

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Educación



Prácticas efectivas en el desarrollo de las competencias de
lectura y escritura con estudiantes de primaria de una
institución educativa pública de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

Juan Omar Nolasco Paniagua

Asesora:

Veronica Milagros Castillo Perez

Lima, 2022

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme el coraje y la perseverancia de sacar adelante esta investigación a pesar de los incontables desafíos en el camino.

A mi familia, por su apoyo incondicional.

Al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo por otorgarme una Beca de pregrado para llevar a cabo mis estudios universitarios en esta casa de estudios.

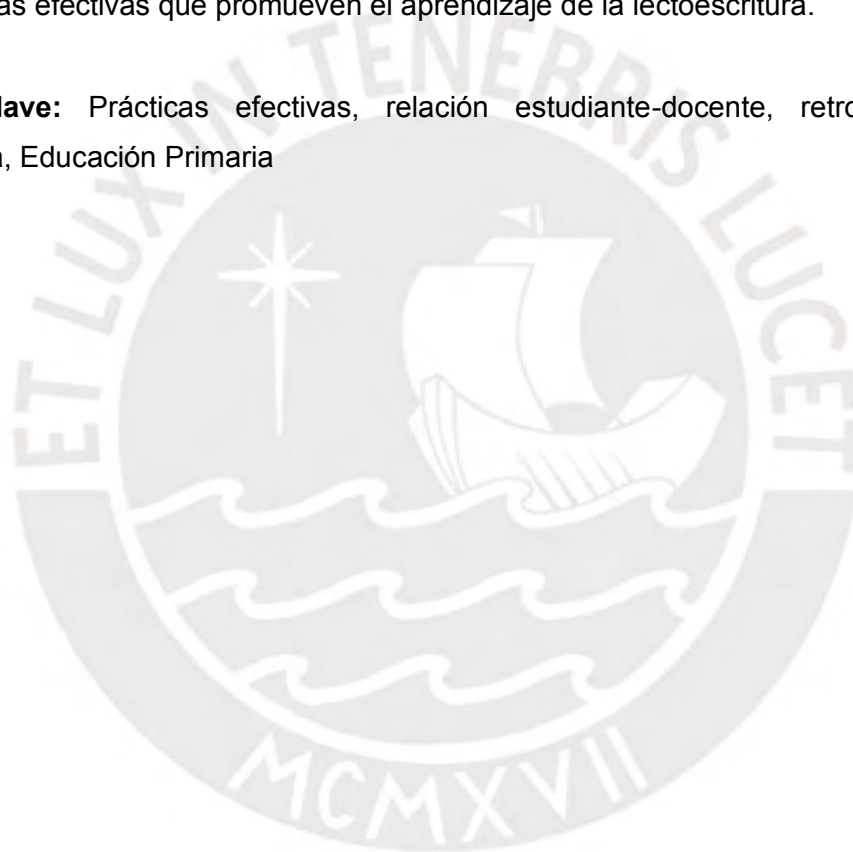
A todas las personas que confiaron en mí y en mi investigación, como mi asesora de tesis y amigos cercanos.

A la maestra informante de esta investigación, por su disposición y contribución en el logro de esta meta.

RESUMEN

El propósito de la investigación es describir y analizar las prácticas pedagógicas y aquellas prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la lectoescritura en el aula de primaria. La metodología de estudio corresponde a un enfoque cualitativo de nivel descriptivo y se usa la técnica de la observación. Los hallazgos muestran que, para promover el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes, la maestra interviene al facilitar información, realizar preguntas y repreguntas para afianzar el aprendizaje, promover la participación activa del estudiante y utilizar recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje. Asimismo, se prioriza la relación entre estudiante-docente y la retroalimentación, las cuales se constituyen como prácticas efectivas que promueven el aprendizaje de la lectoescritura.

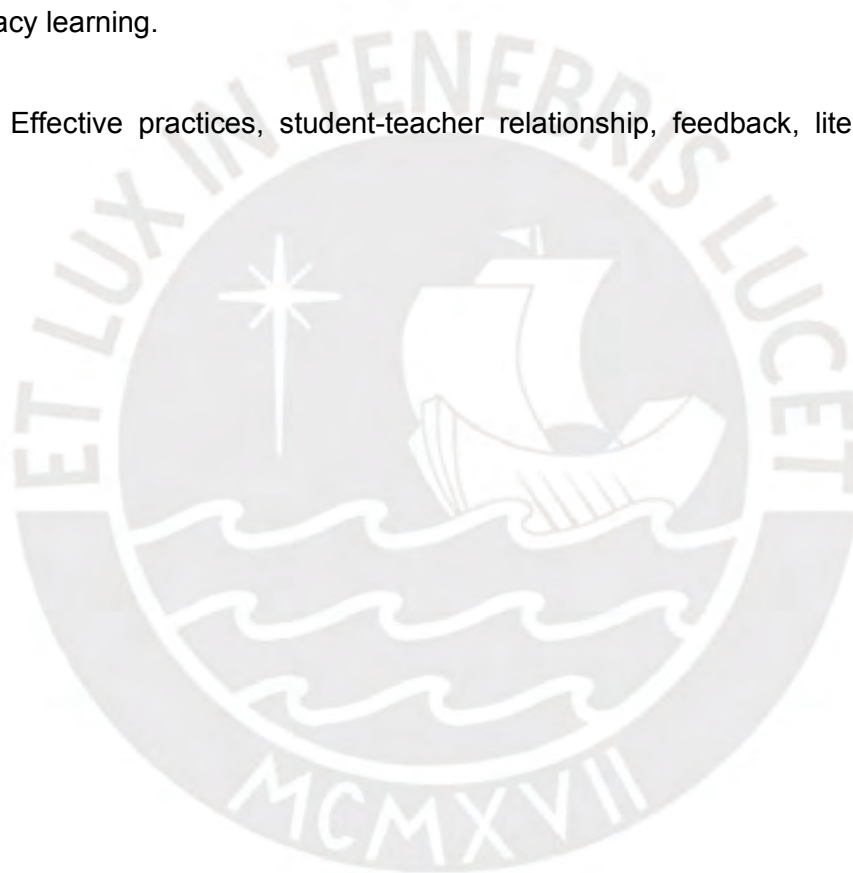
Palabras clave: Prácticas efectivas, relación estudiante-docente, retroalimentación, lectoescritura, Educación Primaria



ABSTRACT

The purpose of the research is to describe and analyze the pedagogical practices and those effective practices that promote the development of reading and writing in elementary school. The study methodology corresponds to a qualitative approach at a descriptive level and the observation technique is used. The findings show that, in order to promote the development of literacy in elementary school students, the teacher intervenes by providing information, asking questions and re-asking questions to reinforce learning, promoting active student participation and using resources to achieve the learning objectives. Likewise, the student-teacher relationship and feedback are prioritized, which constitute effective practices that promote literacy learning.

Key words: Effective practices, student-teacher relationship, feedback, literacy, Primary Education.



Índice

Introducción	6
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	9
Capítulo I. Competencias de Lectura y Escritura en Primaria	9
1.1. Aporte teórico sobre competencias y capacidades	9
1.2. Competencia de lectura	10
1.3. Competencia de escritura	13
Capítulo II. Prácticas efectivas en el desarrollo de las competencias lectoescritoras	17
2.1. Prácticas efectivas	17
2.2. Prácticas efectivas con un alto tamaño de efecto en el aprendizaje	18
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN	39
Capítulo III. Diseño de investigación	39
3.1. Enfoque y método de investigación	39
3.2. Problema y objetivos de la investigación	40
3.3. Definición de categorías y subcategorías de la investigación	41
3.4. Informantes de la investigación	42
3.5. Técnicas e instrumentos de la investigación	42
3.6. Procesamiento de datos	43
3.7. Principios éticos	44
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de Resultados	46
4.1. Prácticas de la docente en el desarrollo de la lectura y escritura	46
4.2. Prácticas Efectivas que Promueven el Desarrollo de las Competencias de Lectoescritura	71
Conclusiones	89
Recomendaciones	91
Referencias Bibliográficas	93
Anexos	98

Introducción

Esta tesis corresponde a una investigación para obtener la licenciatura en Educación Primaria. Se incluye en la línea de investigación de Currículo y Didáctica; ya que pretende un estudio referido a la enseñanza del dominio de competencias lectoescritoras presentes en distintas áreas curriculares como son Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología. De esta manera, con el trabajo se busca describir y analizar cómo la docente de Primaria desarrolla prácticas efectivas para promover en los estudiantes el dominio de las competencias de lectura y escritura.

En la escuela, se pueden apreciar muchos métodos de enseñanza que pueden, o no, diferir de la propuesta que el Ministerio de Educación (Minedu) brinda respecto a la enseñanza del enfoque comunicativo textual o la mirada constructivista del desarrollo de la lectoescritura en clase. De esta manera, se identifican dos formas de promover la lectoescritura con los estudiantes en el aula. Por un lado, están las prácticas pedagógicas centradas en la memorización y repetición sin significado; donde el aprendizaje es superficial y poco significativo. Por otro, las prácticas efectivas que tienen un gran índice de impacto en el aprendizaje; los cuales se sustentan en estudios científicos sobre lo que realmente funciona en el aula.

A nivel nacional, se rescata el estudio a cargo de González et al. (2017), quienes invitan a replantear los métodos de enseñanza en torno al desarrollo de destrezas específicas de lectoescritura. Pero, también cuestiona la existencia de programas de lectura y escritura de alta calidad en el país que deberían formar parte del desarrollo profesional y apoyo a la instrucción de los docentes. Si bien este es un marco referencial, esta situación invita a hacer una investigación referida a aquellas prácticas pedagógicas efectivas que no se evidencian en las evaluaciones censales, pero sí parecen estar presentes en los espacios más íntimos de la educación formal.

En ese sentido, la pregunta de investigación que guiará el desarrollo del presente trabajo es la siguiente: ¿Cómo la docente desarrolla prácticas efectivas para promover la competencia de lectoescritura con estudiantes de primaria de una

institución educativa pública de Lima? Para responder a esta cuestión, se han planteado los siguientes objetivos:

- Describir las prácticas de la docente que promueven el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima.
- Analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la competencia de lectura y escritura de los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima.

En la misma línea, para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado el enfoque cualitativo; en tanto busca comprender las características propias de una realidad (Zabala, 2009); así como los motivos y perfiles de los procesos analizados a partir de datos descriptivos; ya sean de manera oral, escritas o de conductas observables (Quecedo y Castaño, 2003; Díaz, Suárez y Flores, 2016; Hernández R., Fernández y Baptista, 2017). Por lo tanto, este estudio corresponde a una investigación de nivel descriptivo; ya que se va a describir las prácticas de la docente para comprender la manera en cómo lleva a cabo los procesos de lectoescritura en clase y cómo de una u otra forma, utiliza las prácticas efectivas para enseñar a los estudiantes a dominar estas competencias.

