escritura”, lo cual es completamente asertivo de acuerdo a lo ya expuesto en la presente investigación, además señala que mediante ésta se permite planificar la escritura, mencionando una de las características principales de éste proceso, lo que refleja un grado de conocimiento adecuado con respecto al tema.
- **Concepto de estrategias de pre – escritura:** Si bien, la docente no describe el concepto de estrategia de pre – escritura en sí, menciona la utilidad que éstas proporcionan al momento de planificar un escrito, en donde señala que gracias a ellas se puede establecer el tipo de texto que se va a escribir, el propósito comunicativo que éste tendrá, las ideas centrales que posteriormente se van a desarrollar y cómo éstas se van a organizar, lo que constituye algunos de los objetivos que se desean lograr al momento de realizar este tipo de estrategias.
- **Concepto de habilidades del lenguaje:** En cuanto a este concepto, la docente explicita basarse en el marco curricular y menciona que los dos grandes ejes en los que éste se enmarca son lectura y escritura. Lo cual no refleja un conocimiento claro y completo con respecto al tema, ya que las habilidades de hablar y escuchar no son mencionadas, aunque, sí forman parte de las habilidades básicas del lenguaje. Además, es de suma importancia señalar, que los ejes fundamentales establecidos por el Ministerio de Educación, en el marco curricular son: Lectura, escritura y oralidad, siendo éste último, omitido por la docente al momento de contestar la pregunta realizada.

Esto permite dar cuenta, de un manejo que puede ser calificado como regular acerca del tema tratado, ya que, no desarrolla de forma completa el concepto y presenta errores en su fundamentación.

II.- Metodología utilizada por el docente en el trabajo de pre -escritura

Mediante la categoría ya mencionada, se pretende conocer la metodología empleada por el docente con respecto al trabajo de pre - escritura, además de las estrategias que utiliza para llevar a cabo este proceso y las habilidades del lenguaje que desarrolla por medio de éstas.

- **Metodología de pre - escritura:** La docente señala que trabaja la pre -escritura a partir de la lectura de textos, ya que, eso permite que los niños vayan organizando lo que se va a escribir, qué tipo de texto utilizarán, etc. Lo cual resulta bastante apropiado al momento de trabajar pre- escritura, ya que, así los estudiantes poseen un ejemplo tangible por el cual guiarse, y no se ven enfrentados sin herramientas concretas ante una situación de redacción.
- **Estrategias de pre -escritura:** Se evidencia la utilización de diversas estrategias de pre-escritura, entre las cuales menciona: Lluvia de ideas, lectura de imágenes, rúbricas, etc. Lo que demuestra un conocimiento variado acerca de éstas, siendo muy rescatable, ya que, no recae en la monotonía, sobre todo porque responde a las diversas formas de aprender de los alumnos. Además, ella destaca que busca “aquello que motive y genere interés en los estudiantes”, lo cual es considerado un aspecto fundamental a la hora de generar aprendizajes significativos en el discente, pues la motivación es lo que conlleva al individuo a realizar alguna acción en particular, por lo tanto si es de su interés será mucho más viable de efectuar.
- **Habilidades del lenguaje que desarrolla:** La docente menciona que las habilidades del lenguaje desarrolladas al momento de llevar a cabo el proceso de pre- escritura, son la lectura y la escritura. Lo cual, puede que se presente en mayor medida, porque las habilidades de hablar y escuchar deben estar presentes también, al momento de dar una instrucción o bien al escuchar opiniones, comentarios, etc.

La docente destaca además su interés por aportar en el desarrollo de habilidades cognitivas como inferir, predecir, etc. No tan sólo para que los estudiantes puedan comprender un texto, sino que también, como parte de una estrategia de pre-escritura, evidenciado en la lectura de imágenes, ya que, a partir de ésta y de las inferencias o predicciones que ellos realicen, pueden generar ideas para posteriormente comenzar a redactar su escrito.

III.- Relevancia otorgada por el docente al trabajo del proceso de pre – escritura desarrollando habilidades del lenguaje

A partir de lo recién enunciado, se pretende conocer la importancia que le atribuye el docente al trabajo de pre- escritura, señalando la influencia de ésta en la producción textual, el tiempo destinado para trabajar este proceso de planificación y, por último, la relevancia otorgada al desarrollo de las habilidades del lenguaje a partir de dicho proceso.

- **Influencia de la pre -escritura en la escritura:** La docente indica que la pre-escritura influye en la producción final, ya que, contribuye a que éste mejore y transforme a éstos en un medio de comunicación más completo y asertivo, ya que, efectivamente el trabajo de la pre- escritura influye en el producto final. Si éste se lleva a cabo de forma adecuada, es más probable que tenga como resultado un escrito eficaz, que aquel que se realiza sin efectuar una planificación con anterioridad.
- **Tiempo de trabajo entregado a la pre -escritura:** El tiempo de trabajo otorgado por la docente al trabajo de la pre – escritura es de alrededor de 50 minutos, por lo cual se puede evidenciar la gran relevancia que le otorga este proceso, pues utiliza gran parte del tiempo de la clase para implementarla.
- **Relevancia otorgada al proceso de pre-escritura:** La docente considera “indispensable” la realización del trabajo previo a la escritura, indicando que así se permite “lograr un proceso sistemático”, dicho esto, se puede señalar la importancia que le otorga la docente, al realizar un trabajo estructurado y ordenado, centrándose en mayor medida en el proceso, más que en el escrito final.
- **Importancia otorgada al trabajo de la pre- escritura con habilidades del lenguaje:** “Lo considero de suma relevancia, ya que, es indispensable el desarrollo de éstas habilidades para que este primer paso del proceso de escritura se haga de manera intencionada y adecuada”, es lo que releva la docente en estudio con respecto a dicho indicador, lo que evidencia el valor que le da al proceso y lo importante y necesario que es que ambos aspectos se trabajen simultáneamente.

IV.- Posibles dificultades que podrían enfrentar los docentes al trabajar pre – escritura

Esta categoría permite establecer los conflictos que pueden enfrentar los docentes durante el trabajo de este proceso.

- **Dificultades que presentan los docentes:** La docente en estudio, concibe que una de las dificultades que ha podido enfrentar al desarrollar el trabajo de pre-escritura, es el “desconocimiento del tipo de texto” por parte de los estudiantes, lo cual es algo que se aboca completamente al contenido, y que debe ser estudiado con anterioridad, ya que, es uno de los aspectos básicos a considerar para que ellos realicen un trabajo adecuado, y por ende un escrito exitoso.
- **Estrategias y habilidades más complejas de desarrollar:** Las estrategias más complejas abordadas según la docente, son aquellas que requieren inferir o realizar predicciones por parte de los estudiantes, ya que, según sus propias palabras “generan inseguridad en ellos”. En cuanto a las habilidades del lenguaje, considera que la escritura es mucho más compleja de trabajar, pues, los alumnos presentan dificultades al momento de comenzar a escribir, precisamente en la instancia de establecer qué escribir; aspecto que se puede llevar a cabo de manera eficaz, si el docente por medio de la pre – escritura, implementa las estrategias adecuadas que permitan que el estudiante genere ideas y establezca temas de su interés, para que el desafío de comenzar a escribir no sea un proceso tan complejo.
- **Libertad que otorga el establecimiento al docente:** El establecimiento en el que se desempeña la docente, posee su propio programa de escritura con el cual se trabaja la pre-escritura, por ende, se puede evidenciar la ausencia de dificultades por parte del establecimiento para dedicar minutos de clases a este proceso; Sin embargo, no existe una libertad plena por parte del docente, ya que, específicamente debe regirse por el programa determinado, y no por las estrategias que ella estime pertinente desarrollar con sus estudiantes de acuerdo a las necesidades de éstos.

V.- Relación que establece el docente entre habilidades del lenguaje y proceso de pre - escritura.

La finalidad de esta categoría, es conocer el vínculo que establece el docente, entre las habilidades del lenguaje y la primera etapa del proceso de escritura.

- **Relación entre habilidades y estrategias:** La docente considera que ambas “establecen una estrecha relación, ya que, cada estrategia debiera desarrollar las habilidades del lenguaje necesarias para la pre -escritura”. Aseveración que refleja que la docente denominada inductiva, está consciente de que las estrategias de pre-escritura realizadas a los estudiantes, permiten que a su vez, éstas desarrollen las habilidades de lenguaje.

De acuerdo a la entrevista realizada a la docente denominada “Inductiva”, y al análisis posteriormente elaborado, se puede apreciar el manejo conceptual que ella posee con respecto a la pre- escritura y la utilidad que el desarrollo de estrategias de este tipo

proporcionan a los estudiantes en el momento previo a la redacción. Sin embargo, no se puede apreciar en su cabalidad un dominio conceptual con respecto a las habilidades del lenguaje, ya que, solo nombra dos de ellas (lectura y escritura), dejando de lado las habilidades de hablar y escuchar, que claramente deben desarrollarse en este proceso.

El sujeto en estudio demuestra poseer una metodología de pre-escritura clara y precisa, la cual es trabajar a partir de la lectura de textos, para así, generar esquemas mentales en los estudiantes, de modo que posteriormente puedan generar sus escritos, aportando de esta manera al desarrollo de la autonomía del alumnado. Dentro de la metodología de trabajo, se muestra la utilización de variadas estrategias de pre-escritura, ya que, demuestra que tiene en consideración las características individuales de cada estudiante y, por ende, sus diversas formas de aprender, además, de sus intentos por despertar el interés en los estudiantes al momento de emplear las estrategias, debido a que refleja la relevancia que otorga a la motivación, siendo un aspecto importante al momento de desarrollar el trabajo de planificación de la escritura.

Estas estrategias a su vez, permiten que se desarrollen las habilidades básicas del lenguaje, entre las cuales, las más trabajadas por la docente, como ya se mencionó con anterioridad, son la lectura y la escritura.

Junto a lo anterior, es importante mencionar, la relevancia que la docente le otorga al trabajo de la pre-escritura, mencionando el desarrollo de ella durante más de la mitad de su clase, permitiendo evidenciar la conciencia que ella posee con respecto a la clara repercusión que genera la pre – escritura en la producción textual, estableciendo como objetivo mejorar la redacción, para así, establecer una comunicación más completa y asertiva.

Así también, se puede desprender la relación que establece entre estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje, ya que, menciona que el desarrollo de habilidades básicas por medio de las diversas estrategias, permiten que se lleve a cabo de forma adecuada este primer proceso de escritura.

Con respecto a las dificultades que se pueden presentar durante el desarrollo del pre – escritura, la docente en estudio menciona la falta de manejo por parte de los estudiantes con respecto a los tipos de textos trabajados, ya que, no pueden establecer fácilmente el tipo de éstos que se adecua al propósito comunicativo solicitado. Menciona también, la inseguridad que genera en ellos, la realización de estrategias en las que sea necesario inferir, pues, genera duda en sus conocimientos y apreciaciones.

El establecimiento en el que se desempeña la docente, posee su propio programa de escritura, en el cual se trabaja constantemente la pre-escritura, lo que indica que se generan

espacios de planificación, no así de oportunidades para la que docente genere las estrategias que ella estime adecuadas, lo cual no promueve la libertad del docente al momento de implementar estrategias.

Finalmente, la docente manifiesta la estrecha relación que ella visualiza, con respecto a las estrategias de pre-escritura y las habilidades del lenguaje. Como bien menciona cada estrategia permite que se desarrollen las habilidades básicas del lenguaje.

El sujeto en estudio fue denominado “Inductiva” debido a la metodología de aprendizaje que implementaba con sus estudiantes, ello se pudo evidenciar cuando la docente mencionada, al momento de presentar interrogantes, en pocas oportunidades respondía a las dudas manifestadas por los estudiantes, sino, más bien, les planteaba otras interrogantes o les proporciona ciertas pistas para que ellos mismos puedan descubrir y responder sus dudas. Así los incentivaba constantemente a que sean ellos los autores de sus propios conocimientos. Dicho lo anterior, se le designa de esta manera debido a que busca inducir a los aprendices a ser capaces de responder a las interrogantes que ellos mismos se plantean, para lo cual utiliza diversas estrategias que permitan guiarlos, aportando así a la construcción de su propio aprendizaje.

4.2 DOCENTE ASOCIATIVO

ANÁLISIS REGISTRO DESCRIPTIVO

Se presentará, a continuación, el análisis de los registros descriptivos, aplicados durante tres clases, con el fin de obtener la acción docente, ejecutada en torno al proceso de pre-escritura y habilidades del lenguaje.

El sujeto en estudio, posee el título de Profesora en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, egresada el año 2012, de la Universidad Católica Silva Henríquez, quien actualmente ejerce su labor docente en el establecimiento Ovidio Decroly, ubicado en la comuna de Puente Alto, de dependencia particular subvencionada. El registro descriptivo, se llevo a cabo, específicamente en un quinto año básico, con un total de 21 estudiantes.

A continuación, expondremos las dos grandes categorías arrojadas, siendo estas, habilidades básicas del lenguaje y estrategias de pre-escritura, a partir del instrumento registro descriptivo, en base a la técnica de la observación.

El docente determinado como “asociativa” fue denominado debido a que a lo largo de su clase, utiliza ejemplos para facilitar la comprensión del contenido para los estudiantes. Los

ejemplos se relacionan con algo cercano para ellos, además para comprobar que se está comprendiendo pide a los estudiantes que creen ellos uno.

HABILIDADES BASICAS DEL LENGUAJE

➤ Hablar

Con respecto a la clase observada, la docente desarrolla un ambiente propicio para el aprendizaje (disciplina, normas), siendo esto, fundamental para la disposición de un clima adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje, pues, de éste depende contribuir a la adquisición del aprendizaje por parte de los alumnos.

En el caso de esta docente, queda de manifiesto, en todo momento el trabajo constante por establecer un ambiente óptimo, esto, se evidencia cuando la docente recuerda a los aprendices ciertas normas que se deben respetar, un ejemplo de aquello es cuando les dice que para opinar se debe levantar la mano, cuando alguien habla los demás escuchan, sentarse correctamente, entre otros.

En relación a esta habilidad propiamente tal, la docente intenta transmitir los elementos fundamentales a través del diálogo que se genera entre alumnos profesor y entre pares, para ello, contempla los siguientes elementos.

Durante las tres clases observadas, explicita al comienzo el objetivo de cada una de éstas, de este modo, genera en los alumnos claridad con respecto al contenido y su propósito.

Otra instancia en la cual se evidencia esta habilidad corresponde a las etapas de pre-escritura, en el momento en que genera de manera oral preguntas de quiebre cognitivo.

Todo lo anteriormente mencionado se lleva a cabo mediante la utilización de ejemplos de la vida cotidiana.

➤ Escuchar

En relación a esta habilidad, la docente establecía espacios de escucha en aquellos momentos en que los estudiantes manifestaban sus opiniones además de ello, se evidenciaba esta habilidad, cuando la docente exponía el objetivo de la clase, entregaba instrucciones y presentaba el contenido.

➤ Escribir

En relación a esta habilidad, señalaremos, luego de realizar el registro descriptivo, que no se presencié la existencia de un predominio de ella, pues la docente, solicitaba el

registro del objetivo de clase y los mapas conceptuales, los cuales sintetizaban el contenido de clase.

Otra instancia en la que se desarrollaba esta habilidad, correspondía a aquellos momentos en que la docente llevaba a cabo estrategias de pre-escritura, sobre las cuales se realizaba un escrito conjunto con el grupo curso, en relación al contenido tratado.

➤ **Leer**

Durante las clases observadas, la docente asociativa, realizó la lectura del cuento “pescador ambicioso” con el objetivo de mostrarle a los alumnos la estructura de este texto narrativo, para que de este modo, en la clase siguiente crearan un texto del mismo tipo según la estructura ya vista. Lo recién mencionado, corresponde a la instancia donde se abordó de manera explícita el trabajo de esta habilidad, pues, no genera momentos para el desarrollo de ella en conjunto con el grupo curso, más bien, se limita a realizarlo de forma individual y silenciosa.

ESTRATEGIAS DE PRE-ESCRITURA

La estrategia de pre-escritura, corresponde a los dos grandes apartados a los cuales están en directa relación con los objetivos investigativos, teniendo en consideración lo anterior, procederemos a mencionar las estrategias de pre-escritura implementadas por la docente asociativa, arrojadas por el registro descriptivo. Debemos mencionar que éstas fueron extraídas de un mapa conceptual fabricado por ésta, el cual tenía por objetivo, explicitar las actividades a realizar, todo aquello, previo a la producción final.

➤ **Planificación**

Para explicar este momento, la docente los sitúa en el siguiente escenario. Si ustedes quisieran dar un paseo en bicicletas, ¿qué necesitarían, frente a lo cual los estudiantes verbalizan sus creencias, luego les pregunta ¿qué habilidades utilizarían para llevarlo a cabo, qué trayecto realizarán, respondiendo participativamente, frente a lo cual deducen en conjunto, que para poder realizar paseos en bicicletas y tener todos los elementos necesarios para el viaje es primordial organizar lo que uno desea llevar. Otro ejemplo que se puede señalar es cuando la docente asociativa realiza el dibujo de la montaña el cual les pide a los alumnos imaginar que están en un mundo nuevo, para eso dibuja una llave que es la puerta

a la imaginación, luego de eso se deben subir a un carro de montaña rusa con la finalidad de explicarles la estructura del texto narrativo.

Retoma la idea de que para poder escribir un texto, primero se debe conocer la estructura de éste, para luego planificar las ideas y lo que se quiere comunicar. Finalmente, enfatiza en la idea de la importancia de la estructura, para ello ejemplifica preguntando que pasaría si al cuerpo humano le extraen el esqueleto.

Las estrategias mencionadas en esta etapa, corresponden al trabajo imaginativo, en base a analogías, situando a los estudiantes en diversos escenarios, cercanos a sus intereses, de modo, que asemeja el proceso previo a la escritura con estas ejemplificaciones.

➤ **Registro**

Esta etapa mencionada por la docente como parte del proceso de pre-escritura, hace referencia a aquellas instancias en que solicita a los estudiantes el registro de organizadores gráficos.

En la primera clase observada, la docente invita a los alumnos a registrar en sus cuadernos un organizador gráfico el cual contiene cinco pasos que se deben tener en cuenta para desarrollar la pre-escritura, según su concepción de aquello.

En la segunda clase, solicita a los alumnos escribir en sus cuadernos un organizador gráfico orientado a la estructura que debe poseer un texto narrativo.

Finalmente, la docente indica a los alumnos plasmar en sus cuadernos un organizador gráfico destinado a resumir lo tratado en las clases anteriores, por una parte, escriben la estructura para desarrollar el escrito, para luego generar el borrador de un cuento.

De acuerdo a los supuestos de la docente, esta etapa, es considerada como una estrategia de pre-escritura, pues, se evidencia la construcción de organizadores gráficos, de este modo, los estudiantes, pueden tener una noción, en cuanto a contenido y estructura de un cuento.

➤ **Revisión**

En esta etapa la docente retoma el ejemplo de la bicicleta, ya mencionado, para continuar con la siguiente etapa, dibuja una lupa en ella, para, así, dar énfasis en el trabajo de ésta, invita a reflexionar a los estudiantes, acerca de las respuestas dadas, por lo cual, concluyen por medio del ejemplo, que estuvieron errados, al no contemplar algunos aspectos del “paseo en bicicleta”. En base a ello, la docente expresa la relevancia de esta etapa, pues en ella, y en base a la revisión, podemos identificar los errores, para así, ser conscientes de ellos, y no volver a cometerlos.

Esta etapa, y, en relacion a las estrategias de pre-escritura, resulta ser, al igual que la ya mencionada, una analogia, de las etapas de la pre-escritura, según la perspectiva de la docente.

➤ **Reescritura**

Esta etapa, la podemos evidenciar en el momento en que la docente pregunta qué representará el prefijo re, el cual asocia a volver a hacer algo, entonces, señala que reescribir se asocia a volver a escribir, apoyandose en el dialogo con el grupo curso.

Si bien es cierto, la docente concive esta etapa como un momento previo al escrito, según lo que concebimos como estrategia de pre-escritura, no se asemejaria a ello, pues expone la funcion de esta etapa, no realiza una actividad en base a ello, sin embargo, comprendemos, la intencionalidad de la docente, al mencionar esta etapa como una instancia anterior a la escritura, la cual los estuidantes deben conocer, para realizar un futuro escrito.

➤ **Publicación**

En esta etapa, la docente realiza un dibujo, escribiendo la palabra central “publicacion” y registra otras ideas en su entorno, relacionadas a este concepto. Luego de ello, genera una espacio para que los estudiantes respondan el significado de “publicacion”, finalmente la docente sintetiza lo expuesto por los estudiantes, dando una definicion explicita de esta etapa.

La estrategia de pre-escritura utilizada en esta etapa, corresponde a la lluvia de ideas, en base al concepto clave de publucacion.

Todas las etapas ya descritas, corresponden a la concepcion que la docente posee por pre-escritura. Durante las tres clases observadas, ésta, intentó señalar en base a analogias estas fases y sus propositos, por lo que, no trabajó en base a un texto concreto y su posible producción.

SUB-CATEGORÍAS

En el siguiente apartado se explicitaran las sub-categorías arrojadas, a través del instrumento de registro descriptivo, siendo estas las de: momentos de la clase, monitoreo, organizadores de información y motivación. Cada una de ellas se relaciona directamente con las dos categorías centrales del estudio. A continuación cada sub-categoría se define, ejemplifica y relaciona con las grandes categorías.

➤ **Motivación**

Esta sub categoría hace referencia a los momentos en que la docente genera alguna actividad orientada a captar la atención de todo su estudiantado, para incentivar la participación activa y establecer un interés por los contenidos a desarrollar o bien por las actividades a presentar. A lo largo de los registros descriptivos quedó de manifiesto la presencia constante de la motivación como una estrategia para ayudar a los estudiantes, a generar aprendizajes que perduren en la memoria de largo plazo, teniendo así una función ligada a las estrategias de pre-escritura, puesto que, es un medio que asegura la participación e interés por parte de los estudiantes. La relación que se puede establecer entre habilidades básicas del lenguaje y ésta sub-categoría es complementaria, ya que la docente suele establecer espacios de oralidad y escucha los cuales permiten fomentar el desarrollo de cada una de ellas, en base a la interacción.

Todo lo señalado anteriormente, se logra visualizar, mediante el desarrollo de la clase, porque constantemente la docente implementa la utilización de ejemplos cercanos a la vida de los estudiantes como recursos didácticos motivacionales, para de este modo lograr que los estudiantes puedan efectivamente recordar y conservar los diferentes contenidos abordados durante cada clase. Un claro ejemplo de ello lo fue cuando utilizó el ejemplo de un posible paseo en bicicleta, el cual como analogía tenía por objetivo que los estudiantes fuesen descubriendo cada una de las etapas de la escritura. Lo cual resultó sumamente atractivo para los estudiantes, esto vislumbrado en la constante participación que dicha analogía generó, cuando los estudiantes deseaban expresar sus opiniones e ideas de forma oral e impaciente. De este modo capta la atención de ellos involucrándolos en la historia y situándolos como verdaderos protagonistas.

La presente sub-categoría desarrollada se relaciona en forma directa a ambas categorías centrales de éste estudio, pues ejerce una gran influencia en ellas concretamente para su correcta implementación.

➤ **Organizadores de información**

Esta sub-categoría hace alusión a la metodología que implementa la docente para explicar y sintetizar conceptos relevantes referidos a los contenidos abordados a lo largo de una clase. En este caso particular, la docente utiliza organizadores gráficos con la idea clara de que visualmente los estudiantes puedan precisar aquellos saberes entregados y trabajados en clase. La relación establecida entre esta sub-categoría y las categorías es estrecha y directa, ya que, en referencia a las habilidades básicas del lenguaje, al momento de construir el organizador gráfico, la docente potencia el desarrollo de habilidades como hablar y leer

cuando construye los organizadores, a través de preguntas tales como: ¿Si fueran a escribir una carta que debieran tener en mente?, ¿a quién le van a escribir esa carta?, etc. Los elementos más importantes del diálogo establecido con los estudiantes son incorporados y expuestos en la estructura del organizador. Simultáneamente esta sub-categoría se relaciona con las estrategias de pre-escritura, debido a que la docente implementa en realidad de aula, ciertas estrategias específicas como “la escalera” y “la montaña”, ambas para su mayor concreción consideran el apoyo de organizadores gráficos que las reafirman.

➤ **Monitoreo**

El monitoreo corresponde a aquellas instancias en que la docente realiza una revisión, ya sea en modalidad grupo curso o individual para evaluar el correcto desarrollo de las actividades o tareas planteadas a lo largo de la clase. Esta docente, realizó este proceso de seguimiento constante, evidenciado en aquellos momentos que continuamente monitoreaba el trabajo de los estudiantes. En base a estas acciones de seguimiento del trabajo ella constataba que la implementación de estrategias fueran adecuadas y comprendidas por parte de los estudiantes. También, dentro de estos procesos de monitoreo continuamente preguntas de forma dirigida a sus estudiantes identificando aquellos que resolvían asertivamente las actividades planteadas y aquellos que poseían ciertas dificultades. La actividad de monitoreo en sí se evidenciaba que contribuía ampliamente a la mantención de la concentración por parte de los estudiantes y fomentaba el desarrollo cognitivo de ellos. Esto reflejado en las acciones que ejecutaba la docente al momento de pasearse por cada uno de los puestos de los estudiantes revisando lo escrito, resolviendo dudas y realizando correcciones.

➤ **Momentos de la clase**

La presente sub-categoría se refiere a los tres momentos o instancias en los cuales se puede dividir la secuencia de una clase, siendo estos el inicio, desarrollo y cierre. A cada uno de ellos se le puede asociar una finalidad específica en función de los alumnos. En el caso de la docente en cuestión se logró evidenciar la presencia de tres instancias de clase, es decir, se apreció de forma evidente un tipo de actividad para cada momento de clase. Aludiendo a las habilidades básicas del lenguaje, se establece que durante las tres instancias de clase desarrolló las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) enfatizando por lo general la oralidad y escucha. Ahora bien referido a las estrategias de pre-escritura el momento que mayoritariamente implementa algunas de ellas fue durante el desarrollo, esto debido a que dentro de esa instancia suele abordar profundamente los contenidos de clase.

➤ **Ambiente propicio para el aprendizaje (disciplina , normas)**

Esta sub-categoría tiene relación a la creación de un clima apto para el proceso de enseñanza aprendizaje, que fomente espacios verdaderos de aprendizaje que logren perdurar en el tiempo. Refiriéndonos a la docente observada queda de manifiesto que en las interacciones que se generan dentro del aula prevalece un clima empático y apropiado, cada intervención dentro del aula se ejecuta de manera respetuosa, por otra parte se establecen normas de disciplinas básicas, como por ejemplo: levantar la mano para expresar opiniones, respetar turnos de habla, sentarse correctamente, etc. Esto se ve reflejado durante la primera clase cuando la docente se acercó a un alumno de la primera fila, le pidió que dejara de conversar, expresándole que distraía a su compañero e interrogándolo sobre el motivo por el cual no se encontraba escribiendo. A través de acciones como estas ella aseguraba la participación activa en las actividades propuestas.

Lo anterior, refleja de forma directa la relación que se puede establecer con la categoría de estrategias de pre-escritura, ya que, mediante la creación de un ambiente de trabajo propicio asegura que la mayoría de los estudiantes puedan iniciar, potenciar y mantener sus procesos cognitivos de forma constante, evidenciando así el progreso que sus estudiantes puedan desarrollar.

Esta sub-categoría se relaciona con las habilidades básicas del lenguaje, ya que, la docente asume un rol de mediador entre ellas y el ambiente generado. La habilidad evidentemente más desarrollada fue la oralidad, reflejado en el siguiente ejemplo: “Joaquín, levanta la mano si quieres hablar, no interrumpas al compañero, tienes que respetarlo como te gusta que te respeten a ti mantenerte atento e interesado en lo que se está expresando”. En base a este ejemplo se evidencia el refuerzo de una habilidad básica del lenguaje, siendo esta la escucha, orientada en relación al respeto de los turnos de habla.

➤ **Organización y gramática**

Por la sub-categoría de organización y gramática entenderemos aquellos elementos propios de la organización textual que inciden en la futura producción, es decir, elementos que permiten generar un orden concreto y claro para la jerarquización y organización de ideas. Dentro de esta sub-categoría la docente considera elementos esenciales referidos a la coherencia y cohesión de un texto, ya sea una planificación de un posible escrito, o bien el escrito mismo. Lo anterior se puede apreciar concretamente cuando la docente invito a sus estudiantes a estructurar y planificar cierto tipo de texto, lo cual se dejó de manifiesto, a través de la creación de borradores, los cuales contenían ideas secuenciadas, en base a una situación comunicativa específica. Ello estaba en función de la creación y configuración de un texto coherente.

