

**ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN UNA NIÑA DE SEXTO BÁSICO
DE UNA ESCUELA PERTENECIENTE A UNA FUNDACIÓN EDUCACIONAL DE LA REGIÓN
METROPOLITANA:**

“SECUENCIANDO LA HISTORIA, APRENDO A ESCRIBIR”

SEMINARIO PRESENTADO PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

Estudiante: Gabriela Acevedo

Profesora Guía: Verónica Villarroel

SANTIAGO, 26 DE ABRIL DE 2019

Agradecimientos

Agradezco enormemente a mi familia, por ayudarme en este proceso de estudio. Especialmente a mi madre y marido , por apoyarme por sobretodo, con el cuidado de mis dos maravillosos hijos y permitirme avanzar en mi desarrollo profesional.

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO	10
I.1.Antecedentes Escolares.....	10
I.2.Antecedentes Familiares	12
I.3.Antecedentes Personales.....	14
I.4.Descripción de los Resultados de la Evaluación Psicopedagógica.....	17
I.5 Síntesis Diagnóstica.....	20
II. MARCO TEÓRICO	22
II.1. Conceptualización de Escritura.....	22
II.1.1 La escritura y su función epistémica.....	24
II.1.2Etapas en el desarrollo de la escritura.....	27
II.1.3Elementos que componen la producción textual.....	31
II.2 Habilidades involucradas en el desarrollo de la Escritura.....	33
II.2.1 Vocabulario y escritura	34
II.2.2 Ortografía y escritura.....	35
II.3 Rutinas de pensamiento y su implicancia en la escritura.....	36
II.4 Producción textual en estudiantes chilenos.....	40
II.4.1Bases curriculares y escritura.....	40
II.4.2. Desempeño de estudiantes chilenos en escritura.....	42
II.5 Escritura y su relevancia en la didáctica de las Ciencias Sociales.....	45
II.6 Aprendizaje colaborativo y escritura.....	48
III. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA	51
III.1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica.....	51
III.2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica.....	52

III.3. Aplicación de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje en la estrategia psicopedagógica.....	58
III.4. Aplicación del paradigma de autenticidad en la estrategia psicopedagógica.....	61
III.5. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica	64
III.6. Propuesta de evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica	68
IV. CONCLUSIONES	70
V. REFERENCIAS	72

RESUMEN

El objetivo del presente estudio de caso, es evaluar e intervenir mediante una estrategia psicopedagógica a una niña de 11 años, que cursa sexto básico de una Escuela que pertenece a una Fundación Educacional de la comuna de San Ramón.

La familia de la niña es biparental compuesta por su madre, padre y su hermano mayor. En la Escuela, tiene un rendimiento bajo el promedio, pero en Artes Visuales se destaca, ya que disfruta dibujar y pintar.

En primera instancia, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación psicopedagógica, se determina que las dificultades de Carolina están relacionadas con la comprensión lectora, pero más aún con la escritura.

Luego, debido a las debilidades detectadas, se decide fortalecer su área más descendida de la escritura, que es la producción textual, mediante la aplicación de una estrategia psicopedagógica.

Esta estrategia, toma en cuenta los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje y promueve la inclusión, ya que si bien, fue una estrategia pensada para una niña que posee dificultades de aprendizaje, es un dispositivo que se puede aplicar en cualquier contexto educativo independiente si existen o no, niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, fomenta el aprendizaje colaborativo, ya que el dispositivo debe trabajarse en equipo de cuatro estudiantes. Finalmente, esta estrategia se testea y se definen los principales resultados de su aplicación.

Palabras claves: Escritura, Producción Textual, Etapas en la Escritura, Aprendizaje Colaborativo, Diseño Universal de Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La educación chilena actual, está viviendo un proceso de reformas para favorecer la inclusión en los establecimientos educacionales del país. Es por esto que surge la necesidad de trabajar con todos los estudiantes, atendiendo la diversidad que existe en las aulas, diseñando estrategias de aprendizaje que promuevan la inclusión.

Referido a aquello, el presente estudio de caso se enfoca en una niña de 6° año básico, llamada Carolina de 11 años, que asiste una Escuela perteneciente a una Fundación Educacional de la comuna de San Ramón, en el sector Sur Poniente de Santiago.

En primera instancia, se dará a conocer el contexto escolar, familiar y personal de la niña, para hacer un panorama general del estudio. Luego, se mostrarán las principales dificultades encontradas en la estudiante, que se extraen del resultado de la aplicación de instrumentos estandarizados: CL-PT, Dominio Lector y la evaluación de un escrito auténtico, mediante la revisión con una rúbrica.

En el comienzo del estudio, se profundizará en el tipo de Escuela a la cual pertenece Carolina, se expondrán entrevistas realizadas a sus padres, profesores y a la misma niña, para conocer en profundidad su caso. Además, se darán a conocer las evaluaciones realizadas y también sus resultados.

Luego, se analizarán los resultados de las evaluaciones aplicadas a la niña, los cuales arrojan que su mayor debilidad es la escritura. Debido a esto, el presente estudio estuvo enfocado en mejorar las habilidades de escritura, específicamente

la producción textual de la niña, tomando en cuenta los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y la inclusión.

Debido a las entrevistas y al seguimiento realizado a la niña, para potenciar la producción textual, se utilizará la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el Arte. En cuanto a la Historia, los niños deben desarrollar habilidades esenciales: el pensamiento temporal-espacial, pensamiento crítico y análisis de fuentes. Estas habilidades, tienen como base el lenguaje, específicamente la comprensión de lectura y escritura, por lo cual se decidió optar para el diseño de la estrategia, utilizar y ligar el área histórica, con la escritura.

Relacionado con lo mencionado anteriormente, en el diseño de la estrategia psicopedagógica, se tomarán en cuenta los intereses de la niña, los cuales están focalizados en el arte, ya que al realizar el estudio se observó que sus motivaciones son dibujar, pintar y realizar manualidades en general.

Además, se explicará en detalle el marco teórico que sustenta el estudio, dando a conocer la conceptualización de la escritura, sus etapas y estudios realizados sobre la escritura en niños de Chile. También, el marco teórico que se presenta, se refiere al desarrollo del pensamiento y su importancia para la producción de textos, la relación de la escritura con la didáctica de las Ciencias Sociales, para finalmente, hablar sobre el aprendizaje colaborativo y su relación con la producción textual.

Se presentará la estrategia psicopedagógica elaborada para ayudar a superar las dificultades encontradas en Carolina, relacionadas con la producción textual,

enfocadas en los aspectos de coherencia y cohesión. Esto se llevará a cabo, mediante la intervención con un tablero, en el cual, mediante el trabajo colaborativo, deberán secuenciar imágenes de procesos históricos y escribir de acuerdo a lo que observen, para posteriormente elaborar un relato final.

La estrategia psicopedagógica aborda los tres principios del DUA, de múltiples formas de motivación, expresión y representación y se enmarca dentro del paradigma de la autenticidad. Por otro lado, se debe señalar que la estrategia, al tomar los principios del DUA, favorece la inclusión.

Se mostrará también los resultados del testeo del dispositivo, analizando las principales fortalezas y debilidades de este, para finalmente explicar cómo se podría evaluar el impacto de esta estrategia psicopedagógica en Carolina.

A continuación, se presentan en profundidad cada uno de los aspectos señalados del presente estudio de caso.

I Caracterización del Caso Estudio

I.1 Antecedentes Escolares

El siguiente estudio de caso se realizó con una estudiante llamada Carolina, de 11 años, quien cursa sexto básico en una Escuela ubicada en la comuna del sector Sur Poniente de Santiago.

El Establecimiento al cual pertenece Carolina, es de dependencia Particular Subvencionada y este año pertenece a una Fundación Educacional. En total atiende 1500 alumnos aproximadamente desde Pre-Kínder a Octavo Básico, con cuatro cursos por nivel.

La Escuela es de alta exigencia académica, tiene puntajes SIMCE sobre los 300 puntos en todos los cursos en las asignaturas evaluadas por este sistema de medición, hace más de 10 años.

La institución se encuentra en un sector vulnerable de la comuna de San Ramón y atiende a niños de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo. Los apoderados cancelan una cuota mensual de aproximadamente \$30.000. Cada curso por nivel atiende aproximadamente entre 40 a 45 niños.

Desde Primero a Cuarto Básico cada curso tiene entre 40 y 45 alumnos. Existe una profesora a cargo de la mayor parte de las asignaturas de cada curso, las únicas asignaturas que no imparten son: inglés, Religión y Educación Física. Es importante destacar, que cada año los cursos cambian de profesor jefe, por tanto, los docentes se mantienen siempre en el mismo nivel. Esto se debe a que la

institución plantea que, de esta forma, se formarán profesores especialistas en los niveles para lograr mayores aprendizajes en los estudiantes.

Desde Quinto a Octavo Básico, cada asignatura es impartida por un profesor especialista, por lo tanto, cada curso tiene nueve profesores.

I.2 Antecedentes Familiares

Al realizar la entrevista a los padres, a la cual solo pudo asistir la madre- ya que el padre trabaja-; se obtuvo la información de que la familia de Carolina es biparental y está compuesta por 4 personas: ambos padres y un hermano mayor. Carolina es la hermana menor, por lo cual, es muy regalona de toda su familia, sobre todo de su padre. La mamá manifestó que el padre le permite hacer todo lo que quiera y que es muy consentida. Manifiesta que muchas veces es desautorizada por el padre cuando le llama la atención a su hija por algo. La madre manifiesta que Carolina en casa es una niña muy conversadora y en algunas ocasiones desafiante. Además, plantea que es una niña poco cooperadora con los quehaceres del hogar, debido a que su padre la sobreprotege y no le permite que le ayude.

En cuanto a la escuela, la madre informó que a la niña no le gusta estudiar y que siempre ha tenido bajas calificaciones. Lo que más le gusta hacer es diseñar ropa, ya que como su madre tiene un taller, la imita y le encanta realizar vestuarios sus muñecas.

Según la madre, la niña no presenta mayores dificultades para hacer las tareas enviadas desde la escuela. Las realiza sola y no requiere ayuda de los adultos. Además, señala que ella tampoco sabe mucho como para ayudarla más en sus deberes escolares.

El padre de la niña, trabaja de lunes a viernes y regresa muy tarde del trabajo. La madre, realiza las labores domésticas, pero además se dedica a hacer costuras de diversa índole en su hogar para generar ingresos extras a la familia.