La técnica que se empleó para recoger información es la observación no participante; la cual se desarrolló a través del uso de instrumentos como el guion de observación y la lista de cotejo. Estas observaciones de las conductas específicas de la maestra para la promoción del desarrollo de la lectura y escritura con los estudiantes de primaria se efectuaron entre los meses de octubre a noviembre del 2021; tiempo en el que se observaron las acciones desarrolladas en seis sesiones de aprendizaje de tres áreas curriculares específicas: Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología; teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son competencias transversales que se desarrollan en las diferentes disciplinas de la educación básica.

A partir de los hallazgos se concluye que, para promover el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes de primaria, la maestra interviene para facilitar

información, realizar preguntas y repreguntas para el aprendizaje, promover la participación activa del estudiante y utilizar recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje. En cuanto a las prácticas efectivas, la docente lleva a cabo diferentes acciones en el desarrollo de la práctica efectiva de “relación entre estudiante-docente” y la práctica efectiva de “retroalimentación. Sobre la práctica efectiva de “relación entre estudiante-docente”, la maestra logra: la facilitación de información, la transferencia de responsabilidades lectoescritoras, el uso de lenguaje y disciplina en el aula, así como el empleo de recursos y/o medios para el aprendizaje. En relación a la práctica efectiva de “retroalimentación”, el estudio muestra que la maestra realiza acciones de retroalimentación agrupadas en cuatro categorías; las cuales son: cronometraje, cantidad, modo y audiencia.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo I. Competencias de Lectura y Escritura en Primaria

Para el desarrollo de este primer capítulo, se ha recuperado información académica en torno a dos temas: competencia de lectura y competencia de escritura. En estas temáticas se inscriben los subtemas de aproximación conceptual y las capacidades propias de las competencias de lectura y escritura. Para tales fines, se han utilizado, el documento normativo de la educación básica regular en el país, el Currículo Nacional 2016 del Ministerio de Educación del Perú (Minedu); así como los aportes de investigadores sobre el desarrollo de las competencias lectoescritoras.

1.1. Aporte teórico sobre competencias y capacidades

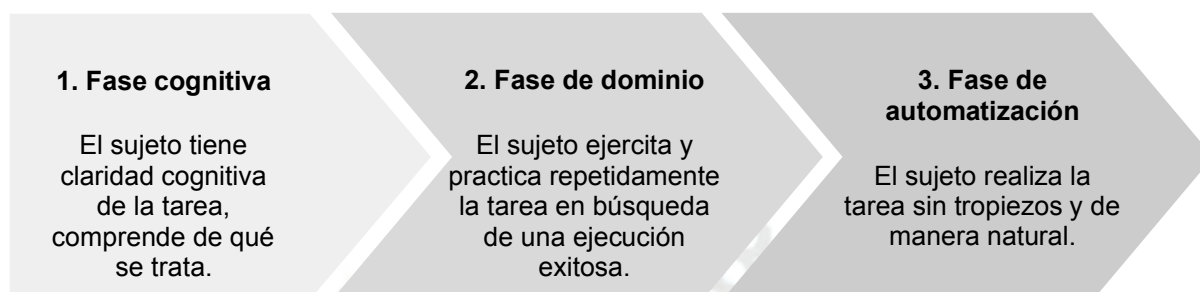
Antes de abordar las competencias y capacidades de lectura y escritura, resulta pertinente definir qué es una competencia y qué es una capacidad. En ese sentido, una competencia es aquella facultad que combina un conjunto de capacidades para el logro de un propósito específico en una situación determinada. Por lo tanto, una persona competente comprende la situación a afrontar; identifica los conocimientos y/o habilidades que posee; evalúa las formas más eficaces para lograr su propósito; y, toma decisiones para ejecutar o poner en acción las capacidades seleccionadas. Una persona no desarrolla una competencia automáticamente; al contrario, requiere de una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes, instituciones y programas educativos.

En la misma línea, las capacidades son los conocimientos, habilidades y actitudes que una persona utiliza para afrontar una situación determinada. Los conocimientos son aspectos teóricos, conceptuales y procedimentales que provienen de los medios con los que interactuamos. Las habilidades son aptitudes sociales, cognitivas o motoras que posee un individuo para llevar a cabo una tarea de manera satisfactoria. Las actitudes son aquellas formas de pensar, sentir o actuar ante una situación específica; estas actitudes pueden estar condicionadas por el sistema de valores éticos que la persona va configurando a lo largo de su vida a través de las experiencias vividas y educación recibida.

En concordancia con lo anterior, autores como Downing (1986, en Montalegre, 2006), sostiene que la adquisición y dominio de una competencia o destreza se desarrolla a través de tres fases, tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Adquisición y dominio de una competencia



Nota. Adaptado de Montalegre, 2006, p. 35

Como se observa en la Figura 1, en la adquisición y dominio de una competencia la persona se desenvuelve de manera activa, ejecutando capacidades cognitivas, habilidades y actitudes frente al desafío a resolver; todo ello a fin de realizar una tarea sin tropiezos de manera natural. No obstante, los agentes educativos también involucrado como facilitadores eficaces de enseñanza para promover en los niños y niñas las construcciones de esquemas mentales que luego les serán útiles en su proceso de aprendizaje. En relación al aprendizaje de la lengua, Fuenmayor et al. (2013) sostienen que, para el desarrollo de la competencia comunicativa, el individuo debe poseer habilidades y saberes estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible el uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de la lengua” (p.308). En ese sentido, en los siguientes párrafos, se detallarán aquellas capacidades y propósitos que pretende el Minedu para que los estudiantes dominen y automaticen la lectura y escritura.

1.2. Competencia de lectura

La lectura puede definirse de distintas maneras en la comunidad académica. Parra (2015) y Montalegre (2006) conceptualizan la lectura como un acto que se desarrolla en dos niveles. Por un lado, un procesamiento de orden inferior, el descifrado del código; es decir, el análisis de las letras, palabras, oraciones, párrafos,

etc. Por el otro, un procesamiento de orden superior, la interpretación del mensaje para encontrar significados en el texto a través de un análisis del contexto interno y externo del lector (Fons, 2006; Montealegre, 2006). Mientras que el contexto interno hace referencia a la información del texto a nivel general y los esquemas mentales o conocimientos previos que posee la persona; el contexto externo hace hincapié en la interacción entre pares y docente-estudiante.

La lectura, entonces, es un proceso complejo, interactivo, de larga duración, intencional, con propósito y que demanda el uso continuo de procesos mentales cognitivos y metacognitivos para recibir, inferir e interpretar la información (Minedu, 2008; Fuenmayor y Villasmil, 2013; Fons, 2006).

1.2.1. Aproximación conceptual a la competencia de lectura

Ahora bien, según el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (2016), determina que una persona es competente en lectura cuando “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna”. Esto significa, que el estudiante no solo es capaz de decodificar; sino también, tiene la facultad de comprender la información, interpretarla y establecer una posición frente a ello. Estas ideas dialogan con el concepto de lector crítico que expone Cassany y Castellá (2010) al distinguir al lector como una persona que distingue, selecciona, cuestiona la veracidad de una información, su coherencia interna, su calidad argumentativa para implicarse en el mensaje e interesarse por el mundo que lo rodea.

Por tanto, se puede afirmar que la competencia lectora es la interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. La lectura, en palabras de Cassany y Castellá (2011), aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. Una persona que lee y comprende utiliza sus saberes y recursos que provienen de experiencias lectoras diversas y de elementos del mundo que lo rodea para reaccionar, hablar, actuar, intervenir y/o adoptar una actitud activa e interactiva frente a la sociedad.

En ese sentido, en el marco curricular de la educación básica del país, se señalan las capacidades y los propósitos de las mismas para determinar cuándo el

estudiante ha dominado la competencia lectora. Así mismo, también contempla la diversificación que se realiza por nivel o grado educativo en la Educación Básica del país. No obstante, para este estudio se ha determinado abordar la competencia de lectura desde un panorama general de la educación primaria, tal como se podrá observar en los siguientes párrafos.

1.2.2. *Capacidades implicadas en la competencia lectora*

Como se había señalado, la competencia lectora que se denomina “Lee diversos tipos de texto en su lengua materna” contempla tres capacidades; las cuales tienen propósitos específicos que ayuda al docente a comprender qué es lo que se espera de los estudiantes cuando dominan cada una de las capacidades detalladas en la Tabla 1.

Tabla 1

Capacidades y propósitos de la competencia lectora

Competencia	Capacidades	Propósitos
Lee diversos tipos de texto en su lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Cuando el estudiante obtiene información, tiene en mente un propósito de lectura específico. Para lograr este objetivo, localiza y selecciona información explícita del texto escrito.
	Infiere e interpreta información del texto	Cuando el estudiante infiere, realiza deducciones sobre el texto. Para lograrlo, establece relaciones entre la información explícita e implícita con el fin de elaborar una nueva información o complementar los vacíos del texto escrito. Cuando el estudiante interpreta, construye y explica el sentido profundo y global del texto (propósito, uso del lenguaje estético, intenciones del autor y relación con el contexto del lector y el texto). Para lograrlo, toma en cuenta las deducciones que realizó previamente y los recursos textuales presentes en la narración escrita.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Cuando el estudiante reflexiona y evalúa los aspectos generales y específicos del texto, toma en cuenta la forma, el contenido y el contexto de la lectura. Para lograrlo, compara aspectos formales y de contenido del texto con su experiencia y conocimientos formales adquiridas a través de distintas fuentes de información. Así mismo, es capaz de brindar una opinión personal justificada sobre estos mismos aspectos formales, estéticos y de contenido de la narración escrita.

Nota. Adaptado de Minedu (2016)

La Tabla 1 muestra las acciones específicas que realiza un estudiante cuando ha dominado y automatizado la capacidad de obtención de información del texto; la capacidad de inferencia e interpretación de la información del recurso lingüístico; y la capacidad de reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto. En palabras de Tardif (2003 en Montealegre, 2006), en el proceso de dominio de la competencia lectora, el sujeto interactúa con el texto y el contexto de la lectura para efectuar una lectura poliédrica y compleja (Cassany y Castellá, 2011) donde se implique en el mensaje y se posicione respecto a su contenido.

1.3. Competencia de escritura

En relación a la escritura, Parra (2015) y Fons (2006) caracterizan el proceso escritor como una actividad dinámica, continua y variable de unos niños a otros; ya que no todos poseen los mismos esquemas mentales necesarios en la producción de un texto escrito. Según la investigación de Jiménez et al. (2018), se pueden considerar dos tipos de escritura: la escritura reproductiva y la escritura productiva o espontánea. La escritura reproductiva se efectúa cuando el sujeto realiza un dictado, una copia o incluso cuando se reproduce un cuestionario. Mientras que la escritura productiva se caracteriza por plasmar de forma gráfica ideas, pensamientos y conocimientos que generalmente se expresan de forma espontánea.