La docente expresó la siguiente idea, mediante la estrategia “extra ejemplos”: “carta a la mamá, contarle algo, muchas verduras, marcianos”. En base a ello buscaba que los estudiantes reconocieran las características propias de la planificación de un texto aludiendo a la organización de ideas, así como también el propósito de éste. Al reflexionar sobre ello se llegó a la siguiente conclusión. El texto más apropiado para expresar el mensaje era la carta y la organización de ideas debía ser así:

Querida mamá:

Te escribo para decirte que te quiero mucho, que no olvides comprar peras, papas y tomates.

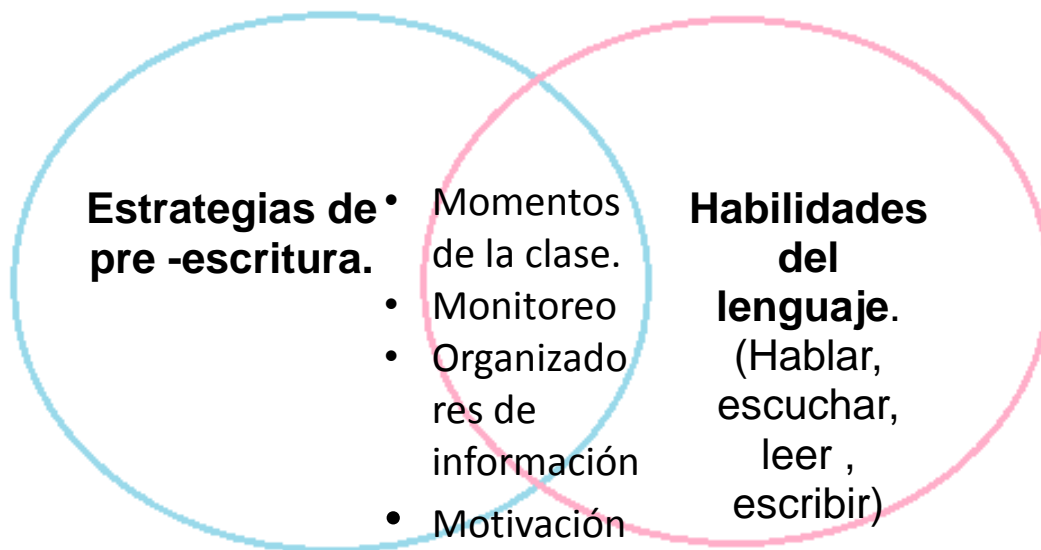
Se despide tu hija que te ama mucho.

Mediante ese ejemplo se releva la importancia de los elementos propuesto en esta subcategoría (organización de ideas, sentido del texto). Apoyándose en la utilización de estrategias de pre-escritura, para este caso lo fue la estrategia de “extra ejemplos”.

En relación a las habilidades básicas del lenguaje, por medio de la verbalización de estos elementos, se desarrollan habilidades orales del lenguaje, lo cual a su vez permite almacenar en la memoria aspectos relevantes referidos a ellas. Se evidencia además la potenciación de la habilidad de leer al momento en que la docente, solicita la lectura del ejemplo propuesto y contribuyendo también a la habilidad de escribir, pues se modela con un ejemplo concreto el cómo producir de forma coherente un texto específico.

En conclusión podemos afirmar que cada una de las categorías y subcategorías que emergieron, a partir del registro descriptivo se relacionan directamente, ya que de alguna u otra forma contribuyen a potenciar las habilidades básicas del lenguaje, así como también a implementar y monitorear las estrategias de pre-escritura.

Para resumir todo lo anteriormente señalado expondremos el siguiente organizador gráfico.



ANÁLISIS ENTREVISTA

A continuación, se lleva a cabo el análisis de la entrevista semiestructurada, realizada al docente denominado “Asociativa”, el cual tiene como finalidad dar respuesta a los objetivos de investigación. Para ello, cada pregunta que ha sido contestada por el sujeto en estudio, ha desprendido ciertas categorías, las que se han encasillado en un criterio en particular, ya sea conocimiento del docente, respecto a temas centrales; metodología utilizada por el docente, al trabajar pre-escritura; relevancia que otorga el docente al trabajo de la pre-escritura, utilizando habilidades del lenguaje, dificultades o limitaciones que presenta el docente en este proceso; y, finalmente, la relación que se logra establecer, entre estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje. Cada uno de los anteriores, dirigido a un objetivo de investigación en particular, buscando dar respuesta a cada una de las interrogantes del estudio, principalmente a aquella que da a conocer la relevancia que le otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura, por medio de las habilidades del lenguaje.

I.-Conocimiento del docente respecto a temas centrales de investigación (pre-escritura, estrategias de pre-escritura, habilidades del lenguaje)

Esta categoría está dirigida a responder de manera general, los conocimientos manejados por el docente estudiado, en torno a los temas centrales de investigación. Por lo tanto, este apartado busca establecer el soporte básico de saberes que el profesor maneja, en cuanto a lo estudiado.

- **Concepto de pre-escritura:** Respecto a lo que a pre-escritura respecta, la docente manifiesta manejo del tema teórico, reforzado con su actual labor en aula, además

se apoya constantemente de ejemplos concretos, considerando la realidad como una herramienta fundamental en su caudal de conocimiento. Visualiza la escritura como un proceso, y desde esa misma mirada concibe el producto final como un aspecto que no refleja por completo una sistematización de trabajo en base a etapas de trabajo previo. Sin embargo, debemos mencionar desde esta percepción que ella considera en las etapas de pre- escritura, fases como la escritura de borrador y la corrección ,previos al escrito final o publicación, en ese sentido se aleja del modelo planteado en el marco teórico de la presente investigación.

- **Concepto de estrategias de pre-escritura:** En relación a este criterio, podemos señalar que considera como estrategia de pre-escritura, todo tipo de transposición didáctica, con la finalidad de acercar los conocimientos a los estudiantes. facilitando ejemplos, tales como la utilización de gráficos y analogías como herramientas y estrategias de trabajo.

- **Concepto de habilidades del lenguaje:** Respecto a este concepto, la docente posee una concepción disímil a lo que concebimos como habilidades básicas del lenguaje, puesto que, considera que corresponden a sub capacidades que le permite al estudiante ser un escritor experto. Como la capacidad de comprender una estructura o un texto, manifiesta una mirada desde las competencias del lenguaje. Sin embargo, por medio de dicha concepción da luces de considerar elementos propios de las cuatro habilidades del lenguaje, por lo tanto, si bien posee una perspectiva desde un propósito puntual, se acerca a la noción de la finalidad de las habilidades básicas del lenguaje, las cuales apuntan al desarrollo de competencias que permiten a toda persona ser efectivo al momento de comunicarse. Concibe las habilidades básicas del lenguaje desde la perspectiva de los mapas de progreso.

Concibe el lenguaje como un recurso completo e indisoluble, el cual a través de las estrategias de pre-escritura, posibilita, generar el desarrollo de habilidades, que permiten, en definitiva, potenciar al estudiante a ser un escritor efectivo, esto manifestado desde su concepción teórica, y evidenciado en su labor docente.

II.-Metodología utilizada por el docente en el trabajo de pre-escritura

Esta categoría ha sido establecida, con el fin de responder la incógnita sobre cómo trabaja el docente en el aula, según su propia perspectiva. Es decir, pretende dar a conocer aquello

que los profesores realizan en realidad de aula, para trabajar la pre-escritura y desarrollar las habilidades básicas del lenguaje.

- **Estrategias de pre-escritura:** Respecto a las estrategias, la docente señala que utiliza el uso de ejemplos concretos, cercanos a la vida cotidiana, como recurso para generar una analogía entre de las etapas de la escritura y éstas. Desde esta perspectiva la docente busca generar aprendizajes significativos para facilitar la incorporación de las estructuras de los textos abordados en las clases.

En relación a la metodología, manifiesta la necesidad de ser explícita al momento de clarificar los procesos a los estudiantes, dando a conocer de lo que hacen, harán, y sus propósitos, respondiendo aquellas dudas que presentes los estudiantes, como de dónde viene tal o cual texto y cuál es finalidad, luego promueve instancias de creación de borradores de textos, posterior a ello, generó correcciones compartidas. Otro elemento propio de la metodología es explicitar aquellas etapas necesarias para la construcción del texto, esto lo realizó de forma detallada, considerando paso a paso. Tal como se manifestó previamente la concepción de la docente en relación a conceptos como pre - escritura difiere en ciertos matices con los nuestros.

- **Habilidades del lenguaje que desarrolla:** Considera la necesidad de trabajar en conjunto todas las habilidades como una red, las que deben ser desarrolladas simultáneamente, puesto que, considera que poseen igual relevancia. Señalando que las desarrolla en mayor o menor medida, según el tiempo otorgado a ellas, prevalece una por sobre la otra, lo cual fue variando en relación al objetivo de clase, tal como la docente señala, es un proceso necesario, para que los estudiantes lean y comprendan para luego, por medio del dialogo constatar dicho aprendizaje. “Si estoy en una clase cuyo objetivo es que los niños produzcan un texto la habilidad principal a trabajar será escribir. Pero no por eso pasa a ser más importante solo escribir.” Es así como lo anteriormente señalado queda en evidencia.

III.-Relevancia otorgada por el docente al trabajo del proceso de pre-escritura desarrollando habilidades del lenguaje

El presente apartado, busca dar a conocer la relevancia e importancia, que el docente en estudio entrega al trabajo de la pre-escritura, como al desarrollo de habilidades básicas del lenguaje involucradas en el proceso.

- **Influencia de la pre-escritura en la escritura:** La docente manifiesta la necesidad de clarificar los procesos, más aún, explicita que para ella se vuelve fundamental constatar que los estudiantes incorporen estructuras textuales, que comprendan el propósito de cada tipo de texto, puesto que, si eso no ocurre no podrá ser efectivo en la construcción de textos escritos.

Por tanto, percibe la pre-escritura como un eje fundamental para la construcción de textos escritos siendo ésta, la base tanto teórica como empírica para desarrollar una comprensión profunda de sus propios procesos internos, lo cual conduce al desarrollo de la comprensión a niveles profundos. Es así, como esta docente revela su propia acción docente, es consciente de sus procesos y de sus decisiones pedagógicas en relación a esta temática.

- **Tiempo de trabajo entregado a la pre-escritura:** La docente utiliza mayoritariamente el tiempo observado para el desarrollo de la pre-escritura, a través de la presentación de las etapas de ella.
- **Relevancia otorgada al proceso de pre-escritura:** La docente, otorga relevancia al proceso de pre-escritura, considerándola necesaria para el desarrollo de una futura producción determinada, ya que este proceso influye en el resultado final escrito. Además, señala que toma en consideración la etapa de la planificación por parte de los estudiantes, en el cual motiva y monitorea como se está llevando a cabo una posible producción textual.
- **Importancia otorgada al trabajo de la pre-escritura con habilidades del lenguaje:** La docente señala que al momento de trabajar con la pre-escritura, toma en consideración las habilidades básicas del lenguaje correspondientes a hablar, escuchar, leer y escribir. Estos dos conceptos, se encuentran presentes a lo largo de su clase.

IV.-Dificultades que podrían enfrentar los docentes al trabajar la pre-escritura

Esta categoría se encuentra destinada a responder la interrogante sobre el tipo de dificultades que podrían enfrentar los docentes al trabajar la pre-escritura, están enfocadas en su percepción general, en las estrategias más complejas de desarrollar y en la posible libertad o relevancia que el establecimiento otorga al docente, obteniendo la aprobación para desarrollar la pre-escritura en el aula, con el tiempo que estime necesario.

- **Dificultades que presentan los docentes:** De acuerdo a lo expresado por la docente, señala que todo depende del grupo curso al cual se enfrenta, además, de la estructura del tipo de texto trabajado.
- **Estrategias y habilidades más complejas de desarrollar:** La docente señala que lo más complejo son los ritmos de aprendizajes de cada estudiante, ya que, existen algunos que avanzan más rápido que otros.
- **Libertad que otorga el establecimiento al docente:** Señala en relación a la libertad entregada, que ésta depende de cada profesor, al igual que la planificación de clase, éste posee autonomía para realizar su labor. “Tenemos la capacidad para poder adecuar las clases en relación a la realidad de los mismos estudiantes como también con los contenidos en el cual se encuentra”.

V.-Relación que establecen el docente entre habilidades del lenguaje y proceso de pre-escritura.

Esta categoría está referida al nexo, conexión o relación que el docente es capaz de realizar entre la etapa de pre-escritura, y las habilidades del lenguaje, así como el posible rol facilitador de este proceso.

- **Relación entre habilidades y estrategias:** La docente señala que ambas están relacionadas directamente, no pudiendo ser desligadas la una de la otra, al explicitar cual de las habilidades leer, escuchar, hablar o escribir adquiere mayor relevancia, indica la importancia de cada una de ellas y la relación generada con el proceso de pre-escritura. En este sentido la docente no percibe una sin las otras, es decir, no concibe la elaboración de la pre-escritura sin las cuatro habilidades mencionadas.

En síntesis, podemos señalar que la docente le otorga gran relevancia a su labor en torno a la pre-escritura, considerándola fundamental, esto reflejado en su metodología, la cual considera explicitar los procesos, para orientar al estudiante en la estructuración de su pensamiento, para que de este modo comprenda, el qué, para qué y por qué realiza un escrito.

La docente concibe las estrategias y habilidades como un solo elemento, teniendo como guía los mapas de progreso presentes en el currículo, por lo que contempla el lenguaje desde los niveles de logros, a partir de aquello, expresa una concepción sobre la comunicación como un todo indisociable.

En relación a los conocimientos de la docente, se evidencia claridad teórica y una visión similar a la planteada en las bases teóricas y empíricas de este estudio, tales como la concepción de escritura como proceso, presenta concordancia en las etapas presentadas en ésta. Sin embargo, se reconocen diferencias en cuanto a la concepción sobre la pre-escritura, ya que, la docente considera como pre-escritura las etapas de planificar, escritura de borrador y revisión.

Respecto a las dificultades que presenta la docente, están relacionadas directamente con el contexto en el que se desenvuelve, ya que, más de un treinta por ciento de los alumnos presenta necesidades educativas especiales, esto a su vez genera diferencia en los ritmos de aprendizaje, lo que se transforma en la mayor dificultad de la docente.

Luego de lo recién expuesto, atribuimos el rótulo de asociativa a esta docente, debido a su metodología de trabajo, la cual se encontraba basada en la implementación de ejemplificaciones a partir de analogías, es decir, situaba a los estudiantes en escenarios de la vida cotidiana, relacionándolas al contenido mismo, en este caso, a las etapas que ella concebía como pre-escritura, en base a la dinámica de pregunta-respuesta, de modo tal, que sociabilizaban en conjunto, las posibles hipótesis respecto a lo planteado por ella. Evidencia de aquello, como ya la hemos mencionado, corresponde al supuesto de ir de paseo en bicicleta, y lo que debemos considerar para llevarlo a cabo, lo cual, tuvo como finalidad establecer comparación entre esta instancia y el momento de planificación de un escrito. Debido a ello, y a la reiteración de este tipo de actividad durante el periodo observado, fue catalogada bajo el nombre de docente asociativa, y de acuerdo a sus propias palabras, intentaba acercar el contenido a sus estudiantes en base a ejemplos de la vida cotidiana, cercano a sus intereses, de este modo, pretendía generar aprendizaje significativo en ellos.

4.3 DOCENTE INTEGRAL

Luego del registro descriptivo realizado en tres oportunidades, a la docente denominada integral, la cual posee el título de licenciada en educación y pedagogía en Castellano, la cual actualmente se desempeña en el establecimiento educativo Hellen's College ubicado en la comuna de Conchalí el cual posee dependencia administrativa particular subvencionada, específicamente en un quinto año básico, compuesto por treinta alumnos, de ambos sexos, bajo la técnica de la observación no participante, arrojó una serie de categorías, siendo las dos principales como ya se mencionó con anterioridad, estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje, junto a los sub categorías, la cuales están en función de las dos ya mencionadas. Posterior a ello, presentaremos el análisis del último instrumento realizado, correspondiente a la entrevista semi-estructurada.

ANÁLISIS REGISTRO DESCRIPTIVO

En relación al registro descriptivo realizado en un quinto año básico, bajo la técnica de la observación no participante, se enmarca el siguiente análisis, que como ya se mencionó, arrojó una serie de categorías propias del actuar docente a lo largo de tres clases del subsector de Lenguaje y Comunicación.

Las dos grandes categorías que pudimos evidenciar y que se encuentran directamente relacionadas con nuestros objetivos investigativos, son, estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escribir, escuchar), por su parte, logramos detectar sub categorías, que, si bien es cierto, no se encuentran directamente relacionadas al estudio, del mismo modo, contribuyen a las dos grandes categorías, ya mencionadas, e influyen en la ejecución de ellas, estas son, contenido, monitoreo, normalización, estructura de clase, disposición de aula y materiales, ejemplificación. A continuación evidenciaremos en qué medida, la docente presentó en una primera instancia las dos grandes categorías, para luego, exponer las sub categorías y su relación con ellas, de modo, que podamos establecer la justificación de la identidad “docente integral”, para así, generar individualidad en este caso de estudio en particular.

ESTRATEGIAS DE PRE-ESCRITURA

La categoría estrategias de pre-escritura, la identificamos cuando la docente realizó la lluvia de ideas para trabajar los propósitos, su finalidad y la estructura del texto no literario carta, para ello, escribió en el centro de la pizarra la palabra carta, dibujando flechas a su alrededor, y señaló a sus estudiantes “¿Qué será una carta?, ¿Con que fin yo escribo una carta?, ¿Cómo se llama quien recibe una carta?, ¿Cómo empiezo y termino una carta?”,

frente a ello, los estudiantes verbalizan sus respuestas y la docente las anotó alrededor del concepto principal de lo ya señalado por ellos.

Otra estrategia de pre-escritura, fue la tabla de doble entrada, ésta se realizó en la pizarra y consistía en escribir dos encabezados, en sus respectivas columnas, carta formal y carta informal, a partir de ello, la docente invitó a los estudiantes a exponer de forma oral, características propias de cada uno, posterior a ello, solicitó salir a la pizarra de forma voluntaria a algunos estudiantes, para escribir lo señalado. Algunas respuestas fueron “carta formal: se mantiene el respeto, se envía a gente no familiar. Carta informal: hay más confianza, es cercana y su lenguaje es cotidiano.”, así, la tabla fue completada en conjunto con el grupo curso. Ésta, fue una estrategia de pre-escritura realizada en otra oportunidad, pero, en función de otro tipo de texto, siendo este la noticia.

En la pizarra se estableció una tabla con dos columnas, en una de ellas la docente escribió “preguntas” y en la otra “respuesta” la indicación fue: “Esta tabla tiene por finalidad reconocer las preguntas que una buena noticia debiese responder”, luego de presentar algunas dificultades con la instrucción dada, realizó un ejemplo en la misma, para ello, escribió todas las preguntas (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Quién?, ¿Por qué?) y desarrolló una de ellas, siendo esta ¿Quién?, estableciendo por respuesta “el o la protagonista”, de este modo, invitó a los estudiantes a completar la tabla y a registrarla en sus cuadernos.

Otra estrategia evidenciada fue la siguiente, la docente entregó una guía de apoyo a sus estudiantes, la cual poseía un texto no literario (carta), la lectura de ella fue compartida, y se llevó a cabo, bajo tres momentos de la lectura, antes de leer, durante la lectura y finalizada la lectura. Una vez realizado aquello, la docente solicitó a los estudiantes escribir “estructura de la carta” a modo de título, la estrategia propiamente tal, se vislumbró, cuando la docente señaló “Ahora que ya leímos el texto, identifiquemos las partes constituyentes de esta carta”, esto fue realizado de forma oral y en conjunto. Posterior a ello, la docente comenzó a definir a que correspondía una estructura y a dictar las definiciones de las seis partes de este texto, luego de ello, solicitó a los estudiantes identificar las partes recién señaladas, realizando marcas graficas en el texto leído.

Reconocimos, la presencia de otra estrategia de pre-escritura, trabajada en función de la noticia, la cual consistía, en la entrega de dos imágenes, donde aparecían dos sujetos, en relación a ello, la docente solicitaba imaginar algún hecho noticioso, que les pudiese haber ocurrido, pidiendo a los estudiantes el registro de un punteo de ideas al respecto, junto ello, debían señalar al grupo de personas al cual podría estar dirigida la noticia, y argumentar por qué y su finalidad. Por último la docente, entregó una hoja en blanco, mediante la cual, los estudiantes debían crear la silueta de su noticia.

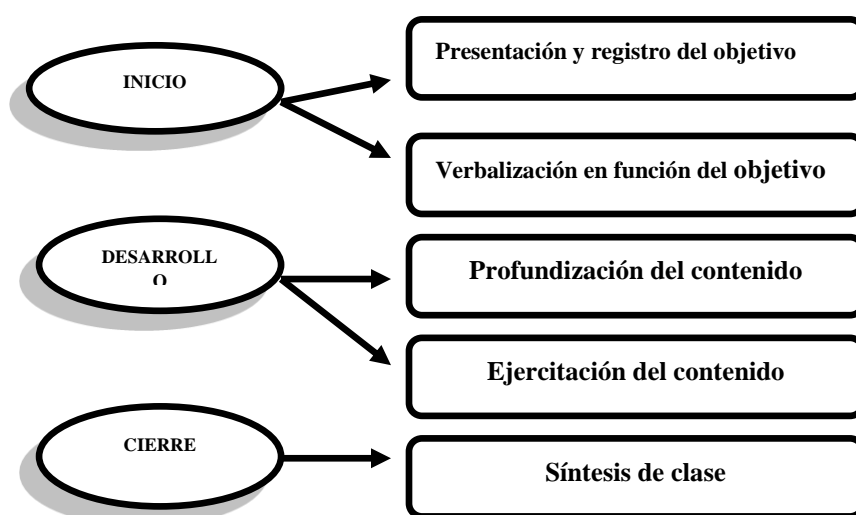
La estrategia de pre-escritura de creaciones divergentes, la apreciamos, en función de un texto poético. Ésta consistía en que la docente entregaba a sus estudiantes una hoja que contenía frases incompletas tales como “si yo fuera un robot, si yo danzara en las nubes, si yo fuera una semilla, etc.” A modo de ejemplificación, invita a sus estudiantes a completarlas de modo oral, posterior a ello, realizarlo de forma individual por escrito.

En relación al texto poético, otra estrategia de pre-escritura es aquella, en que la docente solicita a sus estudiantes que elaboren en sus cuadernos una serie de oraciones, considerando la aplicación de figuras literarias tales como, personificación, comparación, hipérbole y metáfora, esto, con la finalidad de generar un modelo posible de desarrollar en un texto poético, en base a oraciones aisladas, una vez realizadas, la docente invita a sus estudiantes a compartir sus creaciones con el resto del grupo.

HABILIDADES BÁSICAS DEL LENGUAJE

La categoría correspondiente a habilidades básicas del lenguaje, la apreciamos a lo largo de los tres registros realizados, es importante señalar, que si bien es cierto, consideramos esta categoría como fundamental, junto a las estrategias de pre-escritura, debido a que se encuentran directamente relacionadas a los objetivos de nuestra investigación, y a las categorías recién desarrolladas.

Durante los tres registros realizados a esta docente, reconocimos una clara secuencia de clase, siendo ésta la que presentaremos en el siguiente esquema que explicaremos a continuación.



El esquema recién expuesto, muestra los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo, cierre). Para cada uno de ellos, la docente realiza una actividad en la cual se encuentra involucrada alguna habilidad básica del lenguaje.

Inicio

En el inicio, se presentan dos instancias, presentación, registro del objetivo y verbalización en función de éste. En el primer apartado, una de las habilidades del lenguaje que se puede apreciar es la escucha, ya que, la docente genera un clima para lograr mencionar y explicar el objetivo de la clase. Otra habilidad es la escritura, donde solicita el registro de lo mencionado.

En el segundo apartado, las habilidades del lenguaje que prevaleció fue la oralidad, pues, incita a sus estudiantes a exponer sus creencias o ideas en relación al objetivo y al contenido mismo, un ejemplo claro del inicio de la clase, comprendiendo, los dos apartados mencionados fue “objetivo de clase: comprender la estructura de la carta, frente a éste la docente pregunta a sus estudiantes ¿Qué será lo que aprenderemos hoy?”.

Desarrollo

La segunda parte del esquema está compuesta por dos instancias, profundización del contenido y ejercitación del contenido.

La profundización del contenido involucra, la totalidad de la aplicación de las habilidades, sin embargo, predominan, la escritura y la oralidad, la primera, en aquellos momentos en que la docente incita a sus estudiantes al registro del contenido y a la realización de las actividades propias de él. La segunda, hace alusión a las instancias, en que la docente genera espacios de opinión, reflexión, expresión, consenso, interrogantes, aportes, etc. Donde queda en evidencia que la docente suele guiar las respuestas, para así, llegar a una construcción conjunta del conocimiento.

La segunda etapa del apartado de desarrollo, corresponde a la ejercitación del contenido, en ésta, las habilidades básicas implicadas son todas. La habilidad de la lectura, se evidencia a partir del trabajo de un texto en variadas modalidades, tales como, compartida, silenciosa y en voz alta, esto, lo realizaba para trabajar la estructura, propósito, intencionalidad, etc.

La habilidad de la escritura, fue observada, cuando la docente solicitaba registrar la instrucción y resolución de las actividades planteadas, tal como, la explicación de la posible finalidad de una noticia.

La habilidad de la oralidad, se evidencia, en aquellos momentos en que la docente pedía la verbalización de la resolución de los ejercicios, compartiendo, a nivel grupo curso sus respuestas.

Finalmente, la habilidad de la escucha, fue reconocida, cuando la docente generaba los espacios para la socialización de la resolución de sus actividades, al llamar a la calma y al silencio del grupo, estableciendo turnos de habla y respeto entre ellos.

Cierre

La última etapa del esquema, correspondiente al cierre, contiene la síntesis de la clase, en donde, las habilidades básicas del lenguaje implicadas son: la oralidad, la escucha y la escritura.

La oralidad la apreciamos, ya que, la docente solicitaba a los estudiantes dialogar en voz alta de forma voluntaria, en base a preguntas tales como ¿qué vimos en esta clase?, ¿Qué aprendimos hoy? Entre otras, para luego, exponer sus opiniones referidas a fortalezas y debilidades presentadas a lo largo de la clase.

La habilidad de la escucha, se apreció en los momentos en que la docente creaba un clima propicio para que los estudiantes expusieran sus opiniones e incluso ella.

Finalmente, la habilidad de escribir, la observamos, al momento en que la docente generaba un organizador gráfico, a partir de las ideas de los estudiantes con respecto al contenido tratado en la pizarra y solicitaba el registro de éste.

SUB-CATEGORÍAS

➤ Contenido

Esta sub categoría, hace referencia a las temáticas abordadas en cada clase, siendo estas, en el primer registro, el texto no literario noticia, en la segunda, iniciación a los textos poéticos a partir de creaciones divergentes y, finalmente, el texto no literario carta. La metodología utilizada por la docente integral para abordar estos contenidos, consistía en un primer momento, incentivar a los estudiantes a construir el contenido, generalmente, en base a una dinámica de pregunta-respuesta, luego de ello, profundiza el contenido, en base a la exposición de éste y posterior explicación. Por último, ejercita el contenido a partir de diversas actividades.

La vinculación que se puede establecer entre las categorías de estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje es totalmente directa, ya que, en función del contenido irán variando ambas clasificaciones, realizando actividades específicas y acordes a él. Una evidencia de ello, es la forma de abordar el texto carta frente al texto poético, el primero se orientó, más bien, al reconocimiento de la estructura propia de él y su finalidad, mientras

que en el segundo, se enfocaba en relación al contenido del posible escrito, en base a creaciones propias de los estudiantes. Junto a ello, podemos mencionar que las habilidades se presentaron durante todo momento, sin embargo, fueron variando. Ello, se evidenció en el predominio de unas sobre otras, un ejemplo de ello, es que, en aquella clase donde se trabajó la carta, la habilidad que sobresalió fue la oralidad y la escucha, por el contrario, en la clase de iniciación al texto poético, prevaleció la habilidad de escribir.

➤ **Monitoreo**

Esta sub-categoría alude directamente a aquellos momentos en que la docente efectuaba una revisión constante del trabajo realizado por parte de sus estudiantes, esto, logramos apreciarlo durante las tres clases observadas, cuando ella transitaba puesto por puesto revisando las tareas realizadas por sus alumnos, incluso, dando sugerencias para mejorar el trabajo. Otra instancia concreta de monitoreo, a modo de apoyo y revisión grupal, se vislumbró cuando la docente, al generar una actividad de trabajo para el curso, incitaba constantemente a que sus estudiantes verbalizaran sus respuestas enfatizando en relación a la solución más adecuada o pertinente, frente a la actividad planteada, para de esta forma llegar conjuntamente a un consenso de lo correcto a nivel grupo curso y monitorear a nivel general la construcción de respuestas adecuadas.