La madre manifestó que le gustaría que Carolina tuviera mejores notas, pero que siempre ha tenido un bajo rendimiento y están acostumbrados. A pesar que la Escuela es de alta exigencia académica, ellos quieren que esté ahí, porque creen que su hija en la Institución logrará ser profesional; lo que ellos no pudieron ser.

I.3 Antecedentes personales

Al observar a Carolina durante las clases, se ve que es una niña tímida y no le gusta participar en ellas. No toma la palabra y cuando se le pide que aporte a la clase, dice no saber. Además, se ve en algunas ocasiones distraída y poco motivada por aprender. Constantemente se debe estar llamando la atención para que realice las actividades en clases y así pueda lograr los aprendizajes que se requieren en cada una de ellas.

Al entrevistar a Carolina, ella manifestó que no le gusta mucho asistir al colegio. Lo que más le gusta es compartir con su grupo de amigas, a las cuales quiere mucho. Su asignatura favorita es arte, ya que le encanta dibujar, pintar y le va muy bien en ese ramo. A ella le encanta hacer manualidades y por eso se motiva mucho por esta asignatura. Su mamá posee un taller de costuras y el pasatiempo al que dedica más tiempo y atención es realizar ropa a sus muñecas.

Por otro lado, su asignatura menos favorita es matemática, ya que plantea que no le gustan los números. De acuerdo a su propio desempeño académico, la estudiante afirmó que le gustaría tener un mejor rendimiento, para que sus padres estuvieran más felices con eso, aunque dijo que tampoco le exigen tanto. Ella menciona que su mamá le dice que estudie más, pero la verdad no le gusta mucho.

En cuanto a su desempeño académico, se decidió entrevistar a la profesora de Lenguaje, ya que es el área a fortalecer y además es su profesora jefa, por lo cual pasa más tiempo con ella.

La profesora manifestó que Carolina es una niña introvertida, no participa en clases y le dificulta pedir la palabra; además planteó que tiene un grupo de amigas cercanas que se conocen hace varios años. Dijo también que Carolina presenta dificultades en la lectura oral en comprensión lectora y que, en la mayoría de las evaluaciones del Plan Lector Mensual, obtiene resultados insuficientes.

Respecto a la concentración, la profesora dijo que Carolina se distrae con facilidad, pero no en lo referido a conversar con otros amigos, sino que se ensimisma, es como si “estuviera en la luna”. Tampoco pide ayuda, ya que es muy tímida y es difícil que se acerque a ella.

La profesora planteó que le revisa constantemente los cuadernos y se da cuenta que la alumna no logra terminar lo que empieza. También, menciona que Carolina podría lograr subir sus notas si se potenciara su personalidad y se concentrara más en clases. Frente a esto, se menciona también que la madre es muy comprometida con su hija, la va a dejar y a buscar al Establecimiento, ha asistido a todas las reuniones de apoderados y siempre está presente en las actividades que se requieran de su participación.

En cuanto a las calificaciones, Carolina posee un rendimiento bajo el promedio del curso en Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias Sociales. A continuación, se

muestra un cuadro con el promedio de Carolina que refleja su bajo rendimiento en estas asignaturas.

Asignatura	Promedio de Carolina
Lenguaje	4,3
Matemática	4,1
Historia	4,5
Ciencias Naturales	4,8

El promedio general de Carolina es de 5,3 lo cual la sitúa dentro de su curso de 43 niños, en el penúltimo lugar, según el informe general del curso.

I.4 Descripción de los Resultados de la Evaluación Psicopedagógica

Para evaluar a Carolina, se aplicó en un primer momento la prueba de Dominio Lector FUNDAR, para indagar en el nivel en el que se encontraba en cuanto a velocidad y calidad de la lectura. Además de esta evaluación, en una segunda instancia, fue necesario aplicar la prueba CL-PT, para evaluar la comprensión lectora y así confirmar si posee debilidades en comprensión lectora y/o escritura.

El primer instrumento aplicado fue Dominio Lector. Para el curso al que pertenece Carolina, corresponde justamente aplicar un texto relacionado con Historia. Al ser aplicada, Carolina estaba motivada al leer, sin embargo, dudaba en algunas palabras al leerlas. Demoró 1 minuto y 18 segundos en leer el texto completo.

Al obtener los resultados de la prueba, se establece que Carolina lee 79 palabras por minuto. Por lo tanto, se encuentra en un nivel “bajo” según el instrumento, por lo cual, su dominio lector es inferior a lo esperado para su curso. En definitiva, la niña según el instrumento aplicado, posee una “Lectura en unidades cortas”.

La segunda prueba aplicada a Carolina, es CLPT, la cual arrojó los siguientes resultados:

Dimensión	Puntaje máximo	Puntaje bruto estudiante	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
Comprensión Lectora	58	32	55,1%	En desarrollo
Producción de Textos	56	22	39,2%	Emergente
Total	114	54	47,3%	En Desarrollo

Al analizar los resultados, Carolina alcanzó un total de 32 puntos en el ítem Comprensión Lectora, lo cual es un 55,1% de logro. En este caso presentó un nivel de desempeño en “En Desarrollo” para lo esperado en su nivel escolar. Sin embargo, la mayor dificultad demostrada en el instrumento, se presentó en la Producción Textual, ya que obtuvo 22 puntos, es decir, un 39,2% de logro. Finalmente, al obtener el resultado total en la Prueba CL-PT Carolina obtiene un 47,3 %, lo cual ubica su resultado en un nivel “En desarrollo”,

Al analizar los resultados, se decidió profundizar la mayor debilidad entregada por los instrumentos, que es la escritura, por lo cual, se decidió elaborar una rúbrica para evaluar en profundidad la producción textual, solicitando que escriba sobre una situación determinada.

Se decidió utilizar una rúbrica, ya que es una evaluación auténtica, en la cual Carolina podrá demostrar en un escenario conocido, como es su cuaderno y dentro de su contexto, el curso, su desempeño real en el área estudiada.

La rúbrica aplicada evaluó tres áreas de la escritura: coherencia, cohesión y ortografía. Además, el instrumento, posee cuatro niveles de logro que van desde “En desarrollo” hasta “Destacado” Se le solicitó que escribiera sobre lo que más le gusta hacer. Ella decidió escribir sobre dibujar que es lo más motivante para ella.

Los resultados de la aplicación de la rúbrica en su escrito fueron los siguientes: el área de coherencia se sitúa en el nivel “Regular”, ya que el texto es confuso y requiere esfuerzo por parte del lector para ser leído, no es del todo claro.

En el área de cohesión, su escrito también se ubica en el nivel “regular,” ya que si bien, escribe en oraciones, estas en su totalidad, no están escritas de manera gramaticalmente correcta.

Finalmente, en el área de ortografía, Carolina posee muchos errores en ortografía literal, puntual y acentual, lo que, según la rúbrica, sitúa su escrito en un nivel “en desarrollo”. Si bien, es el área más débil que presenta, se procederá a trabajar con ella las otras áreas de la escritura, que son fundamentales para mejorar su desempeño académico y más adelante se potenciará la ortografía.

I.5 Síntesis diagnóstica

Debido a los resultados de las evaluaciones aplicadas a Carolina, Dominio Lector, CL-PT y rúbrica de escritura, se observó que posee debilidades relacionadas con el lenguaje: comprensión lectora y escritura. Sin embargo, entre estas dos grandes áreas, su mayor debilidad es la producción textual.

Carolina, al tener una personalidad introvertida y tímida, al no opinar o aclarar sus dudas en clases, ha generado una barrera en su entorno escolar. Se menciona esto, ya que, a lo largo de su escolaridad, no se le ha prestado la atención necesaria y suficiente para que pueda obtener de manera óptima sus aprendizajes, pasando muchas veces desapercibida por los docentes. De esta manera, esta barrera ha ayudado a generar dificultades en el ámbito personal y académico.

En cuanto al plano personal, Carolina ha desarrollado una personalidad insegura, ya que teme a los fracasos, debido a las bajas calificaciones que presenta y no se atreve a desarrollar actividades en clases, por el miedo a la frustración que posee.

En cuanto a lo académico, ha presentado dificultades en comprensión lectora y escritura que repercuten en todo su desempeño académico. La debilidad en la escritura, dificulta que la niña manifieste un buen desempeño en las evaluaciones de todas las asignaturas de la Escuela, ya que la mayoría de estas son escritas.

Los facilitadores que se ven en este caso, son el apoyo incondicional de la familia de Carolina, para que ella supere sus notas y no se vea más frustrada. Por otro

lado, la niña a pesar de ser temerosa, ha sido bastante abierta al diálogo con la evaluadora y está feliz de que se le preste la atención que siempre ha querido y que pueda superar sus dificultades.

Frente a las debilidades detectadas, el estudio estuvo enfocado en diseñar una estrategia psicopedagógica para mejorar las habilidades de escritura, específicamente la producción textual de la niña, relacionando el dispositivo, con la asignatura de Historia y el Arte.

Se decidió relacionar con Historia, ya que los niños deben desarrollar habilidades esenciales: el pensamiento temporal-espacial, pensamiento crítico y análisis de fuentes. Estas habilidades, tienen como base el lenguaje, específicamente la comprensión de lectura y escritura, por lo cual se decidió optar para el diseño de la estrategia, ligar el área histórica con la escritura.

Por otro lado, se tomará en cuenta los intereses de la niña, los cuales están focalizados en el Arte, ya que al realizar el estudio se observó que sus motivaciones son dibujar, pintar y realizar manualidades en general.

II MARCO TEÓRICO

Debido a lo expuesto anteriormente en la caracterización del caso de estudio, se decidió indagar en aspectos teóricos referidos a la escritura, que es el área en que Carolina presenta mayor dificultad. A continuación, se presenta un marco teórico relacionado con la escritura, como su conceptualización, su función epistémica, elementos de la producción textual, situación de los estudiantes chilenos en escritura, entre otros. Lo antes descrito, servirá de apoyo para comprender e intervenir en los requerimientos educativos que necesite Carolina.