En la misma línea, Álvares (2013, citado en Parra, 2015) sostiene que la función de la escritura es la de instrumento de comunicación de géneros diferentes; las cuales se adecúan al contexto de producción, de las intenciones comunicativas y de los destinatarios; donde intervienen estrategias, procesos cognitivos y un ambiente alfabetizador a fin de lograr una producción escrita de lo que se quiere comunicar; ya sean ideas, pensamientos o conocimientos dentro en un contexto específico. De esta manera, la composición escrita se manifiesta como una conducta compleja donde está relacionado la planificación, la producción o edición textual y la revisión de la misma; los cuales se organizan y coordinan de modo interactivo y recursivo a lo largo de todo el proceso de escritura (Fidalgo & García, 2008).

1.3.1. Aproximación conceptual a la competencia de escritura

Ahora bien, de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica del país, una persona competente en escritura es capaz de “Escribir diversos tipos de textos en su lengua materna”. Es decir, el estudiante no solo utiliza un sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura; sino también emplea diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados, de acuerdo con sus propósitos comunicativos. La naturaleza compleja de la escritura, unida a su carácter intencional, autodirigido y sostenido por el estudiante hace de la escritura una tarea compleja de desarrollar Graham y Harris (2000, citado en Fidalgo et al., 2008).

Por tanto, se puede afirmar que la competencia escritora es el proceso reflexivo y complejo que demanda la movilización de estrategias específicas que faciliten y organicen los procesos cognitivos que están implicadas en las mismas. A partir de los modelos teóricos de la escritura, se visualizan tres subprocesos: la planificación, la transcripción o edición y la revisión textual (Jiménez et al., 2018; Fidalgo et al., 2008; Parra, 2015); los cuales toman en cuenta el contexto y los propósitos comunicativos, empleando un lenguaje creativo y responsable.

Tomando en consideración lo expuesto, el marco curricular de la educación básica del país, señala las capacidades y los propósitos de las mismas para determinar cuándo un estudiante ha dominado la competencia escritora. Así mismo, también contempla la diversificación que se realiza por nivel o grado educativo en la Educación Básica del país. No obstante, para este estudio se ha determinado abordar la competencia de escritura desde un panorama general de la educación primaria, tal como se podrá observar en los siguientes párrafos.

1.3.2. Capacidades implicadas en la competencia escritora

La competencia escritora que se denomina “Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna” contempla cuatro capacidades; las cuales tienen propósitos específicos en la educación primaria, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2*Capacidades y propósitos de la competencia escritora*

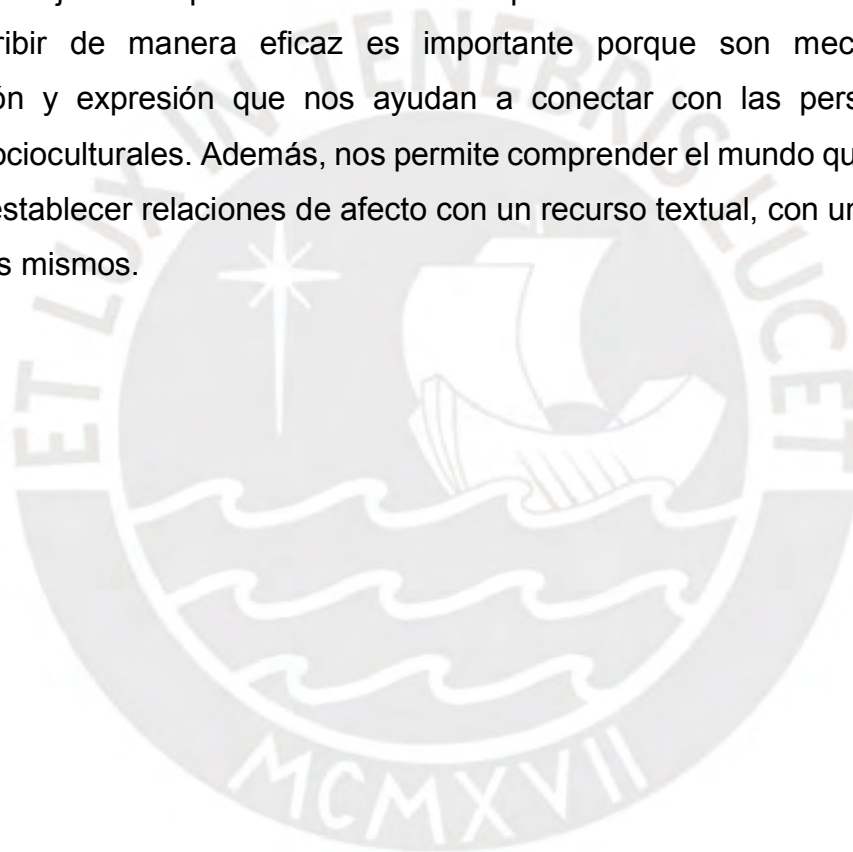
Competencia	Capacidades	Propósitos
Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa	Cuando el estudiante adecúa el texto, considera un propósito, un destinatario, selecciona un tipo de texto, el género discursivo y el registro que utilizará al escribir; así como el contexto sociocultural que enmarcará la comunicación escrita.
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	Cuando el estudiante organiza y desarrolla sus ideas, las ordena lógicamente en torno al tema, las amplía y complementa estableciendo relaciones de cohesión entre ellas a través de un vocabulario pertinente.
	Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente	Cuando el estudiante utiliza convenciones del lenguaje escrito, usa de forma apropiada los recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje; así como el sentido del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Cuando el estudiante reflexiona y evalúa su texto, analiza, compara y contrasta las características del lenguaje escrito, la coherencia y cohesión de ideas; así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural.

Nota. Adaptado de Minedu (2016)

En la Tabla 2 se puede apreciar las acciones específicas que realiza un estudiante cuando ha dominado y automatizado la capacidad de adecuación del texto a la situación comunicativa; la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada; la utilización de las convenciones del lenguaje escrito; y la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del discurso escrito. Lo descrito por el Minedu se vincula al estudio de Jiménez (2018) para describir la escritura productiva a partir de tres acciones procesuales o continuas en su desarrollo, tales como: (1) la planificación textual -generación de ideas, organización, propósito comunicativo, tipología textual y público objetivo-; (2) la redacción -construcción de estructuras sintácticas asegurando la precisión, coherencia y cohesión de lo escrito-; (3) la revisión -análisis de la calidad del texto y su estructura, coherencia con el objetivo inicial, dificultades presentadas, reflexión sobre las estrategias utilizadas y la

corrección de los errores morfosintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos- (Jiménez et al., 2018; Cuetos 1990 en Montealegre, 2006; Fons, 2006).

A manera de reflexión, tanto la lectura como la escritura son procesos complejos, dinámicos, variables entre personas y continuos en el tiempo. El dominio y adquisición de estos procesos requiere la movilización de diversas capacidades específicas para comprender una determinada tarea a realizar; identificar los conocimientos y/o habilidades cognitivas que posee la persona; evaluar las maneras más eficaces de afrontar y resolver una tarea; y tomar decisiones responsables y creativas para ejecutar o poner en acción las capacidades seleccionadas. Enseñar a leer y escribir de manera eficaz es importante porque son mecanismos de comunicación y expresión que nos ayudan a conectar con las personas y sus contextos socioculturales. Además, nos permite comprender el mundo que nos rodea, imaginar y establecer relaciones de afecto con un recurso textual, con una persona o con nosotros mismos.



Capítulo II. Prácticas efectivas en el desarrollo de las competencias lectoescritoras

En este segundo capítulo se aborda el sustento teórico que da lugar a las prácticas efectivas a partir del aporte de autores nacionales e internacionales. A través de este capítulo, se busca explicar, de manera general, las ideas fuerza referidas a las prácticas efectivas, su importancia; y a aquellas prácticas efectivas con un alto tamaño de efecto en el aprendizaje.

2.1. Prácticas efectivas

Para el desarrollo de esta primera temática, la información académica recogida se divide en torno a dos subtemas. El primero detalla una conceptualización de las prácticas efectivas. Mientras que el segundo resalta la importancia de las prácticas efectivas para el aprendizaje.

2.1.1. Conceptualización de las prácticas efectivas

De acuerdo a Hattie (2019); Taylor (2016) y González et al. (2017), una práctica efectiva se reconoce como una enseñanza eficaz en el aula; es decir, son acciones complejas con un impacto positivo en el aprendizaje. Las prácticas efectivas se fundamentan en la experiencia del docente, en relación a lo que funciona en el aula y el entrenamiento de calidad en la que se forma para gestionar su enseñanza. De esta manera, toma en cuenta componentes que van más allá de la instrucción de habilidades o recomendaciones que realice el docente en el aula y centra su mirada en una dimensión holística de su desempeño como maestro profesional para proporcionar apoyos generales y específicos al estudiante en su proceso de aprendizaje (Pressley et al. 2001; Wray & Medwell, 1999; Hoffman, 2005; Harn et al., 2014).

Al hablar de componentes, no solo se refiere a los contextos de aprendizaje, la cultura y las necesidades particulares de los estudiantes; sino también a la evidencia científica acerca de lo que realmente funciona en el salón de clase. En ese sentido, las investigaciones de Ajayi (2014); Prain (2009); Barrientos (2001); Pressley et al. (2001); Hattie (2009); Wray et al. (1999); Taylor et al. (2016); González et al. (2017) y Harn et al. (2014) muestran que las prácticas efectivas con mayor nivel de impacto en

el aprendizaje, las cuales se detallarán más adelante, son las siguientes: la microenseñanza; la relación entre profesor y estudiantes; la retroalimentación; las estrategias metacognitivas; y el orden y disciplina de clase.

2.1.2. Importancia de las prácticas efectivas

Entonces, a partir de lo expuesto, la importancia de estas prácticas es que promueve la construcción de clases efectivas; donde los estudiantes son conscientes de los propósitos de aprendizaje, de su progreso, sus resultados y tienen la oportunidad de interactuar físicamente con el docente, el material didáctico y sus pares en una serie de actividades bien estructuradas y sobre todo significativas (Hattie, 2009; Prain, 2009; Barrientos, 2016; Pressley et al., 2001; González et al., 2017).

Cabe resaltar que las prácticas efectivas se distinguen entre sí mismas, pero no se excluyen unas de las otras; es decir, independientemente de la disciplina que se desarrolle en el aula, estas prácticas interactúan entre ellas para impulsar a los estudiantes a desarrollar competencias o destrezas que les permitan resolver problemas de su contexto inmediato. Por tanto, en una enseñanza eficaz en el aula (Hattie, 2012 en Barrientos, 2016; Pressley, et al., 2001), mientras mayores sean las prácticas efectivas que se desarrollen, mayores serán los impactos en el aprendizaje de los estudiantes.