La relación que podemos establecer entre esta sub categoría y las dos categorías esenciales, es que el monitoreo, de alguna u otra manera forma parte de un complemento significativo que contribuye directamente a la potenciación o desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, así como también en la implementación de estrategias de pre-escritura, pues esto permite corroborar el éxito o fracaso de las actividades planteadas a lo largo de las clases, entendiendo que en ellas se encuentran aplicadas tanto estrategias de pre-escritura como habilidades básicas del lenguaje. Entonces, aludiendo al monitoreo realizado por la docente, podemos reconocer que ésta, mediante las tareas de revisión a nivel individual como grupal evidenció por una parte el trabajo realizado por los estudiantes, a partir, de la implementación de estrategias de pre-escritura, es decir, el desarrollo de actividades asociadas a ello. Y por otra la participación que sus estudiantes realizaron a lo largo de la clase en relación a los espacios de desarrollo, en base a las habilidades básicas del lenguaje. Todo lo mencionado evidencia el desarrollo de la clase misma, para orientar su trabajo docente.

➤ **Normalización**

Esta sub-categoría hace referencia a aquellas instancias en que la docente genera un clima propicio de trabajo, manteniendo un orden en la sala, respetando los turnos de habla, mantenido una conducta y disciplina apropiada, etc. Esto se apreció constantemente a lo largo de las tres clases, sin embargo, los momentos en que ésta sub-categoría adquirió mayor fuerza y relevancia fue durante los inicios de la clases, donde por lo general la docente hacía que sus estudiantes ingresaran a la sala de clases tranquilamente, recogieran papeles, ordenaran y alinear los banco, tomaran una postura adecuada y dispusieran de los materiales de trabajo solicitados. La relación establecida entre esta sub-categoría, estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje consideramos que no es del todo directa, pues si bien es cierto, es sumamente relevante propiciar un clima grato para el trabajo, esto no resulta ser indispensable.

➤ **Estructura de clase**

Esta sub-categoría está relacionada a los momentos propios de una clase, siendo estos, inicio, desarrollo y cierre, la manera en que evidenciamos su presencia dentro de las clases observadas, fue, a partir de la metodología implementada por la propia docente, que durante las tres instancias de igual forma, al inicio de la clase presentaba el objetivo de esta, invitaba a sus estudiantes a socializar en torno a él, durante el desarrollo, construía conjuntamente con el grupo curso el contenido a tratar, posterior a ello lo profundizaba en base a la exposición de él para finalmente ejercitarlo. Y en el momento correspondiente al cierre, la docente sintetiza los contenidos de forma conjunta con el grupo curso o por sí misma. Podemos establecer una relación directa entre ésta sub-categoría con las dos grandes categorías, pues nos permite reconocer el tiempo que se le otorga a cada momento de clase y, por ende, a cada actividad realizada, ello al establecer una estructura de clase tan pronunciada permite reconocer con mayor certeza la presencia de las habilidades básicas del lenguaje, su relevancia en cada instancia, así como también el tiempo que se le destina al desarrollo de cada una de ellas, un claro ejemplo de ello, lo fue cuando durante el momento inicial de la clase, la docente implementaba estrategias de pre-escritura enfocadas al trabajo de la oralidad, a partir de la lluvia de ideas, las creaciones divergentes, etc.

➤ **Disposición de aula y materiales**

Esta sub-categoría, hace alusión a la organización espacial del aula y a los materiales tanto propios de los estudiantes, así como también aquellos proporcionados por la docente. La relación que podemos establecer entre ella y las dos grandes categorías, corresponde a la metodología de trabajo propuesta por la docente para implementar en realidad de aula

alguna estrategia de pre-escritura, o bien potenciar el desarrollo de habilidades básicas del lenguaje, es decir, si establecerá un círculo de trabajo, grupos de trabajo, duplas, individualidad, colaboración, etc. Ya sea para la resolución de actividades planteadas o para entregar y construir los contenidos de clase.

Además de lo anterior, podemos establecer una relación referida a los materiales que utiliza en sus clases, es decir, si trabaja con material de apoyo, como guías, power point, imágenes, entre otras, resulta ser un gran complemento para la actividad central, en el caso puntual de esta docente, la disposición del aula no varió, sin embargo en relación a los materiales, ella proporcionó guías de trabajo, para el trabajo con la tipología carta, proporcionó un ejemplo de texto concreto, para la noticia, entregó imágenes sobre las cuales los estudiantes debían situarse en una posible producción textual imaginando algún hecho noticioso, protagonistas, etc. Y para el caso del texto poético entregó una guía con frases incompletas, las cuales debían completar de manera creativa.

Integrando tanto la disposición de aula como los materiales de trabajo, creemos que ambos resultan formas de presentar atractivamente las actividades de clase, lo cual de alguna u otra forma contribuiría directamente a la adquisición de saberes referidos, en este caso particular a pre-escritura como estrategias de aplicación.

➤ **Ejemplificación**

La sub-categoría correspondiente a la ejemplificación, se reconoce como aquella en que la docente modeló a sus estudiantes tanto un contenido a tratar como una actividad de clase, con la finalidad de clarificar los conceptos trabajados, o bien de mostrar a sus estudiantes lo que debían realizar de forma más sencilla, para responder adecuadamente a los propósitos de la actividad misma. La relación que generamos entre la ejemplificación y las dos categorías es directa, pero aludiendo tan solo a la categoría de estrategias de pre-escritura, debido a que al complementarse contribuye a la efectiva realización de las estrategias de pre-escritura, ya que la docente continuamente realizaba un ejemplo del cómo resolver una actividad para que luego los estudiantes fuesen capaz de realizarlo por sí mismos, como ya mencionamos esta sub categoría no posee ningún relación con las habilidades básicas del lenguaje, pues, para llevarlas a cabo no es necesario un ejemplo por parte del docente.

ANÁLISIS ENTREVISTA

A continuación, se lleva a cabo el análisis de la entrevista semi-estructurada, realizada al docente denominado “Integral”, que tiene como finalidad dar respuesta a los objetivos de investigación. Para ello, cada pregunta respondida por el profesor en estudio, ha desprendido una categoría específica, encasillada en un criterio particular, ya sea en cuanto a conocimiento del docente, respecto a temas centrales; metodología utilizada al trabajar pre-escritura; relevancia que otorga al trabajo de la pre-escritura, utilizando habilidades básicas del lenguaje; dificultades o limitaciones que presenta el docente en este proceso; y finalmente la relación que se logra establecer, entre estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje. Cada uno de ellos dirigido a un objetivo de investigación en particular, que busca dar respuesta a cada una de las interrogantes del estudio y, principalmente, a aquella que busca dar a conocer la relevancia que le otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura, desarrollando las habilidades básicas del lenguaje.

I.-Conocimiento del docente respecto a temas centrales de investigación (pre-escritura, estrategias de pre-escritura, habilidades del lenguaje)

Esta categoría está dirigida a responder de manera general, que conocimientos maneja el docente estudiado, en torno a los temas centrales de investigación. Por lo tanto, este apartado busca establecer el soporte básico de saberes que el profesor maneja, en cuanto a lo estudiado.

- **Concepto de pre-escritura:** El docente en estudio demuestra poseer un concepto claro y conciso sobre el proceso de pre-escritura, que sería el siguiente: “proceso previo y preparatorio para llegar a la producción de un texto escrito”. Sin embargo, no específica, ni detalla, de forma minuciosa de qué trata este proceso o sus implicancias, sino más bien lo reconoce como una etapa previa a la escritura, que influiría en la producción de un algún escrito. Por lo tanto, a pesar de tener claridad de qué trata cabalmente este proceso, no desarrolla mayormente el concepto de pre-escritura.
- **Concepto de estrategias de pre-escritura:** En este criterio, el docente estudiado logra demostrar un manejo completo sobre el concepto de estrategias, explicando que “son las fórmulas utilizadas por el docente para lograr el resultado esperado, es decir, la escritura de los estudiantes”. Se puede desprender de esta afirmación, que el docente en cuestión tiene claridad, sobre el término estrategias, el cual reconoce que sirven para contribuir en el logro de algún objetivo específico, que en este caso sería el trabajo de la pre-escritura. Del mismo modo, demuestra poseer un manejo

amplio sobre las estrategias de pre-escritura, pues las asocia a propósitos claros y concretos al señalar que “las estrategias de pre-escritura sirven para enfatizar en los procesos previos a un escrito, es decir contribuyen a que los docentes logremos situar a los estudiantes a determinadas situaciones comunicativas, a contextos (formal, semi-formal o informal), a propósitos, etc.”, entendiendo que esta etapa considera, toda la organización de ideas, estructuras y planificación de un futuro escrito. Por ello, se resuelve, que el docente investigado domina eficazmente el concepto de estrategias de pre-escritura.

- **Concepto de habilidades del lenguaje:** El docente, con respecto al concepto de habilidades del lenguaje, expresa en base a sus concepciones que “son las fortalezas innatas que posee el estudiante para desarrollar el lenguaje”, es decir, este profesor comprende e integra en su conocimiento que las habilidades del lenguaje, son pericias que los estudiantes deben desarrollar, porque son consideradas innatas, propias e inherentes a todo individuo, pero que deben ser potenciadas en el aula. De igual forma, especifica y reconoce que las habilidades del lenguaje son: “el hablar, leer, escuchar y escribir, básicamente corresponden a capacidades que pueden ser potenciadas cabalmente”. De acuerdo a lo enunciado por el docente, además se puede detectar y evidenciar en su respuesta, que tiene total claridad de cuáles son las habilidades básicas del lenguaje, así como de la importancia que posee el trabajo basado en la potenciación de ellas en cada una de las clases de Lenguaje y Comunicación.

II.-Metodología utilizada por el docente en el trabajo de pre-escritura

Esta categoría ha sido establecida, con el fin de responder a la incógnita sobre cómo trabaja el docente en la realidad de aula, según su propia perspectiva. Es decir, pretende dar a conocer aquello que los profesores consideran que implementan dentro del aula, para trabajar la pre-escritura y desarrollar las habilidades básicas del lenguaje.

- **Estrategias de pre-escritura:** El docente, según su testimonio asegura utilizar variadas estrategias de pre-escritura, que van desde la marca textual, para conocer en primer lugar la estructura del tipo de texto, hasta el generar ideas tanto individualmente como a nivel grupo curso para organizar un posible escrito, como también la lluvia de ideas, para integrar diversas temáticas, considerando los gustos y participación de los estudiantes, entre otras. Las estrategias de pre-escritura especificadas por la docente en definitiva se asocian a aquellas que potencian la habilidad del lenguaje de la oralidad, lo cual releva por sobre manera. Básicamente

lo que plantea el profesor en estudio es el enfocarse en estrategias de tipo oral, para establecer instancias concretas para compartir ideas, y lograr que los estudiantes sean protagonistas de su propio trabajo e incluso aprendizaje.

- **Habilidades del lenguaje que desarrolla:** De acuerdo a lo expresado por la docente a lo largo de la entrevista, hemos desprendido que en referencia a las habilidades básicas del lenguaje ella es recalca que desarrolla y potencia las cuatro habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar y escribir). Ello, a partir de su propio testimonio al momento de abordar la pre-escritura. Señala además, que estas habilidades se encuentran integradas en este trabajo, así como en otro tipo de habilidades.

III.-Relevancia otorgada por el docente al trabajo del proceso de pre-escritura desarrollando habilidades del lenguaje

El presente apartado, busca dar a conocer la relevancia e importancia, que el docente estudiado le entrega al trabajo de la pre-escritura, como al desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje involucradas en el proceso.

- **Influencia de la pre-escritura en la escritura:** En referencia a ello, consideramos que la docente asiente que influye en gran medida la pre-escritura en un posible escrito final, debido a que, el desarrollo y las actividades realizadas en este proceso, previo al escrito determina la creación de un escrito eficaz, que luego de haber pasado por todas las etapas anteriores es capaz de responder a la estructura del texto creado, la intención comunicativa que posee, la audiencia, el propósito, etc. Por consiguiente, debiera cumplir con los requerimientos del texto, ya que ha sido producto de un proceso planificado y corregido hasta llegar a un resultado final.
- **Tiempo de trabajo entregado a la pre-escritura:** El docente en estudio, aludiendo directamente al tiempo que destina a la pre-escritura, ella considera sumamente necesario abordarla alrededor de 20 a 30 minutos, por lo cual se desprende que le atribuye un rol crucial e importante al proceso en sí.
- **Relevancia otorgada al proceso de pre-escritura:** Este criterio, tal como el anterior, en base al testimonio de la docente, es considerado de gran importancia,

sin embargo, la docente no logra determinar con precisión una causa en el interior del mismo proceso de pre-escritura, sino más bien atribuye la relevancia, de acuerdo a lo determinante que se convierte el trabajar previamente un texto, antes de la etapa de redacción, con el propósito o fin de que los estudiantes mejoren sus escritos finales, lo que indicaría además, que se enfoca en el producto, más que en todo el proceso previo a ello, pese a fomentar la utilización de estrategias para estimular a los estudiantes en esta etapa, previa a la escritura como tal.

- **Importancia otorgada al trabajo de la pre-escritura con habilidades del lenguaje:** Teniendo en consideración la entrevista realizada a la docente en estudio, podemos reconocer que ella releva ampliamente el trabajo de la pre-escritura como proceso previo a un escrito, ya que ésta como variadas actividades presentes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, contribuyen a mejorar o desarrollar las habilidades básicas del lenguaje. Además señala que según su percepción el trabajo de las habilidades se debe presentar en variadas ocasiones, por ser parte de los ejes de la asignatura.

IV.-Dificultades que podrían enfrentar los docentes al trabajar la pre-escritura

Esta categoría se encuentra destinada a responder la interrogante sobre el tipo de dificultades que podrían enfrentar los docentes al momento de trabajar la pre-escritura, enfocándose en su opinión general, en las estrategias más complejas de desarrollar y en la posible libertad o relevancia que el establecimiento le otorga para llevar a cabo la implementación y considerando el tiempo que estime necesario o conveniente.

- **Dificultades que presentan los docentes:** De acuerdo a la información extraída del docente en estudio, se pudo desprender que aquello que resulta más complejo de resolver, o que podría representar una gran dificultad, sería el tiempo que se le puede destinar a la pre-escritura, porque muchas veces debido al excesivo énfasis en el escrito final, se pasa por alto, o se trata muy brevemente la pre-escritura, o bien de forma acotada.

También, plantea que el mayor conflicto que se presenta con los estudiantes está en cómo iniciar el proceso de pre-escritura con ellos, ya que, muchas veces suelen concebir la escritura como el solo hecho de redactar, sin tomar en cuenta la real

trascendencia que tiene este proceso (pre-escritura), para la concreción de un escrito coherente y cohesivo.

- **Estrategias y habilidades más complejas de desarrollar:** Dentro del plan de redacción, considerado como estrategia para trabajar la pre-escritura, lo más complejo, que destaca el docente estudiado, es el momento de la planificación de un posible escrito y la instancia de preparar lo que se va a escribir donde por lo general se suele trabajar con lluvia de ideas, punteo de ideas, organigramas, entre otras. Ello lo atribuye directamente a que los estudiantes suelen expresar sus ideas sin una estructura o secuencia clara o coherente a lo que quisiesen lograr en sus escritos finales. Es decir, los estudiantes con la estrategia de organización de ideas, ya se notan complicados por intentar definir qué escribirán, cómo y a quiénes.

Por otro lado, la profesora afirma que la habilidad del lenguaje que resulta más compleja de trabajar, es la escritura, ya que, al organizar sus ideas o realizar un punteo de ellas suelen cometer varios errores.

- **Libertad que otorga el establecimiento al docente:** De acuerdo a lo expuesto por el docente en estudio, la libertad que otorga el establecimiento se basa en aquello que la planificación permita y a su vez, esta se rige por el programa de estudio correspondiente al nivel o ciclo en el que se está trabajando. Del mismo modo, se puede desprender desde su testimonio que considera que el currículo no le entrega gran énfasis al trabajo de la pre-escritura en sí, debido a que mayoritariamente éste se enfoca en otros ejes específicos, y deja relegado para el final todo el proceso de escritura, incluyendo la etapa de pre-escritura, cuando los tiempos son más escasos.

V.-Relación que establecen el docente entre habilidades del lenguaje y proceso de pre-escritura.

Esta categoría está referida al nexo, conexión o relación que el docente es capaz de realizar entre la etapa de pre-escritura, y las habilidades del lenguaje, así como el posible rol facilitador de este proceso, que ocupan las estrategias involucradas en dicho momento.

- **Relación entre habilidades y estrategias:** En cuanto a este criterio, la docente indica que claramente el aplicar o implementar en la realidad de un curso alguna estrategia dinámica, llamativa y motivante facilita el trabajo previo a un texto escrito, pues permite que los estudiantes se sitúen en algún contexto comunicativo específico, ordenen sus ideas, estructuren un posible escrito, etc. Del mismo modo, aludiendo a la relación entre habilidades y estrategias, la docente asiente la

existencia de una íntima y estrecha relación entre ambas, ya que, mediante la implementación de estrategias se debe intentar desarrollar constantemente las habilidades básicas del lenguaje. Por ejemplo, a través del análisis de un texto guía se desarrolla la lectura y la escucha activa por parte de los estudiantes. Luego al momento de planificar la producción del texto se potencia la escritura y el habla del alumno.

El docente denominado Integral, se ha destacado por su acabado conocimiento acerca de los temas tratados en la investigación, ya que, demostró manejar conceptos como pre-escritura, estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje a lo largo de la entrevista, desarrollándolos adecuadamente y de acuerdo a nuestras propias concepciones como grupo investigativo. Ciertamente suele expresar que su metodología de enseñanza, se basa en la utilización de estrategias teniendo conciencia de que el uso de estas, favorece cabalmente a captar la atención de los estudiantes, y por ende a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la pre-escritura, además es capaz de explicar que la didáctica de sus clases se basa básicamente, en desarrollar las habilidades básicas del lenguaje: hablar, leer, escuchar y escribir. Las cuales, reconoce como capacidades posibles de ser potenciadas a cabalidad dentro de las clases de Lenguaje y Comunicación.

Refiriéndonos a la relevancia otorgada al trabajo del proceso de la pre-escritura, la docente en estudio releva estas instancia de sobre manera, demostrando en sus apreciaciones personales la vital importancia de ello. En cuanto a la pre-escritura revela que ésta influye directamente al producto final de un posible escrito, debido a que el tipo de actividades presentadas dentro de la pre-escritura se orientan principalmente a la planificación de un texto en cuanto a ideas, estructura, etc. Determinando el producto final como eficaz o no. Además detalla que las acciones como establecer a quién será dirigido un texto, qué contará, cómo se organizará, es decir, la planificación, son vitales para redactar un texto de calidad. Lo anterior se ve demostrado, en el tiempo que se destina a trabajar la pre-escritura, ya que, suele destinar alrededor de un tiempo de 20 a 30 minutos por clase aproximadamente. De igual forma, este docente considera que en la clase siempre se deben potenciar las habilidades del lenguaje, no solo en la pre-escritura, porque es un eje fundamental de la asignatura impartida concretamente Lenguaje y Comunicación.

El docente en cuestión, posee claridad sobre el proceso de pre-escritura, sus implicancias y la importancia que tiene el desarrollo de este trabajo previo a la redacción, en sus estudiantes. A partir de sus propios comentarios y apreciaciones a lo largo de la entrevista, dejan de manifiesto su opinión, concretamente la gran relevancia que le otorga al proceso de pre-escritura, al ser capaz de reconocer explícitamente su finalidad o propósito, el trabajo con las habilidades básicas del lenguaje y las estrategias que integra.

En cuanto a las dificultades, se reconoce que el docente integral, presenta algunas limitantes, referido a la realización del trabajo de la pre-escritura al momento de distribuir o destinar los tiempos precisos para fomentar, ya que expresa que muchas veces no puede trabajar dicho proceso, como quisiera y debe disminuirlo, para enfocarse en la evaluación de un escrito final, tal como el propio programa de estudio lo plantea. Junto a lo anterior, reconoce que lo más complejo a trabajar con los alumnos es la organización de ideas, ya que muchas veces les cuesta secuenciar lo que quieren expresar o bien les hace falta una verdadera intención comunicativa, atribuido a la falta de motivación, especialmente en los casos de estudiantes mayores. Debido a lo expresado, anteriormente, se puede desprender que la habilidad del lenguaje más compleja de trabajar corresponde a la escritura, esto debido a que los estudiantes comenten muchos errores al escribir, ya sea ortográficos o de coherencia. Éstos pueden variar entre ortográficos, puntuales o gramaticales. Por otro lado, manifiesta que dentro del establecimiento en el cual desempeña sus funciones docentes, le proporciona todas las libertades necesarias para llevar a cabo el trabajo de la pre-escritura dentro del aula, siempre y cuando se adhiera a lo planificado, y no se desprenda de aquello que los Programas de Estudio y, por lo tanto, el Ministerio sugiere.

Finalmente, el docente es capaz de establecer la relación que existe entre las estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje, ya que comprende y asiente que las estrategias son vitales, para estimular a los estudiantes a trabajar el proceso de la pre-escritura cabalmente, para así lograr mejorar sus escritos, integrando en este trabajo siempre la potenciación y fortalecimiento de las habilidades básicas del lenguaje hablar, leer, escuchar y escribir.

En síntesis, el docente Integral, es capaz de otorgarle una gran relevancia al trabajo de la pre-escritura, esto debido a que la reconoce como una instancia que propicia el desarrollo de todas las habilidades básicas del lenguaje, que son extremadamente necesarias para desarrollar y fortalecer las capacidades comunicativas de los estudiantes. Habilidades que se logran potenciar, al trabajar con exclusivamente con estrategias claras y concretas. Además da cuenta, que a pesar de la existencia de limitantes para el trabajo de dicho proceso, de igual forma depende del profesor, lo que realmente se concrete en la realidad de aula, es decir, se necesita disposición de trabajo y por sobre todo en aquello que el propio docente quiera enfocar como su labor o bien el propósito de ésta. Este docente, es capaz de establecer la importante relación que existe entre la utilización de estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje, ya que indica que para que éstas se lleven a cabo, se debe desarrollar la escucha, el habla, la escritura y la lectura en sus estudiantes.

Teniendo en consideración los análisis recién presentados, los cuales fueron efectuados de acuerdo a nuestros instrumentos de recolección de información, siendo estos, y en orden de aplicación, registro descriptivo y entrevista, es importante mencionar a continuación, porqué nombramos a esta docente con el rótulo de integral.

En una primera instancia es importante tener una noción del concepto integral, y lo que nosotras concebimos como tal. Por integral comprendemos algo total, global y completo en una determinada área, teniendo en consideración este estudio y sus objetivos, un docente integral debiese responder a los siguientes aspectos: trabajar y aplicar la pre-escritura y potenciar las habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escuchar, escribir). Contemplando lo recién mencionado, podemos señalar que la es catalogada como docente es integral, ya que, a lo largo de las tres clases observadas, evidenciamos el trabajo tanto de estrategias de pre-escritura como de la totalidad de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, por lo que en función de nuestra investigación abarcaría la globalidad de lo que para nosotras es relevante.

En relación a las habilidades básicas del lenguaje, como logramos apreciar, la docente utiliza la totalidad de ellas, sin embargo, va enfatizando una por sobre otra, de acuerdo a las actividades planteadas, contenidos y objetivos de la clase.

Teniendo presente las estrategias de pre-escritura, la docente durante sus tres clases las aplicó, a partir de diversas modalidades y en diferentes momentos de la clase, al invitar a sus estudiantes a situarse dentro de un posible escrito, un contexto determinado, una finalidad comunicativa clara, etc.

4.4 TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Considerando el presente estudio y la etapa correspondiente a las conclusiones, surge la necesidad, de, a partir de los instrumentos aplicados, siendo aquellos, y en el orden en que fueron ejecutados, registro descriptivo y entrevista semi-estructurada, establecer una relación en el caso de cada sujeto, acerca de lo observado y lo expresado por ellos, de este modo, validar de manera sustancial, lo realizado, para que en cualquier circunstancia en que otro individuo se enfrente a este escenario investigativo, obtenga similares resultados a los nuestros. Con lo recién planteado, nos referimos al proceso de triangulación, para observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, espacios, o cuando las personas interactúan de forma diferente.

Con el fin de abordar el objeto de estudio, desde dos perspectivas, para así direccionar la investigación hacia un mismo foco, y obtener mayor profundidad en el análisis de datos, presentaremos, a continuación, tres tablas, correspondientes a nuestros sujetos de estudio,

inductivo, asociativo e integral, en base a dos categorías relevantes para el estudio, siendo ellas, estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje.

DOCENTE INDUCTIVO		
Categorías	Instrumentos	
	Registro Descriptivo	Entrevista semi-estructurada
Estrategias de pre-escritura	El trabajo de las estrategias de pre-escritura están constantemente presentes en el desarrollo de las clases, puesto que la docente crea muchas instancias donde se introduce al alumnado a planificar la futura producción textual, mediante preguntas de carácter oral, como son la lluvia de ideas, activación de conocimientos previos y preguntas de quiebre cognitivo. Lo que produce en los alumnos bastante interés y atención por el contenido que se trabaja, esto conlleva a que exista total interacción entre docente – alumnos, y estos y sus pares.	Según la entrevista, la docente cree que es de vital importancia el desarrollo de estas estrategias, ya que son el primer paso que se debe realizar para el trabajo de la escritura. En base a las respuestas de esta entrevista que van relacionadas con el trabajo de la pre-escritura la docente despliega mayoritariamente habilidades que motiven y creen interés por el aprendizaje en los estudiantes, y así generar un trabajo estructurado y sistemático, lo cual permita centrarse más en el proceso, que en la producción final.
Habilidades básicas del lenguaje	Dentro de las clases observadas de la docente inductiva, se puedo presenciar que ella constantemente potencia las cuatro habilidades del lenguaje, mediante actividades básicas que vayan en función de hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, existe mayor énfasis en el desarrollo de la oralidad, ya sea hablar o escuchar, lo que se puedo	La docente inductiva según la entrevista, destaca como grandes habilidades del lenguaje la lectura y escritura, he intenta centrar todas las actividades en función a al desarrollo de estas. El objeto de estudio destaca el desarrollo de las habilidades cognitivas en sus alumnos, tales

	<p>vislumbrar gracias a los registros descriptivos del objeto en estudio, en donde las clases analizadas se concentran en las preguntas y respuestas orales, lo cual tiene relación con las tres clases observadas, ya que estas iba en función al aprendizaje de estrategias de pre- escritura, por ende, escribir y leer, pasaron a formar parte de clases posteriores.</p>	<p>como la inferencia, predicción, etc. no tan solo con el fin de que los estudiantes puedan comprender un texto, sino también como parte del proceso de pre- escritura.</p> <p>Para desarrollar en los estudiantes habilidades básicas del lenguaje, promueve constantemente el diálogo de situaciones reales, con el fin de conectar al estudiante con la realidad en el cual se desenvuelve.</p>
<p>Análisis</p>	<p>De acuerdo a los datos arrojados, según los análisis del registro descriptivo y de la entrevista semi- estructurada la docente inductiva, no varía mucho con las estrategias de pre- escritura desarrollada con sus alumnos, puesto que, trabaja siempre con las mismas, las cuales potencian la oralidad, estas son; lluvia de ideas, lectura de imágenes y preguntas de quiebre cognitivo, sin embargo, estas sí aportan a la adquisición de saberes entre los estudiantes, por ende, creemos que el trabajo constantes de estas estrategias potencia en los alumnos el aprendizaje significativo.</p> <p>También es importante señalar que la discente intenta crear situaciones de la vida real, con el fin de extraer de los alumnos los sus conocimientos previos, y así, romper con el estigma de que los contenidos y los saberes solo provienen del profesor. De esta manera, fomenta en los estudiantes la creación de su propio conocimiento, e incita a la adquisición autónoma y personal de los saberes entre los educados.</p> <p>En base a las preguntas de la entrevista que están relacionadas con las habilidades básicas del lenguaje se pudo presenciar que no es de total coherencia lo que la docente responde en la entrevista, con que se observó en las clases analizadas, puesto que, las habilidades que más se trabajaron, fueron el hablar y escuchar. Mientras que en la entrevista ella nombró como las “grandes habilidades” la lectura y la escritura, sin embargo las más trabajadas por ella (escuchar y hablar) siempre fueron en función a desarrollar un óptimo escrito, lo cual se enmarca asertivamente en esta</p>	

	investigación.
--	----------------

DOCENTE ASOCIATIVA		
Categorías	Instrumentos	
	Registro Descriptivo	Entrevista semi-estructurada
Estrategias de pre-escritura	Por medio del registro descriptivo se pudo evidenciar que la docente posee una visión distinta acerca de lo que la presente investigación establece como, estrategias de pre-escritura, ya que, solo se aboca a ejemplificar los sub-procesos de la primera etapa de la escritura con situaciones de la vida cotidiana, coartando una relación coherente entre los ejemplos efectuados con el tipo de texto que posteriormente se deberá producir. Lo anteriormente mencionado implica que no se sitúe a los estudiantes directamente dentro de alguna posible situación comunicativa.	La entrevista permitió dilucidar, que la docente considera que con respecto a las estrategias de pre-escritura “hay que ser muy metódica, enseñar qué es la escritura, qué es la planificación, qué cosas se hacen en esas etapas”. Esto refleja que la docente, se limita solo a explicar qué se hace en cada etapa, sin desarrollar una estrategia que permita que los alumnos trabajen en función de un futuro escrito.