II.1 Conceptualización de la Escritura

Según Camps (1993), escribir es un proceso dialógico, ya que siempre se produce un escrito desde una persona a otra, a pesar de que esta u otras personas, no estén presentes. En el acto de escribir, se debe tomar en cuenta que otro leerá lo que se escriba, independiente de la intención que tenga. Además, este proceso se produce en un contexto que forma parte del proceso comunicativo entre el escritor y el lector, por lo cual, se involucra no solo el escrito mismo, sino también el contexto de escritor y lector.

Cuando se habla de escribir, involucramos varias habilidades que están en la base de aquello. En cuanto a producir un texto, se debe tener en cuenta que debemos escribir nuestras ideas para que otra persona las pueda entender en su totalidad. Debido a esto, es una habilidad que muchas veces es difícil de lograr en nuestros estudiantes, ya que requiere de otras destrezas para que sea adquirida.

Se debe definir qué entendemos por escribir y qué procesos están involucrados en la escritura. Según Cassany (1998) podemos distinguir dos dimensiones involucradas en la escritura, por un lado, lo referido a aspectos como ortografía, sintaxis, caligrafía, etc.; y por otro, lo relacionado con la planificación de la escritura, la selección de ideas que se desean ocupar, cómo interesar al lector.

En este sentido, Cassany (1998) plantea que, para dominar la expresión escrita en su totalidad, se debe complementar ambas dimensiones, ya que una dimensión sin la otra, no lograría un desempeño adecuado en la producción textual. Por lo cual en la Escuela se deben fomentar ambas dimensiones para formar estudiantes preparados en este ámbito.

En la sociedad actual, es indispensable manejar el lenguaje escrito. Sin embargo, según Morles (2003) en muchas personas, incluidos profesionales y estudiantes, existen graves dificultades para escribir. Frente a este problema el autor manifiesta que se deben crear estrategias para mejorar la escritura desde la educación básica.

Morles (2003) manifiesta que para que existan buenos escritores se deben mejorar las habilidades metacognitivas. Es decir, una persona con habilidades metacognitivas, reflexivas, desarrollará una mejor escritura. El autor plantea que, para mejorar la escritura, se debe tomar conciencia de los procesos que la subyacen y llevar de manera pertinente su conducción.

Estos procesos son mentales, sin embargo, quien quiera mejorar deberá escribir.

Así “se verán obligados a hacerlo con más empeño y a reflexionar más

intensamente sobre lo solicitado. Al mismo tiempo, si se ejercitan de esa manera, ante el cumplimiento de cada solicitud dejarán evidencias concretas para evaluar la calidad de esta". (Morles, 2003, p.9) Al hacer permanente esta práctica se logrará que el escritor incorpore estas mejoras en sus producciones textuales.

Se pueden encontrar diversas definiciones de escritura. Sin embargo, hay certeza que ha habido un cambio si comparamos las visiones tradicionales con las más modernas. Según Miras (2014) se ha dejado de lado la concepción de solo transcribir el lenguaje oral. En la actualidad se considera "el énfasis de la naturaleza procesual de la escritura y la necesidad de considerar los diversos contextos en que se producen los procesos de escritura (Miras, 2014, p.3) Frente a estos cambios en la forma de comprender la escritura, surge la concepción de entender la función epistémica de la escritura.

II.1.1 La escritura y su función epistémica

La escritura posee dos funciones esenciales: una referida a interactuar y comunicarnos con otros, -que es la función comunicativa- y la otra, referida a expresar y representar nuestros pensamientos, denominada función representativa (Miras, 2014). Sin embargo, Miras (2014) manifiesta que hay una función epistémica que se considera como una subfunción dentro de la representativa. Miras (como citó en Emig, 1977, Olson, 1977, Applebee, 1984) manifiesta que la función epistémica de la escritura se relaciona con el ser conscientes y poseer autorregulación para construir el pensamiento propio.

En este sentido, la escritura es un instrumento de aprendizaje fundamental y complejo, más que el lenguaje oral. Esto se afirma, ya que existen reglas (ortográficas, semánticas) para escribir que no se manifiestan en el lenguaje oral. Además, la escritura requiere formalidades para organizar todo el escrito, como oraciones bien estructuradas, párrafos claros y la producción final del texto que sea legible (Miras, 2014).

Por otro lado, la escritura es un elemento complejo por el hecho que existe distancia en tiempo y espacio entre el que escribe y el que lee, por lo cual hace complejo el entendimiento del texto, elemento que no ocurre en el caso del lenguaje oral (Miras,2014).

La función epistémica de la escritura propicia “dialogar con el propio pensamiento” (Serrano, 2014, p.102) por lo cual se manifiesta un gran poder de la escritura en el desarrollo cognitivo y para “determinar los significados del mundo, a proporcionar definiciones para ellos y a transformar las ideas en conocimientos” (Serrano, 2014, p.103).

Otro aspecto esencial de la función epistémica de la escritura, es la oportunidad que se genera para que el autor del texto escrito pueda revisarlo y profundizarlo, lo cual permite que el autor realice una reflexión sobre su escrito y permita que el pensamiento del escritor sea objetivado (Serrano, 2014). Esto permite:

Un proceso de análisis y síntesis, de revisión y exploración de las propias ideas; en definitiva, permite la posibilidad de pensar sostenidamente sobre

las ideas, de analizarlas críticamente, de reelaborarlas y desarrollar estructuras mentales y aprender, todo lo cual conduce a la transformación del pensamiento (Serrano,2014, p.110).

En definitiva, la escritura epistémica, genera reflexión, ya que se está consciente al escribir, revisa y replantea ideas, lo cual provoca que se construyan significados y estos a su vez se transformen.

II.1.2 Etapas en el desarrollo de la escritura

Un aspecto esencial, referido a la escritura es que esta se debe lograr en etapas. Caldera (2007) señala que existen tres etapas para lograr una escritura eficiente. Primero se debe planificar la escritura, luego se debe escribir y finalmente se realiza una revisión del escrito.

En la etapa de la planificación, se debe tener claro el objetivo por el cual produciremos un escrito y se debe tener en nuestra mente una visualización de lo que queremos escribir, “la planificación o preescritura permite tener una imagen mental de lo que va a ser el texto futuro, es decir, el esquema de la composición” (Caldera, 2007, p.6). Esta etapa es crucial, ya que sin ella no se tendrá ninguna intención comunicativa, es decir, no se tendrá una motivación para escribir.

Caldera (2007) afirma que la segunda etapa es la referida a la escritura misma, en donde debemos transformar nuestras ideas mentales en un escrito, usando una adecuada sintaxis y ortografía, que sea claro y coherente para quien después

lo tenga que leer. Por tanto, es el momento crucial en este proceso, ya que en este instante plasmamos todas nuestras ideas en el papel o en el computador, dependiendo lo que utilicemos.

Finalmente, la última etapa es la revisión, en donde se realizará una lectura de nuestro escrito, para corregir errores de coherencia, concordancia, ortografía. Esta revisión puede ser autónoma o también puede ser realizada por otra persona. Después de esto debemos reescribir con las correcciones realizadas. Por tanto,

La revisión supone volver sobre lo ya escrito, releyéndolo total o parcialmente para buscar defectos, errores o imperfecciones y corregir o reformular estos. Por lo tanto, docentes y alumnos entienden la revisión no sólo como la superación de faltas ortográficas, sino como una operación global de mejora, refinamiento y profundización del texto (Caldera,2007, p.252).

Según Morles (2003) la etapa de revisión es esencial y se deben considerar cuatro aspectos. El primero es que debe haber congruencia entre lo que se escribe y la intención que se tuvo al escribir. Segundo, debe existir coherencia entre cada una de las partes que componen el texto y su totalidad. Tercero, el escrito debe ser inteligible y fluido, dependiendo siempre para quién está dirigido. Finalmente, como cuarto aspecto señala que las palabras utilizadas en el texto escrito sean las óptimas y necesarias, por lo cual, se debe corregir elementos de sintaxis y ortografía.

Referido a estas etapas, Morles (2003) señala que estas no transcurren necesariamente una tras otra, ya que no es necesario que termine una etapa para que se inicie otra. Puede además ocurrir una fase al mismo tiempo que otra y finalmente esto va a depender de las intenciones del escritor, de la personalidad e intereses que tenga al escribir.

Sánchez, Borzone y Diuk (2007) sostienen que existe una diferencia entre escribir palabras aisladas y producir un texto, ya que se requieren habilidades diferentes. En este sentido, producir un texto es dificultoso, ya que influyen diferentes elementos como “el contenido, la forma lingüística, el receptor, etc.” (Sánchez, Borzone y Diuk, 2007, p.3). Frente a eso las autoras plantean que en niños pequeños es muy difícil que logren producir textos, ya que la memoria operativa está focalizada exclusivamente en transcribir los fonemas a grafemas.

Relacionado con lo anterior, Sánchez, Borzone y Diuk (2007) manifiestan que los niños que dedican mucha memoria en textualizar la información, al solicitarles producir un texto, no podrán seguir las etapas de planificación ni revisión, ya que su memoria operativa se ha desgastado en el proceso de transcripción.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente,

Al menos al principio del aprendizaje, es esperable que los niños obtengan mejores resultados al escribir palabras aisladas ya que “la sobrecarga cognitiva de los procesos de composición obstaculizaría la estrategia de mantener en la memoria operativa la palabra a escribir, de realizar simultáneamente un análisis fonológico de la palabra, de activar las grafías

correspondientes a los sonidos identificados y deslindados, y de trazar dichas grafías. (Sánchez, Borzone, Diuk, 2007, P.3).

II.1.3 Elementos que componen la producción textual

Según Morles (2008) la escritura posee elementos para que exista una producción textual eficiente. Estos elementos que plantea este autor son:

- *Párrafos*: Estos deben ser elaborados correctamente para que la producción textual sea coherente. Toda composición escrita debe tener divisiones para que las ideas estén organizadas, para que se entienda el contenido y para que el lector pueda detenerse cuando lea. Además, cada párrafo debe tener funciones determinadas en cada texto. Debido a esto, los párrafos deben seguir un orden lógico que se logra usando correctamente conectores gramaticales para conseguir coherencia en el texto. Finalmente, debe tener una adecuada sintaxis y puntuación, ya que son esenciales para agregar o separar ideas.
- *Unidad temática*: Todo escrito debe tener un tema determinado. A este tema se le denomina unidad temática. Todos los párrafos del texto deben relacionarse con el tema central del cual se escribe, por lo cual “el texto global debe estar formado por una serie de bloques conectados entre sí por un mismo asunto que es el eje central de la escritura”.