2.2. Prácticas efectivas con un alto tamaño de efecto en el aprendizaje

Hoy en día, producto de las diversas investigaciones sobre el tema, se puede contrastar las prácticas pedagógicas usuales con las prácticas pedagógicas efectivas. A lo largo del tiempo se ha formado la creencia de que aquello que se llama “Wisdom of crowd¹” Briskin & Erickson (2009 en Barrientos, 2016) es mucho más importante que los aportes de investigación que se dan cada cierto tiempo. No obstante, no se debería superponer una sobre otra; al contrario, es necesario encontrar una armonía entre esta sabiduría de las masas y los estudios científicos que nos ayudan a comprender qué tanto las prácticas en el aula tienen efectos positivos en el aprendizaje.

¹ Traducción en español: sabiduría de las masas

Al respecto, en un estudio exhaustivo realizado por Hattie (2008) durante 15 años, acerca del logro de los aprendizajes, se obtuvo información en base a una síntesis de 800 metaanálisis² para determinar cuándo una variable contribuye o tiene efectos positivos en el logro de los aprendizajes. Es así como el investigador concluyó que si la variable se sitúa por encima de los 0.4 puntos, entonces contribuye en mayor medida al aprendizaje; sin embargo, si esta práctica se sitúa por debajo de dicho puntaje, entonces no representa una acción significativa para promover el aprendizaje. A continuación, en la Figura 2 se muestra el tamaño de efecto de las principales prácticas que influyen en el aprendizaje de los estudiantes; las cuales han sido divididas en cinco categorías: estudiante, hogar, escuela, docente y enfoque de trabajo docente.

Figura 2

Tamaño de efecto de las prácticas en los aprendizajes

Estudiante	Hogar	Escuela	Docente	Enfoques de trabajo docente
Programas pre-escolares 0.45	Involucración familiar 0.51	Gestión del salón de clases 0.52	Microenseñanza 0.83	Retroalimentación 0.73
Intervención temprana 0.47		Cohesión escolar 0.53	Calidad de la enseñanza 0.44	Tutoría entre pares 0.55
		Orden y disciplina en clase 0.80	Relación Estudiante - profesor 0.72	
		Influencia de pares 0.53	Desarrollo docente 0.62	Estrategias metacognitivas 0.69
			Expectativas docente 0.43	

Nota. Adaptado de Barrientos (2016).

De la Figura 2 se puede observar cómo el tamaño de efecto varía entre unas categorías y otras. Se evidencia que las variables que tienen muy poco impacto en el aprendizaje, en relación a las otras, son los programas preescolares y la intervención temprana que reciben los estudiantes antes y durante su etapa de inserción a la

² Un metaanálisis es un ejercicio estadístico realizado con la data de decenas o cientos de investigaciones sobre un determinado tema: tareas escolares, enfoques de lectura o matemáticas. Dichas síntesis trabajan con un índice que se llama tamaño del efecto (size effect). El tamaño del efecto muestra el grado de incidencia o contribución de una determinada variable sobre el logro de aprendizajes (Hattie, 20012 en Barrientos, 2016).

educación básica regular. También se muestra cómo la familia, los pares y la escuela juegan un rol fundamental en este proceso de aprendizaje. Así mismo, las categorías que muestran altos índices de impacto en el aprendizaje son las relacionadas con el aula, el docente y su desempeño. De esta manera, se puede afirmar que las estrategias cognitivas, la relación estudiante-profesor, la retroalimentación, la microenseñanza y el orden y disciplina que procura la maestra en clase contribuirá de manera significativa en aprendizaje de los estudiantes.

Ante lo expuesto, esta investigación busca describir y analizar aquellas prácticas efectivas con mayor índice de impacto en el aprendizaje que se evidencian en las actividades del aula. Por ende, se centra en el desempeño profesional de la docente para observar cómo la maestra desarrolla estas prácticas efectivas con los estudiantes para promover la adquisición y dominio de competencias. Como se explicó en párrafos anteriores, estas prácticas efectivas se fundamentan en investigaciones realizadas por Barrientos (2016); Ajayi (2014); Prain (2009); Pressley et al. (2001); Hattie (2009); Wray et al. (1999); Taylor et al. (2016); González et al. (2017) y Harn et al. (2014) y se muestran en la Figura 3.

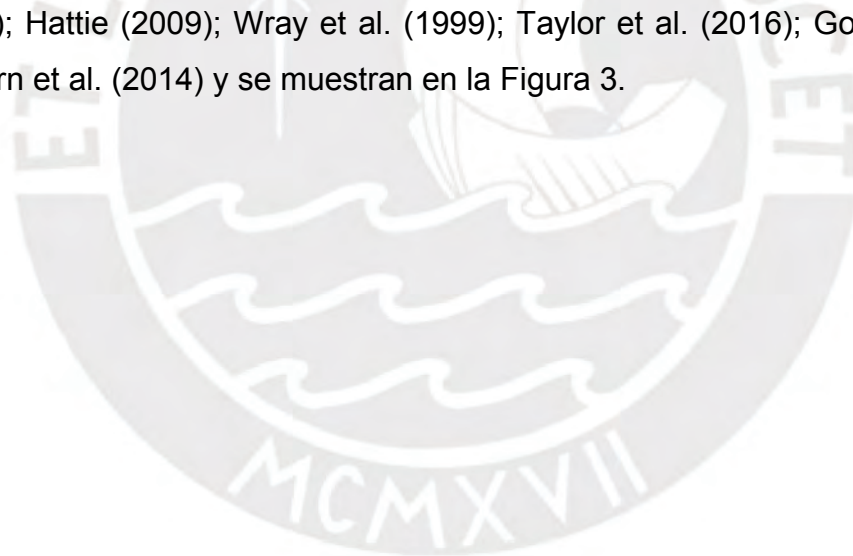


Figura 3

Prácticas efectivas con un alto tamaño de efecto en el aprendizaje



Nota: Adaptado de Prain, 2009; Ajayi, 2014; Barrientos, 2016

De la Figura 3 se puede evidenciar que las prácticas efectivas que se abordarán en esta presente tesis para conceptualizarlas y caracterizarlas son: la microenseñanza, estrategias metacognitivas, orden y disciplina, relación estudiante-profesor y la retroalimentación. Cada una de las prácticas efectivas que se mencionan se constituyen por una serie de categorías de análisis que servirán para profundizar en cada una de ellas.

2.2.1. Microenseñanza

Una de las prácticas efectivas es la microenseñanza y de acuerdo con Luna (2006), la microenseñanza fue una técnica desarrollada en la Universidad de Stanford en 1968 y ha sido usada especialmente en centros de estudios de educación superior. No obstante, ello no significa que no se pueda adaptar la metodología a un contexto de educación básica en la escuela; pues en ambos casos, se estaría desarrollando dentro de un entorno formal de aprendizaje.

En ese sentido, Luna (2006) explica que la microenseñanza es la instrucción, teórica y práctica, de una habilidad específica en un corto periodo de tiempo con un grupo reducido de estudiantes. Así mismo, se apoya en la grabación de cintas de videos y el uso de los elementos disponibles de las sesiones como fuentes para la retroalimentación y reflexión sobre el propio desempeño del docente.

Sus principales características son cinco: se considera una práctica segura para mejorar las habilidades de los estudiantes; representa un instrumento de enfoque, pues permite al docente concentrarse en una habilidad a la vez; se concibe como un vehículo de entrenamiento continuo; ya que el docente puede mejorar en sus técnicas instruccionales y probar nuevos materiales para la clase; es una nueva forma de orientación, pues permite el intercambio con profesionales en el campo de la enseñanza; y se le reconoce como un instrumento de investigación; ya que permite disminuir las complejidades de la clase para analizar cuestiones específicas.

A partir de esta información, se puede hablar de las minilecciones como un proceso clave en la instrucción de habilidades y estrategias específicas a los estudiantes en la adquisición de la lectoescritura. De acuerdo a Calkin (1995), las mini lecciones se componen de los siguientes procesos: (1) presentación de la estrategia, donde el docente presenta el propósito de la actividad y las acciones necesarias para el logro del objetivo; (2) la demostración o modelado, donde el maestro ejemplifica la ruta que debe seguir el estudiante para desarrollar la actividad; y (3) la participación del estudiante en grupos pequeños o grandes, donde el profesor desarrolla espacios de interacción dialógica entre pares o grupos de estudiantes para poner en práctica lo aprendido. Estos procesos no solo permitirán que los estudiantes conozcan de

manera teórica sobre cómo llevar a cabo las actividades de lectura y escritura; sino también utilizar los centros de alfabetización para el trabajo colaborativo e individual según sus necesidades.

2.2.2. Estrategias metacognitivas

Ahora bien, otra de las prácticas efectivas son las estrategias metacognitivas. Esta práctica efectiva guarda relación con la práctica efectiva anterior, pues se lleva a cabo durante la puesta en marcha de las acciones para dominar una determinada destreza. La metacognición, es conocida como un constructo cognitivo complejo que sirve como mediatizador de procesos intelectuales de orden superior³ (Minedu, 2008; Montealegre, 2006). Algunos autores la definen como “el centro de control” de sistema cognitivo (Jiménez et al., 2009; Jiménez et al., 2018), pues permite a la persona ser consciente de lo que hace, de lo que piensa, de las estrategias que utiliza y cualquier otra información relevante para el aprendizaje (Jiménez et al., 2009).

Especialistas como Brown, Armbruster y Baker (1984), Pinzas (2000, en Minedu, 2008), Montealegre (2006) y Jiménez et al. (2009) señalan que la metacognición es una acción autorreflexiva -dar cuenta si se cometen errores, son eficientes o existen mejores maneras de actuar-; además manifiestan que esta práctica efectiva tiene dos dimensiones. Por un lado, el conocimiento o conciencia -qué sabes-; por el otro, la regulación de la cognición -cómo regulas aquello que sabes-. Ante la importancia de estas dimensiones, es fundamental hacer precisiones que permitan un mayor entendimiento de las mismas.