<p>Habilidades básicas del lenguaje</p>	<p>Con respecto a esta categoría se observa una predominancia en la habilidad de hablar, dado que durante la realización de su clase constantemente genera diálogos, ya sea para mencionar aspectos de conducta, objetivos, contenidos, ejemplos, etc. Promoviendo la participación de los estudiantes, desarrollando a su vez la habilidad de escuchar.</p> <p>Por otro lado, la habilidad de escribir se ve disminuida, dado que solo se limita a que los alumnos transcriban esquemas, tanto los efectuados por la docente como aquellos que fueron creados de manera conjunta.</p>	<p>La docente no considera las habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, sino más bien confunde estas con las habilidades de comprensión (analizar, conocer, relacionar, etc.).</p>
<p>Análisis</p>	<p>Conforme a las clases observadas y a la entrevista aplicada a la docente asociativa, se puede esclarecer que tiene relación lo que ella señala con respecto a las estrategias de pre-escritura, con lo que finalmente ejecuta en el aula, ya que efectivamente durante el proceso de pre-escritura explica qué se debe hacer, sin desarrollar las estrategias necesarias que permite que el alumno planifique en función de lo que será su escrito.</p> <p>Si bien durante las clases observadas trabaja en todo momento las habilidades del lenguaje, no se evidencia una concientización de la docente respecto a estas, puesto que, considera dentro de ellas las habilidades de analizar, relacionar y conocer, siendo estas habilidades de comprensión.</p>	

DOCENTE INTEGRAL

Categorías	Instrumentos	
	Registro Descriptivo	Entrevista semi-estructurada
Estrategias de pre-escritura	<p>A partir del registro descriptivo, llevado a cabo durante tres oportunidades bajo la técnica de la observación, podemos señalar respecto a las estrategias de pre-escritura, que ésta, efectivamente las implementó a lo largo de lo evidenciado, estas fueron, lluvia de ida, utilizada para acercarlos al propósito de los textos. Tablas de doble entrada, con el fin, en el caso del texto noticia, situarlos en su contenido, bajo las preguntas claves de ella, en relación al texto carta, fue implementada para diferenciar el registro utilizado en contextos determinados (formal e informal).</p> <p>La lectura de imagen fue otra estrategia puesta en práctica, la cual se realizó en función del texto noticia, en base a la presentación de una imagen los estudiantes debieron imaginar un posible hecho noticioso.</p> <p>Por último, apreciamos la ejecución de otra estrategia, siendo ésta, la completación de frases divergentes, en función</p>	<p>En relación al instrumento de la entrevista, y, considerando, las preguntas que apuntaban directamente a esta categoría, podemos señalar que la docente en cuestión, entiende por estrategias de pre-escritura, aquellas formulas, utilizadas por el docente, para lograr el resultado esperado, es decir, la escritura de los estudiantes, además, indica que se debe seguir un plan de redacción correspondiente al tipo de texto que se quiere trabajar, para de este modo, situar a los estudiantes, en ciertos propósitos y contextos.</p> <p>Según lo señalado por la docente bajo este instrumento, las estrategias aplicadas son mayoritariamente de tipo oral, pues, los estudiantes desarrollan las ideas y profundizan lo que quieren expresar, dando énfasis en el registro de ellas, entre las estrategias señaladas considera, lluvia de ideas, construcción conjunta de tablas, constelación de palabras, etc. En relación al tiempo que designa para el</p>

	<p>del texto poético, aquello, con el propósito de contextualizar a los estudiantes en un futuro escrito poético. Expresado lo anterior, podemos señalar que la docente integral, utilizó alrededor de cuatro estrategias, orientándolas a un posible texto.</p>	<p>trabajo de ellas, asintió que se desprenderá de la planificación de clase.</p> <p>Finalmente, en referencia a la relevancia de la pre-escritura, la docente señaló que consideraba trascendente la presencia de espacios de desarrollo y potenciación de ella, pues asintió que a partir de ello fomentaba que los estudiantes logaran adecuarse a la estructura de los textos, a la tipología en sí, al propósito del escrito, al receptor, etc.</p>
<p>Habilidades básicas del lenguaje</p>	<p>En relación a las habilidades básicas del lenguaje, podemos señalar, de acuerdo al registro descriptivo, que la docente integral potencia el desarrollo de cada una de ellas, destinando tiempos y espacios concretos en función de ello. Esto lo apreciamos, en los tres momentos de la clase. En el inicio, potenciaba la habilidad de oralidad y escucha, en base a la verbalización del objetivo y la introducción al contenido. Durante el desarrollo de la clase, las habilidades potenciadas eran la totalidad de ellas, por lo general, en base al trabajo de lectura comprensiva, hablando para, socializar la lectura y reflexionar a partir de ella,</p>	<p>Considerando esta categoría y lo arrojado, bajo este instrumento, la docente, comprende por habilidades básicas del lenguaje, aquellas fortalezas innatas que poseen los estudiantes, para desarrollar el lenguaje, señalando específicamente, la de hablar, leer, escuchar y escribir.</p> <p>En relación a las habilidades que potencia en los estudiantes, señala que intenta integrarlas y complementarlas en su totalidad.</p> <p>Aludiendo directamente a la importancia que le atribuye a la potenciación de las habilidades básicas, las considera de vital relevancia,</p>

	<p>escuchando a sus pares y a la docente, escribiendo para resolver actividades y registrar contenidos. En el cierre de la clase, las habilidades potenciadas son oralidad, para crear conjuntamente organizadores gráficos de síntesis, escucha entre pares, y finalmente, lectura del organizador grafico realizado, o bien de las producciones realizadas.</p> <p>De acuerdo a lo mencionado, podemos asentir que la docente integral, desarrolló las cuatro habilidades básicas del lenguaje.</p>	<p>pese al no encontrarse previamente planificadas, éstas, se encuentran inmersas dentro de la clase de Lenguaje y Comunicación de igual forma, se abordan constantemente.</p> <p>En relación a las habilidades que considera más complejas a la hora de abordarla con sus estudiantes, señala, a la escritura, puesto que, se vuelve una tarea difícil para los estudiantes.</p>
<p>Análisis</p>	<p>Teniendo presente ambos instrumentos, y las dos categorías mencionadas, siendo estas, estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje, la docente muestra coherencia entre lo que afirma y lo evidenciado en la práctica, esto puesto que, señala explícitamente dentro de la entrevista que implementa estrategias de pre-escritura como por ejemplo la lluvia de ideas, siempre en función de algún tipo de texto, además de ahondar en la potenciación de las habilidades básicas del lenguaje enfatizando por lo general en la oralidad, lo cual se logró apreciar dentro de las tres observaciones de clase realizadas a la docente en cuestión. Referido a las habilidades básicas del lenguaje propiamente tal, la docente las identificó correctamente señalando su nombre, su finalidad y el objetivo que perseguía al momento de potenciarlas ello desprendido desde la entrevista misma, ahora bien en relación al desarrollo de ellas, a través del registro descriptivo se dejó de manifiesto la veracidad de sus palabras y la metodología que implementaba para acrecentar las posibilidades de desarrollar cada una de las habilidades del lenguaje, enfatizando según el propósito de la clase.</p>	

	<p>En función de todo lo anterior, entonces podemos reconocer que la docente respecto de sus prácticas docentes en la realidad educativa de quinto año básico y sus afirmaciones según sus saberes referidos a estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje verdaderamente se relacionan.</p>
--	--

CONCLUSIONES

Luego de llevar a cabo el presente estudio, el cual se enfocaba en el quehacer docente en relación a la aplicación de habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escuchar y escribir) y las estrategias de pre-escritura en quinto año básico, presentaremos a continuación, las conclusiones de nuestra investigación propiamente tal. Es importante volver a señalar en función de este apartado, que el estudio de campo se aplicó a tres docentes de diferentes establecimientos, pertenecientes a nuestro centros de práctica, estos fueron, sometidos a un cuestionario, el cual tuvo la finalidad de generar una muestra intencionada cualitativa, la cual poseía como criterio de selección, el conocimiento y/o aplicación de estrategias de pre-escritura, conocimiento y/o aplicación de habilidades básicas del lenguaje y, finalmente, impartir clases en quinto año básico. Así, los docentes seleccionados de un total de siete, se redujeron a tres, los cuales y luego de la aplicación de nuestros instrumentos, nombramos como docente Asociativo, Inductivo e Integral, debido a su metodología de trabajo en relación a la temática propia de nuestra investigación.

El primer instrumento aplicado en tres oportunidades por cada docente fue el registro descriptivo, este se llevó a cabo bajo la técnica de la observación no participante, con el fin de obtener datos naturales en un contexto específico. El análisis de este instrumento fue realizado bajo la lectura del registro y el establecimiento de categorías acordes al mismo. Cada docente presentó variadas categorías. Una vez realizado aquello, establecimos dos grandes categorías que se relacionaban directamente con nuestra investigación, objetivos y preguntas, que se presentan a continuación:

- Habilidades básicas del lenguaje
- Estrategias de pre-escritura

De estas dos, se desprendieron sub-categorías, las cuales fueron aquellas que se evidenciaron, pero que no estaban directamente relacionadas al estudio, sin embargo, complementan y permiten el desarrollo de las dos grandes categorías ya nombradas.

El segundo instrumento, correspondió a la aplicación de una entrevista, este se llevó a cabo al finalizar el proceso de observación. Luego del análisis de ella, evidenciamos que a partir de ambos instrumentos era posible responder a nuestras preguntas de investigación y por ende a los objetivos.

A continuación, expondremos las conclusiones por sujeto investigativo (inductivo, asociativo e integral) bajo las respuestas a las preguntas subsidiarias, posteriormente se plantean conclusiones a partir de las hipótesis o supuestos establecidas en un comienzo del estudio, para culminar con la pregunta principal y su respectiva resolución.

DOCENTE INDUCTIVO

1.- ¿Qué tipo de metodología utilizan los docentes para generar habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura en quinto básico?

A partir de las tres observaciones realizadas a esta docente, podemos concluir que la metodología utilizada para generar habilidades del lenguaje y estrategias de producción de pre-escritura se basa en rutinas y menú de trabajo. El primero, alude a un plan lector, es decir, a un libro que contiene una serie de textos, los cuales están previamente calendarizados y deben ser leídos en el inicio de cada clase del subsector. La segunda corresponde al punteo de las actividades, metas y objetivos a realizarse en la pizarra, solicitando a sus estudiantes el registro de éste.

La metodología propiamente tal, comienza con una instancia de normalización, en la cual, saluda a sus estudiantes, solicita el orden y limpieza de la sala. Una vez realizado lo anterior, la docente entrega una motivación del contenido, a partir de la estrategia de pre-escritura como son la lluvia de ideas o preguntas de quiebre cognitivo. Durante la etapa de desarrollo de la clase, la docente entrega el contenido, generalmente en base a material de apoyo, como power point, imágenes, reportajes, textos auténticos, entre otros, de tal modo, que lo acerca a los estudiantes, todo esto, en base a la metodología de trabajo de situar a los estudiantes en situaciones problemáticas, para lograr que los estudiantes sean capaces de construir su conocimiento, guiándolos en base a preguntas, hasta llegar a la respuesta esperada.

Una vez expuesto el contenido, la docente realiza instancias de aplicación del contenido contemplando diversas estrategias de pre-escritura, en donde generalmente deben contestar las siguientes interrogantes: ¿De qué voy escribir?; ¿a quién me voy a dirigir?; ¿cuál es mi propósito comunicativo?; ¿qué ideas necesito tratar? Y, finalmente, ¿cómo organizo mis ideas?, una vez resueltas, la docente solicita a sus estudiantes la creación de un borrador, el cual puede contener un esquema, un punteo, un dibujo etc., de modo tal que los estudiantes sean capaces de organizar las ideas como ellos estimen conveniente.

Por último, la docente realiza una síntesis de lo aprendido sin llegar a una producción textual propiamente tal.

La metodología utilizada por la docente involucra constantemente las habilidades básicas del lenguaje, sin embargo, resultan más relevante el trabajo de la oralidad, ya que, por lo general suele presentar a lo largo de sus clases más instancias referidas a esta habilidad.

Esto se evidenció, ya que la docente al trabajar la pre-escritura en el aula enfatiza en las posibles ideas que pudiese contener el texto a crear, instando a sus estudiantes a verbalizar sus creencias y situándolos dentro de contextos de comunicación.

2.- ¿Qué relevancia otorga el docente al trabajo previo a la producción de textos?

Teniendo en consideración las tres clases observadas y analizadas, aludiendo directamente a la relevancia que la docente “Inductiva” le atribuye a la pre-escritura, podemos reconocer que considera que este proceso previo a la redacción en sí, determinará el éxito o fracaso del texto a producir. Junto a ello, podemos desprender desde los instrumentos aplicados, que asiente y clasifica la pre-escritura como la primera etapa del proceso de escritura, la cual corresponde al cimiento del proceso mismo.

En síntesis, podemos concluir que la docente inductiva determina que la pre-escritura es un proceso orientado a la producción de algún texto, el cual es de suma relevancia para los estudiantes, ya que, corresponde a la primera etapa de producción.

3.- ¿Cuál es la relación que se establece entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción para desarrollar la pre-escritura?

El vínculo que se establece entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción para desarrollar la pre-escritura, es sumamente estrecho, ya que, todas las estrategias que se llevan cabo, realizan una labor que va en función del desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, con el objetivo de aportar en el trabajo pleno de ella. Esto se puede revelar, debido a las observaciones realizadas a la docente en estudio, quien a partir de estrategias como la lluvia de ideas, lectura de imágenes, etc. Desarrollaba las habilidades del lenguaje de hablar, escuchar, escribir y leer, con el fin de aportar en una adecuada ejecución de la estrategia de escritura propiamente tal.

DOCENTE ASOCIATIVO

1.- ¿Qué tipo de metodología utilizan los docentes para generar habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura en quinto básico?

Tras analizar la entrevista y el registro descriptivo, se puede determinar que la metodología utilizada por la docente considera las siguientes estrategias.

Estrategia 1 “La escalera”

Esta estrategia consiste en explicitar los pasos para la construcción de un texto escrito, evidenciando nombres y elementos necesarios de cada una de las etapas planteadas, ejemplo de ello son analogías en función de que el estudiante identifique y deduzca los

elementos necesarios en cada escalón. La docente para inventar dichos ejemplos propios de la realidad debe poseer claridad de las etapas (escalones), para generar una transposición didáctica adecuada. Es así, para guiar en la construcción de conocimientos, la docente plantea el descubrimiento del uso de esta escalera, planteando una primera interrogante ¿qué pasaría si nos fuéramos de paseo en bicicleta? A raíz de aquella situación guía y orienta por medio de preguntas que generan conflictos cognitivos, lo que permite la construcción del conocimiento. Esta estrategia utiliza apoyo gráfico por medio de dibujos.

Estrategia 2 “La montaña Rusa”

Esta estrategia tiene como objetivo explicitar los elementos que integran un texto narrativo. Para ello, se cuenta una historia sobre un viaje en una montaña rusa en el que se van descubriendo los elementos que componen el texto narrativo, considerando el orden temporal en el que éstos se presentan. Ésta, tiene una doble función, permitir analizar textos narrativos, orientar y evidenciar la planificación de ideas para la construcción de un borrador. Facilitando a los estudiantes en su primer uso, comprender e interiorizar la estructura de textos narrativos y en segunda instancia orientar la construcción de textos escritos.

Estrategia 3 Extra ejemplos

Se genera ejemplos exagerados, o extravagantes con el propósito de evidenciar errores textuales tanto de coherencia como de cohesión. Estos ejemplos se utilizan a partir de tipos de textos que ellos conocen para que puedan así descubrir las fallas y errores. Un ejemplo de esta estrategia es el siguiente. “Querida mamá: Te escribo para decirte peras, papas, un marciano y el helicóptero. Se despide atentamente tu hija que te quiere mucho.” Esto, se realiza para reconocer la coherencia de lo expresado y en relación a la tipología textual implementada.

En relación a la metodología debemos mencionar que las estrategias previamente utilizadas refuerzan tanto el perfil de la docente justificando el nombre designado.

Cada estrategia es reforzada constantemente con la utilización de distintos ejemplos, lo que permite a la docente enseñar considerando las distintas formas de adquisición de aprendizaje. Contribuyendo por medio de éstas atender a la diversidad presente en el aula a través de esto la docente considera y se adapta al contexto en el que desenvuelve.

2.- ¿Qué relevancia otorga el docente al trabajo previo a la producción de textos?

Según la información recopilada, se puede decir que la docente Asociativa, considera la pre-escritura como un proceso previo a la escritura y de gran trascendencia, al cual debe otorgarse el tiempo que sea necesario para desarrollarla, además, de manera conjunta,

potencia las habilidades del lenguaje, porque, mediante este proceso el alumno va creando autonomía, gracias a la adquisición de estrategias, , como también para que sean capaces de dominar las estructuras de los textos que producirán, para finalmente, tener la capacidad de enfrentarse a cualquier tipo de texto.

Para trabajar los pasos de la pre escritura la docente utiliza organizadores gráficos los que permiten organizar y sintetizar la información más relevante, apoyando a los alumnos a la incorporación por el medio visual de la estructura tanto de textos como etapas.

La profesora otorga cinco pasos fundamentales para trabajar dicho proceso, planificación, escritura, revisión, reescritura y publicación. Para explicar cada uno de estos pasos recurre a que los alumnos puedan asociar la etapa con algún elemento de la vida cotidiana. Esto le permite centrarse en el proceso por sobre el producto final. A su vez, permite tener una noción del trabajo realizado por los estudiantes.

3.- ¿Cuál es la relación que se establece entre habilidades del lenguaje y las estrategias de producción para desarrollar la pre-escritura?

La relevancia que entrega la docente para el trabajo de las habilidades del lenguaje y las estrategias de producción, es que constantemente deben ir relacionadas, llevándose a cabo simultáneamente, para así desarrollar un óptimo proceso de pre -escritura.

Se puede señalar que la docente posee una noción diferente a las habilidades básicas del lenguaje, distintas a las expuestas en el marco de teórico de la presente investigación. Sin embargo, de acuerdo a lo observado durante sus clases, se pudo evidenciar que sí posee noción sobre las cuatro habilidades que corresponde a escuchar, hablar, escribir y leer, pero no son conocidas por ella como habilidades del lenguaje.

DOCENTE INTEGRAL

De acuerdo a los datos arrojados por los instrumentos de investigación, y a los análisis realizados posteriormente, se puede concluir lo siguiente sobre el docente denominado “Integral”, dando respuesta a las preguntas subsidiarias de investigación.

1.- ¿Qué tipo de metodología utilizan los docentes para generar habilidades del lenguaje y estrategias de producción en función de la pre-escritura en quinto básico?

Con la información obtenida del docente Integral, se identificó la utilización de las estrategias que se exponen a continuación:

Lluvia de ideas: Esta estrategia es la más utilizada por el docente Integral, ya que, en cada una de las clases observadas, esta recopilaba ideas, conocimientos previos, y experiencias

de los estudiantes, fomentando la habilidad de comunicación oral, para que posteriormente estas ideas fueran posiblemente, utilizadas en función de la creación de un escrito en particular.

Tabla de doble entrada: Esta estrategia fue utilizada por el docente, en función de organizar las ideas sobre lo que los estudiantes, iban a escribir en sus producciones escritas, con el fin de tener claridad sobre lo que se realizaría en cada clase.

Lectura de imagen (inventar una noticia en base a una fotografía): La actividad presentada por la docente lograba situar a los estudiantes dentro de la posible creación de un texto (noticia), a través, de la entrega de imágenes, solicitó a sus estudiantes imaginar algún hecho noticioso, señalar al grupo de personas al cual podría estar dirigido el escrito, entre otras. Lo anterior, fomentó el trabajo oral y escrito para orientar las respuestas y reconocer a los posibles lectores del hecho noticioso, su contenido, los protagonistas, etc.

Creaciones divergentes: Esta estrategia implementada por la docente, se encontraba en función del trabajo previo a un texto poético, en relación a su contenido. A partir de la entrega de frases y oraciones divergentes incompletas la docente solicitaba que los estudiantes crearan los posibles versos.

Siluetas textuales: Esta estrategia corresponde a la presentación de un escrito, enfatizando en las partes o elementos constituyentes de éste. Durante las clases observadas, la docente mostró a sus estudiantes el texto noticia y la carta, enfatizando, en el descubrimiento por parte de los estudiantes, del nombre de cada una de las partes del tipo de texto abordado.

2.- ¿Qué relevancia otorga el docente al trabajo previo a la producción de textos?

En cuanto a esta pregunta de investigación, concluimos que el docente en cuestión entrega gran importancia al trabajo de la pre-escritura, debido a que considera que este proceso previo a la producción, influye directamente en la creación de un escrito eficaz y de calidad, por lo que destina gran tiempo de sus clases, y del proceso de escritura en sí, a trabajar esta etapa. Del mismo modo, reconoce que la utilización de estrategias para trabajar este proceso, se convierten en elementos de gran ayuda a los estudiantes, pues, presentan instancias motivadoras y estimulantes, para que los alumnos y alumnas sean capaces de interesarse y enfrentar de manera adecuada el proceso de escritura, además de darles la posibilidad de situarse en el contexto en el cual deberán plasmar sus escritos.

El docente Integral, considera fundamental esta etapa anterior a la producción textual, porque además, es capaz de comprender que es un proceso, que permite potenciar las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar y escribir), debido a que hablan para expresar ideas, escuchan para conocer información sobre otros, leen para comprender sobre lo que se escribirá y finalmente son capaces de escribir para organizar las ideas que se

plasmaran en sus futuros escritos. En síntesis, el profesional estudiado, considera que la pre-escritura, se convierte en una instancia vital a trabajar con sus alumnos, ya que, permite desarrollar las habilidades básicas del lenguaje, y al mismo tiempo, contribuye a que éstos sean capaces de entender que antes de escribir, es necesario realizar procesos previos, que podrían determinar el éxito o fracaso de sus escritos.

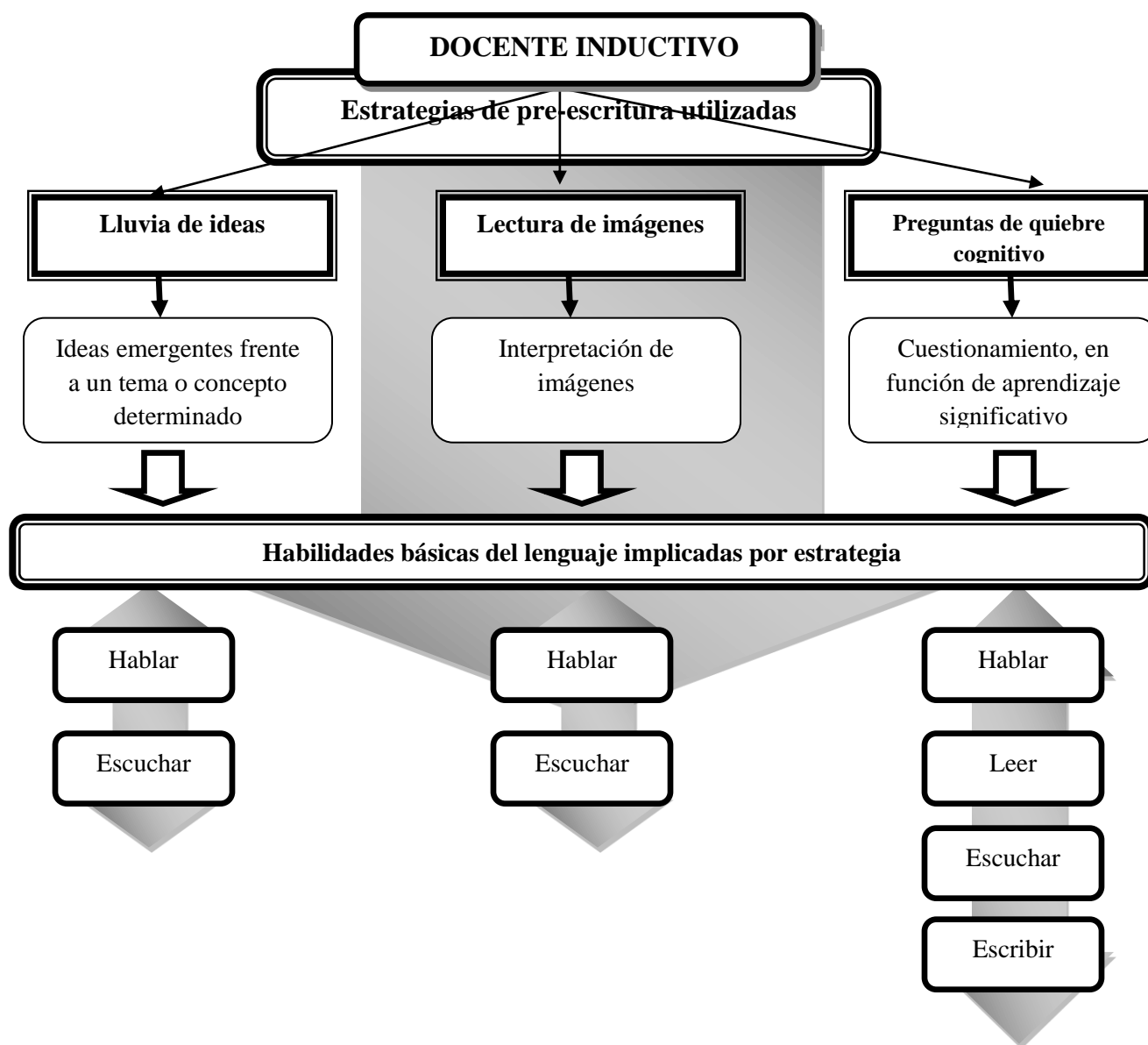
3.- ¿Cuál es la relación que se establece entre habilidades del lenguaje y estrategias de producción para desarrollar la pre-escritura?

Teniendo en consideración esta interrogante de investigación, se concluye que la docente Integral, es capaz de reconocer e identificar la existencia de una íntima relación entre las estrategias utilizadas y las habilidades del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir), ya que, a través de las estrategias que se llevan a cabo en clases se intenta desarrollar dichas habilidades. Una evidencia de lo anterior, corresponde cuando a través del análisis de un texto guía, se desarrolla la lectura y la escucha activa por parte de los estudiantes. Luego al momento de planificar la producción del texto se desarrolla la escritura y la oralidad del alumno, entre otras.