- *Coherencia semántica*: Se refiere a que todo lo escrito se organice de tal forma que se le dé sentido a todo el texto. “Esta coherencia se logra mediante la selección y organización de la información de manera que entre todos los elementos del escrito haya una relación destinada a un propósito único”.
- *Cohesión estructural*: Según Morles (2008) toda producción textual debe tener una correcta unión de sus elementos y cada oración debe ayudar a comprender lo que se escribe. Para que esto se logre se deben usar correctamente los conectores.
- *Conectores gramaticales*: Estos ayudan a que exista coherencia y cohesión en un texto. Cada conector establece determinada relación dentro del texto. Por ejemplo, existen conectores temporales, pronominales, de consecuencia, entre otros.
- *Progresión y secuencialidad*: La progresión se refiere a incorporar información nueva en cada párrafo. Es decir, cada párrafo debe aportar ideas nuevas y no caer en la redundancia. Esta progresión debe seguir un orden apropiado, lo que se relaciona con la secuencialidad.

II.2 Habilidades involucradas en la escritura

La escritura es un proceso sumamente complejo, que involucra diferentes habilidades cognitivas.

Su aprendizaje exige el dominio de varios procedimientos que van desde los movimientos mecánicos para el trazado de las letras, los procesos cognitivos y metacognitivos de generación, selección y ordenamiento de la información y su reformulación, hasta aspectos socioculturales relacionados con la intención, finalidad y situación de comunicación. Incluye, además, el conocimiento de las unidades lingüísticas desde las más pequeñas (grafemas, morfemas y palabras) hasta las propiedades textuales como la coherencia, la cohesión y la adecuación. (Pérez, Cruz y Leiva, 2011, p. 4).

Según Sotomayor et al. (2017), la escritura es un proceso que requiere muchas habilidades y es fundamental para desenvolvernó de manera adecuada en sociedad. A continuación, se presentan algunas de las habilidades requeridas para el desarrollo de la escritura.

II.2.1 Vocabulario y Escritura

Según Hernández (1996) el vocabulario es fundamental para manejar el lenguaje, ya sea de manera oral o escrito. Uno de los elementos básicos que se relaciona con la comprensión lectora y la escritura es manejar el vocabulario.

Específicamente en escritura, señala que entre mayor manejo léxico, hay más riqueza en la escritura.

Otro aspecto relevante que señala Hernández (1996), es que la escritura abre la posibilidad de ampliar el vocabulario, ya que, al escribir, se puede utilizar palabras que se manejan en nuestro vocabulario pasivo y al plasmarlos en el escrito, ampliamos nuestro vocabulario activo. También manifiesta, que no se debe trabajar solamente el léxico en la asignatura de Lenguaje, sino que se debe desarrollar también, en otras asignaturas, para así potenciar el desarrollo integral de la composición escrita.

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, Portilla y Teberosky (2010) afirman que en la adquisición del vocabulario se manifiestan dos etapas. La primera es entre los 2 y 4 años en una “explosión del vocabulario” y luego otra etapa, cuando el niño se enfrenta a la lectura. En este sentido, la primera etapa se relaciona con el ambiente que vive el niño y con los adultos que se relaciona. La segunda etapa se vincula a netamente el proceso escolar.

Por otra parte, algo esencial en la adquisición del vocabulario, son los conocimientos previos que se tengan de las palabras para otorgarles significado. A partir de estas experiencias cada persona va adquiriendo e incorporando un vocabulario rico a partir de lo que posea en su interior (Salmon, 2009).

II.2.2. Ortografía y Escritura

La ortografía es fundamental en la escritura

...porque da unidad a una lengua extendida en el espacio de los continentes y prolongada a través de los siglos; es imprescindible porque su normatividad da pistas al lector que anticipa: “*A las cinco, se retiraron los em...*”: antes de volver la página, el lector ha desechado a los *endeudados*, los *enfadados* o los *encarcelados*, para pensar en los *embajadores*, los *empresarios* o los *empleados...*, ortográficamente se reducen las posibilidades y se ajusta la anticipación. Pero, y no es poco, la ortografía precede y presenta al escritor, es un elemento de discriminación como lo es el lenguaje oral (Torres, 2012, p.2).

Por lo señalado, según Torres (2012) a la ortografía se le debe dar el lugar importante que posee y no dejarla de lado como ocurre en las escuelas. Se debe reconocer y trabajar en diferentes proyectos explícitamente, para que los estudiantes escriban de manera adecuada en diferentes áreas. Torres (2012) plantea que se puede fomentar la ortografía, estableciendo, por ejemplo, relaciones semánticas entre palabras, para así descubrir el uso correcto de “s” o “c”.

Como se mencionó, la ortografía es esencial, pero a la vez es muy compleja. Kaufman (2005) señala que la ortografía no siempre se relaciona con sintaxis, morfología o semántica, sino que muchas veces responde a la etimología específica de una palabra. Por esto, para los pequeños que recién se enfrentan a procesos de lecto-escritura es muy complejo, ya que ellos creen que solo existe la relación de transcripción entre fonema y grafema. Sin embargo, esto no es así, ya que la escritura no considera solo lo alfabético, sino que engloba un sistema mucho más complejo en el cual existen muchos elementos.

II.3 Rutinas de pensamiento y su implicancia en la escritura

Otro aspecto esencial en el proceso de escritura son las rutinas de pensamiento. Según Salmon (2009) el pensamiento debe hacerse visible mediante la escritura, ya que el lenguaje y el pensamiento deben interactuar constantemente para que exista una escritura y lectura adecuada. Debido a esto, las rutinas de pensamiento son fundamentales en los procesos relacionados con la lecto escritura.

Según Salmon (2009) el pensamiento pone a trabajar varias estructuras del cerebro y es esencial que el pensamiento de los niños sea estimulado en las escuelas, para así desarrollar el lenguaje escrito y oral. Se sabe con claridad que se debe entonces estimular el pensamiento en los niños, pero ¿cómo trabajar con algo que es intangible, que no se ve? Para poder trabajar con él entonces, se debe hacer visible utilizando el lenguaje escrito. (Salmon, 2009).

Para hacer visible el pensamiento se les debe solicitar siempre a los niños que lo plasmen de diferentes maneras: modelar con plastilina, armar objetos, y obviamente también utilizando la escritura. Así fomentaremos la reflexión y la metacognición. Tal como se señala a continuación:

Las personas pueden hacer visible su pensamiento al utilizar el lenguaje, realizar dibujos, movimientos o tonadas para exteriorizar lo que piensan. Al tomar notas, hacer filmaciones, tomar fotografías, grabar o escribir conversaciones, anotar lo que piensan los niños y recoger los trabajos de sus alumnos, un maestro puede documentar el pensamiento de los niños. Esta documentación plasma el pensamiento del estudiante en un artefacto visible que servirá para crear conciencia metacognitiva tanto en los niños como en los adultos, es decir, conocimiento del propio pensamiento. Así, la documentación invita al individuo a "revisitar" lo que dijo o hizo y a reflexionar sobre el pensamiento que tuvo lugar en un momento dado. (Salmon 2009, p.65).

Para hacer visible el pensamiento, se pueden usar las rutinas de pensamiento. Estas consisten en estrategias que potencian lo cognitivo, mediante preguntas que hacen pensar a los estudiantes (Salmon, 2017) Además estas estrategias potencian la escritura ya que en su mayoría deben plasmar de manera escrita sus pensamientos.

Los investigadores de Proyecto Zero (2013) han descrito algunas de las rutinas de pensamiento, a continuación, se mencionan dos de ellas:

- Ver, pensar, preguntarse: Los niños observan una imagen determinada, piensan sobre ella y escriben preguntas sobre la imagen. Luego realizan puesta en común sobre lo escrito.
- Encabezado/Título: En esta rutina los niños deben establecer lo esencial de un tema mediante preguntas. La rutina consiste en hacer la pregunta: “Si tú tienes que escribir un título sobre el tema en discusión para capturar lo más importante, ¿qué escribirías? Una segunda pregunta consistiría en: ¿Cómo ha cambiado el encabezado y cómo se diferencia del primero?” (Salmon, 2017, p.12).

Para hacer visible el pensamiento en los niños, Salmon (2017) plantea que se debe lograr una cultura de pensamiento, en la cual debe existir una valoración del pensamiento y de su visibilidad. Para lograr esto se proponen ocho características esenciales que deben estar presentes en esta cultura (Ritchart, 2011). Estas características son:

- El docente debe tener expectativas en sus alumnos para que ellos utilicen sus pensamientos.
- En las escuelas se deben crear oportunidades para que todos los estudiantes aprendan.
- Deben existir rutinas de pensamiento, entendidas como preguntas que lo hagan pensar.

- El maestro debe fomentar el lenguaje en sus estudiantes, manteniendo diálogos permanentes con él.
- El docente debe mantener la cultura de aula modelando todo para este fin.
- El docente debe crear interacciones que promuevan el diálogo enfocado en desarrollar el pensamiento.
- Debe existir un ambiente físico acorde a desarrollar rutinas de pensamiento.
- Se debe dar el tiempo necesario para fomentar y visibilizar el pensamiento.

Frente a esto, en las aulas para potenciar el pensamiento, es fundamental, también potenciar la escritura, recíprocamente.

II.4 Producción textual en estudiantes chilenos

Chile posee en su curriculum educativo, bases curriculares con los que cada Escuela debe trabajar para saber qué aprendizajes desarrollar en los estudiantes. A continuación, se mencionan características de las bases curriculares de Chile en la asignatura de Lenguaje, pero enfocadas en la escritura y resultados de estudiantes chilenos en cuanto a esta área.

II.4.1 Bases curriculares y escritura

Las bases curriculares existentes en nuestro país fueron implementadas el año 2012 desde 1° a 6° Básico. En asignatura de Lenguaje y Comunicación, se distinguen tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral.

En el área de escritura, las bases curriculares manifiestan que “el aprendizaje de la escritura involucra varios procesos, situaciones y conocimientos” (MINEDUC, 2012, p. 41). Según el MINEDUC (2012) Estos procesos se dividen en tres áreas: escritura libre y guiada, escritura como proceso y manejo de la lengua.