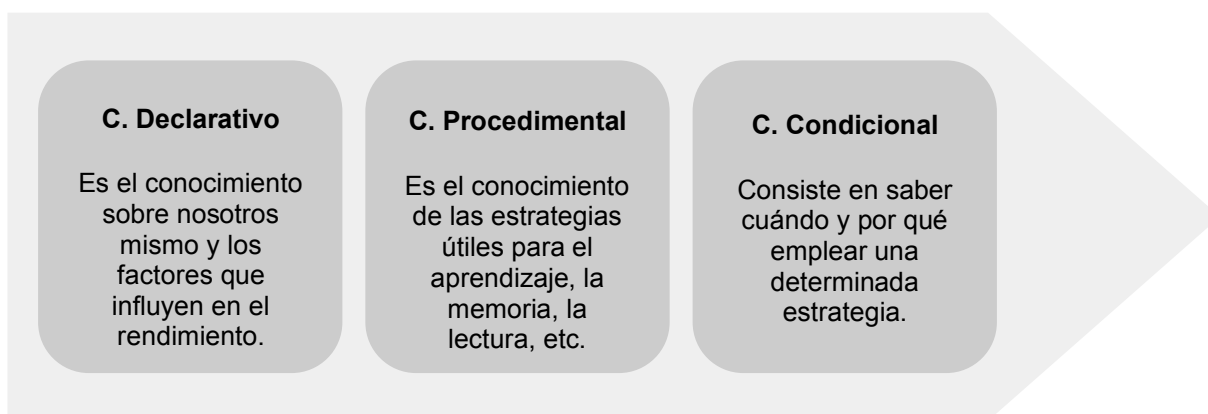
2.2.2.1. El conocimiento o la conciencia de lo que se hace. Con relación al conocimiento o la conciencia de lo que se hace, Jiménez et al. (2009) manifiesta que esta primera dimensión implica tres formas de conocimiento: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional; los cuales se sitúan en la persona y la reflexión del individuo sobre su propio pensamiento (Brown, Armbruster y Baker, 1984 en Minedu, 2008; Jiménez, 2018). Para Montealegre (2006), se trata de una redescrición representacional, donde la

³ El aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas, la producción de textos, etc.

información que se encuentra implícita en la mente del sujeto se vuelve en conocimientos explícitos para ser manipulados o utilizados en diversas tareas. Los detalles de cada uno de estos conocimientos, se pueden apreciar en la Figura 4.

Figura 4

Tipos de conocimiento en el marco de la metacognición



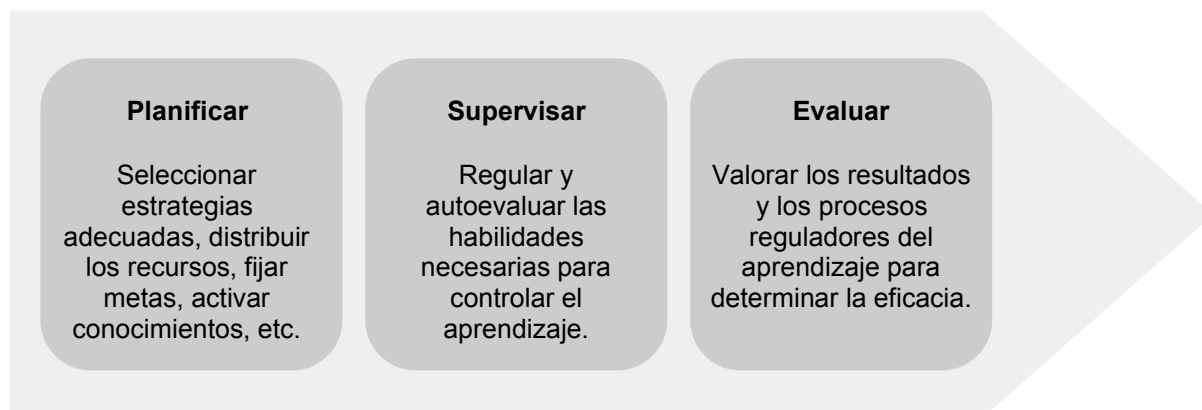
Nota. Adaptado de Jiménez et al. (2009) y Minedu (2008)

De la Figura 4 se puede afirmar que el conocimiento declarativo hace hincapié sobre el qué aprendemos o aprenderemos; el conocimiento procedimental se centra en el cómo, usualmente, aprendemos habilidades y/o destrezas; por último, el conocimiento condicional enfatiza sobre la consciencia de saber utilizar determinados conocimientos en tareas específicas que garanticen la resolución de las mismas.

2.2.2.2. Regulación de la cognición. Respecto a esta dimensión, Jiménez et al. (2009) manifiesta que la regulación de la cognición involucra tres procesos claves: el proceso de planificación, el proceso de supervisión y el proceso de evaluación. En palabras generales, estos procesos refieren al uso, manejo, guía, control y valoración de las estrategias cognitivas antes, durante y después de la ejecución de una determinada tarea a fin de regular el conocimiento o la conciencia de lo que se está haciendo (Brown, Armbruster y Baker, 1984, en Minedu, 2008; Montealegre, 2006; y, Jiménez, 2018). Los detalles de cada uno de estos procesos se pueden apreciar en la Figura 5, la cual se muestra a continuación.

Figura 5

Procesos en la regulación de la cognición



Nota. Adaptado de Jiménez et al., 2009; Minedu, 2008

De la Figura 5 se puede afirmar que cuando una persona es consciente del conocimiento que posee y comprende la tarea a realizar, reflexiona sobre las mismas para determinar las acciones necesarias para la consecución de objetivos. De esta manera, la persona planifica cuáles son las estrategias, los recursos y los conocimientos más adecuados para lograr las metas de aprendizaje; supervisa que las acciones que realiza se orienten en la realización de la meta; y evalúa su desempeño y los resultados obtenidos para determinar si sus acciones fueron coherentes, eficaces, significativas y pertinentes con las metas fijadas inicialmente.

2.2.3. Orden y disciplina en la clase

Ahora bien, una tercera práctica efectiva es la del Orden y Disciplina en la clase; que al igual que las anteriores, cumple una función importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, de acuerdo a Walters & Frei (2007), la disciplina es la gestión específica del comportamiento de los alumnos; es decir la gestión de los impulsos y el autocontrol; por ende, la responsabilidad recae netamente en el estudiante (Marshall, 2003 en Walters & Frei, 2007). No obstante, el docente, ya sea en colaboración o no con los estudiantes, tiene que establecer primero cómo funciona el aula para poder determinar qué comportamiento se espera de ellos.

Es así que, los profesores eficaces gestionan sus aulas con procedimientos y rutinas para resolver los problemas relacionados con la disciplina en el aula. Mientras que los profesores menos eficaces solo intentan disciplinar a los estudiantes a través de amenazas o castigos en lugar de dialogar con ellos sobre los comportamientos esperados (Walters & Frei, 2007). Esta gestión del aula se lleva a cabo a través de los centros de alfabetización; las cuales buscan satisfacer las necesidades de los alumnos. De acuerdo con Pressley, Rankin y Yokoi (2000), un centro de alfabetización vendría a ser un área del aula en el que se disponen de materiales y demás recursos relacionados al desarrollo de la lectoescritura. Este espacio puede ser utilizado por el estudiante para avanzar a su propio ritmo de desempeño y aprendizaje; así mismo, sirve a los docentes para diferenciar e individualizar la enseñanza a través de esfuerzos pedagógicos previamente planificados y establecer rutinas y objetivos de conductas individuales y grupales.

A continuación, se explica brevemente ideas claves sobre las rutinas y objetivos de conductas en el aula y los centros de alfabetización de apoyo y refuerzo; las cuales son fundamentales en el desarrollo de esta práctica efectiva.

2.2.3.1. Rutinas y objetivos de conductas. Son fundamentales en tanto propician a que los estudiantes trabajen con confianza y de forma independiente en los centros de alfabetización, puesto que necesitan conocer y comprender las rutinas de trabajo que seguirán en el aula. Al respecto, Owocki (2005) señala que los primeros días de clase se deben establecer estas rutinas de trabajo y, generar en conjunto, las expectativas disciplinares a tener en cuenta durante el desarrollo de las sesiones. Así mismo, la redacción de estos acuerdos y/o propósitos debe ser positiva e indicar lo que se debe hacer y evitar lo que no se debe hacer. La gestión de aula de un centro de alfabetización ordenado y elaborado ofrece el mejor momento para aprender y enseñar.

En términos de aprendizaje, los centros permiten que los niños trabajen a su propio ritmo, hacia objetivos que son relevantes para ellos, con adaptaciones y diferenciación incorporadas según sea necesario. Además, los niños que tienen dificultades para trabajar eficazmente con otros, o para trabajar eficazmente en entornos escolares típicos, pueden ser apoyados sistemática y suavemente en la construcción de conocimientos y en el aprendizaje de la regulación y gestión de sus

propios comportamientos en la escuela (Owocki, 2005). Cabe resaltar que los docentes son modelos de conductas observables en el aula. Por ende, si el objetivo es que los estudiantes demuestren una regulación y gestión de sus propios comportamientos en la escuela, los maestros deben ser quienes concentren sus energías para fortalecer la gestión de sus prácticas en el aula a fin de mostrar ejemplos de las mismas (Walters & Frei, 2007).

2.2.3.2. Centros de alfabetización de apoyo y refuerzo. Promueven la organización de reuniones con toda la clase para discutir sobre lo que va bien y lo que no va bien en el proceso de aprendizaje. Los centros de aprendizaje van a permitir identificar las necesidades grupales y realizar los seguimientos necesarios para el logro de los objetivos de aprendizaje (Owocki, 2005). Además, este tipo de agrupamiento es útil para acordar los objetivos de trabajo, organizar las tareas, brindar orientaciones generales y construir el aprendizaje a partir de la estimulación de respuestas entre estudiantes (Fons, 2006).