A partir de la información recopilada, la docente integral, es capaz de comprender y generar una conexión entre las habilidades del lenguaje y las estrategias que utiliza al momento de trabajar la pre-escritura, ya que, comprende que al momento de utilizar estrategias con sus estudiantes, fomenta el trabajo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, debido a que los ellos leen, para comprender y obtener mayor información acerca de sus escritos; escuchan; hablan para expresar sus dudas y aportes, y, escriben para organizar y plasmar sus ideas. El docente en cuestión es consciente, de que al realizar su trabajo en base a estrategias, está desarrollando habilidades que son básicas, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

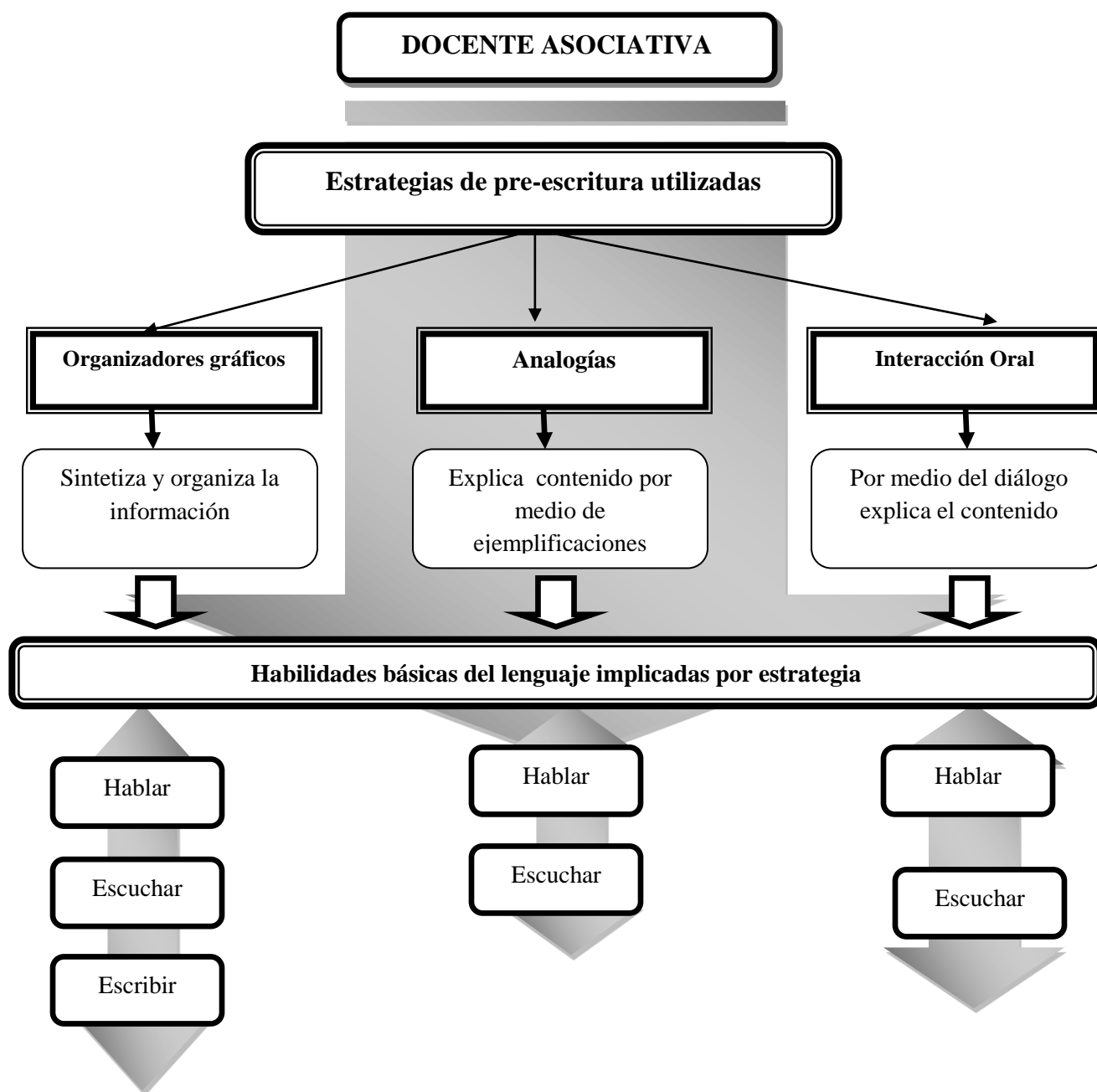
SÍNTESIS POR DOCENTE

Con la finalidad de continuar y reafirmar el diseño del presente estudio, aludiendo directamente al estudio de caso. A continuación, presentaremos, tres organizadores gráficos, correspondientes, a los sujetos de estudio, siendo ellos, y el orden en que se expondrán, inductivo, asociativo e integral, con la finalidad, de presentar al lector, una síntesis de lo evidenciado a partir de la aplicación de los instrumentos investigativos, de manera, que pueda acceder a las estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje, implementadas en cada actor, de manera sencilla y acotada.



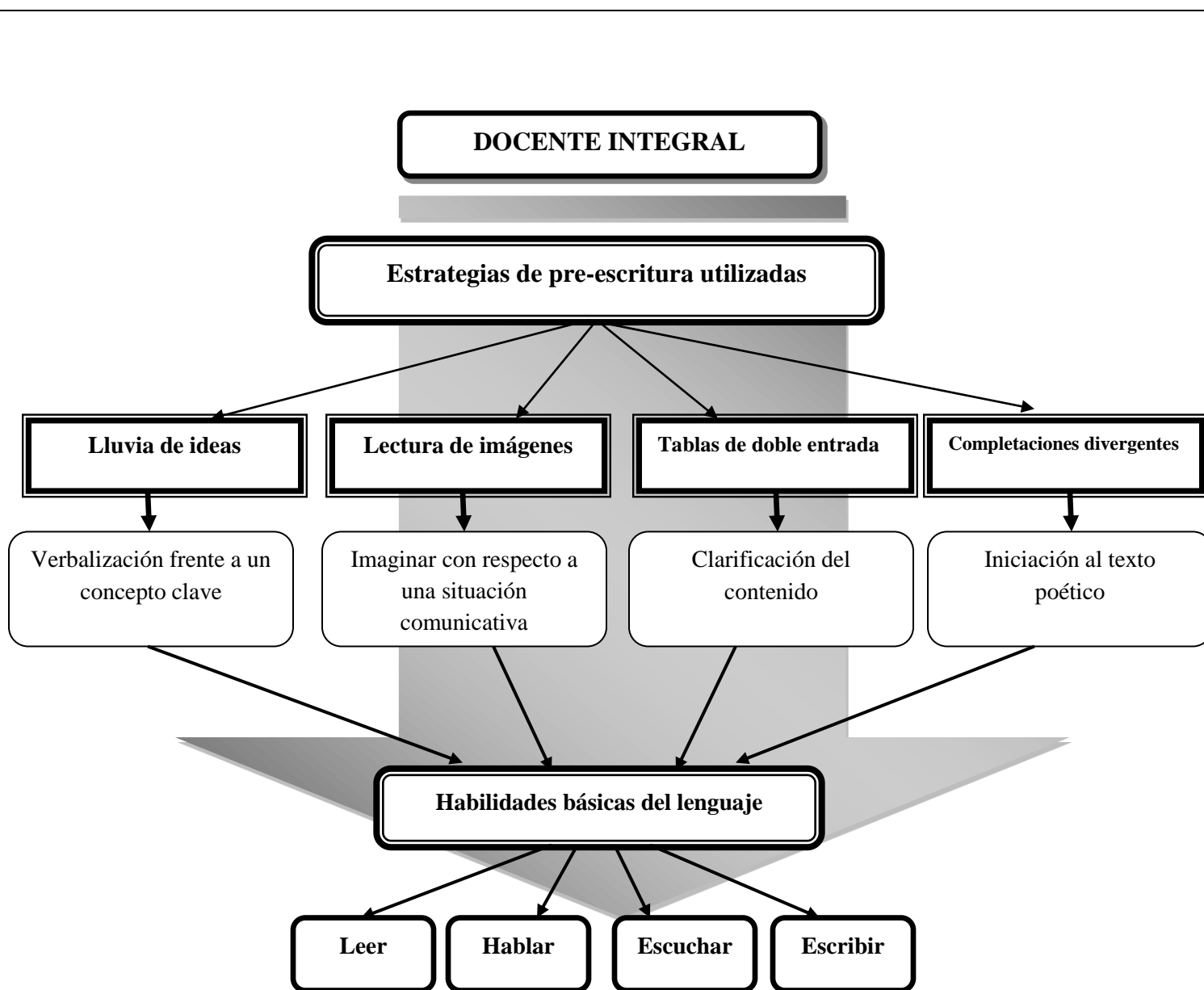
En base al organizador gráfico recién expuesto, con respecto a la docente inductiva, se concluye que durante el proceso de pre-escritura trabaja mayoritariamente con: lluvia de ideas, en la cual los alumnos exponen sus creencias, pensamientos y opiniones propias de un tema o concepto específico; lectura de imágenes, teniendo como finalidad, la interpretación por parte de los estudiantes en base a una imagen; y finalmente, las preguntas de quiebre cognitivo, las cuales apuntaban a generar cuestionamientos en los alumnos, por ende ellos quiebran la estructura mental que tienen sobre una temática respectiva, y de esta forma realizan una reestructuración de las ideas.

Con las estrategias de pre-escritura recién expuestas, la docente desarrolla las cuatro habilidades, con las cuales intenta incitar a los alumnos a la comprensión de los conocimientos, con la finalidad de que ellos creen su propio aprendizaje. Sin embargo, se puede concluir de acuerdo a lo evidenciado y recién expuesto que la docente muestra predominio de la implementación de algunas habilidades por sobre otras, siendo ellas, la oralidad y la escucha, en desmedro, de la lectura y escritura, las cuales se profundizaron en la última estrategia detectada.



El organizador gráfico expuesto anteriormente, sintetiza la metodología empleada por la docente asociativa durante el proceso de pre-escritura en las clases observadas, en el cual se plasmaron las estrategias que predominan en su quehacer docente, siendo estas: Organizador gráfico, el cual facilita a los alumnos la síntesis de la información expuesta en clases; Utilización de analogías, estrategia empleada con el objetivo de explicar un contenido, por medio de ejemplos cotidianos para los aprendices; Interacción oral, la cual promueve el diálogo constante entre profesor-alumno y entre pares con la intención de contribuir al aprendizaje autónomo.

Como se muestra en el esquema, cada una de estas estrategias de pre-escritura mencionadas potencian el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, por lo que se puede inferir a partir del organizador gráfico que hablar y escuchar son las habilidades más trabajadas por la docente.



A partir del organizador gráfico recién expuesto, el cual tiene como propósito sintetizar la metodología implementada durante el proceso de pre-escritura por la docente integral, se exponen aquellas estrategias, arrojadas en base a los dos instrumentos aplicados, siendo ellas lluvias de ideas, en la cual a partir de un concepto clave, los estudiantes verbalizaban sus creencias, opiniones y reflexiones. La lectura de imágenes, fue otra estrategia vislumbrada, la que consistía, en que la docente invitaba a los estudiantes a imaginar a partir de ellas una posible situación comunicativa. Por otro lado, la tabla de doble entrada, fue utilizada, para referirse a aspectos mismos del contenido, las cuales, apuntaban, a la clarificación de éste. Finalmente, la estrategia observada fue la correspondiente a completaciones divergentes, las cuales, apuntaban al desarrollo de un contenido específico, como lo son los textos poéticos, en base a situar a los estudiantes en una posible producción.

En relación a las habilidades básicas del lenguaje potenciadas en la implementación de las estrategias de pre-escritura mencionadas, la docente integral desarrolló la totalidad de ellas, sin embargo, éstas fueron variando, de acuerdo al objetivo de cada estrategia.

5.2 CONCLUSIONES A PARTIR DE LAS HIPÓTESIS O SUPUESTOS

Contemplando las hipótesis o supuestos planteados en el comienzo de este estudio, procederemos a realizar las conclusiones en base a ellos, de manera que logremos, comprobar o refutar lo esbozado en los mismos. Para ello, comenzaremos con las hipótesis generadas a partir de las preguntas subsidiarias, posteriormente, expondremos la conclusiones considerando la pregunta general.

Hipótesis a partir de las preguntas subsidiarias

- **La metodología implementada por los docentes en el trabajo de pre-escritura, potencian las habilidades básicas del lenguaje.**

Luego del análisis de ambos instrumentos, señalamos que los docentes, efectivamente utilizan una metodología de trabajo en base a la pre-escritura que potencia las habilidades básicas del lenguaje, esto, lo evidenciamos, en la docente inductiva, en base al trabajo del plan lector desarrolló estrategias, fomentando las habilidades de lectura, oralidad y escucha, en cuanto a la escritura, ésta, se presentó, en la medida en que solicitaba el registro de contenidos.

La docente Asociativa, expuso una metodología de trabajo a partir de analogías, impulsando las habilidades básicas del lenguaje, dando especial énfasis, en la oralidad, a partir de preguntas de quiebre cognitivo, y a la escucha, en base a lo recién mencionado. En cuanto a las habilidades de lectura y escritura, estas, se presenciaron en menor medida, ya que, en solo una oportunidad se trabajó la lectura comprensiva, y culminado las clases observadas, trabajó la escritura, sin embargo, a partir de los análisis realizados, la docente, efectivamente, utiliza una metodología en función del desarrollo de habilidades básicas del lenguaje. Considerando la docente integral, ésta, utiliza una metodología, que permite fomentar las habilidades básicas del lenguaje, a partir de las estrategias de pre-escritura, tales como, la lluvia de ideas, lectura de imágenes, completaciones divergentes, entre otras, hablando para expresar sus ideas y opiniones, escuchando a la docente y entre pares, escribiendo para realizar registros de contenido y actividades, y, leyendo para comprender un texto y seguir instrucciones.

Por lo tanto, y bajo lo recién expuesto, comprobamos el supuesto planteado, es decir, verdaderamente las metodologías implementadas en realidad aula durante el

proceso de pre-escritura, potencian el desarrollo de habilidades básicas del lenguaje, a pesar de que estas irán variando según cada docente.

- **Los docentes entregan amplios espacios para el desarrollo de pre-escritura, ya que, la consideran una etapa primordial para crear un mejor escrito.**

El presente supuesto, lo podemos responder, principalmente, en base al análisis de la entrevista, ya que, en ella se explicita un pregunta que apunta a ello, esto nos permite evidenciar el panorama que poseen los docente durante el año escolar, no tan solo limitándonos a las observaciones de clases realizadas.

La docente Inductiva, señala que dentro de un clase orientada específicamente al trabajo de pre-escritura, destina alrededor de cincuenta minutos, por lo que, se puede desprender, que efectivamente entrega amplios espacios para el desarrollo de ella, considerándola como indispensable para lograr un procesos sistemático. La docente asociativa señala que se debe destinar el tiempo necesario para el desarrollo de ella, sin importar lo que esto conlleve, de igual modo, afirma que dependerá del tipo de texto trabajado, por lo cual, establece espacios de desarrollo prolongados, pues considera que es relevante, para que los estudiantes dominen estructuras y sean capaces de realizar cualquier tipo de escrito. La docente integral indica, que establece un margen de tiempo de alrededor de treinta y cuarenta minutos aproximadamente, solo en función del trabajo de una tipología textual, pues señala que la pre-escritura, debe estar orientada a ello, generando extensos espacios para el trabajo de ella, pues, revela que de aquella forma, los estudiantes obtendrán un mejor producto final, es decir, un texto coherente y cohesivo.

A partir de lo señalado, comprobamos la hipótesis que establece que los docentes utilizan amplios espacios para desarrollar la pre-escritura, pues la conciben como una instancia primordial para la posterior creación de un escrito adecuado.

- **Los docentes establecen una estrecha relación entre pre-escritura y desarrollo de habilidades básicas del lenguaje.**

En relación a los análisis de los instrumentos y lo arrojados por ellos, podemos señalar que la docente inductiva, considera que ambos, debiesen ser desarrollados conjuntamente, todo ello, en función de la pre-escritura, por su parte, la docente asociativa, indica que la relación entre ellos es directa, ya que, por medio de la utilización de estrategias de pre-estructura de pueden desarrollar habilidades del lenguaje, la cuales irán variando, según la actividad realizada. Finalmente, la docente integral, expresa, la existencia de una íntima relación entre ellas, pues, a través de las estrategias, intenta desarrollar habilidades del lenguaje.

Expuesto lo anterior, comprobamos la hipótesis establecida, ya que, las docentes manifiestan una estrecha relación entre estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje.

Hipótesis a partir de la pregunta general

- **Los docentes entregan gran relevancia al trabajo de pre-escritura, ya que, comprenden que la utilización de estrategias contribuye al desarrollo y potenciación de habilidades básicas del lenguaje.**

A partir de los análisis realizados, en base al registro descriptivo y la entrevista, enfatizando en esta última, podemos corroborar este supuesto, según lo planteado por la docente inductiva, la cual releva el trabajo de pre-escritura, contribuyendo al desarrollo y potenciación de habilidades básicas del lenguaje, pues, asiente que es un proceso indispensable, para generar un escrito adecuado a un situación comunicativa respectiva, posibilitando con aquello, la implementación de habilidades básicas del lenguaje.

En relación a lo expuesto por la docente asociativa y, considerando este supuesto, indica que la relevancia es total, ya que, de esta forma los estudiantes tendrán, las herramientas necesarias, para generar un escrito en cualquier contexto en que estos lo requieran.

Finalmente, la docente integral, concibe este proceso, como un aspecto trascendental dentro del eje de escritura, ya que, a partir de este, se puede obtener un producto final exitoso, el cual responde a un propósito, estructura, contexto, entre otros, adecuado a las necesidades comunicativas que los estudiantes pudiesen presentar, no tan solo en un contexto educativo, sino más bien, para el desarrollo de su vida cotidiana.

Teniendo presente este supuesto, afirmamos la comprobación de éste, ya que los tres docentes en cuestión otorgan gran relevancia a la pre-escritura, en base a estrategias y habilidades básicas del lenguaje, por lo cual, el objetivo general de la investigación ha sido evidenciado a lo largo de este estudio.

5.3 CONCLUSIONES A PARTIR DE LA PREGUNTA GENERAL

Teniendo en consideración la pregunta general del presente estudio, siendo esta: ¿qué relevancia le otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura con estrategias y habilidades del lenguaje en quinto año básico? Orientada específicamente al quehacer docente en la realidad de aula.

A partir de la recolección de información realizada y los posteriores análisis de cada instrumento aplicado a los docentes (cuestionario, registro descriptivo y entrevista), se han generado las siguientes conclusiones en relación al rol que le atribuyen los sujetos en estudio, los cuales imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación en quinto año básico, referido a la de la pre-escritura, considerando la implementación de estrategias y desarrollo de habilidades básicas del lenguaje.

Retomando la noción de que la presente investigación corresponde a un estudio caso múltiple, por lo cual, se busca dar una identidad particular a cada sujeto estudiado, sin la motivación de realizar comparaciones entre ellos ni generalizaciones, sino más bien develar cada contexto en particular en el cual éstos se desenvuelven, entendiéndolo como una realidad aislada y específica, disímil una de la otra y, por ende, imposible de establecer nexos entre ellas. Cada uno de los docentes en estudio fue capaz de reconocer la real trascendencia que posee para un grupo curso, el trabajo relacionado directamente con el proceso previo a la redacción de algún tipo de texto, evidencias arrojadas a lo largo del estudio en relación a ello, son: exponer la estructura de la tipología a trabajar, la organización de ideas, situarlos dentro de un contexto comunicativo, generar analogías, establecer organizadores gráficos, entre otros. Junto a ello, expresaron la capacidad de comprender que la utilización de estrategias, como las recién mencionadas, podrían contribuir directamente en el éxito de la redacción de un escrito por parte de los estudiantes, pues, la pre-escritura constituye los cimientos sobre los cuales se construye un escrito, y, por el contrario, si se omite este proceso, resulta complejo obtener un escrito coherente y cohesivo.

En cuanto a las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar, escribir), cada uno de los docentes que colaboraron con la investigación, asintieron, que implementar estrategias durante el proceso de pre-escritura ayudaba a la potenciación en los estudiantes de las habilidades ya mencionadas, lo cual involucra la totalidad de ellas, sin jerarquizarlas.

Refiriéndonos específicamente a la información extraída de los análisis arrojados por los instrumentos de investigación, se concluye que:

A partir de las estrategias de pre-escritura, considerando los registros descriptivos y las entrevistas aplicadas a cada docente, se logró constatar, en relación a la implementación de estrategias, que éstas no solían variar demasiado, tanto a nivel individual de cada sujeto, como en el conjunto de ellos. Por lo general los docentes aplicaban estrategias similares, entre las más frecuentes se encontraron, la lluvia de ideas, organizadores gráficos, lectura de imágenes, entre otras. Probablemente, no poseían un amplio bagaje en cuanto a estrategias propias del proceso de pre-escritura, o bien, las adoptaron como parte de sus actividades recurrentes, variándolas a partir del tipo de texto y los objetivos planteados. Junto a ello, la percepción de cada sujeto en estudio con respecto a las estrategias de pre-escritura, es diferente. Si bien es cierto, la totalidad de ellos, la concebía como una etapa previa a la realización de una producción, en la práctica la abordaban de diversas maneras, en el caso de la docente Inductiva, la enfocaba en función de las rutinas de trabajo establecidas por la fundación en la cual desempeñaba su labor, por otra parte, la docente asociativa, la comprendía como todo aquello realizado antes del escrito, así, como evidenciamos, la ejemplificación de las etapas de la escritura en base a analogías con situaciones de la vida cotidiana, como parte de estrategias previas a la producción. Finalmente, en lo que a la docente integral respecta, esta implementaba estrategias relacionadas a la estructura y finalidad de la tipología textual trabajada.

En relación a las habilidades básicas del lenguaje (hablar, leer, escuchar y escribir), se evidenció, si bien es cierto, que los docentes potenciaban el desarrollo de cada una de las habilidades básicas, en algunos casos no las identificaban como tales, a pesar de ello, las aplicaban en el desarrollo de sus clases. Debido al carácter intencional del muestreo cualitativo, los tres sujetos en estudio, manifestaban un conocimiento y aplicación de habilidades básicas del lenguaje, sin embargo, difirieron en la relevancia que le otorgaban a una por sobre la otra, lo cual, quedó de manifiesto, a partir de los resultados arrojados por los instrumentos aplicados, sin embargo, todos asentían la importancia de potenciarlas en los estudiantes, a pesar de que estas irán variando de acuerdo al tipo de actividad trabajada, en función de la temática abordada en este estudio, las habilidades que adquirieron mayor relevancia, fueron la escucha y la oralidad, ya que, estas se abordaron bajo la aplicación de estrategias de pre-escritura.

Como se puede apreciar a lo largo de este escrito, los docentes efectivamente conciben la implementación de estrategias de pre-escritura, y, en base a ellas, la aplicación de habilidades básicas del lenguaje, dicho aquello, y considerando el objetivo general de este estudio, los sujetos investigados, otorgan relevancia a ambos aspectos, por un lado, conciben la pre-escritura, como una instancia fundamental antes de cualquier producción textual, sobre lo cual el docente en su rol como tal debe facilitar y generar, en sus estudiantes, estas instancias, de este modo, mejorar la producción final de ellos,

contemplando, la pre-escritura como única vía para lograrlo, lo recién señalado, resulta ser una reflexión de lo expuesto por los tres docentes, sin ánimo de generar una perspectiva general con respecto a este proceso, debido a que, como ya mencionamos, la investigación se basa en el estudio de caso múltiple, por lo que cada individuo en particular poseerá una noción distinta con respecto a ello. Por otra parte, en relación a las habilidades básicas del lenguaje, los docentes, manifiestan la relevancia de ellas, no tan solo en lo que a estrategias de pre-escritura respecta, sino que a la potenciación de ellas en el subsector en su totalidad, sin embargo, contemplan las estrategias de pre-escritura como una instancia propicia para el desarrollo de ellas, específicamente, oralidad y escucha, pues facilitan una dinámica grupal apta para llevarlas a cabo.

5.4 NUEVAS INQUIETUDES A PARTIR DEL ESTUDIO

Contemplando el desarrollo de este estudio y sus implicancias. Consideramos pertinente, ampliar la investigación a partir de las dificultades arrojadas en base a las preguntas iniciales y el trabajo realizado en sí.

A partir de lo anterior, se exponen nuevas preguntas que contribuyan a abordar el estudio desde otra perspectiva, además, de esbozar una posible propuesta metodológica.

Considerando la pregunta central de este estudio, siendo esta, qué relevancia le otorgan los docentes al trabajo de la pre-escritura, con respecto a la implementación de estrategias y potenciación de habilidades básicas de Lenguaje y Comunicación en quinto año básico, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Qué noción poseen los docentes referidos a estrategias de pre-escritura y habilidades básicas del lenguaje? Si bien es cierto, durante este escrito, abordamos aquel aspecto, consideramos importante que en futuras investigaciones se profundice a partir de ello.

¿Qué impacto genera el trabajo de pre-escritura en función de las producciones textuales? Con esta, el foco de estudio estaría centrado en los estudiantes. Resultaría interesante luego de realizar esta investigación, el cual tuvo como objeto de estudio a los docentes, abocarse en una nueva oportunidad, en los estudiantes.

¿Qué dificultades presentan los docentes al momento de implementar estrategias de pre-escritura? Esta resulta ser otra interrogante planteada, ya que, a partir de los instrumentos aplicados, vislumbramos una serie de obstáculos presentados por los docentes, por lo cual, consideramos óptimo, ahondar en ello.

¿Cuáles acciones implementa el docente dentro de un grupo curso, para disminuir la brecha existente entre la habilidad de oralidad y la de escritura? Luego de trabajar en base a las habilidades básicas del lenguaje, creemos importante plantear una interrogante, como la recién expuesta, pues evidenciamos, un uso desigual de ellas, dando especial énfasis a las dos nombradas, siendo ellas escritura y oralidad, y la diferencia entre la potenciación de ellas, además planteamos, la posibilidad de abordar esta pregunta, desde la perspectiva del estudiante.

Finalmente, sugerimos a nuevos investigadores, los cuales muestren inquietudes con respecto a la temática abordada en este estudio, utilizar una metodología cualitativa, que permita generar comparaciones entre docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alicea, A. H. (2003). *Técnicas para generar ideas*. España: PUCPR.
- Ballestero, S. (1999) *Memoria humana: investigación y teoría*. *Psicothema*. Vol. 11, nº 4, pp. 705-723
- Bono, Adriana. (1996). *Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bravo, T. Á. (2005). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Colombia: Universidad Complutense de Madrid.
- Carlino, P. (1999). Objeto de conocimiento. En D. S. P. Carlino, *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Inicial y Primaria* (págs. 26-27). Madrid: VISOR DIS.
- Cassany, D (1988) *Procesos cognitivos; Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2007). Enseñar Lengua. En G. S. Daniel Cassany, *Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (pág. 78). Barcelona : GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cassany, D. (2007). Enseñar Lengua. En G. S. Daniel Cassany, *Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (p.p.87,88). Barcelona : GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cassany, D. (2007). Enseñar Lengua. En G. S. Daniel Cassany, *Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (pág. 266). Barcelona : GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Cassany, D. (2007). Enseñar Lengua. En G. S. Daniel Cassany, *Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (p.89). Barcelona : GRAÓ, de IRIF, S.L
- Condemarín y Chadwick. (1995) “La Escritura Creativa y Formal”. Stgo. – Chile, Edit. Andrés Bello.
- Condemarín, M (1995). *Taller de lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid: CEPE. CIENCIAS DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y ESPECIAL.
- Dell Hymes *La competencia comunicativa (artículo)*
- Ferreiro, E. 1988a. “L’écriture avant la lettre”. *La production de notations chez le jeune enfant*. Comp. Sinclair. Paris: Presses Universitaires de France. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO, *Emilia Ferreiro* *
- Ferreiro (2002) (*Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Veintinuno editores. México.
- García, E. G. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. (p.96) Madrid: Complutense.
- Gaviria, T. O. (04 de Julio de 2010). <http://blog.numerosyletras.com>. Recuperado el 16 de Noviembre de 2012, de <http://blog.numerosyletras.com/2010/07/%C2%BFque-es-la-memoria-operativa/>: <http://>
- Gilchrist, A. (2011). *Apuntes sobre la teoría y la práctica de la organización y representación del conocimiento*. España: Scire.

Grupo DIDACTEXT (2003). *Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. (p.78) Didáctica, Vol. 15.

Goodman, K. (1989) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Edit. Siglo XXI. México

Hairston, M. (1986). *Different products, different processes: A theory about writing*. College Composition and Communication, 37(4), 442-452.

Hernández Sampieri, Roberto C. F.-C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Hymes Dell (1996) *Acerca de la competencia comunicativa* (9), Santafé de Bogotá, p.13

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Kandel, R. (2001). *Principios de neurociencia*. Madrid: Editorial McGRAW-HILL/INTERAMERICANA (pp. 1227 – 1246).

Lucia, N. L. (2001). *Panel : “La enseñanza de la escritura”. ¿Enseñar a escribir? Una propuesta metodológica*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, pp.35-36

Lomas y Osorio *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* p. 96

Lomas, C. y Osora, A. (1993): *Enseñar Lengua*, en Lomas, C. C. y Osoro, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona

Marro, M. y Delamea, A. “*Producción de textos*”, Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, Editorial Docencia, Buenos Aires, 1993, pág. 26.

Martínez, H. G. (2001 y 2003). *Título de la Experiencia: Ambiente hipermedial para el aprendizaje de la literatura y el desarrollo de la comprensión y producción de texto a partir del minicuento*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación (2012) *Bases Curriculares de Educación Básica: Lenguaje y comunicación*. Gobierno de Chile. Santiago. Chile

Ministerio de Educación (2011) *Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación 5to año Básico: Unidad de Currículo y Evaluación*. Ministerio de Educación. Santiago. Chile.