En cuanto a la escritura libre, las bases curriculares establecen que los niños deben escribir experimentando de diferentes formas la escritura y con propósitos que no sean impuestos por el docente, sino que sean elegidos por los estudiantes, para que así “los alumnos adquieran flexibilidad, descubran un estilo personal y desarrollen el gusto y la necesidad de escribir con diversos propósitos” (MINEDUC, 2012, p.42). Referido a la escritura guiada, los estudiantes deberán escribir de acuerdo a propósitos definidos por el programa de estudio, ordenando y estructurando sus ideas.

En lo referido a la escritura como proceso, las bases curriculares afirman que los estudiantes no solo se enfoquen en reproducir un escrito, sino que se debe “permitir al alumno establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción” (MINEDUC,2012, p.42). De esta forma el estudiante puede construir un texto, modificándolo muchas veces antes de llegar al producto final.

Finalmente, en el área de manejo de la lengua, las bases curriculares plantean que los estudiantes deben ser conscientes de que la gramática y ortografía son esenciales al escribir, por lo cual,

“esta aproximación contribuye a que los alumnos desarrollen, por una parte, la noción de que para comunicar mejor un mensaje la ortografía correcta es indispensable y, por otra, el hábito de prestar atención a este aspecto y revisar los textos con el fin de facilitar su lectura y su comprensión” (MINEDUC,2012, p.42) Además “los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación” (MINEDUC,2012, p.42).

Frente a lo propuesto en Chile sobre la escritura, se puede preguntar ¿Se cumple esto en la cotidianidad de las escuelas? ¿Cómo son los resultados en escritura de los estudiantes chilenos?

II.4.2 Desempeño de estudiantes chilenos en la Producción de textos

La situación actual de nuestro país en cuanto a la escritura no es alentadora, se puede decir que desarrollar la escritura en los niños es un gran desafío, ya que actualmente tenemos falencias en esta área, según diferentes estudios realizados a nivel nacional e internacional.

Por un lado, no se realizan pruebas estandarizadas a nivel nacional en el primer ciclo básico para evaluar esta habilidad y saber cómo escriben nuestros niños. Solo existe en nuestro país la evaluación SIMCE en sexto básico que evalúa el propósito comunicativo, organización textual, coherencia y desarrollo de ideas. Antes de este nivel, no existe ninguna evaluación a nivel nacional de nuestro país.

Los resultados del año 2017 según la Agencia de Calidad de la Educación, muestran que la mayor dificultad en los niños en el área de escritura es en coherencia y desarrollo de ideas. Lo que si logran más de la mitad de los estudiantes es organizar las ideas y darles un propósito, especialmente en textos narrativos.

Relacionado a esto, se hizo un estudio por la Pontificia Universidad Católica de Chile en donde se analizó la escritura de narraciones a niños de tercero, quinto y séptimo básico, que pertenecen a un NSE bajo. Estos resultados se tomarán en cuenta, ya que la Escuela donde se realizará la intervención psicopedagógica, también pertenece a este Nivel Socioeconómico.

Este estudio estuvo enfocado en cinco criterios, que fueron revisados con una rúbrica realizada por los investigadores y que son los siguientes: adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de ideas (Sotomayor, et al., 2013).

En el estudio mencionado, Sotomayor et al. (2013), llegaron a las siguientes conclusiones. En cuanto al primer criterio, los niños escribieron lo solicitado, es decir, siguieron las instrucciones de crear un texto narrativo, por lo cual respondieron bien al estímulo presentado. Se desprende que en las escuelas se trabajan las secuencias para escribir un texto narrativo.

Referido a la coherencia en los textos escritos por los niños, se entiende el sentido global de estos, pero presentan problemas en profundizar ideas y también se presentan algunas oraciones que no tienen conexión con otras. Por lo cual es un

tema que se debe fomentar en el aula. En cuanto al criterio de cohesión, los estudiantes presentaron mayores dificultades, ya que no usan una variabilidad de conectores, sino por el contrario utilizan repetidas veces los mismos sobre todo conectores temporales y causales. El conector que se repite más veces es el “y” (Sotomayor, et al., 2013).

Según Sotomayor et al (2013) y relacionado con el criterio de estructura textual, se muestra que los estudiantes logran que su narración posea un inicio, desarrollo y final, sin embargo, el final en varios casos fue poco desarrollado. Debido a esto se desprende que esta es un área potenciada en los Establecimientos Educativos Municipales.

Finalmente, en el ámbito de desarrollo de ideas, en general los niños obtuvieron un resultado satisfactorio, sin embargo, deben utilizar un léxico más completo, ya que tienden a repetir las mismas palabras muchas veces.

Frente a este panorama, se deben incorporar en las clases mecanismos que otorguen herramientas a los niños para que puedan escribir y desarrollar la habilidad de la escritura, de manera que perdure en sus vidas y que no sea un mérito trámite de cumplir en la Escuela. Debe ser entendida y aprendida como una habilidad que sirve para toda la vida y en diferentes contextos.

Es necesario que la Escuela otorgue momentos significativos a los estudiantes en donde puedan escribir de manera creativa y sin la necesidad que sea evaluado con una nota. Debe surgir en ellos el deseo de escribir, para que en el futuro sean

capaces de estar en diversos tipos de espacios y puedan utilizar la escritura de manera eficiente.

Los docentes debemos otorgarles a los niños motivaciones para escribir, ya que si lo realizan sin fundamento no podrán desarrollar ni potenciar la habilidad de escribir. A partir de esto, se debe mejorar aspectos más formales, como caligrafía, ortografía, sintaxis, etc.

Otro aspecto relevante a destacar, es que no podemos dejar de lado la lectura para potenciar la escritura de manera aislada. Según Valverde (2014) los procesos de lectura y escritura deben ir siempre juntos, ya que se potencian uno al otro. Es decir, una comprensión lectora eficaz, mejorará sustantivamente la escritura y lo mismo al revés; potenciar la escritura también favorecerá enormemente la lectura comprensiva.

II.5 Escritura y su implicancia en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Una asignatura que se liga enormemente con la escritura, son las Ciencias Sociales. En este sentido, es necesario que se realicen clases y evaluaciones que tomen en cuenta la diversidad y las habilidades involucradas en la escritura. Por esto, es esencial que los docentes de ciencias sociales, sepan que existen enemigos que se oponen a la enseñanza de la historia, los que deben ser extirpados de ella al momento de llevar su enseñanza al aula, tal como lo señala Martínez-Shaw (2004) “los tres enemigos fundamentales pueden ser etiquetados

inicialmente, para mayor comodidad, como el presentismo, el localismo y el reduccionismo” (Martínez-Shaw, 2004, p.38).

Según Martínez-Shaw (2004), el presentismo tiene que ver con enseñar solo la historia reciente, con el objetivo de orientar a los niños en el mundo actual. Esto muchas veces ocurre en los colegios de nuestro país, pero esta situación debe cambiar, ya que es necesario explicar el pasado para entender nuestro presente, porque es algo que debe estar siempre conectado, ya que se debe conocer la historia en su totalidad y no de forma mutilada.

El localismo tiene que ver con la aproximación a la realidad inmediata y concreta, es decir, estudiar lo cercano, al hacer esto se cae en el fragmentarismo, por tanto, no debe ocurrir. Finalmente, el reduccionismo tiene que ver con seleccionar sólo lo más “importante”, dejando de lado, por ejemplo, las fiestas, la cultura popular, etc. Por esto muchas veces la realidad es distorsionada, ya que sólo se ve un tipo de realidad y no como una realidad múltiple y compleja. (Martínez-Shaw, 2004)

Además de lo señalado anteriormente, Cooper (2002), establece que los aprendizajes de historia en la educación primaria, puede desarrollarse mediante el diálogo y la puesta en común de opiniones diversas y bien fundamentadas, siendo estas actividades propicias para desarrollar destrezas de comunicación para aprender a trabajar colaborativamente. Además, señala, que existe oportunidad para desarrollar habilidades de pensamiento tales como ordenar, clasificar, explicar y extraer inferencias, formar opiniones, sugerir hipótesis y evaluar información.

Por otro lado, los docentes deben considerar las diversas inteligencias que puedan existir en los alumnos y trabajar en torno a éstas, pensando que todos aprendemos de distintas formas y a distintos ritmos. Esto ha sido un problema también de la enseñanza, ya que “ es simplificadora y reductiva, sobre todo porque no tiene en cuenta las trayectorias individuales y las distintas racionalidades e inteligencias(...) Se tiende a reforzar sólo el aspecto pasivo y transmisor del aprendizaje, y no enseña a escoger y a formular problemas, a construir la propia interpretación para compararla después con las demás, a saber identificar los contextos en cuyo interior determinadas modalidades de soluciones son legítimas”(Mayer, 2002,p.101).

II.6 Aprendizaje colaborativo y escritura

Como se mencionó anteriormente, la escritura se realiza en etapas y se requiere que haya una, que es fundamental, en la que se realice una revisión del escrito. Debido a esto, es necesario que los estudiantes chilenos, realicen trabajos en equipo para así desarrollar un aprendizaje colaborativo.

Es sabido que el proceso de aprendizaje subyace a cada individuo. Sin embargo, “puede verse influenciado por las interacciones sociales en las que este participa, especialmente en las interacciones entre iguales y en las que establece con el adulto/profesor en el contexto escolar” (López y Acuña, p.117,2011).

Frente a esto, la influencia del entorno al aprendizaje, ha sido muy estudiada por la psicología cognitiva y han surgido diferentes definiciones de aprendizaje colaborativo. Según López y Acuña (2011), el aprendizaje colaborativo se puede

desarrollar en grupos de trabajo en los que cada niño posee un rendimiento diferente al del otro, en donde cada uno aporta al aprendizaje de su par.

Existen variadas definiciones sobre los métodos para lograr un aprendizaje colaborativo, una de ellas es que “los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio” (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001, p.2). Además, según Torres (2014) el aprendizaje colaborativo tiene como base el constructivismo, ya que los estudiantes al trabajar con pares descubren y construyen su aprendizaje. Debido a esto, los niños y niñas deben participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, con ayuda de pares y del docente.

Según Cenich y Santos (2005) del aprendizaje colaborativo se pueden visualizar dos características esenciales. Por un lado, los estudiantes deben dialogar para resolver problemas que sean complejos, para que se motiven y construyan su conocimiento; y por otro, al interactuar entre pares deben encontrar las mejores soluciones a los problemas planteados.