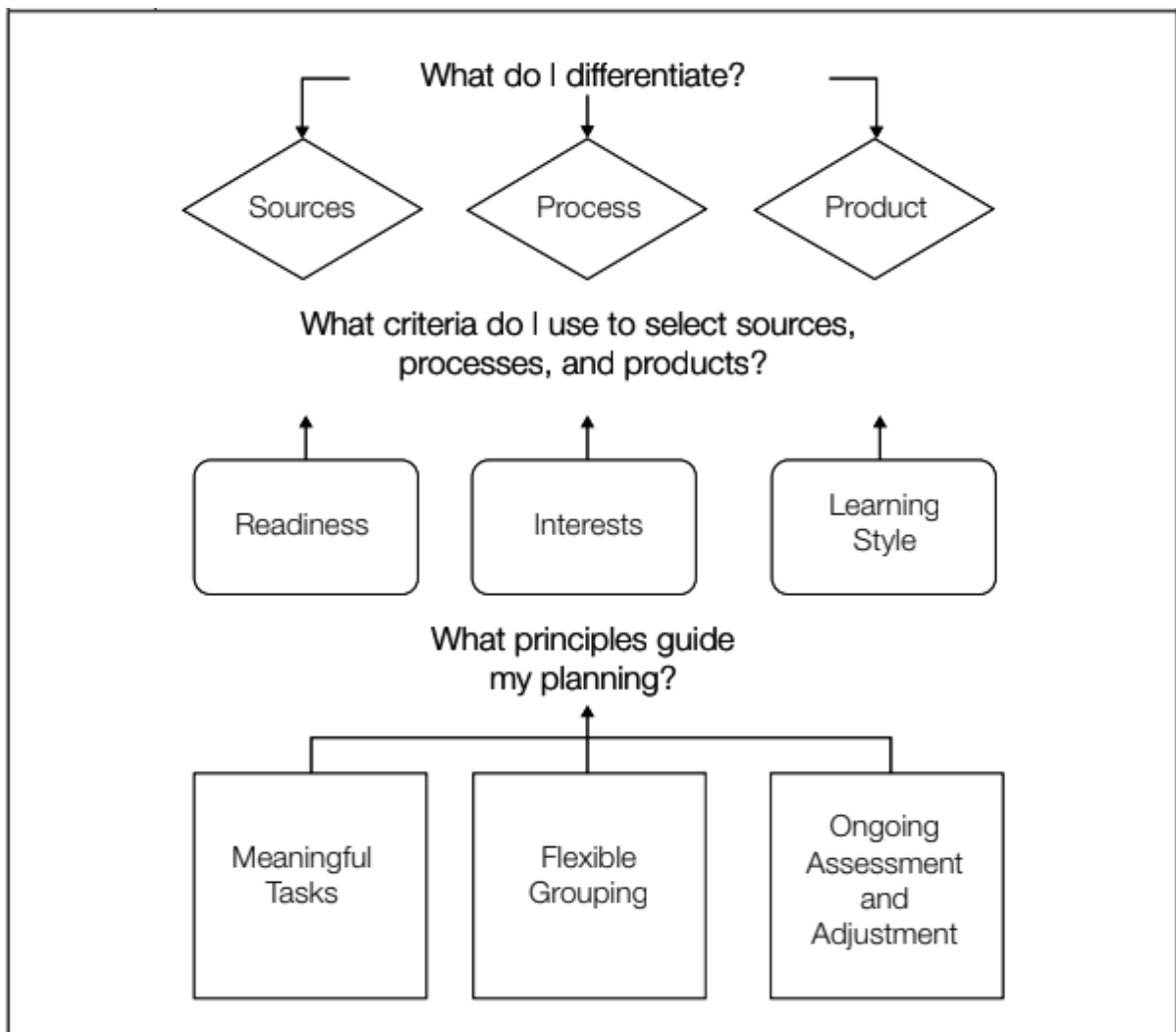
En cuanto a las reuniones con grupos reducidos, estos favorecen la interacción cooperativa, la participación de todos sus miembros, la retroalimentación e intercambio de comentarios y la ayuda pedagógica oportuna en una realidad concreta (Fons, 2006). Si las reuniones pasan de grupos reducidos a reuniones individuales, es importante analizar en qué áreas específicas, el estudiante, requiere apoyo diferenciado.

Una forma útil de clasificar estas observaciones es la realizada por Owocki (2005) y Nazzal (2011); de las cuales se rescatan tres categorías. La primera, la instrucción diferenciada, cual consiste en planificar de manera proactiva aquello que van a aprender los estudiantes, cómo lo van a aprender y cómo van a demostrar que han aprendido realmente. La segunda, la diferenciación contenidos, la cual consiste en utilizar una variedad de materiales que atienda la diversidad de estudiantes; además de incluir medios de acceso al contenido; por ejemplo, materiales de lectura de distintos niveles y la utilización del internet para acceder a información. Por último, la logística, si el estudiante necesita más tiempo para completar una actividad de manera que se sienta seguro de su propio desempeño.

Otra manera de diferenciar la enseñanza para satisfacer necesidades cada vez más diversas de los estudiantes es la realizada por Tomlinson (1999 en Frey, 2007). A través de este modelo de diferenciación, los maestros pueden diversificar el contenido, el proceso o los productos que utilizan o se espera del alumnado. Lo mencionado se puede apreciar de manera gráfica en la Figura 6.

Figura 6

Modelo de Instrucción Diferenciada



Nota. Fisher & Frey, 2007, p. 9

De la Figura 6 se puede afirmar que la diferenciación del contenido, el proceso y los productos deben llevarse a cabo a partir de criterios como la preparación, los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, requiere que docentes tomen en cuenta algunos principios que guíen la planificación, tales como:

tareas significativas, la agrupación flexible y la evaluación y ajuste continuo de actividades. Esto último, permitirá saber si las instrucciones, las modificaciones, adaptaciones y extensiones que se realiza están respondiendo adecuadamente a las necesidades de cada uno de los alumnos.

2.2.4. Relación entre estudiante - profesor

En la misma línea, una cuarta práctica efectiva es la relación entre estudiante y profesor. Como es de conocimiento, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación que se construye en los binomios estudiante - estudiantes; y docente - estudiantes es muy importante, ya que, desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es un fenómeno social y el intercambio de información entre los agentes participantes incentiva el aprendizaje de áreas relacionadas al lenguaje, como lo son la lectura y la escritura (Vygotsky, 1987 en Luna, 2006).

Así mismo, Luna (2006) resalta dos tipos de relaciones; por un lado, la relación participativa o activa donde, tanto el maestro como el estudiante se involucran en el aprendizaje. Por el otro, la relación de refuerzo constante que se fundamenta en la motivación como uno de los factores principales para resultados óptimos en el aprendizaje (Cazden, 1986 en Montealegre, 2006). A continuación, se explican brevemente ideas claves sobre la relación participativa o activa y la relación de refuerzo constante – motivación; las cuales son fundamentales en el desarrollo de esta práctica efectiva.

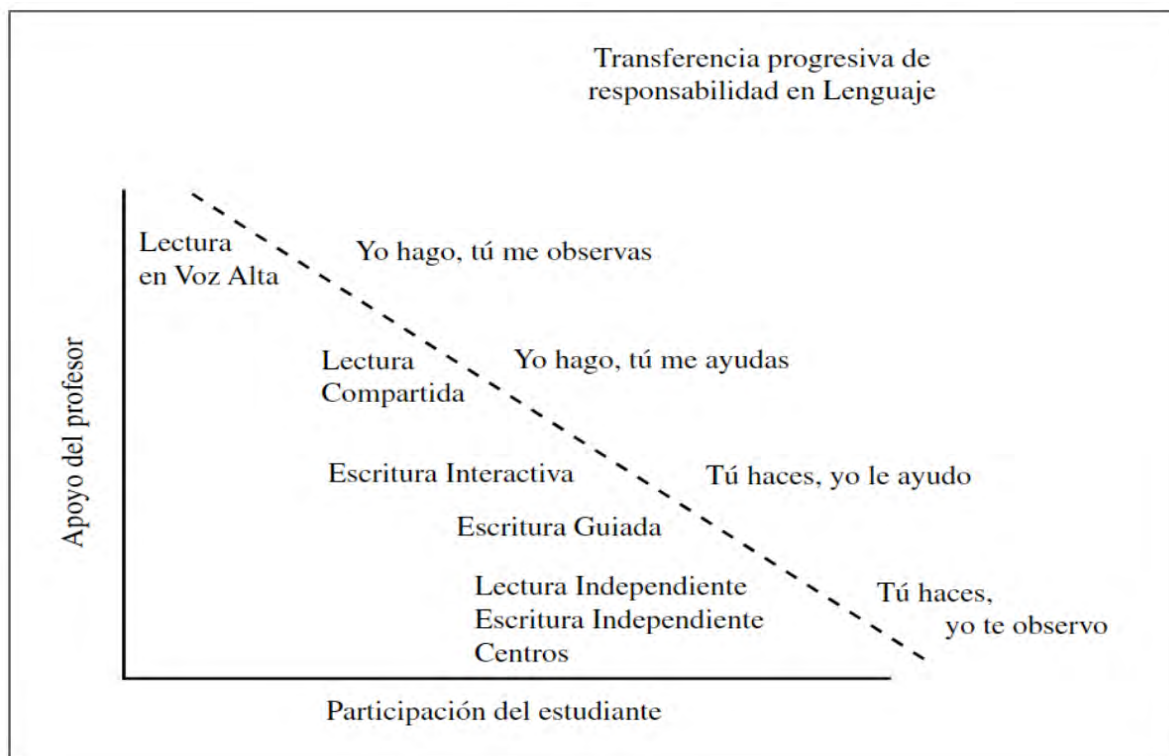
2.2.4.1. Relación participativa o activa. En este proceso de relación, aprendizaje y dominio de la lectoescritura, la función del profesorado es de crear zonas de desarrollo próximo; es decir, identificar la zona de desarrollo real de los estudiantes -punto de partida- y ofrecerles las condiciones, ayudas necesarias y mediación adecuada que les permitan progresar hacia la zona de desarrollo óptimo - aprendizaje- (Fons, 2006). Así mismo, la buena comunicación dentro del aula, los estímulos, el afecto, el clima de confianza y el respeto son factores fundamentales en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En ese sentido, para Fons (2006) se distinguen tres aspectos específicos del papel del profesorado en esta interacción. El primero es conocer el punto de partida de los estudiantes, que hace referencia a identificar los esquemas mentales que poseen el alumnado, considerando que cada uno de ellos es particular y diferente; además de que el punto de partida no es estable en el tiempo, sino que se va modificando en relación a las experiencias que van viviendo los estudiantes. El segundo es intervenir para facilitar los aprendizajes; es decir, ofrecer los apoyos necesarios que permitan al alumnado a avanzar en su propio proceso de aprender; cabe resaltar que existen formas distintas de intervenir en la facilitación de la enseñanza; dentro de las cuales están la de formular retos asequibles -planificar situaciones que representen retos pequeños que actúen como estímulos para avanzar- y la de orientar la búsqueda de soluciones -cuando un conocimiento queda cuestionado por alguna causa, busca que los estudiantes pongan en marcha sus estrategias para solucionar una tarea-. El último es evaluar para mejorar la práctica educativa; es decir, valorar su propio desempeño como modelo experto que realiza acciones específicas en actividades que promueven la adquisición y dominio de competencias lectoescritoras.

En la misma línea, Baeza (2006) sostiene la idea de interacción en el aprendizaje y dominio de la lectoescritura como un traspaso progresivo de la responsabilidad del profesor a los estudiantes. En ese sentido, el papel del estudiante se distingue por tres características principales: (1) participativo del proceso de enseñanza en el aula; (2) protagonista de su propio proceso de aprendizaje; y (3) responsable de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza. No obstante, el docente continúa manteniendo un rol participativo y de apoyo en esta transferencia progresiva de responsabilidades lectoescritoras al ser un modelo lectoescritor; lo expuesto en estas líneas se puede apreciar en la Figura 7.