Murray, D. (1980). *How writing finds its own meaning*. En T. Donovan, & B. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Ostrosky, A. A. (2012). “*Guía para el diagnóstico neuropsicológico*”. Miami, México: Florida International University, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez-Serrano.G (2008). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pizarro, I. (2001). *El modelo de Flower y Hayes: la escritura como proceso cognitivo y comunicativo*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

Programa del Curso-taller, *Didáctica del área de talleres de lenguaje y comunicación*, julio 2000, p. 24.

Rivera, M. V. (2001). *Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rojas, E. H. (2010). *Modelo de producción textual. Taller de producción textual*.

Scardamalia, M. Bereiter, C (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” *Infancia y Aprendizaje*, pág. 58

Smith, F. (1981). Miths of writing. *Language Arts*, 58, páginas 792 - 798.

Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos* Ediciones Morata, S. L. Madrid.

Tulving, E. y Thomson, D.M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80, 352-373.

Valles, M (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis Sociología. S.A.

Vila., I. (1991). *Lingüística y adquisición del lenguaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Vasilachis Gialdino I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Villalva, M. A. (2002). Del texto y sus contextos. En G. T. Guadalupe Martínez, *Del Texto y Sus Contextos Fundamentos del Enfoque Comunicativo* (pág. 82). Edere, S. A. de C. V.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Ucrania, Járkov: edición rusa.

Zambrano Marizalde, L. M. I. (2009-2011). *La motricidad fina en el desarrollo de la pre-escritura en los niños y niñas de primer año de educación básica de los planteles: Luz de América, Sulma García y Simón Bolívar de la ciudad de Machala en el año lectivo 2009-2010*. Ecuador: Universidad Técnica de Machala.

Fuente de internet:

Basterra, A. (30 de Septiembre de 2010). <http://es.scribd.com/>. Recuperado el 16 de Noviembre de 2012, de <http://loyitha.wordpress.com/etapas-de-proceso-de-escritura/>: <http://es>

Cervantes, E.M (20 de Mayo de 2010). <http://redescolar.ilce.edu.mx>. Recuperado el 22 de Septiembre de 2012, de <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/texto/parte2.pdf>: <http://>

Cervantes, C. V. (Febrero de 1997). <http://cvc.cervantes.es>. Recuperado el 8 de Octubre de 2012, de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm: <http://>

Española, R. A. (15 de Noviembre de 2001). <http://www.rae.es>. Recuperado el 10 de Agosto de 2012, de <http://www.rae.es/rae.html>: <http://>

Gárate, G. M. (6 de Octubre de 2010). <http://maestrasinfronteras.blogspot.com/>. Recuperado el 4 de Octubre de 2012, de <http://maestrasinfronteras.blogspot.com/2010/10/magisterioperu-enfoque-comunicativo.html>: <http://>

ANEXOS

Anexo 1

¡Escribamos diálogos!

Adela Basch nos presenta una historia de enamorados. Es una historia bastante particular, pues es ficticia y verdadera a la vez; puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento, y sus personajes podrían llamarse de muchas maneras.

Te invitamos a crear diálogos tan singulares y divertidos como los que sostienen Rocío y Mateo.

Antes de escribir

- 1 Trabaja con un compañero o compañera. Antes de empezar, realicen una lluvia de ideas y respondan las siguientes preguntas.



- 2 Tomen nota de sus acuerdos.

Durante la escritura

- 1 No olviden:
 - Emplear los dos puntos para indicar que un personaje va a hablar.
 - Incorporar las acotaciones para dar indicaciones en relación al lugar, momento del día, sonidos que se escuchan, vestuario de los personajes, sus movimientos, gestos, tono de voz, etcétera.
 - Usar los signos de interrogación y exclamación para dar mayor expresividad a lo que dicen los personajes.
 - Utilizar los puntos suspensivos cuando sea necesario dejar la idea en suspenso o para callar algo que no se quiere decir.
- 2 Cuando hayan terminado, intercambien su escrito con el de otra pareja y corrijanse mutuamente.
- 3 Sean respetuosos en sus observaciones: la corrección es una instancia de aprendizaje que nos permite rehacer y mejorar nuestros trabajos.

Después de escribir

Finalmente, evalúen su propio trabajo usando la siguiente pauta.

¿En qué nos debemos fijar?	Sí	No	Podemos mejorar
Nuestra obra tiene un tema identificable.			
Nuestra obra presenta un conflicto.			
Los personajes de la obra están bien definidos.			
Hay uno o más protagonistas en nuestra obra.			
Hay un personaje o una fuerza que se opone al(los) protagonista(s).			

Anexo 2

AE 6

Revisar y reescribir sus escritos para profundizar ideas.

Actividades

1. Coevaluación

Los estudiantes intercambian entre sí los textos creados y los leen atentamente, siguiendo una pauta de corrección entregada por el docente. Luego, califican el grado de logro de cada criterio. Escriben un comentario en el que consignan los elementos logrados y cuáles podrían mejorar. A su vez, encierran en un círculo las oraciones que no entienden o las palabras que están mal escritas. Devuelven el texto a sus autores para que ellos corrijan, tomando en cuenta las sugerencias expuestas.

2. Incorporación de detalles que enriquecen los poemas

El docente pide a los estudiantes que escojan tres adjetivos calificativos presentes en sus poemas. Les solicita que evalúen si es necesario cambiarlos por otros que describan mejor lo que quieren transmitir. Para esto, usan un diccionario de sinónimos y antónimos.

Anexo 3

Zoom out (Ctrl+Minus)

Ejemplo de trabajo de alumnos y alumnas

• La tarea:

Se les lee a los estudiantes una noticia incompleta sobre un viaje a Marte, ilustrada por tres imágenes, una de las cuales es el titular. A continuación se les pide que redacten la noticia en forma completa, imaginándose que son los periodistas que la cubrieron. Luego se les solicita que piensen en el qué, cuándo, dónde, cómo y quiénes serán los involucrados. La respuesta debe basarse en el titular, las imágenes y las preguntas formuladas. Una vez escrita la noticia, deben revisarla de acuerdo con una pauta y reescribirla.

• Ejemplo de trabajo en el nivel »

Imagina que tú eres el periodista que cubrió la noticia. Piensa: ¿Qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿quiénes serán los involucrados? Basándote en el título, sus imágenes y tus respuestas a las interrogantes, redacta tu noticia.

Comentario: Narra el viaje de un astronauta a Marte, exponiendo los hechos que llevaron a la destrucción de evidencias de vida en ese lugar. Para ello complementa esta información con datos relacionados con las personas, el tiempo y el espacio. Construye el texto conectando las ideas a través de recursos de cohesión (puntuación, distinción de párrafos) y respeta la ortografía de la mayoría de las palabras sin afectar la legibilidad de su escrito.

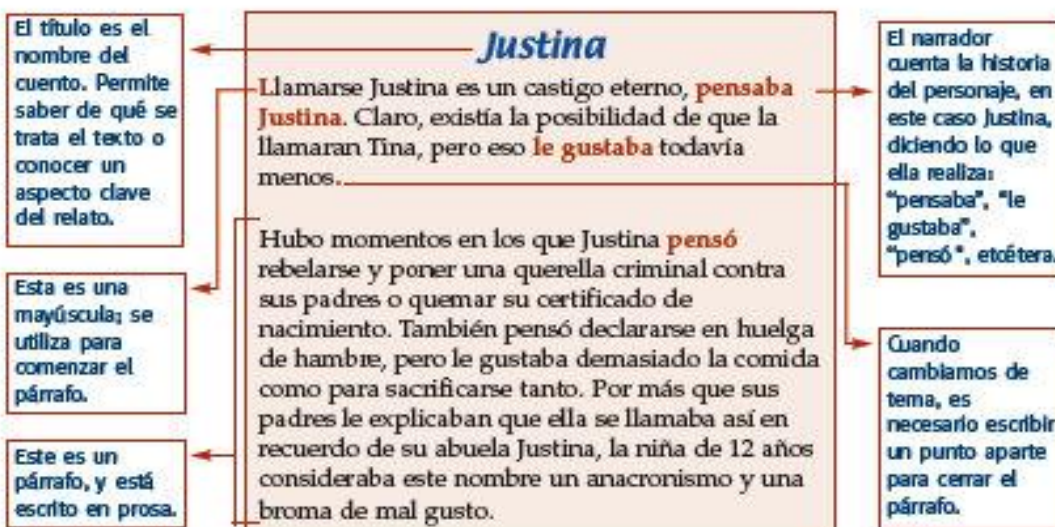
La NASA destruye accidentalmente pruebas de la existencia de vida en Marte.
¿Algo importante de recuperar?
El día 8 de julio del presente año, la Nasa, dio por perdido un gran descubrimiento realizado por Haxi Dente a las 22:30 horas en su viaje a Marte en busca de vida de cualquier tipo (seres en general).
El mismo 8 de julio el astronauta se da cuenta que en el suelo rocoso del planeta, encuentra una serie de gelatinas que se arrastra y agranda con el paso del tiempo; sin querer la gravedad mueve hacia atrás hacia aquel espacio muy pisándolo sin querer...
¿Será que la Nasa pierde algo importante y lo podrán recuperar?

CUARTA ESTACIÓN...

¡Manos a la obra!



La lectura central de esta unidad ha sido el cuento que nos relata un importante descubrimiento que realiza Justina. Pero ¿qué es un cuento? A partir de tu propia experiencia, ¿podrías decir qué características tiene este tipo de relato? ¿Cómo se escriben estos textos? Observa el siguiente recuadro. Aquí van algunas pistas.



Conversemos:

- ¿En qué parte o momento del cuento se encuentra este fragmento seleccionado?
- ¿Qué información nos entregan los dos párrafos que revisamos?
- ¿Cómo se relaciona esta información con los acontecimientos que vienen después?

- 1 En tu cuaderno, completa el siguiente ejercicio con la información de la lectura central de la Unidad.
 Había una vez _____ (Presenta al personaje del cuento.)
 que _____ (Describe cómo era el personaje, sus características y sus deseos.)
 Un día _____ (Señala cuál es la situación que moverá la acción.)
 Entonces _____ (Sigue contando qué pasó, las consecuencias de lo anterior.)
 Finalmente _____ (Escribe cómo termina el cuento, es decir, su desenlace.)
- 2 Comparte tu ejercicio con el curso. Escucha atentamente los comentarios y los aportes que los demás quieran realizar a tu escrito. ¿De qué manera puedes incorporar estas indicaciones?

Me preparo para leer

- 1 Antes de leer, fijate en el título y forma del texto.
Si leemos el título del texto, ¿qué podemos imaginar? ¿Qué tipo de texto será? ¿Qué tipo de información encontraremos en él?
- 2 Escucha la lectura que hará tu profesor o profesora del siguiente texto. Síguela atentamente en tu libro.

¡Listos para leer!

- Prepárate para leer en forma concentrada y sin distracción.
- Adopta una postura adecuada al sentarte.
- Usa tus lentes si es necesario.

Durante la lectura

- 1.. ¿Por qué habrá sido necesario poner este derecho por escrito? ¿Existirán niños que no tienen nombre ni nacionalidad?
- 2.. ¿Conoces a algún niño o niña que tenga que trabajar o que no pueda ir a la escuela?
- 3.. En el Vocabulario de la página siguiente aparecen dos significados para la palabra **derecho**. ¿Cuál de ellos es el que corresponde en esta Declaración? ¿O serán los dos?

Después de leer

- 1 ¿Qué información nos entregó el texto?
Coméntalo con tus compañeros y compañeras.
- 2 ¿Conocías estos derechos?
¿Alguien te los había comentado?
- 3 Revisa las imágenes que abren la Unidad.
Comenta con tu curso, ¿qué dificultades impiden que estos derechos se cumplan?
- 4 ¿De qué manera nos comprometemos para que se respeten nuestros derechos?
Convérsalo con tres compañeros o compañeras.
- 5 Si tuvieras que proponer un derecho, ¿cuál sería?
Escríbalo en tu cuaderno y compártelo con tu curso.

¡Escribamos diálogos!

Adela Basch nos presenta una historia de enamorados. Es una historia bastante particular, pues es ficticia y verdadera a la vez; puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento, y sus personajes podrían llamarse de muchas maneras.

Te invitamos a crear diálogos tan singulares y divertidos como los que sostienen Rocío y Mateo.

Antes de escribir

- 1 Trabaja con un compañero o compañera. Antes de empezar, realicen una lluvia de ideas y respondan las siguientes preguntas.



- 2 Tomen nota de sus acuerdos.

Durante la escritura

- 1 No olviden:
 - Emplear los dos puntos para indicar que un personaje va a hablar.
 - Incorporar las acotaciones para dar indicaciones en relación al lugar, momento del día, sonidos que se escuchan, vestuario de los personajes, sus movimientos, gestos, tono de voz, etcétera.
 - Usar los signos de interrogación y exclamación para dar mayor expresividad a lo que dicen los personajes.
 - Utilizar los puntos suspensivos cuando sea necesario dejar la idea en suspenso o para callar algo que no se quiere decir.
- 2 Cuando hayan terminado, intercambien su escrito con el de otra pareja y corrijanse mutuamente.
- 3 Sean respetuosos en sus observaciones: la corrección es una instancia de aprendizaje que nos permite rehacer y mejorar nuestros trabajos.

Después de escribir

Finalmente, evalúen su propio trabajo usando la siguiente pauta.

¿En qué nos debemos fijar?	Sí	No	Podemos mejorar
Nuestra obra tiene un tema identificable.			
Nuestra obra presenta un conflicto.			
Los personajes de la obra están bien definidos.			
Hay uno o más protagonistas en nuestra obra.			
Hay un personaje o una fuerza que se opone al(los) protagonista(s).			

ANEXO CUESTIONARIO

Formato Cuestionario

CUESTIONARIO

El presente instrumento de recolección de información, se enmarca en el desarrollo de la investigación cualitativa “estrategias y habilidades del lenguaje utilizadas por docentes de quinto año básico para desarrollar la pre-escritura dentro del aula”, al situar el foco central de este estudio en el docente y su quehacer, surge la necesidad de presentar un instrumento que se enfoque netamente en él y específicamente a su labor como tal, con la finalidad de establecer un tipo de muestra, siendo ésta la intencionada, esto último, resulta esencial para nuestro estudio, ya que, no poseemos la certeza de que todos los docentes en la realidad de aula de un quinto año básico reconozcan, valoren y realicen un trabajo de pre-escritura, por lo cual si la muestra es intencionada, lograremos responder adecuadamente al objetivo general de investigación referido al develar el sentido o relevancia que docentes le atribuyen a la pre-escritura, considerando las habilidades del lenguaje y las estrategias de producción.

De modo tal que aquellos docentes que sí llevan a cabo el trabajo previo a un escrito, o bien compartan ciertos conocimientos sobre ello nos contribuirán aún más al objetivo en sí, entonces para lograr la selección de la muestra intencionada consideramos que este cuestionario nos permitirá realizar un filtro entre aquellos docentes que verdaderamente:

- Impartan clases en quinto año básico
- Realicen un trabajo previo a la producción textual (pre-escritura)
- Reconozcan y trabajen las habilidades básicas del lenguaje (leer, hablar, escuchar, escribir)

Así, entonces, en virtud de este instrumento y de los criterios ya mencionados, seremos capaces de obtener una muestra intencionada y por ende nos permitirá, junto con obtener información de los docentes, acercarnos al logro del objetivo de nuestra investigación, dicho lo anterior, a continuación presentamos los objetivos de este instrumento.

Objetivos del instrumento:

- 1- Identificar información acerca de la trayectoria personal del docente
- 2- Evidenciar el conocimiento que poseen acerca de la pre-escritura y las habilidades del lenguaje
- 3- Identificar la aplicación por parte de los docentes de las estrategias de pre-escritura y habilidades del lenguaje.
- 4- Seleccionar la muestra intencionada.

Identificación General

Nombre del docente:

Fecha de aplicación:

Establecimiento en el que imparte clases:

1- ¿Curso a su cargo?

2- ¿Cuál es su grado académico?

3- ¿Qué títulos posee?

4- ¿En qué año egresó y de que institución?

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

CUESTIONARIO DOCENTE I

Nombre del docente: Macarena Rojas

Fecha de aplicación: 29 de Octubre del 2012

Establecimiento en el que imparte clases: Ovidio Decroly

1- ¿Curso a su cargo?

Realizo clases en 5° y 6° Básico

2- ¿Cuál es su grado académico?

Licenciada en Educación.

3- ¿Qué títulos posee?

Soy Educadora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.

4¿En qué año egresó y de que institución?

Egrese este año, es decir, el 2012, de la Universidad Católica Silva Henríquez.

5¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Llevo alrededor de tres meses, desde que egrese.

6¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

La pre-escritura la entiendo como una etapa que está dentro de los procesos de escritura, y como tal considero que son todos esos procesos previos a la escritura final. Y a su vez considera otras etapas en la primera los niños piensan lo que van a escribir, luego construyen el borrador, para recién escribir su escrito final.

7¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

Yo diría que sí, al menos así lo he hecho con los niños de los distintos cursos, bueno ya sabes, tal como lo estamos haciendo en el quinto ahora con la unidad de poesía, yo creo que es necesario primero que los niños lean mucho, que interioricen las distintas estructuras para luego generar pre-escritura y finalmente construyan sus escritos.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Competencias que se extraen de los mapas de progreso.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Yo creo que dentro de lo posible sí, porque suelo que mis estudiantes trabajen en base a esas habilidades.

CUESTIONARIO DOCENTE II

Nombre del docente: Verónica Elías Olivares

Fecha de aplicación: 30 de octubre del 2012

Establecimiento en el que imparte clases: Colegio Arzobispo Crescente Errázuriz.

1- ¿Curso a su cargo?

Realizo clases en 5 y 6 año Básico

2- ¿Cuál es su grado académico?

Profesor de Estado en Educación General Básica con especialidades en Lenguaje y Comunicación II ciclo.

3- ¿Qué títulos posee?

De profesor especialista en Educación Diferencial, Postítulo en Lenguaje y comunicación.

4- ¿En qué año egresó y de que institución?

Egresé el año 1986 de la Universidad de Chile

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Llevo ejerciendo esta labor hace 36 años.

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

Entiendo que es la etapa de planificación en la cual se organiza el texto que se va a escribir.

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

Si, ya que es absolutamente necesario.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Las habilidades del lenguaje, como eje del mismo son lectura y escritura. Las habilidades también cognitivas; desde identificar a relacionar.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Si, desarrollo lectura y escritura como ejes de la comunicación.

CUESTIONARIO DOCENTE III

Nombre del docente: Magda Escafi Fernández

Fecha de aplicación: 29 de octubre del 2012

Establecimiento en el que imparte clases: Hellen's College

1- ¿Curso a su cargo?

Realizo clases en los cursos de 5° y 6° Básico.

2- ¿Cuál es su grado académico?

Licenciada en Educación.

3- ¿Qué títulos posee?

Título profesional profesora de educación básica, mención en Lenguaje y Comunicación.

4- ¿En qué año egresó y de que institución?

Egrese en el año 1998 de la U.M.C.E.

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Ejerzo como docente de Lenguaje y Comunicación hace catorce años.

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

La pre-escritura corresponde a una etapa previa a la realización de un escrito, ya sea una noticia, una fábula, un cuento, un texto dramático, entre otros. Dicha etapa es un proceso preparatorio para llegar a la producción de un texto escrito.

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

Por lo general cuando suelo trabajar algún tipo de texto, planifico ciertos momentos o espacios para abordar el proceso de la pre-escritura, concretamente intento que mis estudiantes planifiquen sus escritos, organicen ideas y reconozcan la estructura del tipo de texto abordado.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Las habilidades básicas del lenguaje son aquellas capacidades que poseen los seres humanos casi de forma innata para comunicarse (hablar, escuchar, leer y escribir) y que a lo largo de la escolaridad deben ser desarrolladas.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Por supuesto que sí, ya que, me gusta generar dentro de mis clases espacios para potenciar dentro de lo posible las cuatro habilidades, es decir, que efectivamente dentro de mis clases los estudiantes se expresen de forma libre, compartan sus ideas, construyan conjuntamente ciertos temas o contenidos, valoren la opinión de otros, vislumbrado en la escucha atenta, lean, etc.

CUESTIONARIO DOCENTE IV

Nombre del docente: Ximena San Martín.

Fecha de aplicación: 31 de octubre del 2012

Establecimiento en el que imparte clases: Oratorio Don Bosco.

1- ¿Curso a su cargo?

Realizo clases en 5° y 6° Básico.

2- ¿Cuál es su grado académico?

Licenciada en Educación.

3- ¿Qué títulos posee?

Profesora de educación general básica. Licenciada en educación. Pos título Ciencias Naturales.

4- ¿En qué año egresó y de que institución?

Egrese en el año 1998 de la Universidad Arturo Prat´.

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Llevo ejerciendo la docencia 14 años.

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

Entiendo pre-escritura, como grafomotricidad, es decir, apresto. Este proceso se desarrollo en el párvulo y finaliza en el primer ciclo de educación básica. Además, como un proceso que se realiza en la enseñanza de la lecto-escritura.

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

Durante el desarrollo de mi clase, no realizo el proceso de pre-escritura, solamente me preocupo en el escrito final de los estudiantes.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Entiendo por habilidades básicas del lenguaje son hablar, leer y escribir.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Sí potencio las habilidades de hablar, leer y escribir en los estudiantes durante la ejecución de mis clases.

CUESTIONARIO DOCENTE V

Nombre del docente: Lincey Lindsay Cárdenas.

Fecha de aplicación: 31 de octubre del 2012

Establecimiento en el que imparte clases: Arzobispo Crecente Errázuriz.

1- ¿Curso a su cargo?

Tengo a cargo los cursos 6° y 7° Básico.

2- ¿Cuál es su grado académico?

Licenciada en educación.

3- ¿Qué títulos posee?

Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.

4- ¿En qué año egresó y de que institución?

Egrese en el año 2005 de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Llevo ejerciendo 7 años.

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

Pre-escritura entendida como, todas aquellas etapas que integran los momentos previos al escrito final, es decir, el proceso de preparación o planificación para la producción de un texto.

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

Sí considera la aplicación de pre-escritura, debido a que solicito a los estudiantes que planifiquen su escrito.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Las habilidades del lenguaje son identificar, comprender, inferir, etc.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Sí, considero todas las habilidades del lenguaje para la realización de mi clase.

CUESTIONARIO DOCENTE VI

Nombre del docente: Verónica Merino.

Fecha de aplicación: 29 de octubre del 2012.

Establecimiento en el que imparte clases: Liceo Camilo Ortuzar Montt.

1- ¿Curso a su cargo?

Tengo a cargo los cursos de 6° y 7° Básico.

2- ¿Cuál es su grado académico?

Licenciada en educación.

3- ¿Qué títulos posee?

Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.

4- ¿En qué año egresó y de qué institución?

Egresé en el año 2002 de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Llevo ejerciendo la docencia 10 años.

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

Pre-escritura entendida como todas aquellas etapas que integran los momentos previos al escrito final.

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

No, trabajo en profundidad el escrito final y potencio la comprensión lectora durante el desarrollo de la clase.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Las habilidades básicas del lenguaje son leer, escribir y hablar, enfocados a cada eje del área de Lenguaje y Comunicación.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Sí, potencio en los estudiantes cada una de las habilidades del lenguaje.

CUESTIONARIO DOCENTE VII

Nombre del docente: Juana López Pacheco.

Fecha de aplicación: 30 de octubre del 2012.

Establecimiento en el que imparte clases: Colegio San Gregorio de la Salle.

1 -¿Curso a su cargo?

Realizo clases en los curso de 7° y 8 Básico.

2- ¿Cuál es su grado académico?

Licenciada en educación.

3- ¿Qué títulos posee?

Profesora Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación.

4- ¿En qué año egresó y de que institución?

Egrese en al año 2007 de la Universidad Católica Silva Henríquez.

5- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia?

Ejerciendo la docencia 5 años.

6- ¿Qué entiende por la etapa de pre-escritura para la producción de un texto?

Pre-escritura, etapa de planificación en la cual se organiza el texto que se va a escribir.

Etapa previa al proceso de escritura.

7- ¿Considera que usted aplica la pre-escritura en el desarrollo de sus clases?

Sí. Considero pre-escritura necesario para el proceso de producción de un texto.

8- ¿Qué entiende usted por habilidades básicas del Lenguaje?

Las habilidades del lenguaje son hablar, leer, escuchar y escribir.

9- ¿Considera que usted desarrolla en sus estudiantes las habilidades básicas del lenguaje?

Sí, potencio en los estudiantes, todas las habilidades del lenguaje durante el desarrollo de las clases.

ANEXO REGISTRO DE DESCRIPTIVO

I. DOCENTE INDUCTIVO

Clase 1

La docente comienza la clase saludando a los alumnos y pidiendo que ordenan sus puestos, recojan los papeles que están en el alrededor y que se guarden silencio y orden, cuando puede lograr que los alumnos estén quietos y concentrados, le entrega la orden de sacar los materiales necesarios para realizar la clase (cuaderno y estuche). Para continuar la docente presenta el objetivo de la clase, escribiéndolo en la pizarra; “Conocer y comprender La Leyenda”, le pide a los alumnos que lo escriban en sus cuadernos, junto a la fecha y al orden de actividades que se realizarán.

Como motivación la docente muestra en power point una leyenda llamada “La Añañuca”, a medida de que la docente cuenta la leyenda en voz alta van apareciendo imágenes alusivas a esta, y le pide a los alumnos que sigan la lectura silenciosamente. Después que termina de contar la leyenda la docente comienza a hacer preguntas alusivas al texto leído, creando constantemente espacios de diálogo abierto entre profesor – alumnos y alumnos - alumnos. Al ser un grupo amplio de estudiantes, es muy difícil que exista pleno silencio en la sala de clases, sin embargo la docente está constantemente recordando a los alumnos que para participar en la clase se debe levantar la mano, esperar su turno y escuchar las ideas de los demás compañeros.

Continuando con la clase la docente comienza a entregar el contenido de esta apoyándose en un power point donde muestra; las características de la leyenda y los elementos de la leyenda. A medida de que la clase avanza la profesora está preocupada de hacer preguntas de quiebre cognitivo a los alumnos, a lo cual ellos responden asertivamente, ya que están ansiosos por participar y entregar respuestas a las preguntas de la profesora, cuando las respuestas entregadas por los alumnos no son correctas, ella vuelve a preguntar y le pide a los mismos compañeros que le ayuden a crear una respuesta más completa, si logran crear una respuesta asertiva, la docente los premia con puntaje para las próximas evaluaciones. La mayoría de preguntas que realiza la docente son dirigidas a alumnos específicos.

Terminando la explicación del contenido de la clase, la docente presenta las instrucciones a seguir para realizar la actividad. Se les explica a los alumnos que deberán elaborar su propia leyenda para ser presentada en un concurso de literatura, como motivación se les hace un recordatorio sobre este concurso que se realizó años anteriores en el colegio que

tiene como fin la elaboración de una producción textual, recuerda también que uno de los niños ganadores de la creación textual es alumno del actual 5 año B, al cual le pide que explique a sus compañeros de qué forma elaboró el texto que presentó al concurso, haciendo las preguntas típicas del proceso de “planificación de la escritura” (¿De qué se trataba? ¿A quién iba dirigido? ¿Cuál era la función que cumplía?, etc.) . A continuación vuelve a mostrar las imágenes de la leyenda que leyó en el inicio de la clase e invita a los alumnos a ellos crear su propio texto para ser presentado en el concurso literario que se realizará en el colegio. Es en este momento de la clase donde la docente crea constantemente espacios donde están presentes los procesos de pre-escritura. Ella explica y analiza punto por punto los aspectos de la planificación para la escritura, contextualizándolos a las temáticas que cada alumno va a desarrollar. Existen varias instancias dentro de este momento en donde la docente motiva a los estudiantes con estrategias de desarrollo de comunicación antes de comenzar a escribir, acá los alumnos se mueven por la etapa del pensamiento de su futura producción textual haciendo preguntas como; ¿De qué voy a escribir? ¿A quién me voy a dirigir?, ¿Cuál será el propósito comunicativo?, ¿Qué ideas necesito tratar? Y ¿Cómo las organizo?; es en esta pregunta cuando recién la docente le pide a los alumnos que escriban las ideas pensadas en sus cuaderno, respondiendo a las preguntas según su propia producción textual, con las preguntas señaladas que son trabajadas en el proceso de la planificación de la escritura, dedica aproximadamente 15 minutos a la realización de esta actividad.

La docente utiliza diferentes estrategias para abordar el tema a tratar y para entregar las instrucciones del trabajo que deben realizar los estudiantes. Frecuentemente la docente trabaja con técnicas para generar y centrar ideas, donde se incluye: la lluvia de ideas, las preguntas abiertas, listado de ideas, imágenes proyectadas en power point. Todas estas estrategias utilizadas en un principio se trabajan oralmente, la docente pregunta al grupo curso y estos responden, casi siempre las preguntas van dirigidas a alumnos específicos.