De esta forma, si se compara el aprendizaje individual versus el colaborativo, Johnson, Jhonson y Smith (como se citó en Torres, 2014) sostienen que el aprendizaje es más significativo y profundo si se hace entre pares, ya que “al actuar individualmente los sujetos no tienen la oportunidad de estudiar las perspectivas de sus compañeros ni tampoco de construir nuevo conocimiento, que

se da al trabajar y negociar con las ideas de otros y defender las suyas”(Torres, 2014, p.240).

Relacionado con lo anterior, no se debe entender que el aprendizaje individual sea sacado de las escuelas e imponerse solo el colaborativo, sino que ambos deben trabajarse de manera equilibrada en las escuelas para así lograr aprendizajes significativos en los estudiantes (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001).

Como se pudo apreciar, la escritura es un área que abarca múltiples aspectos y en la cual se implican varias habilidades. Se observó que las etapas de la escritura son fundamentales para que los niños adquieran herramientas para ser hábiles escritores. Por otro lado, el sistema educativo chileno requiere estudiantes capaces de escribir creativamente, sin embargo, aún falta mucho por desarrollar este aspecto, ya que en las evaluaciones estandarizadas, se observan falencias a nivel nacional.

Además, las rutinas de pensamiento son esenciales para lograr niños y niñas pensantes, capaces de producir textos creativos y claros, con coherencia y cohesión. Además, si se logra desarrollar una producción textual efectiva, se puede mejorar no solo el área de lenguaje, si no también, el área de las ciencias sociales.

Finalmente, el aprendizaje colaborativo es esencial para que los niños aprendan significativamente y se fomenta mediante el trabajo en grupos. Es por esto que se debe fomentar en todas las escuelas a nivel nacional.

III Estrategia Psicopedagógica

III.1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica

El nombre de la estrategia psicopedagógica implementada es *“Secuenciando la Historia, aprendo a escribir”*

Objetivo General

- Potenciar la producción textual, a través de material didáctico relacionado con la Historia de Chile, para así mejorar el desempeño académico de Carolina.

Objetivos Específicos

A través de la intervención psicopedagógica, la alumna logrará:

- Organizar secuencias de acontecimientos históricos, mediante un ordenamiento de imágenes, para lograr un orden temporal de la historia que se construirá.
- Redactar oraciones y párrafos, a partir de un proceso histórico, para facilitar la coherencia.
- Mejorar la secuencia de ideas escritas, mediante la realización de síntesis de procesos históricos, para lograr una producción textual que tenga coherencia y cohesión.

III.2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica está relacionada con la historia, y utiliza el arte (ya que utilizará imágenes llamativas) para promover la producción textual, por dos importantes razones. La primera razón es, porque a partir del proceso de evaluación se descubrió que es un área que genera intereses en la niña y es en donde focaliza su atención la mayor parte del tiempo. La segunda razón, se relaciona con potenciar su bajo rendimiento en la asignatura de Historia.

Al evaluar el desempeño de Carolina y al ver que en el ámbito de Producción Textual el porcentaje de logro es bajo, se pretendió que la estrategia psicopedagógica abordara esta problemática y que potenciara la producción textual en la niña, para que mejore en todas las asignaturas esta área tan esencial y esto se refleje en su rendimiento.

El objetivo de esta estrategia fue diseñar un tablero en el cual, Carolina, junto a tres compañeros ordenaran imágenes relacionadas con la Historia de Chile. Luego debieron escribir bajo cada imagen, lo que sucede de acuerdo a lo que representa. De esta forma, se desarrollan habilidades de escritura, basados en la historia, utilizando de base el material concreto y tomando los intereses de la niña.

Recursos necesarios para la implementación

- 1 tablero. Por un lado, con fondo de corcho y espacios para pegar imágenes que tendrán velcro. Por el otro lado, el tablero posee una pizarra blanca.
- Instrucciones Generales Estarán en el lado superior central, de manera clara y visible.
- 4 sets con imágenes. Estas se encontrarán dentro de una caja. Las imágenes serán de procesos históricos secuenciados temporalmente: Conquista de México, Conquista de Perú, Descubrimiento de Chile, Conquista de Chile. Cada set tendrá las palabras claves para que las utilicen en su escrito.
- 4 sets con palabras claves de los procesos históricos.
- 4 croqueras con instrucciones individuales y pauta de cotejo para evaluar.
- 4 lápices.
- 4 gomas.
- 4 plumones.
- 1 borrador.

Ejemplos de algunos materiales a utilizar

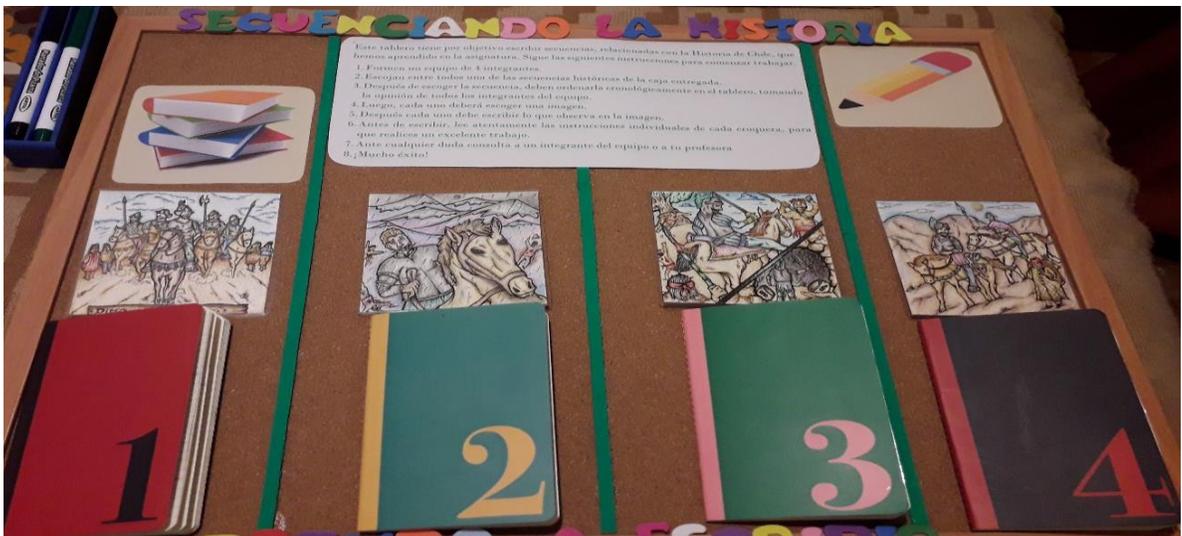
- Imágenes de procesos históricos:



- Croqueras:



- Tablero histórico:



Procedimiento

Cada grupo de trabajo realizará lo siguiente:

1. Deberán escoger un set relacionado con un proceso histórico. Los procesos históricos que se contemplan en el tablero son los siguientes: Conquista de México, Conquista de Perú, Descubrimiento de Chile, Conquista de Chile.
2. Después de haber escogido el set que quieran trabajar primero, deberán ordenar en equipo las imágenes temporalmente e insertarlas en el tablero. Cada proceso se divide en cuatro momentos, para que cada niño posea una imagen con la cual deberá trabajar.
3. Al observar las imágenes, cada niño realizará la rutina de pensamiento llamada “veo, pienso, me pregunto”. Esta rutina consiste en anotar lo que ve sin interpretaciones, luego escribir ideas que le surjan de la imagen, para finalmente anotar preguntas que tenga sobre ella y así aclarar dudas.
4. Luego cada estudiante comparte las ideas con sus compañeros, dialogan y se ponen de acuerdo en lo que deben escribir.
5. En caso de cualquier duda de conceptos, tendrán un listado de palabras claves que pueden utilizar al momento de escribir.
6. Después cada niño, deberá escribir bajo cada imagen, lo que se muestra en ellas de manera clara y ordenada.

7. Al finalizar su(s) párrafo(s), lo deben intercambiar con un compañero para realizar las correcciones correspondientes, de acuerdo a la lista de cotejo que aparecen en sus croqueras.
8. Cada niño nuevamente escribe el párrafo con las adecuaciones realizadas y lo ponen bajo cada imagen.
9. Al tener toda la secuencia escrita, cada niño elabora el proceso histórico de acuerdo a la secuencia que realizaron.
10. Finalmente, cada niño realiza una producción textual final del proceso histórico con los aportes otorgados por su compañero en la parte trasera del tablero.

La Escuela donde se realizó la intervención es muy academicista y los niños no están acostumbrados a trabajar con material didáctico. Por otro lado, los estudiantes diariamente realizan actividades usando solo su cuaderno y reproduciendo textualmente desde la pizarra, o leyendo desde el texto escolar. Además, en muy pocas ocasiones se utiliza el trabajo colaborativo, ya que se privilegia el trabajo individual, por un tema de que existen temores frente a la indisciplina que se pueda dar en el aula.

Debido a esto, la estrategia es innovadora para este sistema escolar, ya que los niños deberán reunirse en equipos de 4 y deberán dialogar y co-evaluar sus trabajos, de manera activa y colaborativa. Además, los estudiantes deberán

manipular material didáctico llamativo, actividad que no se realiza cotidianamente, menos en cursos de segundo ciclo.

Por otro lado, la estrategia es inclusiva, ya que no se enfoca solo en Carolina, sino que se trabaja en grupos, en el cual todos están superándose en el área de la producción textual y no se trabaja con Carolina de manera aislada ni segregada. De esta manera, los compañeros ayudarán a Carolina y así recíprocamente podrán aprender.

Según lo mencionado en la descripción de la estrategia, se potenciará la producción textual de Carolina, utilizando de base el material concreto y tomando los intereses de la niña. Además, al escribir los estudiantes utilizan las tres etapas de la producción textual: planificar, escribir y revisar, de manera colaborativa y didáctica.

Además, se decidió utilizar procesos históricos ya conocidos por los niños, relacionados específicamente con la Historia de Chile, para así lograr también aprendizajes en la asignatura que se imparte en el nivel a trabajar la estrategia, que es sexto básico.

Por otro lado, esta estrategia va a poder ser transferida a otros contextos, no necesariamente en la clase de Lenguaje, sino que también en la clase de Historia o en sus tiempos libres. Además, la estrategia puede ser transferida también a quinto básico, ya que toma en cuenta la diversidad que pueda existir en cualquier

sala de clases y las habilidades de Lenguaje e Historia, que se trabajan en ambos niveles.