Figura 7

Transferencia progresiva de responsabilidades en el lenguaje



Nota. Baeza, 2006, p.55

En la Figura 7 se puede apreciar cómo la transferencia progresiva de responsabilidades lectoescritoras parte de la enseñanza y modelado sobre cómo se realiza una tarea específica; en este caso la lectura y escritura, siendo el apoyo docente fundamental para que el estudiante pueda observar, inicialmente, aquellas características y cualidades que todo buen lectoescritor hace al leer o escribir un texto. Luego, el proceso de desarrollo de la lectoescritura se vuelve en una colaboración; donde los agentes tienen el mismo nivel de responsabilidad frente a una tarea específica; en este proceso, el apoyo del docente ocurre al mismo tiempo que el desempeño del estudiante mediante la práctica. Por último, los procesos de lectura y escritura se van automatizando; así la destreza va formando parte de los esquemas cognitivos de los estudiantes; es ahí donde el rol fundamental de participación activa se centra en el alumno y la participación menos activa en el docente.

2.2.4.2. Relación de refuerzo constante – motivación. En el proceso de relación de refuerzo constante, la motivación permite promover en los estudiantes la autonomía, la participación y confianza en las ejecuciones de los procesos lectoescritores; de esta manera, se constituye como un elemento determinante en el aprendizaje y dominio de la lectura y escritura, pues refuerza las metas de aprendizaje y centra la atención en la tarea y mejoramiento de las habilidades y destrezas específicas (Tapia y Montero, 1996 en Montealegre, 2006). De acuerdo con Hartnett (2016), los profesores que proporcionan orientación y retroalimentación continua, que son receptivos, que apoyan la autonomía de los alumnos y desarrollan relaciones amables y sociables con ellos, fomentan los recursos motivacionales internos de los estudiantes; los cuales los hacen sentir capaces y exitosos.

Uno de los constructos motivacionales que se ha utilizado para investigar sobre la motivación del alumno en entornos en línea es la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se refiere a la satisfacción que le produce a la persona, el interés personal o al disfrute que un individuo obtiene en la realización de una actividad específica Ryan y Deci (2000 en Hartnett, 2016; Ravela et al. (2017). Por el contrario, la motivación extrínseca se asocia a una fuente externa que motiva a la persona a realizar una determinada actividad para obtener algo (Ravela et al., 2017); por ejemplo, obtener buenas notas como recompensa o evitar consecuencias negativas.

Por tanto, el aprendizaje autorregulado no solo depende de factores cognitivos, sino también de factores motivacionales. Es decir, la relación que se establece entre el desafío que implica una tarea como motivadora y de interés y las posibilidades del individuo para desarrollarla de manera exitosa. En ese sentido, mientras los estudiantes se verán a sí mismos como aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje y el nivel de desafío de la tarea sea alta, buscarán aprender y dominar dicha tarea siendo conscientes de sus niveles de esfuerzo y las estrategias cognitivas y metacognitivas que pueden utilizar para el logro de sus objetivos (Burón, 1995; Mateos, 2001; Pintrich y De Groot, 1990 en Montealegre, 2006; Ravela et al., 2017).

Por último, una quinta práctica efectiva con mayor impacto en el aprendizaje es la retroalimentación o, para algunos autores como Ravela et al. (2017), la

devolución que moviliza el aprendizaje. Sobre la retroalimentación se detallarán ideas clave en los siguientes párrafos.

2.2.5. Retroalimentación

Cabe resaltar que, el término “Retroalimentación” fue introducido para denominar un proceso con el cual se intenta ayudar a una persona a considerar la posibilidad de cambiar o mejorar una determinada tarea. Los estudios en torno al tema han mostrado que a lo largo de cien años existen algunas formas de retroalimentar más eficaces que otras. Para Brookhart (2008), una retroalimentación eficaz es aquella que hace coincidir las descripciones y las sugerencias específicas con el trabajo de un estudiante en particular; es así, que se convierte en una información que se entrega en el momento y en el lugar en que puede ser más útil para el estudiante. Así mismo, Wiggins (1998 en Ravela et al., 2017) manifiesta que la devolución descriptiva es información del desempeño real contra el desempeño ideal. De esta manera, la retroalimentación está focalizada en el trabajo del alumno y no en el comportamiento de este.

Se puede caracterizar a la retroalimentación como un componente importante dentro de la evaluación formativa; pues dentro de un enfoque de evaluación formativa, el docente proporciona información esencial a los estudiantes sobre su progreso hacia los objetivos y puntos de referencia del curso o del grado (Fisher & Frey, 2007). En ese sentido, representan un marco de referencia importante para que los alumnos sean conscientes de los conocimientos o las habilidades que tienen que desarrollar; observar su proceso de avance; y planificar las acciones necesarias para alcanzar la meta. Para el docente, representa una herramienta oportuna para pensar en cómo comprobar la comprensión; al respecto Wiggins y McTighe (en Fisher & Frey, 2007) describen un marco de jerarquización de las prioridades curriculares para enseñar los conocimientos esenciales: la comprensión duradera -el área a la que se debe dedicar mayor tiempo de enseñanza-; lo que es importante conocer y saber hacer; y la información con la que vale la pena estar familiarizado; siendo la primera el de mayor importancia relativa en el proceso de enseñanza.

Así mismo, otra característica importante de la retroalimentación es su doble enfoque; pues no solo aborda los factores cognitivos -información que permita comprender en qué punto de su aprendizaje se encuentra el alumnado y qué deben hacer-, sino también los factores motivacionales -sensación de tener bajo control el propio aprendizaje- al mismo tiempo. Una tercera característica de la retroalimentación eficaz es que toma en cuenta el contexto y lenguaje constructivo; ya que es importante que los estudiantes vean las críticas del trabajo como algo bueno y entiendan que el aprendizaje no puede producirse sin la práctica (Brookhart, 2008) para idear formas de autorregular su aprendizaje.

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), el modelo de retroalimentación centrado en su significado se distingue en cuatro niveles. La primera es la retroalimentación sobre la tarea, que busca brindar información sobre si las respuestas son correctas o no e indicaciones para obtener mejores resultados. La segunda, es la retroalimentación sobre el pensamiento de la tarea, que se preocupa por brindar información sobre las estrategias utilizadas o las estrategias que podrían utilizarse para alcanzar los objetivos de la tarea. La tercera, es la retroalimentación sobre la autorregulación, que busca brindar información sobre la autoevaluación o la autoconfianza del estudiante. Por último, la retroalimentación sobre el estudiante como persona, que busca valorar al estudiante según su desempeño. Según los estudios, tanto los comentarios sobre las cualidades del trabajo y sobre el proceso o estrategias utilizadas para lograr la meta son los tipos de retroalimentación más útiles.

En la misma línea, Brookhart (2008) plantea la caracterización de la retroalimentación eficaz, su contenido y brinda recomendaciones al docente sobre que debería decirle al estudiante para que oriente sus esfuerzos hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Como se puede observar en la Tabla 3, la estrategia en cómo se brinda la retroalimentación puede variar dependiendo de estas cuatro categorías: el cronometraje, la cantidad, el modo y la audiencia. Así mismo, cada una de estas categorías evidencian maneras que orientan la forma de procurar la devolución sobre una tarea específica a los estudiantes de manera individual o grupal; dependiendo de los objetivos del docente frente a las necesidades de los estudiantes.

Tabla 3

Caracterización de la retroalimentación eficaz

Variación de las estrategias de retroalimentación	Maneras	Recomendaciones
Cronometraje	¿Cuándo se da? ¿Con qué frecuencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información inmediata sobre el conocimiento de los hechos (correcto/incorrecto). • Retrasar un poco la retroalimentación para obtener revisiones más completas del pensamiento y el procesamiento de los estudiantes. • Nunca retrase la retroalimentación más allá del momento en que pueda suponer una diferencia para los estudiantes. • Proporcione retroalimentación tan a menudo como sea práctico, para todas las tareas principales.
Cantidad	¿Cuántos puntos han hecho? ¿Cuánto sobre cada punto?	<ul style="list-style-type: none"> • Priorice: elija los puntos más importantes. • Elija puntos que se relacionen con los principales objetivos de aprendizaje. • Tenga en cuenta el nivel de desarrollo del alumno.
Modo	Oral Escrito Visual/ demostración	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccione el mejor modo para el mensaje. ¿Sería suficiente un comentario al pasar por la mesa del alumno? ¿Es necesaria una conferencia? • La retroalimentación interactiva (hablar con el estudiante) es mejor cuando es posible. • Dar retroalimentación por escrito en el trabajo escrito o en las hojas de presentación de la tarea. • Utilice la demostración si el "cómo hacer algo" es un problema o si el alumno necesita un ejemplo.
Audiencia	Individual Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • El feedback individual dice: "El profesor valora mi aprendizaje". • La retroalimentación en grupo/clase funciona si la mayoría de la clase no ha entendido el mismo concepto en una tarea, lo que presenta una oportunidad para volver a enseñar.

Nota. Brookhart, 2008, p. 5

Estas características de la retroalimentación son importantes porque a través de un lenguaje descriptivo, brinda al estudiante evidencias concretas sobre su trabajo para comparar lo que hizo con lo que se esperaba en el momento oportuno. Además, como lo manifiesta Ravela et al. (2017), permite al estudiante formarse una imagen apropiada sobre su propio desempeño; lo cual le ayuda a anticipar la calificación que hubiese obtenido si la evaluación tuviese la finalidad de certificar su desempeño.

Tabla 4*Contenido de la retroalimentación*

Variación del contenido de la retroalimentación	Maneras	Recomendaciones
Enfoque	<p>Sobre la obra en sí</p> <p>Sobre el proceso que el estudiante utilizó para hacer el trabajo</p> <p>Sobre la autorregulación del alumno</p> <p>Sobre el estudiante Personalmente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando sea posible, describa tanto el trabajo como el proceso y su relación. • Comentar la autorregulación del alumno si el comentario fomenta la autoeficacia. • Evite los comentarios personales.
Comparación	<p>A los criterios de un buen trabajo (con referencia a los criterios)</p> <p>A otros estudiantes (con referencia a la norma)</p> <p>A los propios resultados anteriores del estudiante (autoreferenciados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilice la retroalimentación referida a criterios para dar información sobre el propio trabajo. • Utilizar la retroalimentación referida a la norma para dar información sobre los procesos o el esfuerzo de los estudiantes. • Utilice la retroalimentación auto referenciada para los alumnos que no tienen éxito y que necesitan ver el progreso que están haciendo, no lo lejos que están del objetivo.
Función	<p>Descripción</p> <p>Evaluación/ juicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describe • No juzgues
Valoración	<p>Positivo</p> <p>Negativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilice comentarios positivos que describan lo que está bien hecho. • Acompañe las descripciones negativas del trabajo con sugerencias positivas de mejora.
Claridad	<p>Claro para él estudiante</p> <p>No está claro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el vocabulario y los conceptos que el alumno entenderá. • Adapte la cantidad y el contenido de los comentarios al nivel de desarrollo del alumno.
Tono	<p>Implicaciones</p> <p>Lo que el alumno escuchará</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elige palabras que comuniquen respeto por el alumno y el trabajo. • Elija palabras que sitúen al alumno como agente. • Elija palabras que hagan pensar o preguntarse a los alumnos.