Como cierra y para sintetizar la clase y la actividad que los alumnos realizan, la docente les explica que las preguntas que elaboraron en conjunto y las que ellos se hicieron, forman parte de la primera etapa de la planificación de la escritura, “este proceso es previo a lo que vamos a escribir” les dice explícitamente, y que pertenece a la primera parte y la más importante de la escritura. Se les dice a los alumnos que en sus casas deben seguir pensando en las temáticas de su producción, organizando las ideas a través de preguntas y que las clases siguientes seguirán con las otras etapas de la producción más concretamente.

La profesora le pide a los alumnos que dejen ordenado el puesto usado, se despide y les da la autorización de salir de la sala.

OTRAS OBSERVACIONES

- La docente es capaz de crear un ambiente de orden y respeto dentro de la sala de clases, corrige constantemente el comportamiento de los alumnos, pidiendo que se sienten bien, que guarden silencio, que escuchen y respeten a los compañeros y a los profesores que están en la sala. Todo esto siempre en un tono de respeto y cariño, sin embargo con mucha autoridad. Los alumnos la escuchan y a pesar de que son un grupo grande e inquieto, se puede lograr un ambiente de orden, respeto y participación.
- Ya que esta clase es de pre- escritura la docente trabaja mayoritariamente las habilidades de hablar y escuchar. Sin embargo de igual forma trabaja la lectura (en el inicio de la clase, cuando le pide a los alumnos que vayan con ella leyendo en voz baja la leyenda) y más tarde, casi en el cierre de la clase, le pide a los alumnos que trabajen en sus cuadernos escribiendo las ideas de la que será su producción textual.

Clase 2

La docente ingresa a la sala de clases y comienza a contar hasta que los alumnos se quedan en silencio, los saluda y les indica que “como ya saben deberían sacar su plan lector y comenzar a leer”, los estudiantes sacan sus libros y realizan una lectura silenciosa durante 10 minutos.

Mientras los estudiantes leen, la profesora pasa la lista (en forma silenciosa) y escribe el objetivo (Escribir una noticia a partir de un estímulo dado) y el “menú” (1.- Plan Lector, 2.- Redacción) del día en la pizarra. Al cumplirse el tiempo de lectura, la docente les indica que deben guardar sus libros, les lee el objetivo de la clase y el menú.

Luego de eso, comienza a realizar una serie de preguntas (Acerca de las características y estructura de la noticia) algunas abiertas y otras dirigidas, con el fin de recordar lo aprendido en clases anteriores; Mientras eso ocurre, corrige respuestas erróneas, aporta información a las incompletas y explica lo que no quedó muy claro. Posteriormente pregunta: “¿Todos comprendieron?”, “¿Quedó alguna duda?”, a lo que algunos estudiantes respondieron que sí, que estaba todo claro y otros continuaron sin emitir una sola palabra. Cuando verificó que los estudiantes habían entendido. Preparó el data show, pidió a algunos alumnos que cerraran las cortinas, y les mostró un video llamado: “Cómo se hace una noticia”, el cual tiene una duración de 2 min. Y 12 segundos, e intenta mostrar cómo se fabrica un diario y a partir de qué se puede hacer una noticia.

Al finalizar el video, lo comentan en forma de plenario y hacen una breve síntesis de él, luego la profesora les solicita que saquen su módulo y que comiencen a trabajar en el “Taller de redacción n°32”. Los estudiantes comienzan a leer en forma individual y silenciosa el texto informativo de esa página. Mientras llevaban 2 minutos aproximadamente leyendo, la docente le solicita a una estudiante que comience a leer en voz alta, una vez que termina el primer párrafo, se lo pide a otro alumno, y así sucesivamente hasta finalizar el texto. Posteriormente, deben trabajar en la siguiente página, en donde se comienza a planificar la escritura, para esto los discentes deben responder las preguntas: ¿Qué sucedió?, ¿Por qué sucedió?, ¿A quién o a quienes le sucedió?, ¿Dónde sucedió?, ¿Cuándo sucedió? Y ¿Cómo sucedió?, debido a que éstas son las seis fundamentales que deben estar presentes en un texto noticioso; Una vez respondidas las interrogantes, se procede a escribir el borrador, con la instrucción de que se debe respetar la estructura de una noticia (Epígrafe o antetítulo, titular, lead o entradilla y cuerpo de la noticia) al igual que el espacio que se otorga para escribir.

Los estudiantes comienzan a escribir acercándose a la docente para que les revise lo escrito o les aclare sus dudas. Suena el timbre, la profesora les señala que deben terminar su borrador la próxima clase, los estudiantes guardan sus cosas y salen a recreo.

Clase 3

El docente ingresa a la sala, saluda a los alumnos y les pide que ordenen sus puestos, recojan los papeles que están a su alrededor y se sienten derechos, felicita a los alumnos que están ya con sus rutinas sin que ella les haya entregado la instrucción de hacerlo, le indica a los demás alumnos que sigan el ejemplo de sus compañeros.

Luego de 13 minutos la docente escribe la fecha, el objetivo y el menú de la clase que realizará, le pide a los alumnos que lo escriban también en sus cuadernos. Para iniciar la clase la profesora proyecta en power point diferentes tipos reportajes, les pregunta a los alumnos si saben qué es un reportaje, si alguna vez han leído alguno y de qué se trataban. Ahí comienza una lluvia de ideas en donde los alumnos activan sus conocimientos previos. Algunos estudiantes conocen el concepto de reportaje, haciendo alusión a que los reportajes son los que dan en la televisión de algún tema importante como por ejemplo; el embarazo adolescente, las drogas, las guerras, etc.

Mientras avanza la clase la docente entrega los contenidos de ésta, especificando en la estructura, finalidad y características de ella. Una vez transmitido el contenido, la docente va realizando preguntas para verificar si comprendieron o no, corrigiendo errores y explicando nuevamente si es necesario.

Posteriormente, les solicita a los estudiantes que formen grupos de 6 personas aproximadamente. Cuando están ordenados y en silencio, les hace entrega a cada grupo un reportaje extraído del diario, les solicita que lo lean, y que posteriormente subrayen las características mencionadas que logren identificar.

Mientras los estudiantes trabajan, la docente comienza a pasar la lista y completar los datos solicitados en el libro de clases. Luego de un tiempo determinado de 10 minutos, les pregunta: ¿Leyeron el reportaje?, ¿Subrayaron sus características?, a lo que la mayoría de los estudiantes asiente. Luego les comienza a preguntar a cada grupo qué temática poseía su reportaje y qué características pudieron identificar de ellas.

Luego les hace entrega de una hoja tamaño oficio a cada grupo, y les indica que deben escribir ahí el borrador del reportaje que deberán crear. Para ello escribe en la pizarra una serie de preguntas como: ¿Qué temática abordará nuestro reportaje?, ¿A quiénes nos vamos a dirigir?, ¿Cuál es el propósito comunicativo que queremos lograr con nuestro reportaje? y ¿Cuáles son las ideas centrales que esperan desarrollar?, las cuales deben ser anotadas y respondidas en la hoja que les facilitó.

Finalmente la docente les entrega un tiempo determinado a los alumnos para que organicen las ideas de su futuro escrito, hace una síntesis de lo aprendido en clases, rescatando las ideas de la gran mayoría de los alumnos. Les explica que el texto la elaboración del texto original se terminará la próxima clase, siguiendo las etapas continúan en este proceso.

La docente monitorea el trabajo de los estudiantes, a medidas de que van terminando les da la posibilidad de salir a recreo, se despide.

II.DOCENTE ASOCIATIVO

Clase n° 1

La docente entra a la sala, espera a que ingresen algunos estudiantes, los saluda luego les pregunta si se fueron a lavar la cara, les recuerda la importancia de lavarse manos y cara antes de entrara la sala, envía algunos al baño y prende un incienso.

Les recuerda revisar algunos elementos para la prueba del día siguiente, una lectura complementaria (Verónica la niña biónica), pregunta quienes leyeron el libro, a quienes responden que no por completo les recuerda que les dio facilidades para ello. Les realiza un par de preguntas para que piensen.

Recuerda los contenidos de la clase anterior por medio de preguntas como : ¿qué hicimos la clase pasada?, ¿les gusto planificar la carta? , los estudiantes responden de forma animada a dichas preguntas.

Tras ello escribe el objetivo de la clase en la pizarra. Le sugiere a los estudiantes que saquen su cuaderno, su lápiz rojo y a aquellos que tienen el libro de lenguaje guardarlo, ya que no lo utilizarán.

Le solicita a un estudiante que lea el objetivo de la clase (conocen las etapas que comprende la escritura: planificación, escritura, revisión, re-escritura y publicación) le pregunta a que asocia los términos como publicar, (hablan dos estudiantes al mismo tiempo). Frente a ello les recuerda que deben respetar los turnos de habla y levantar la mano. Recoge las respuestas. Insiste en preguntar que significaran las palabras que aparecen escritas en el objetivo. Le pide asociaciones con elementos de la vida real. Explica el objetivo. Solicita aquellos estudiantes que no han sacado los materiales que lo hagan, les recuerda sentarse bien.

Hace una línea y les recuerda que es un mapa conceptual, para lo cual hay una norma sobre como se debe escribir (cuaderno apaisado). Docente verifica que todos escriban, recuerda utilizar color rojo para las mayúsculas, recuerda la función del lápiz rojo el porqué. Cambia de puesto a un estudiante a fin de que no pierda la atención en el transcurso de la clase.

Les comenta que verán las etapas de escritura que es un proceso.

Presenta cuadro con etapas de la escritura, presentando ejemplos concretos para entender el por qué de los nombres de cada una de las etapas, por ejemplo le pregunta que significa publicación, con que lo asocian, esto permite que los estudiantes relacionen conceptos con elementos propios de su vida diaria, esta asociación permite generar aprendizajes significativos. Constantemente solicita y utiliza ejemplos de la vida diaria para generar aprendizajes significativos.

Dibuja mapa conceptual, les explica que les va a dar una fórmula para ser un buen escritor que está comprobada por científicos.



Para explicar el proceso utiliza un ejemplo, les dice que ellos quieren salir de paseo a andar en bicicleta, le pregunta qué cosas ella necesita, los estudiantes dan ideas, luego le pregunta qué habilidades ella necesita, qué comidas puede llevar, los estudiantes responden. Luego le pregunta que hicieron y que cosas necesitan entonces. Deducen en conjunto que pensaron, organizaron. La profesora hace un dibujo en el primer espacio de un niño pensando. Le pregunta qué es pensar. Explica la importancia de pensar. Le pone nombre a esas acciones, a la primera etapa la llama planificar. Les comenta que es

necesario no solo para la escritura si no para todo hacer eso, les da más ejemplos de que ocurre si uno no planifica que lo que hace o lo que escribe. Pregunta que es pensar, ofrece un minuto extra de recreo a la fila que pueda responder bien.

La docente aclara que en caso de que ella le pida explicar el significado de eso no deben responder con los ejemplos que ella entrega puesto que deben utilizar otro tipo de lenguaje para ello.

Retoma la pregunta si fueran a escribir una carta que deben tener en mente, la docente pregunta a quién les van a escribir esa carta, uno de los niños comenta que se llama eso destinatario. La profesora hace dibujo de una carta le pregunta que es eso, muestra la parte del centro, los niños responden que es el mensaje, la docente comenta que también es importante tener claro que van a decir, un niño comenta que es importante expresar sentimientos. La docente explica la importancia del propósito y de la estructura en el mensaje. Repasan la estructura de la carta, del cuento, del poema. Retoma la idea de la importancia de la estructura, para ello ejemplifica preguntando que pasaría si al cuerpo humano le sacan el esqueleto. Apunta ideas debajo del dibujo.

Realiza otro dibujo para pasar a la siguiente etapa (un lápiz), les pregunta que hacen ahora le responden escribir el borrador, comentan en que consiste y la necesidad de considerar la ortografía.

La docente retoma el ejemplo de la bicicleta para continuar con la siguiente etapa, dibuja una lupa en la etapa siguiente, los niños concluyen por medio del ejemplo que el error fue no pensar bien antes de salir a andar en bicicleta, por medio de ello deducen la importancia de la revisión, que en la revisión uno piensa mejor las cosas. Les ejemplifica por medio de un escrito “te uiero mama” les pregunta que ocurre si escribe así. Por medio de ello descubren la importancia de la ortografía en un escrito, que si una persona escribe mal ellos quedan como que no saben escribir, pero deben demostrar que si saben. Retoma ese ejemplo y lo extiende para explicar el concepto de coherencia, les pregunta qué es coherencia entonces, comentan la importancia de darle sentido a un texto.

Les pregunta que vendrá ahora entonces, pregunta que será reescritura, volver a hacer algo, recuerda el uso del prefijo re, que se asocia a volver a hacer algo, entonces reescribir, significaría volver a escribir, se ejerce el diálogo constante por medio de preguntas y respuestas.

Explica que el propósito del mapa conceptual es para que ellos recuerden lo que están haciendo en la clase.

Les pregunta que pueden hacer en caso de tener dudas sobre una palabra, uno de los estudiantes sugiere la idea de consultar en el diccionario. La docente reafirma idea de la

utilización del diccionario para verificar ortografía y significados. Consultan el significado de una palabra en el diccionario.

Llegan a la última etapa que es publicar. Realiza otro dibujo, escribe la palabra y anota otras ideas debajo de ello. Consulta que significa publicar, niños responden entregar un mensaje al público, docente explica que es entregar el mensaje final después de haber reescrito el mensaje.

Les pide a los estudiantes que le expliquen las etapas, pide que sea con sus palabras que el cuadro sirve para apoyarse, pero lo importante es que ellos lo entiendan.

Niños explican cada etapa de forma breve.

La profesora borra la pizarra y pasa a la siguiente actividad. Les explica que será el próximo trabajo a realizar para ello anota en la pizarra una actividad, la que luego explica, les pide que planifiquen, que creen un producto fantástico que los pueda ayudar en la escuela o que les gustaría tener, les da un ejemplo de un plumon que escribe solo lo que ella le dicta. Muestra como ella planificaría su producto que cosas a notaría en su cuaderno, explicaría en que consiste su idea y haría un dibujo.

Les cuenta lo que hicieron en el 6to que crearon un producto pero con otros requisitos, muestra el producto y luego el afiche. Les cuenta que ellos también harán un afiche para promover su producto más adelante. Les pide que se reúnan en grupos de cuatro estudiantes por afinidad que si tienen dificultades ella designará. Les cuenta que serán ellos un equipo de publicidad, que harán el papel de diseñador, de editores.

Posterior a eso mientras los niños trabajan ella apoya de forma directa a los niños con necesidades educativas permanentes, guiándolos y aconsejándolos. Le comentan de forma grupal sus ideas a la profesora, ella les hace algunas preguntas para orientarlos.

Minutos más tarde realiza el cierre de la clase considerando el trabajo publicitario, les pregunta qué hicieron en la clase, cómo va el avance de la actividad que ella solicitó, los niños manifiestan sus comentarios y sus respuestas.

En el transcurso de la clase completa se genera diálogo y retroalimentación.

Clase n° 2

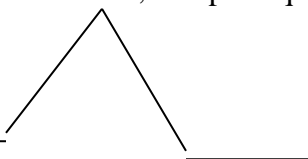
La docente entra a la clase, saluda, luego les pregunta si se fueron a lavar la cara, envía algunos al baño y prende un incienso, tras ello pide disposición de prueba. Los niños mueven sus puestos.

Debido a la realización de prueba suspendo este registro de campo y retomo tras la realización de esta.

Tras una la realización de un control de lectura la docente entrega el objetivo de la próxima actividad, anota en la pizarra y le solicita al estudiantado que también lo anoten. Leen en voz alta por turnos, según el orden determinado por la docente. Leen el cuento “el pescador ambicioso” tras ello debido a los pocos minutos que quedaban para la hora de almuerzo la docente hace un cierre comentando el cuento y explicando que la actividad se retomará al bloque de clase siguiente.

Tras la hora de almuerzo retoma la clase recordando que leerán nuevamente el cuento. Cambia la disposición del aula, sentándose ella y los estudiantes en círculo, generando un ambiente mucho más cercano. Le pide a los estudiantes que cierren los ojos, ambienta el lugar con música de relajación. Genera una lectura utilizando cambios de tonos y voces. Tras ello vuelve a escribir el objetivo de la clase, les pide que cambien su disposición mirando todos a la pizarra.

Realiza un dibujo así:



Luego les pregunta qué es eso los estudiantes comentan que es una montaña rusa, la docente les pregunta qué será eso, hace unas líneas dejando espacio para letras, escriben a primera y empieza a preguntar por letras hasta formar una palabra estrategia. Pregunta el significado de dicha palabra, ella da ejemplos concretos de que podrá ser luego les comenta que es planear la mejor forma para cumplir una finalidad que ellos se han propuesto.

Le pregunta a los estudiantes que va en cada parte de la montaña rusa, ellos les van diciendo a la profesora, ella sugiere por medio de preguntas que irá en cada parte, dibuja la docente una llave, pregunta qué significa eso, ellos construyen que es una llave que es la clave, les pide ejemplos de clave, luego de ellos identifican la clave del cuento. Dando origen al inicio del cuento. Completando así el mapa.

Luego dibuja a los personajes según las características que comentan los estudiantes y anota dichas características, la profesora le pregunta si solo son características físicas, ellos responden que también psicológicas. Ellos comentan que va la descripción.

José H. empieza a romperse las manos sacándose costras de heridas, sus compañeros lo reprenden por ello. (Niño con NEE permanentes) En paralelo José continua insistiendo en romperse la piel, por lo cual es llevado a enfermería. Minutos más tarde regresa.

Luego consulta que va en el mapa conceptual, le comentan que él lugar, pregunta cómo se imaginaron el lugar donde ocurría la historia, describen el lugar y lo hacen ayudado por las características de los personajes (el pescador).

Pregunta que viene después ellos le dicen que viene el desarrollo, pregunta qué es lo que contiene el desarrollo, comentan que sucesos, la docente les pregunta que es la parte más alta, ellos comentan que es el clímax, aclaran entre los niños cuál es el clímax de la historia. Los niños van identificando cada uno de los sucesos orientados por la docente, ordenándolos de forma progresiva. La docente recuerda que luego disminuye la tensión hasta llegar al desenlace de la historia donde se resuelve el conflicto.

Por medio de la estructura analizan en detalle el cuento, lo comprenden. Vuelven a la disposición tipo círculo.

La docente explica que jugaran con una botella que a quien apunte la botella tendrán que contestar preguntas, que la tapa manda. La profesora da la palabra para que realicen preguntas sobre lo que vieron en clase, se hacen preguntas entre ellos, luego de varias preguntas los niños alegan que la profesora sabe todo, me piden que le haga una pregunta. Le pregunto por la utilidad del mapa conceptual a lo que la docente responde comentando para aprender de distintas formas tras esa pregunta, la profesora pregunta si quedo alguna duda que está dispuesta a responderla luego con eso cierra la clase.

José continua inquieto y genera una crisis luego de dar por terminada la clase.

Clase n° 3

La docente entra a la sala minutos antes de iniciar la clase, se encuentra con dos alumnos presentes en ella, suena el timbre y llegan otros dos estudiantes. Entre 8 y 8:15 llega el resto de los estudiantes. Mientras ellos llegan la profesora conversa con ellos, les pregunta cómo estan , cómo se sienten.

Tras estar la mayoría presente da inicio a la clase, los saluda, luego recuerdan las etapas de la escritura , la docente la grafica por medio de una escalera que los lleva a una parte donde hay una estrella. Por medio de preguntas y respuestas van construyendo la clase, al igual que en las anteriormente observadas para en conjunto llegar a conclusiones sobre los temas.

Reflexionan sobre qué es ser un escritor experto y qué es ser reflexivo, los niños dan respuestas y la profesora conclusye que es ser alguien que es capaz de escribir un texto considerando la estructura, adaptandose a la situación , alguien que piensa, planifica antes de escribir.

Recuerdan en detalle las etapas con los elementos de cada una de ellas. Recuerdan lo visto en la clase anterior, recuerdan la estructura del cuento de forma verbal. Lo grafica en la pizarra por medio de las figuras. La profesora explica que la escalera (representa etapas más la montaña rusa (representa estructura del cuento) es igual a un escritor experto. Anota el objetivo de la clase.

Le pide a los estudiantes que saquen su cuaderno y lápices. Recuerda la importancia de llevar los materiales a las clases. Luego les pide que anoten lo que está en la pizarra.

Tras verificar que todos escribieron pide a los estudiantes que cierren los ojos y que pongan atención a la música porque luego preguntara por ella. Pone tres canciones distintas, tipo relajación . Tras eso ve adormilados a algunos estudiantes, anota un cuadros con fila uno y dos, les dice que quien responda más preguntas gana, los niños despiertan y se animan a competir. La profesora pregunta de qué era cada canción y qué representa cada una, construyen las respuestas de forma colectiva, hasat llegar en conjunto a la correcta.

La profesora les pregunta para que les puede servir esos tres lugares, a loque los iñosresponden para escribir poemas, historias ,cartas. La profesora lescuenta que escribieran el borrador de un cuento y para ellodeben escoger uno de esos tres lugares. Da un ejemplo. Cuenta que a ella le gusta mucho la playa, el verano que se le ocurre un cuento donde el sol es el protagonista que algo le pasa al sol en la playa. Ante lo cual los estudiantes se inquietan y empiezan a dar ideas, ella les pide que escriban sus cuentos de forma personal, que plasmen ahí sus ideas.

Se pasea revisando borradores, corrigiendo ortografía ante la reiteración de ciertos errores aclara y recuerda ciertas normas, como que la mayoría de las palabras terminadas en ía como tenía, comía, reía , llevan tílde en la i. Minutos más tarde realiza la aclaración y diferenciación entre los terminos ahí , hay , ay , lo representa con dibujos, escribe debajo decada uno una palabra que alude a su significado. Los estudiantes consultan constantemente sus dudas sobre ortografía, otros revisan el diccionario.

Luego de que la mayoría de los estudiantes realizan sus borradores, la docente les pide que revisen su texto, mientras ella revisa algunos para que puedan realizar la reescritura.

Minutos antes de terminar la clase la profesora realiza el cierre, les pregunta si les gusto la clase, la actividad, si entendieron y si quedan dudas. Los estudiantes comentan, algunos cuentan sobre sus cuentos, un par pregunta otras dudas sobre ortografía y luego se concluyela clase.

III.DOCENTE INTEGRAL

Clase n°1

Al ingresar a la sala de clases la profesora establece un tiempo determinado para generar un clima adecuado y propicio para el trabajo en aula. Solicita a sus estudiantes alinear bancos, recoger papeles, sentarse de forma apropiada, sacar cuaderno y lápiz de la asignatura. Copia

el objetivo de clase “Comprender la estructura y función de la noticia” invitando a sus estudiantes a registrarlo en sus cuadernos. Continuando con la clase la profesora proyecta en la pizarra una noticia, pidiendo a sus estudiantes que realicen una lectura silenciosa para luego en voz alta releer el texto por párrafos. En función de ello la docente inicia un trabajo de comprensión lectora de forma oral al interrogar a sus estudiantes en aspectos como: propósito del texto, emisor de él, involucrados en el hecho noticioso, tipo de hecho o acontecimiento noticioso (policial), forma de narrar los hechos, etc. Las respuestas a lo anterior son verbalizadas por los y las estudiantes a nivel grupo curso e intencionada u orientadas por la docente en base a ciertas aclaraciones que establece. Posterior a ello la profesora sitúa a la noticia dentro de un género literario, específicamente el género periodístico al señalar que esa categoría o clasificación es la más pertinente para el texto trabajado (noticia) invitando a descubrir el por qué orientando específicamente a la función o intención que posee dicho genero. Lo ya expuesto lo realiza preguntando por la finalidad que pueda tener un periodista al momento de redactar una noticia. Frente a la interrogante se llega conjuntamente a la función de informar sobre algo de interés. Tras haber realizado el ejercicio ya mencionad otorgando un gran espacio para el desarrollo de la oralidad la profesora explica y define qué es una noticia, solicitando regístralo en sus cuadernos a los y las estudiantes Dictando “La noticia es un tipo de texto informativo periodístico que tiene por objetivo informar sobre un hecho novedoso y sorprendente que provoca interés en un gran número de personas. Luego de ello en la pizarra establece una tabla de doble entrada la cual posee en su primera columna el título interrogantes o preguntas, mientras que la segunda columna posee por título respuestas. El desarrollo de la primera columna contiene seis interrogantes o preguntas tales como: quién, cómo, qué, cuándo, dónde y por qué a las cuáles debiese responder una buena noticia. Éstas son expuestas en orden hacia abajo. El desarrollo de la otra columna (respuesta) contiene seis espacios en blanco los cuales deben ser resueltos por los y las estudiantes. Inicialmente la profesora modela la actividad respondiendo a la pregunta quién escribiendo en la tabla el o la protagonista en la pizarra. De este modo solicita a algunos estudiantes salir a la pizarra a realizar las completaciones correspondientes. Todo ello se debe copiar en el cuaderno con el fin de poseer un registro concreto. Posterior a lo ya mencionado la docente vuelve a exponer la noticia leída al inicio de la clase, invitando a sus estudiantes a descubrir el nombre de cada una de las partes constituyentes de ella. La docente lo realiza interrogando a los y las estudiantes a partir de preguntas como: ¿cómo se denominará la identificación de la noticia o el nombre?, ¿cómo se denominara la los párrafos de la noticia?, etc. Al vislumbrar a los estudiantes algo perdidos decide volcar la actividad y ella presentar cada una de las partes de la noticia (epígrafe, titular, bajada de título, lead o entradilla y cuerpo de la noticia). Invitando a los estudiantes a verbalizar sus creencias en relación a la definición de cada una de ellas. De este modo comienza a dictar las definiciones creadas por los estudiantes y reforzadas por

sus aclaraciones y/o correcciones. Tras haber finalizado el dictado de contenido escribe en la pizarra la actividad de clase pidiendo a los y las estudiantes registrarla al mismo tiempo con ella. Actividad 1. A partir de la imagen entregada imagina algún hecho noticioso que pueda haber ocurrido a las personas que allí aparecen; 2. Señala al grupo de personas que podría estar destinada tú noticia y argumenta el por qué; 3. Explica la posible finalidad de tu noticia; 4. En una hoja en blanco estructura tú noticia creando la silueta textual de ella. En relación a cada una de las preguntas planteadas la profesora aclara dudas e interrogantes inicialmente a nivel grupo curso y posterior a ello de forma individual a ir monitoreando el trabajo puesto por puesto. Para finalizar la con la clase solicita a sus estudiantes de forma voluntaria dialogar en base a las preguntas de la actividad de clase y sus respuestas. Estas las va corrigiendo a nivel de grupo curso y señala a sus estudiantes que deberán realizar una evaluación del trabajo según lo que ella exponga al ir marcando con una X aquellas respuestas erróneas y marcando con un Ticket para aquellas respuestas asertivas o adecuadas. Por último invita a que los estudiantes compartan sus opiniones referidas a fortalezas y debilidades presentadas a lo largo de la clase. La profesora finaliza su clase retomando el objetivo de ella. Lo expone nuevamente y sintetiza aspectos como finalidad de la noticia, partes constituyentes o estructura. Invita a los niños y niñas a guardar sus materiales de trabajo, ordenar sus puestos y salir al recreo.

Clase n°2

Antes de comenzar la clase se ordenan las mesas por filas. Luego, la profesora explica el objetivo de la clase: “Estimular la creatividad y el pensamiento divergente”. Pide a los estudiantes que lo copien en sus cuadernos.

Escribe en el centro de la pizarra las palabras definiciones divergentes o diferentes, realiza una lluvia de ideas con el fin de lograr un organizador gráfico. Luego de ello aclara cada uno de los conceptos. Entrega a sus estudiantes una hoja que contiene una serie de frases incompletas tales como: “Si yo fuera un robot; si yo tuviera poderes mágicos; si yo tuviera alas; si yo fuera un gigante; si yo danzara en las nubes; si yo corriera velozmente sobre el mar; si yo fuera una semilla, etc.”. A partir de las frases ya mencionadas, invita a los estudiantes completarlas en forma oral. Luego de ello, solicita que de forma individual, registre sus completaciones. Expone en la pizarra un poema modelo “Si yo fuera”, realiza una lectura compartida. En base a la pregunta: qué clase de texto representa, solo orientando a los estudiantes con la silueta textual. Los estudiantes, verbalizan sus creaciones. En función de ello, la docente refuerza contenidos referidos a la estructura propia de este tipo de texto (título, versos, estrofas, poeta, nombre, seudónimo) invitando a los estudiantes a describir las partes contribuyentes del poema. También realiza un trabajo relacionado a la comprensión lectora de los estudiantes nivel literal, inferencial y

valorativo. Para ello, dicta las siguientes preguntas e invita a responderlas en una primera instancia de forma escrita, para luego hacerlo oralmente.