Finalmente, la estrategia ayuda a todos los niños, no necesariamente los que poseen Necesidades Educativas Especiales, por lo cual se afirma que la estrategia es universal. Además, potencia no solo un área referida a la escritura, sino que también fortalece los aprendizajes en Historia.

III.3 Desarrollo de la Estrategia Psicopedagógica aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje surge en Estados Unidos, luego de muchas investigaciones llevadas a cabo por el CAST, Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada). Llegan a la conclusión que los estudiantes se enfrentan a barreras para el aprendizaje que se deben eliminar. El DUA tiene como propósito hacer accesible a todos los estudiantes el aprendizaje, tomando en cuenta sus motivaciones y diversas capacidades. Se afirma que el currículum en la actualidad no toma en cuenta la diversidad de estudiantes, sino que está enfocado solo en el estudiante promedio, sin tomar en cuenta los intereses y capacidades propias de cada niño. CAST (2008)

Debido a esta poca flexibilidad, en las escuelas hay muchos fracasos escolares, pero no es porque los niños no sean capaces, sino que las metodologías de enseñanza no se adecúan a cada necesidad. Debido a esto el DUA propone modificar las estrategias, tomando los intereses y formas de aprender de cada niño para así lograr aprendizajes en cada uno de ellos.

La estrategia psicopedagógica implementada, toma en cuenta los tres principios del DUA, tal como se señala a continuación:

-Respecto al Principio I, referido a múltiples formas de representación, este se incorpora porque la estrategia presenta una variedad de recursos visuales y kinésicos, ya que deberán observar imágenes y manipularlas para luego ordenarlas. Debido a esto, se potencia que la representación sea llamativa, visible

y manipulable, tomando en cuenta la diversidad y la individualidad de los estudiantes.

-En lo referido al Principio II, sobre las múltiples formas de acción y expresión, en la estrategia este principio se cumple, ya que los niños tendrán un tiempo acorde a sus necesidades para realizar la actividad, además se estará monitoreando permanentemente su trabajo y su escritura. Si bien, esta estrategia requiere que los niños escriban, ya que es la única forma de mejorar su producción textual, no será obligatorio que escriban cierta cantidad de palabras, sino que será de manera libre y acotada. Además, si desean no seguir escribiendo, pueden ayudarle oralmente al compañero, que si lo quiera hacer.

-El principio III, denominado múltiples formas de motivación, es esencial para Carolina y para cualquier niño. Es por esto, que para lograr una motivación en la niña y en sus compañeros, en la estrategia psicopedagógica, se decidió utilizar imágenes tipo historietas que le llamen la atención, para que se logre motivar y utilice el material didáctico.

Como se pudo apreciar, los tres principios del DUA, fueron incorporados a la estrategia psicopedagógica presentada anteriormente. Se observó que todas las actividades giran en torno a la forma de aprendizaje que tiene la niña (kinésico, visual) dando el tiempo necesario sin exigir un mínimo de palabras escritas y por sobre todo a la motivación de la niña. En este sentido, la estrategia no apunta solo a Carolina, sino también al curso, ya que es una estrategia innovadora para el sistema educativo que tiene la Institución.

En definitiva, es de suma relevancia que las estrategias psicopedagógicas y pedagógicas, sean enfocadas en la diversificación de la enseñanza, tomando en cuenta los principios del DUA. De esta forma, se podrá entregar el acceso a educación equitativa e igualitaria a todos los niños del país, incluyendo obviamente, a los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

III.4. Desarrollo de la Estrategia Psicopedagógica aplicando el paradigma de la autenticidad

La estrategia psicopedagógica implementada: “Secuenciando la Historia, aprendo a escribir”, se enmarca dentro del paradigma de la autenticidad. Pero ¿Qué plantea este paradigma? ¿Por qué es fundamental realizar estrategias enmarcadas dentro de este? A continuación, se explica y se da respuesta a estas interrogantes.

El paradigma de la autenticidad manifiesta que los aprendizajes que se generan en el aula sean en un contexto real, motivante y auténtico para los niños. Además, no solo el aprendizaje debe ser contextualizado, sino también, las evaluaciones deben ser auténticas. Según Villarroel, Bruna, Bruna , Herrera y Márquez (2017): “la *autenticidad* se entiende como realismo, contextualización y problematización a la hora de enseñar y evaluar los contenidos curriculares” (Villarroel et. al, 2017 p.250)

Este paradigma pretende, dejar atrás el aprendizaje sin sentido y sin contexto en donde lo que importa es la memorización y repetición de contenidos, sin tener estos relevancia ni importancia para los niños. La autenticidad llama a un aprendizaje complejo, en donde prime lo real, se ligue el aprendizaje con la vida cotidiana y se valore la retroalimentación permanente de los estudiantes.

Referido a esto, Villarroel, Bruna, Bustos, Bruna, Márquez (2018) manifiestan que la retroalimentación permanente dado a los estudiantes en las evaluaciones por parte de los profesores es fundamental para lograr mejoras en los aprendizajes.

Además, algo que destacan es que la evaluación de los pares es esencial para que se potencie el rendimiento de los estudiantes.

En este sentido, la estrategia psicopedagógica “Secuenciando la historia, aprendo a escribir” toma en cuenta el paradigma señalado, ya que se toma la motivación de la niña para aprender. Por otro lado, el realizar permanentes coevaluaciones con sus pares, como lo manifiesta el paradigma de la autenticidad, permitirá mejorar la producción textual.

La coevaluación en la estrategia, es esencial para mejorar los aprendizajes de Carolina, ya que ella recibirá los aportes de sus compañeros y a su vez, ella también se sentirá motivada porque podrá ayudar también a sus pares. Esto se realizará durante todo el proceso que dure la estrategia, ya que en todo momento trabajará con sus compañeros.

Otro aspecto importante relacionado con el paradigma de la autenticidad, es que la docente estará siempre presente cuando trabajen con el material didáctico, ya que permitirá una retroalimentación permanente en Carolina, debido a que la profesora estará actuando como mediadora en caso que se requiera. Además, no solo podrá ayudar retroalimentando a Carolina, también los otros niños del grupo podrán recibir aportes de la docente.

Otra característica del paradigma de la autenticidad es la complejidad de los aprendizajes. En este sentido, las actividades solicitadas en la estrategia, permiten que los niños, incluida Carolina, tomen decisiones y resuelvan situaciones complejas. Por ejemplo, deberán resolver problemas al ordenar las imágenes,

deberán pensar cuál va primero y cuál va después. Por otro lado, deberán pensar y decidir qué escribir en determinada imagen, por lo cual están desarrollando habilidades superiores como evaluar y crear que son fundamentales para el paradigma de la autenticidad.

De esta forma, se puede sostener que la estrategia psicopedagógica implementada, incorpora lo propuesto por el paradigma de la autenticidad, esenciales para lograr aprendizajes contextualizados y permanentes que desarrollan habilidades cognitivas complejas para la vida.

III.5. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica

El curso en donde se aplicó la estrategia psicopedagógica y al cual pertenece Carolina, fue el Sexto Básico "C". En cuanto a la respuesta de los estudiantes del curso en donde se realizó la intervención y en el desempeño de clases, fue positiva, estuvieron participativos y motivados.

El testeo se realizó el 01 de abril, cuando los estudiantes estuvieron aprendiendo sobre Independencia de Chile. Debido a que el curso es numeroso (son 44 estudiantes) la estrategia fue aplicada en un grupo, donde se encontraba Carolina. El resto del curso trabajó también en grupos de 4 integrantes, pero en una actividad de aprendizaje participativo, en donde debían leer una guía y convertirse en expertos. Luego que el grupo de Carolina realizó la actividad propuesta por la estrategia, otro grupo pasó a utilizar el tablero.

El grupo de Carolina, el cual trabajó con el tablero histórico, fue escogido por la profesora, tomando en cuenta la diversidad del curso. Se decidió trabajar con una niña que posee un rendimiento sobresaliente (amiga de Carolina), un niño que es inquieto en clases y que no posee notas sobresalientes y un niño que tiene notas dentro del promedio del curso.

El grupo de Carolina recibió la caja con el tablero, junto a las instrucciones. Los niños se mostraban motivados y contentos cuando se les entregaron los materiales. Se les presentaron las instrucciones orales y escritas. Se les explicitó que ante cualquier duda acudieran a algún integrante del grupo o la profesora.

Primer momento

En la primera parte de la estrategia, referida a ordenar las imágenes cronológicamente, los niños se veían motivados, contentos y dialogaban mucho para ver cuál sería el orden correcto de la secuencia, hasta llegar a acuerdos.

Después de dialogar, de poner de diferentes formas las imágenes pudieron llegar a acuerdo y ordenar las imágenes de manera correcta, sin intervención ni ayuda de la profesora. Este momento duró aproximadamente 10 minutos,

Segundo momento

Después de haber ordenado la secuencia, se solicitó a cada niño que escogiera la imagen que más le llamó la atención. Conversaron y cada uno escogió su imagen. Se les comentó que debían “ver, pensar y escribir”, rutina de pensamiento que ya conocen y mediante la cual escribieron palabras que se les venían a la mente mediante la observación de la imagen. Luego comenzaron a escribir cada uno en sus croquetas la situación reflejada en la imagen. Se mencionaron las instrucciones orales. Se les recordó que las instrucciones se encontraban en sus croquetas para que volvieran a leer. Finalmente, los estudiantes comenzaron a escribir. Además, se recordó que junto a las imágenes había un listado de palabras claves que les pudieron servir para su escrito. Este momento tardó 35 minutos.

Tercer momento

Después de realizar su escrito, se lo intercambian con sus compañeros para la coevaluación. Luego de las correcciones, reescribieron con los aportes realizados con los compañeros. En este momento, hubo conversaciones entre todo el grupo para explicarse sus errores y así entendieran que debían corregir. Este momento duró 20 minutos.

Cuarto momento

En el último momento, comenzaron a realizar el relato final. El proceso hasta este instante llevaba una hora cronológica, por lo cual, se les consultó si deseaban cambiarse a un lugar más cómodo. Los niños quisieron cambiarse al denominado rincón de la lectura, que se ubica en la parte trasera de la sala.