1. ¿Cuántas estrofas tiene el poema?
2. ¿Cuántos versos en total tiene el poema?
3. Explica que expresa el hablante lírico
4. Señala qué te provocó a ti, el texto.

Se comentan las preguntas en parejas y luego a nivel de grupo curso. La profesora le pregunta a sus estudiantes, si es que a partir de la actividad 1, es decir, la completación de frases podrían llegar a elaborar algún tipo de texto, los estudiantes expresan sus creencias y concluyen que el texto más adecuado para ello sería el poema. La docente, refuerza lo expuesto por los estudiantes y lo relaciona con el uso del lenguaje figurado. En función de ello, invita a los estudiantes a crear en duplas de trabajo figuras, aplicando en ellas el uso de recursos literarios, como lo son las figuras literarias (personificación, hipérbole, comparación y metáfora). Ella modela la actividad escribiendo en la pizarra la siguiente frase:

- “Si yo tuviera alas volaría tan alto, como una mariposa”

Entrega a los estudiantes las indicaciones o sugerencias para la actividad, otorga un tiempo determinado (10 minutos), para su correcta realización e invita de forma voluntaria a exponer sus creaciones. Posterior a ello salen de forma ordenada al recreo.

Clase n° 3

La profesora ingresa a la sala de clases, saluda a sus estudiantes determina un periodo de alrededor de cinco minutos para disponer el aula al trabajo de clase. Solicita alinear bancos, recoger papeles, sentarse correctamente y sacar útiles de clase (lápiz, goma y cuaderno de lenguaje). Escribe en la pizarra el objetivo de clase “Comprender la estructura de la carta” lo expresa y solicita a los y las estudiantes registrarlo. Advierte a cada uno de ellos la presencia de un espacio de oralidad para activar conocimientos previos en función del objetivo. En relación a ello escribe en el centro de la pizarra la palabra carta realizando así una lluvia de ideas conjuntamente con sus estudiantes que un comienzo verbalizan sus creencias y posterior a ello salen a la pizarra a sintetizar lo expuesto escribiendo alguna idea. La docente comienza a explicar y definir ciertas características de la tipología textual, esto lo realiza de forma oral señalando que la carta es un tipo de texto de carácter formal o informal que permite comunicarse con otras personas y transmitir información. Lo anterior lo escribe y pide que los y las estudiantes lo registren en sus cuadernos. Para ejemplificar ciertas características expuestas por ella establece situaciones de la vida cotidiana en que

los y las estudiantes posean la necesidad de comunicarse interrogando a gran parte del curso en relación a destinatarios, emisor del escrito, forma de envío, propósito, etc. En la pizarra escribe dos subtítulos en un atabla de doble entrada (carta formal y carta informal) A partir de ellas solicita los y las estudiantes escribir características propias de cada una de ellas, orientando sus creencias en base a preguntas como: ¿qué representa algo informal; que representa algo formal; que situaciones son formales y cuales informales; a quien puedo enviar cartas formales y a quien informales, etc. Esto se comparte al grupo curso y construyen conjuntamente la tabla de doble entrada escribiendo frases tales como: carta formal: no se debe tutear a la otra persona, se deben escribir correctamente las palabras, se mantiene siempre el respeto; carta informales se le puede mandar a una persona de mayor confianza, el lenguaje es familiar, se puede hablar de distintas formas, etc. Lo anterior se debe registrar en el cuaderno. Posterior a ello la docente entrega un material de apoyo (guía de la carta) la cual señala que tiene por objetivo reconocer cada una de partes constituyentes de la carta. En base a las guía solicita a los y las estudiantes realizar una lectura silenciosa del texto, luego pide que en voz alta ciertos estudiantes lean al grupo curso y finalmente realiza una tercera lectura por parte de ella (docente). De este modo trabaja los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) al invitarlos a anticiparse a la lectura a partir del título, inferir ciertos aspectos como emisor, destinatario, etc., y al reflexionar de forma valorativa sobre el texto mismo. Luego de la lectura y el trabajo de comprensión lectora a nivel inferencial, literal y valorativa solicita sus estudiantes registrar un título en sus cuaderno, siendo el de la estructura de la carta. A partir del texto entregando invita a los y las estudiantes a exponer oralmente sus creencias en relación a los nombres de cada una de las partes constituyentes de ll texto trabajado. Así de forma voluntaria los y las estudiantes exponen sus ideas y la docente interroga en relación a la definición que podrían atribuirle o crear para cada una de las partes de la carta. Luego de realizar el ejercicio anterior define al grupo curso lo que corresponde a una estructura señalando que es como un esqueleto que contiene la identificación o nombre de elementos constituyentes de la carta. Posterior a ello dicta definiciones de las seis partes abordadas en clase (lugar y fecha, encabezado o destinatario, saludo inicia o cordial, cuerpo de la carta, despedida y nombre o firma), Lo cual deben registrar en los cuadernos. Al finalizar lo ya planteado la docente invita a realizar la siguientes actividades: 1. Identificar, a partir del texto entregado (carta) cada una de las partes marcando el texto con colores diferentes y con flechas.; 2. Elaborar un texto (carta) dirigido a un familiar o a un amigo. La profesora en relación a la primera actividad revisa puesto por puesto el correcto desarrollo, para luego a nivel de grupo curso exponer o mencionar el nombre de cada una de las partes de la carta. En relaciona a la segunda actividad señala que el objetivo es aplicar en el escrito la correcta presentación de cada una de las partes constituyentes de la carta señalándoles (lugar y fecha, encabezado o destinatario saludo inicial o cordial, cuerpo de la carta, despedida o

nombre o firma). Los y las estudiantes entregan el texto y tocan el timbre, frente a ello la docente les solicita salir con calma y manteniendo el orden.

ANEXO ENTREVISTA

I. DOCENTE INDUCTIVO

1. ¿Qué entiende usted como docente del área de Lenguaje y Comunicación, por pre-escritura?

Es la primera etapa de la escritura, es la etapa de planificación.

2. ¿Qué entiende usted como docente en aula, por estrategias de pre-escritura? Como por ejemplo, la lluvia de ideas

Estrategias orientadas a responder acerca del tipo de texto que se va a escribir, su propósito comunicativo, las ideas centrales que se quieren desarrollar y cómo organizar cada una de ellas.

3. ¿Qué entiende usted por habilidades del lenguaje?

Hay que partir de la base, de que la Comunicación tiene dos grandes áreas según nuestro marco curricular; Lectura y Escritura.

4. ¿Cómo trabaja la pre-escritura en el aula?

La pre – escritura fue trabajada a partir de la lectura de textos, organizando desde qué se va a escribir, que tipología se utilizará, etc.

5. ¿Qué tipo y cuáles estrategias utiliza en sus clases, para abordar la pre-escritura? ¿Por qué?

Las estrategias que utilizo generalmente son lluvia de ideas, lectura de imágenes, rúbricas, conversar acerca de sus experiencias personales con respecto de algún tema, etc. Porque busco aquello que motive y genere interés en los estudiantes.

6. ¿Qué habilidades del lenguaje desarrolla en sus estudiantes a la hora de abordar la pre-escritura en el aula?

Además de la lectura y escritura, intento desarrollar habilidades cognitivas como inferir, predecir, etc.

7. Como docente en el área de Lenguaje y Comunicación que aborda la pre-escritura. Explíquenos cómo influiría el trabajo de este proceso previo, en la creación de un buen escrito.

El trabajo de este proceso previo a la escritura, mejoraría y haría de los textos escritos un medio de comunicación más completo, efectivo y asertivo.

8. ¿Cuánto tiempo de su clase considera usted, se debería trabajar la pre-escritura?

Considero que un tiempo razonable, serían unos 50 minutos más o menos-

9. ¿Qué relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura, antes de la producción?

Lo considero muy importante e indispensable para lograr un proceso sistemático.

10.- ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de las habilidades del lenguaje, en el proceso de pre-escritura?

Lo considero de suma relevancia, ya que es indispensable el desarrollo de estas habilidades para que este primer paso del proceso de escritura se haga de manera intencionada y adecuada.

11.- ¿Qué tipo de relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias?

Es súper importante ya que sistematiza el trabajo, permite que se lleve a cabo de manera eficaz y completa, alejando la posibilidad de cometer errores.

12.- Según su experiencia ¿Qué tipo de dificultades, ha enfrentado usted como docente, al trabajar la pre-escritura?

Las dificultades a las que me he enfrentado al trabajar la pre – escritura, es al desconocimiento que suelen tener los niños con respecto al tipo de texto que desean escribir y al propósito comunicativo de éste.

13. ¿Cuáles estrategias y habilidades para trabajar la pre-escritura, son más complejas de abordar con los estudiantes?

Creo que las estrategias más complejas de trabajar son las que requieren de inferencia, como la lectura de imágenes, ya que generan inseguridad en ellos. Y de las habilidades, creo que la escritura es más compleja que la lectura, ya que es mucho más complicado para ellos el comenzar a escribir, el establecer qué escribir. Pero lo que si considero más complejo de trabajar aún, son las habilidades cognitivas superiores como analizar, sintetizar, inferir, etc.

14.- ¿En qué medida el establecimiento en el que trabaja, le entrega tiempo y libertad, para abordar la pre-escritura?

El colegio entrega el tiempo necesario para trabajar la pre – escritura, ya que se utiliza un programa propio en el que se trabaja sistemáticamente el eje de la escritura y por ende el de planificación de ésta, lo que conlleva a que la libertad sea más bien limitada.

15.- ¿Cómo considera, según su percepción, se aborda el proceso de pre-escritura en el currículo nacional y los textos escolares?

Considero que no se aborda del todo, de hecho creo que hace uno o dos años atrás se está enfatizando en este proceso, antes no se le otorgaba ninguna relevancia.

16.- ¿Considera que la utilización de estrategias, facilita el trabajo de la pre-escritura?

Por supuesto que sí, eso sí, siempre y cuando no se trabajen aisladamente, sino de la mano con la lectura.

17.- ¿Qué relación considera que existe entre las estrategias y las habilidades del lenguaje que utiliza, al abordar la pre-escritura en el aula?

Considero que establecen una estrecha relación, ya que cada estrategia debiera desarrollar las habilidades del lenguaje necesarias para la pre – escritura.

II .DOCENTE ASOCIATIVO

1. **¿Qué entiende usted como docente del área de Lenguaje y Comunicación, por pre-escritura?**

La pre-escritura, yo la entiendo como los procesos previos a la escritura final, como producto final. Viendo obviamente la escritura como un proceso global. No se puede evaluar solamente el producto final de una escritura. En la escritura lo primero que yo considero es la planificación de la escritura en donde el estudiante tiene que tener una idea global acerca de lo que va a escribir, bueno teniendo en cuenta el borrador y organizar las ideas, a quién le va a escribir, para qué va a escribir; en este caso sería el destinatario y la función o el objetivo para el cual va a escribir. Considerar también la estructura del tipo de texto, conociendo también la tipología de donde viene y la clasificación. Después una vez ya mentalizado todo lo que va a hacer después lleva a cabo pero eso en un borrador. Eso yo lo entiendo por pre escritura y la revisión donde uno revisa los aspectos formales.

¿Eso lo considera como pre escritura o una etapa aparte?

No, eso yo lo considero pre-escritura porque escritura es cuando el alumno ya está consciente de lo que hizo. Cuando ya está seguro. Así yo lo veo. Y escritura es cuando el estudiante ya está consciente, ya reviso. La publicación que es la última etapa.

2.- **¿Qué entiende usted como docente en aula, por estrategias de pre-escritura?**

Como por ejemplo, la lluvia de ideas

Estrategias de pre-escritura hay muchas, por lo menos la que a mí me ha dado buenos resultados, es el tema del pensar que va a hacer. Primero que tome conciencia de lo que va a hacer. Ir paso a paso esa es mi estrategia. Que esté consciente de lo que está haciendo. El tema de las preguntas que se tiene que ir haciendo. Ir estructurando, por el hecho de que sea un estudiante hay que ser muy metódica en ese sentido, enseñar qué es la escritura que es la planificación, que cosas se hacen en esas etapas. Ir con esa estructura mental completando las etapas.

3.- **¿Qué entiende usted por habilidades del lenguaje?**

Se mezclan mucho con las competencias. Las habilidades en función de la pre-escritura. El objetivo final es que los estudiantes sean escritores expertos en el sentido de que ellos tengan dominio absoluto de lo que van a escribir, porque es su propia producción,

apoderarse de lo que van a escribir, de alguna forma amar lo que van a escribir y también ser reflexivos es ser conscientes ver todo lo que he hecho y cambiar todo si es necesario lo vuelvo hacer. Yo creo que ese es el mayor desafío en relación a las habilidades.

¿Qué habilidades cree usted que se utiliza más en la pre escritura hay alguna que tome mayor dominio por sobre otra?

Son todas importantes, porque para escribir tienes que tener la habilidad de analizar esta capacidad de observar, darte cuenta, relacionar, conocer, es como tomar todo mezclarlo. Si tratas de ver que a una no resulta. Lo ideal es que vayan todas juntas, es difícil, que vayan todas en la misma medida. Porque es un proceso, si se ve solo el producto final si podemos dividir, pero como es un proceso.

4.- ¿Cómo trabaja la pre-escritura en el aula?

El ejemplo lo que yo he hecho es ir enseñando las etapas. Un ejemplo es el tema de los informes. Ha sido algo bien fuerte, porque nos alumnos no tenían claridad de cómo se hacía un informe. No existía la estructura de un informe. Entonces primero explicamos que va en la portada enseñar paso a paso que va, pero conociendo antes las etapas como el borrador. El tema de las recetas, enseñar la estructura, qué es una receta y después enseñar las etapas. Al menos a mí eso es lo que me ha dado resultado.

5.- ¿Qué tipo y cuáles estrategias utiliza en sus clases, para abordar la pre-escritura? ¿Por qué?

Yo trabajo por medio de gráficos, de mapas conceptuales, me ha servido, así el estudiante entiende, porque si yo hago solo dictado o que solo escriba en la pizarra el alumno va a reproducir pero no va a escribir, no va a poder producir en otro momento. Entonces así me cercioro de que entienda todo.

6.- ¿Qué habilidades del lenguaje desarrolla en sus estudiantes a la hora de abordar la pre-escritura en el aula?

Todas no podemos dejar ninguna afuera, la capacidad de razonar, de llevar al papel lo que él piensa, de verificar que lo que hace es lo adecuado, todas esas habilidades.

7.- Como docente en el área de Lenguaje y Comunicación que aborda la pre-escritura. Explíquenos cómo influiría el trabajo de este proceso previo, en la creación de un buen escrito.

Es que todas maneras influye primero el organizar, los niños de 4to , 5to básico principalmente primero tiene que organizar, bueno todo el ciclo básico, tiene un caudal de ideas tremendo, así que tiene que enfocar la mirada en lo que realmente importa: destinatario , todos los pasos que incluye lo previo después de organizar revisar, escribir, escribo , y después corrijo. Eso es lo bueno que tiene, lo enriquecedor que tiene corregir, ahí es donde se da cuenta que se equivocó. El producto final para mí es la punta del iceberg, uno ve una punta pequeñita pero lo que importa es lo que va para abajo, o sea lo último. Para mí lo que importa es lo anterior, lo previo: cuando cometió errores, cuando los corrigió, cuando salió adelante. Hay un millón de cosas que sí, que van previas, capacidades, habilidades que una previas. Por que el producto final, hay un millón de mamás que les hacen el producto final en la casa, ¿y? entonces yo prefiero cerciorarme de que hagan en la clase las cosas.

8.- ¿Cuánto tiempo de su clase considera usted, se debería trabajar la pre-escritura?

Para mí es fundamental que los niños trabajen en la clase, el tiempo que sea necesario, es mejor que trabaje en conjunto ahí con la profesora, prefiero cerciorarme de que el niño trabaje en clase, quizás el producto final no es tan bueno pero yo vi que se esforzó en clase, que lo intente.

Depende del tipo de texto igual. En el caso de la receta, a ver se destino una clase entera para ver el tema de las etapas, que quede súper claro eso, con un grafico, con ideas. Después se destino otra clase a crear el borrador que corrija que arregle, después ya en otra clase que se haga la escritura como tal, la final, la publicación.

9.- ¿Qué relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura, antes de la producción?

Toda es lo más importante. Para que los niños sean capaces de dominar estructuras y después tengan la libertad y la capacidad de escribir cualquier cosa, en cualquier parte.

10.- ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de las habilidades del lenguaje, en el proceso de pre-escritura?

Yo creo que clase a clase los niños van desarrollando habilidades que complementan cada cosa que ellos hacen, el ser buen escritor se logra por medio de un trabajo concreto y bien estructurado.

11.- ¿Qué tipo de relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias?

Es fundamental, tal como antes lo mencionaba, es importantísimo el trabajo de pre-escritura, generando traducciones y entregando estructuras que sean fáciles de seguir para que no se pierdan.

12.- Según su experiencia ¿Qué tipo de dificultades, ha enfrentado usted como docente, al trabajar la pre-escritura?

Todo depende del curso, ejemplo la producción de una receta maravillosa en 6to básico, hay un curso donde los niños son más grandes, entonces yo no los puedo hacer trabajar el mismo tema tal cual, yo no les puedo pedir que me hagan recetas con pócimas y cosas porque no se van a motivar. Pero en cambio si yo les doy tema libre como lo hicimos los niños inventan cosas fantásticas. Todo depende del tipo de estudiante. Las estrategias no cambian. La estrategia no cambia, el profesor tiene que traducir en algo accesible.

13.- ¿Cuáles estrategias y habilidades para trabajar la pre-escritura, son más complejas de abordar con los estudiantes?

Yo creo que todo se trata de aprender a traducir. Como primera experiencia he tenido que aprender a trabajar por medio de ensayo error. Qué pasa en un curso, cómo funciona. Para mí lo más complejo son los ritmos de aprendizajes, porque hay niños que avanzan a la velocidad de la luz, pero yo creo que es por el contexto. Ir viendo que pasa con los niños que avanzan más rápido, que pasa con los que se quedan atrasados. Ir cambiando constantemente los ritmos, los temas, los ejemplos, eso me ha dado artos resultados.

14.- ¿En qué medida el establecimiento en el que trabaja, le entrega tiempo y libertad, para abordar la pre-escritura?

Es que depende del profesor en realidad, por tema de planificación aquí uno tiene la libertad de hacer la clase que quiere hacer, porque aquí cada una es libre de hacer las clases que quiera. No he tenido mayor dificultad en ese sentido.

15.- ¿Cómo considera, según su percepción, se aborda el proceso de pre-escritura en el currículo nacional y los textos escolares?

Yo analicé el texto de 5to y no soy muy partidaria de utilizar el libro de 5to porque he encontrado errores, no los encuentro bien organizado, en relación a los núcleos temáticos, de la poesía se pasa a otro que no tiene mucha relación. Explican la receta pero no de donde salió, no va paso a paso y en el caso de niños de esa edad es necesario que exista una línea que guíe que oriente. Que diga que el texto dramático viene del diálogo, que es un diálogo. Se requiere encausar bien, ser metodológico porque el niño si no lo organizas bien no va a saber por dónde tiene que transitar, es organizar bien el tema. A mí no me gusta, quizás hay otros profesores que se sientan bien, quizás cuando un niño domina cien por ciento el tema. Cuando un niño este estructurado mentalmente, se partió de una base muy limitada.

En el currículo nacional dice todo, da pistas enfatiza mucho eso, sale textualmente los mapas de progreso. Qué pasa si yo llego y los digo ya escriban, no puedo porque es una escalera por la que los niños deben transitar paso a paso. Es bien específico en ese sentido dice que hay que hacer. Ahora si es complejo, es difícil mediar con los tiempos con las capacidades de los niños. El niño no lo va a notar, pero que ocurre después.

16.- ¿Considera que la utilización de estrategias, facilita el trabajo de la pre-escritura?

Yo creo que es necesario trabajar en las clases estrategias y desde ahí dar un poco de libertad, que generen textos en base a sus propios intereses para que por medio de ello incorporen estructuras y competencias.

17.- ¿Qué relación considera que existe entre las estrategias y las habilidades del lenguaje que utiliza, al abordar la pre-escritura en el aula?

La relación es directa porque por medio del uso de estrategias podemos desarrollar habilidades del lenguaje.

18.- ¿Cuál de las siguientes habilidades considera que es más importante: leer, escribir, hablar o escuchar?

Ninguna, son todas igualmente importantes no se puede dejar ninguna afuera porque si no voy a escribir bien .es todo es una mezcla indisociable, porque el lenguaje es uno y si falta una queda coja la mesa.

III.DOCENTE INTEGRAL

1. ¿Qué entiende usted como docente del área de Lenguaje y Comunicación, por pre-escritura?

La pre-escritura corresponde a un proceso previo y preparatorio para llegar a la producción de un texto escrito.

**2.- ¿Qué entiende usted como docente en aula, por estrategias de pre-escritura?
Como por ejemplo, la lluvia de ideas**

Las estrategias de pre-escritura son las fórmulas utilizadas por el docente para lograr el resultado esperado, es decir, la escritura de los estudiantes. Para provocar la escritura se debe seguir un plan de redacción que corresponda al tipo de texto que se va a desarrollar, entonces las estrategias de pre-escritura sirven para enfatizar en los procesos previos a un escrito, es decir contribuyen a que los docentes logremos situar a los estudiantes a determinadas situaciones comunicativas, a contextos (formal, semiformal o informal), a propósitos, etc.

3.- ¿Qué entiende usted por habilidades (básicas) del lenguaje?

Son las fortalezas innatas que posee el estudiante para desarrollar el lenguaje y son el hablar, leer, escuchar y escribir, básicamente corresponde a capacidades que pueden ser potenciadas cabalmente.

4.- ¿Cómo trabaja la pre-escritura en el aula?

La pre-escritura se trabaja de acuerdo al tiempo que se ha destinado en la planificación. Según el tipo de texto que se esté trabajando, se intenta la producción por parte de los alumnos. Para esto se parte de un ejemplo analizado en conjunto con los alumnos, luego se determinan las características y estructura para finalmente producir un texto de

características y objetivos similares. Pero suelo relevar el espacio previo a un texto, es decir, que mis estudiantes logren estructurar sus ideas, conocer el tipo de texto, adecuarse a un propósito y receptor, entre otras.

5.- ¿Qué tipo y cuáles estrategias utiliza en sus clases, para abordar la pre-escritura? ¿Por qué?

Suelo utilizar en mis clases de Lenguaje y Comunicación estrategias de tipo oral, ya que me agrada que los estudiantes desarrollen sus ideas y profundicen lo que quieren expresar. Las estrategias más comunes que suelo aplicar a mi grupo son la lluvia de ideas, construcción conjunta de tablas, constelación de palabras, etc. Por lo general son orales, pero registradas en el cuaderno.

6.- ¿Qué habilidades del lenguaje desarrolla en sus estudiantes a la hora de abordar la pre-escritura en el aula?

Se intenta desarrollar las cuatro habilidades: leer, escuchar, escribir y hablar según el momento de la escritura. Considero ideal trabajar, a partir de la aplicación de las cuatro habilidades, es decir, me gusta integrarlas o bien complementarlas.

7.- Como docente en el área de Lenguaje y Comunicación que aborda la pre-escritura. Explíquenos cómo influiría el trabajo de este proceso previo, en la creación de un buen escrito.

Por supuesto que el trabajo previo puede producir un producto escrito de alto nivel, ya que se ceñiría a la estructura pedida, la intención del hablante, etc. Debiera cumplir con los requerimientos del texto, ya que ha sido producto de un proceso planificado y corregido hasta llegar al resultado final.

8.- ¿Cuánto tiempo destina usted dentro de una clase para trabajar la pre-escritura?

Dentro de la planificación de una clase el proceso de pre-escritura lo considero en un margen de 30 a 40 minutos aprox. Pero no en todas las clases. Debido a que no se debe olvidar que la pre-escritura debe estar en función de algún tipo de texto (carta, afiche, cuento).

9.- ¿Qué relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura, antes de la producción?

Le otorgo gran relevancia, ya que de esta forma se puede obtener un mejor resultado en el producto final escrito por los alumnos.

10.- ¿Qué importancia le atribuye al desarrollo de las habilidades del lenguaje, en el proceso de pre-escritura?

Las habilidades del lenguaje están inmersas siempre en el proceso de la clase de Lenguaje, por lo tanto aunque no esté ciento por ciento planificado estructuradamente, de igual forma se va desarrollando en el trabajo con los estudiantes, ya que son el eje de la asignatura.

11.- ¿Qué tipo de relevancia le otorga al trabajo de la pre-escritura utilizando estrategias?

Le otorgo gran relevancia a las estrategias de pre-escritura, intento utilizar siempre un plan de redacción, pero a veces el tiempo destinado a este proceso se hace demasiado breve, considerando los distintos ámbitos que se deben trabajar en la asignatura.

12.- Según su experiencia ¿Qué tipo de dificultades, ha enfrentado usted como docente, al trabajar la pre-escritura?

La primera dificultad que se presenta es el tiempo que se puede destinar a ello (trabajo de pre-escritura), pues siempre se releva el escrito final. Olvidando que el proceso previo al escrito contribuye eficazmente al escrito mismo. Ahora en relación a los alumnos de cursos superiores ellos le otorgan menos tiempo y dedicación a la pre-escritura, ya sea por falta de interés, motivación o tiempo. En cambio los alumnos de cursos inferiores en relación a la pre-escritura de un texto se presentan con mayor disposición, ya que siempre tienen más ideas fantasiosas que quieren relatar o representar a través de sus posibles escritos. Independientemente de la edad, la mayor dificultad siempre es al comenzar la escritura, ya que no saben por dónde iniciar o simplemente no se les ocurre como estructurar el escrito en cuanto a sus partes constituyentes o incluso las ideas. Por lo mismo, creo necesario siempre partir de un ejemplo claro que les sirva de guía y apoyo a lo que se les está solicitando.

13.- ¿Cuáles estrategias y habilidades para trabajar la pre-escritura, son más complejas de abordar con los estudiantes?

Dentro del plan de redacción, considerado como estrategia para trabajar la pre-escritura, lo más complejo es el momento de la planificación y preparación de lo que se va a escribir donde por lo general suelo trabajar con lluvia de ideas, punteo de ideas, organigramas, entre otras. Debido a que los estudiantes suelen expresar sus ideas sin una estructura o secuencia clara o coherente a lo que quisiesen lograr en sus escritos finales. En segundo lugar el momento de la corrección y rescritura ya netamente como escritura creo que también es complejo, ya que los estudiantes tienden a dar por finalizado un texto sin revisar ni rescribir lo producido. Ahora en cuanto a las habilidades del lenguaje la más compleja para trabajar la pre-escritura es el escribir, ya que al organizar sus ideas o realizar un punteo de ellas suelen cometer varios errores.

14.- ¿En qué medida el establecimiento en el que trabaja, le entrega tiempo y libertad, para abordar la pre-escritura?

En la medida que la planificación lo permita y a su vez ésta se rige por el programa de estudio correspondiente al nivel o ciclo en el que se está trabajando.

15.- ¿Cómo considera, según su percepción, se aborda el proceso de pre-escritura en el currículo nacional y los textos escolares?

Me parece que no se aborda de forma correcta y eficaz, ya que el tiempo destinado a la pre-escritura es muy poco, se abordan principalmente los temas literarios y no se desarrollan muchas estrategias para un plan de redacción que se pueda establecer con los alumnos. La producción de texto generalmente se deja para el final de la unidad de aprendizaje cuando ya los tiempos para terminar los contenidos se hacen más escasos.

16.- ¿Considera que la utilización de estrategias, facilita el trabajo de la pre-escritura?

Claramente el aplicar o implementar en la realidad de un curso alguna estrategia dinámica, llamativa y motivante facilita el trabajo previo a un texto escrito, pues permite que los estudiantes se sitúen en algún contexto comunicativo específico, ordenen sus ideas, estructuren un posible escrito, etc.

17.- ¿Qué relación considera que existe entre las estrategias y las habilidades del lenguaje que utiliza, al abordar la pre-escritura en el aula?

Hay una íntima relación entre las estrategias utilizadas y las habilidades, ya que a través de las estrategias que se llevan a cabo en clases se intenta desarrollar las habilidades del lenguaje. Por ejemplo a través del análisis de un texto guía se desarrolla la lectura y la escucha activa por parte de los estudiantes. Luego al momento de planificar la producción del texto se desarrolla la escritura y el habla del alumno o si se quiere la oralidad a lo cual por lo general suelo darle bastante relevancia.