En este momento los niños decidieron que harían el relato por columnas y quisieron hacerlo de diferentes colores con plumones. Cuando hicieron la actividad, dos estudiantes decidieron leer sus escritos de las croqueras nuevamente, mientras la otra pareja escribía.

Al finalizar su escritura, la leyeron, para revisar entre todos si habían errores. Corrigieron nuevamente algunos detalles y finalmente terminaron su relato histórico. Esto tardó aproximadamente 30 minutos.

Se debe mencionar que, en las dos horas pedagógicas de clases, no todos los estudiantes pudieron utilizar el tablero, sin embargo, los grupos pendientes podrán

utilizarlo la próxima clase. Así todo el grupo curso habrá utilizado la estrategia “Secuenciando la historia, aprendo a escribir”.

La estrategia psicopedagógica propuesta, tuvo aspectos muy positivos durante la aplicación. Para los niños fue motivante y llamativa, ya que se mostraban muy interesados por participar.

Uno de estos aspectos que fue esencial de la estrategia, fue el trabajo en equipo para lograr aprendizaje colaborativo. Se afirma esto, ya que Carolina fue corregida por sus pares, ella también ayudó a sus compañeros, enriqueciendo la producción textual entre todo el grupo y generando un ambiente de participación positiva. Por otro lado, generó un ambiente armonioso en el grupo.

Los elementos de la estrategia fueron apropiados, las imágenes claras, visibles no se prestaron para dudas y el material del dispositivo fue adecuado.

Lo que sí se debe mejorar de la estrategia, es lo relacionado con el material, específicamente con los velcros, ya que algunos se despegaron de las imágenes, por lo cual, se deben cambiar por otros de mejor calidad.

Por otro lado, fue muy útil el que cada set de imágenes tuviera palabras claves, para guiar su escrito, ya que así tuvieron claridad de algunos conceptos o nombres de personajes históricos que no recordaban del todo.

Lo que se debe mejorar en un futuro, es que en un curso numeroso, como fue el caso, se deben diseñar más tableros para que todos los grupos puedan trabajar

al mismo tiempo. Este es un desafío para que la Escuela donde se hizo la intervención, potencie la escritura a nivel institucional.

Además, se debe mencionar que la estrategia puede ser transferida a otros cursos y asignaturas, ya que es posible cambiar las imágenes dependiendo de lo que se quiera potenciar. Por ejemplo, en lenguaje se puede utilizar imágenes de un cuento para que lo redacten cronológicamente; o en ciencias, que escriban la secuencia de la reproducción de un animal, entre otros ejemplos.

Otra conclusión a la que se puede llegar, es que este dispositivo, además de que sea usado en clases, se podría tener en la biblioteca de cada escuela para que los niños puedan practicar la escritura en sus tiempos libres. Otra opción es que se deje un tablero por sala, para que los niños en su tiempo libre se motiven por practicar su escritura.

III.6. Propuesta de Evaluación del Impacto de la Estrategia Pedagógica

La evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica será mediante la aplicación de dos instrumentos que fueron aplicados para realizar el diagnóstico. Se utilizarán la prueba CL-PT y la rúbrica para la producción textual. Por otro lado, se compararán los resultados de las calificaciones en lenguaje, historia y ciencias después de haber aplicado la propuesta, con los resultados previos a la intervención.

Al aplicar nuevamente los instrumentos, se dará a conocer si hubo o no avance en Carolina, mediante el uso de la estrategia psicopedagógica. Se debe señalar que estas pruebas serán aplicadas después que ella haya pasado por todas las etapas de la estrategia psicopedagógica, es decir, que haya realizado los 5 procesos de producción textual relacionados con la historia de Chile.

Se espera que Carolina mejore sus promedios en las áreas que se relacionan con escritura, especialmente en lenguaje, historia y ciencias, ya que la escritura es transversal a esas asignaturas. Además, todas las evaluaciones de la institución a la cual pertenece Carolina, tienen un ítem de escritura, por lo cual, se espera que Carolina mejore su desempeño en esta área y se refleje en sus calificaciones.

Específicamente se espera que la niña, ordene secuencias temporalmente, mejorando así su desempeño en historia y lenguaje. En este sentido, el orden secuencial es sumamente importante en las asignaturas mencionadas, ya que son un eje clave para la comprensión temporal histórica y la comprensión de lectura en general.

Por otro lado, después de la aplicación de la estrategia, se espera que Carolina redacte oraciones y párrafos bien estructurados, es decir, que ordene mejor sus ideas, reflejándose en una mejor cohesión y coherencia de sus producciones textuales.

Por otro lado, se espera que Carolina, además de mejorar el área de escritura, fortalezca sus relaciones con los compañeros y mejore su autoconfianza, para que

sienta que es capaz de aprender y de mejorar su rendimiento. Se afirma esto, ya que estará en una motivación constante con sus pares y con la docente.

Finalmente, se debe señalar que estas mejoras serán más óptimas si todos los docentes motivan a la niña, para lograr aprendizajes y siguen usando estrategias diversificadoras. Por otro lado, la estrategia psicopedagógica se puede modificar, por ejemplo, adaptándola a diversos textos literarios e históricos, tomando en cuenta los mismos materiales y la misma secuencia de trabajo.

V Conclusiones

En el presente trabajo, se realizó un estudio de caso psicopedagógico enfocado en una niña, de sexto básico. La Escuela a la que asiste, es perteneciente a una Fundación Educacional, de la comuna de San Ramón. Este estudio se enfocó en determinar e intervenir las debilidades que poseía la niña en cuanto a su aprendizaje.

Las aplicaciones de las pruebas estandarizadas (Dominio Lector- CL-PT) y una rúbrica que evaluaba la escritura espontánea, dieron como resultado que las principales debilidades de Carolina se referían a su escritura.

La estudiante demostró que tenía dificultades en varios aspectos de la escritura, pero se decidió comenzar a trabajar con la producción textual. En este sentido, para potenciar las dificultades detectadas en el aprendizaje de Carolina, se realizó una estrategia psicopedagógica que responde a estas dificultades.

La estrategia, estuvo enfocada en que se potenciara la producción textual, a través de material didáctico relacionado con la Historia de Chile, para que así mejorara su desempeño académico. Además, la estrategia pretendió que se organicen secuencias de acontecimientos históricos y que redactaran oraciones y párrafos, a partir de un proceso histórico, para facilitar la coherencia.

La estrategia fue diseñada tomando sustentos teóricos referido a las etapas en la escritura, ya que los niños principalmente con el tablero didáctico, debieron

trabajar en equipo y escribir, siguiendo estas referencias teóricas, de la planificación de la escritura, escritura misma, revisión y escritura final.

Además, la estrategia potenció los aprendizajes relacionados con la Historia, ya que debían escribir sobre contenidos aprendidos en quinto básico, tomando como ayuda, las palabras claves que se encontraban en las secuencias de imágenes.

Se esperó que con la estrategia psicopedagógica Carolina y el curso en general, ordenaran correctamente secuencias temporalmente, área esencial para Lenguaje e Historia. Además, se pretendió que escriban oraciones y párrafos de manera coherente, para que, en un futuro, estas mejoras se reflejen en los resultados de las evaluaciones escritas.

La estrategia tomó los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y la autenticidad. Además, fomenta la inclusión, ya que el dispositivo fomenta la producción textual en todos los niños y no solo en Carolina.

Se puede afirmar, que la estrategia psicopedagógica funcionó en Carolina y en el curso por completo, en el sentido de la motivación y el tiempo. Sin embargo, se espera que se diseñen más tableros para que todos los estudiantes participen al mismo tiempo, para así favorecer la inclusión en la Institución Educativa donde se realizó este estudio.

VI REFERENCIAS

- Bedwell, P., Biedma, M., Lucchini, G. & Sotomayor, C. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *ONOMAZEIN*, 27, 53-77.
- Borzone, A., Diuk, B. & Sánchez, A. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: Relación entre transcripción y composición. *Universitas Phycologica*, 6 (3), 559-569.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y Producción de textos. *Artículos Arbitrados*. Año 11: 244-245.
- CAST. (2008). Universal Design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Camps, A. & Rivas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita* (Memoria de Investigación). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cenich, G. & Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: Experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-19.
- Collazos, C., Guerrero, L. & Vergara, A. "Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor" *Memorias del III Congreso De Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación*. Punta Arenas, Chile

[Documento de Internet disponible en
<https://www.deeeuchile.cl/luguerre/papers/CESC-01.PDF>]

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Editorial Morata: España.

Hernández, M. (1998). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita. *Aula 8*; 239-26.

Kaufmann, A. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 6-21.

López, G. & Acuña, S. (2011) Aprendizaje cooperativo en el aula. En *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, N°. 14, 2011, págs. 28-37

Martínez-Shaw (2004). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En *Aprender y pensar la historia* (25-46). Buenos Aires-Madrid: Editorial Amorrortu editores.

MINEDUC. (2012). Bases curriculares. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf

Miras, M. (2014) La escritura reflexiva. *Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, Infancia y Aprendizaje*, 23 (89), 65-80.

Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida*, 24(3): 28-39.

- Pérez-Díaz, N., Cruz-Paz, M. & Leyva-Ruiz, M. (2011). La construcción de textos escritos: Un acercamiento a su conceptualización. *Ciencias Holguín, XVII* (3), 1-11.
- Portilla, A. & Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Una experiencia en preescolar, 31* (1), 50-67.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar las implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida. Experiencias en el aula*, 62–69.
- Salmon, Angela K. (2017) El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir. (1)*,4-18.
- Sánchez, A., Borzone, A. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: Relación entre transcripción y composición. *Universitas Phycologica*,6 (3), 559-569.
- Serrano, S. (2014) La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. [online]. 2014, vol.42, n.1, pp.97-124. ISSN 0120-3479.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Biedma, M. & Lucchini, G. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *ONOMAZEIN, 27*, 53-77.

- Tilla, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Una experiencia en preescolar*, 31 (1), 50-67.
- Torres, A. C. (2014). Argumentación en la escuela primaria: trabajo colaborativo y B-Learning. *Enunciación*, 19 (2), 237-251.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C. & Márquez, C. (2018) Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Biobío. *Revista Médica Chile* 2018; 146: 46-52.
- Villarroel, V., Bruna D., Bruna, C., Herrera, C. & Márquez, C. (2017). Implementación de la metodología de evaluación auténtica en educación superior. *Innovando en educación superior experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe*, 2, 249-258.