Nota. Brookhart, 2008, pp. 6-7

En la Tabla 4 se puede observar cómo el contenido de la retroalimentación puede variar según algunas características. En relación al enfoque, sobre si la retroalimentación se centra en la tarea, en el estudiante, en su proceso o en sus capacidades de autorregulación. Sobre la comparación, si la devolución descriptiva se alinea a los criterios de evaluación, a las normas de clase o a la autorreferencia con el trabajo anterior de alumno. Según la función, si la información que brinda el docente es descriptiva o solo evoca un juicio sobre lo que no se hizo correctamente. En relación a la valoración, si la retroalimentación ofrece comentarios positivos o descripciones negativas. Sobre la claridad, si el vocabulario y la cantidad se adecúan al nivel de desarrollo del estudiante. Finalmente, según el tono, si la devolución muestra respeto, posiciona al estudiante como agente y lo invita a preguntarse sobre su desempeño o las acciones que puede realizar para alcanzar los objetivos esperados.

Todo ello es importante porque el contenido de la retroalimentación debe tener como finalidad que el estudiante pueda procesar de manera efectivas las descripciones que se le brinda. Es decir, ser capaz de oírla, entenderla y aceptarla; ya que como manifiesta Brookhart (2008 en Ravela et al., 2017), si el estudiante no es capaz de comprender el contenido y el contexto de la devolución que recibe, puede sentirse afectado negativamente desde el punto de vista emocional (p. 155).

En síntesis, a lo largo de este capítulo se han desarrollado cinco prácticas efectivas con alto índice de impacto en el aprendizaje. Estas prácticas efectivas son: la microenseñanza; las estrategias metacognitivas; el orden y la disciplina; la relación estudiante-docente; y la retroalimentación; las cuales han sido abordadas desde el aporte teórico de autores nacionales e internacionales.

Las ideas más relevantes sobre la práctica efectiva de la microenseñanza es que representa una práctica segura para el progreso de las habilidades de los estudiantes; ya que permite al docente identificar aquellas habilidades o destrezas que se necesitan mejorar. De esta manera, los maestros están en un constante ciclo de toma de decisiones para optimizar sus técnicas instruccionales, probar nuevos materiales para la clase, ofrecer nuevas formas de orientación y dialogar sobre los hallazgos con profesionales de otros campos de la enseñanza en pro de la mejora de

su desempeño profesional. En relación a la práctica efectiva de las estrategias metacognitivas es que permite al docente promover en los estudiantes el desarrollo de la metacognición a fin de que ellos puedan ser conscientes de lo que saben, hacen, piensan, las estrategias que utilizan y cualquier otra información relevante para el aprendizaje.

En la misma línea, sobre la práctica efectiva de orden y disciplina en el aula, la idea fuerza es que promueve la gestión específica del comportamiento de los alumnos; por ende, la gestión de sus impulsos y el autocontrol de las mismas para trabajar en su aprendizaje con confianza, disciplina y de forma independiente. Sobre la práctica efectiva de relación estudiante-docente es que esta interacción no solo debe mostrar un alto índice de participación del docente y el estudiante; sino también constituirse como una relación de refuerzo constante y motivación permanente. Finalmente, en relación a la práctica efectiva de retroalimentación, lo fundamental es que caracterice por ser oportuna, clara y descriptiva sobre los procesos y procedimientos puestos en práctica para realizar la tarea; ya que ello permitirá a los estudiantes enfocarse en las estrategias de autorregulación o en sus habilidades como aprendices para mejorar en un nuevo intento.

Cabe resaltar que estas prácticas efectivas no son excluyentes unas de las otras en el proceso de enseñanza y aprendizaje; al contrario, a partir de lo expuesto en este capítulo, se puede observar cómo interactúan unas con otras para conseguir un mismo objetivo: el aprendizaje profundo, significativo y auténtico. En ese sentido, en la segunda parte de esta tesis, se expondrá el diseño de la investigación que se ha seguido para describir y analizar cómo la docente de primaria lleva a cabo las prácticas efectivas de relación estudiante-docente y retroalimentación para promover el desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

Capítulo III. Diseño de investigación

El presente estudio se centra en describir cómo la docente desarrolla prácticas efectivas para promover las competencias lectoescritoras con estudiantes de primaria. Por ende, este objeto de estudio se inscribe en la línea de investigación de Currículo y Didáctica; ya que pretende una investigación referida a la enseñanza de la lectoescritura por parte de la docente en un marco de educación a distancia. Así mismo, considerando la nueva realidad educativa, se pretende evidenciar cómo estas prácticas efectivas permiten a los estudiantes dominar las competencias de lectura y escritura.

3.1. Enfoque y método de investigación

El desarrollo de esta investigación corresponde a un enfoque cualitativo, en tanto pretende identificar la naturaleza profunda de la realidad, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Zabala, 2009); en este caso, se busca entender cómo la docente desarrolla prácticas efectivas para promover el dominio de la competencia lectoescritora de los estudiantes de una institución pública de Lima, considerando esta modalidad de educación a distancia.

Asimismo, busca comprender los motivos, características importantes y los perfiles de los procesos analizados a partir de datos descriptivos; ya sean de manera oral, escritas o de conductas observables (Quecedo y Castaño, 2003; Díaz, Suárez y Flores, 2016; Hernández R., Fernández y Baptista, 2017). En ese sentido, corresponde a una investigación de nivel descriptivo; pues apunta a brindar descripción de aquello que se estudia para dar respuesta a la pregunta de indagación (Niño, 2011). De esta manera, la observación, descripción y análisis de las prácticas de la docente permitirá comprender la manera en cómo lleva a cabo los procesos de lectoescritura en clase y cómo de una u otra forma, utiliza prácticas efectivas para el dominio de estas competencias.

En cuanto al método de investigación, se considera el método de estudio de caso; el cual se enmarca en el enfoque cualitativo y es coherente con la profundidad del estudio. Asimismo, estudia situaciones nuevas o hechos novedosos; lo que para Martínez (2006) se denomina estudio de un fenómeno nuevo que supera el nivel de “exploración inicial” (p.175). En ese sentido, la presente tesis busca la respuesta a una problemática con muy poca investigación a nivel nacional. Sin embargo, aporta un estudio de valor sobre aquellas prácticas que sí funcionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las cuales son respaldadas por estudios internacionales sobre el tema.

3.2. Problema y objetivos de la investigación

El problema de investigación es el siguiente: ¿Cómo la docente desarrolla prácticas efectivas que promueven la competencia de lectoescritura con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima?

A partir del tema de investigación, el problema y en relación con el enfoque y método de estudio, se plantearon dos objetivos, los cuales buscan comprender la naturaleza del estudio y dar razón de las manifestaciones de la misma; es decir, el desarrollo de prácticas efectivas en la promoción del dominio de la competencia lectoescritora.

Objetivo 1: Describir las prácticas de la docente que promueven el desarrollo de las competencias lectoescritoras en los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima.

Objetivo 2: Analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de las competencias de lectoescritura en los estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima.

3.3. Definición de categorías y subcategorías de la investigación

En la matriz de consistencia (anexo 1), se puede apreciar la articulación del problema de investigación, los objetivos del estudio, las categorías y las variables de investigación vinculadas al marco teórico y conceptual del estudio.

De acuerdo al primer objetivo, la categoría se orienta al estudio de las competencias lectoescritoras; siendo la competencia de lectura y la competencia de escritura las subcategorías del estudio. En cuanto al segundo objetivo, la categoría se denomina prácticas efectivas; donde la microenseñanza, la relación estudiante-profesor, la retroalimentación, las estrategias metacognitivas y el orden y la disciplina en clase son sus subcategorías. No obstante, para la presente investigación solo se han considerado dos de las cinco prácticas efectivas a fin de asegurar la viabilidad de la investigación. Además, la relación estudiante-profesor y la retroalimentación, son prácticas efectivas que se repiten con más frecuencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ende, existen mayores oportunidades de ser descritas sobre cómo estas acciones se llevan a cabo en las aulas para el dominio de la lectura.

Tabla 5

Matriz de relación entre objetivos, categorías y subcategorías

Objetivo	Categoría	Subcategoría
Describir las prácticas de la docente que promueven el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima.	Competencias de lectoescritura	Competencia de lectura
		Competencia de escritura
Analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la competencia de lectoescritura de los estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima.	Prácticas efectivas	Relación estudiante - docente
		Retroalimentación

3.4. Informantes de la investigación

Como se ha mencionado anteriormente, el estudio se lleva a cabo en una institución pública de Lima. En ese sentido, la modalidad de enseñanza se fundamenta en las disposiciones generales formuladas por el Ministerio de Educación. Por tanto, la estrategia nacional de enseñanza que se ha implementado desde el 2020, debido a la pandemia del Covid-19 es la de “Aprendo en Casa”, una educación de modalidad a distancia.

A partir de ello, el modo de selección de la informante fue a través del criterio de conveniencia. Este tipo de selección intencional de la persona o grupo sirve para tomar ventaja de una situación con los casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Battaglia, 2008a en Hernández et al, 2017). En ese sentido, la informante de la investigación es una docente de primaria; la cual cumple con los siguientes criterios de inclusión: tener a su cargo como mínimo 10 estudiantes; enmarcar su enseñanza en la modalidad a distancia de acuerdo con las experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa; llevar a cabo sesiones de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología; donde se incluyan actividades de lectura y escritura de manera sincrónica. Además, para asegurar el acceso a las sesiones de aprendizaje desarrolladas por la maestra con los estudiantes en las tres áreas mencionadas, las cuales comprometen la viabilidad del estudio, la maestra se mostró dispuesta e interesada a ser partícipe de la investigación

3.5. Técnicas e instrumentos de la investigación

La técnica empleada para recoger la información que nutrirá la investigación es la observación, la cual se lleva a cabo a través del guion de observación y la lista de cotejo como instrumentos. De acuerdo a los aportes de Díaz; Suárez y Flores (2016), la observación es un proceso que permite el registro confiable y válido de comportamientos y conductas manifiestas en situaciones de espacio-tiempo específicas, donde el investigador puede o no involucrarse en el campo de estudio. Esta observación se llevó a cabo entre los meses de octubre a noviembre del 2021; siendo en total, seis sesiones de aprendizaje correspondientes a las áreas de

Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología, tal como se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6

Organización de las sesiones de aprendizaje a observar según área curriculares

Observación de sesiones de aprendizaje						
Fecha	Octubre a noviembre de 2021					
Áreas	Comunicación		Personal Social		Ciencia y Tecnología	
Actividades	01 Lectura	02 Escritura	03 Lectura	04 Escritura	05 Lectura	06 Escritura

Para responder al primer objetivo, el cual se centra en “describir las prácticas de la docente que promueven el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primaria”; se utilizará como instrumento una guía de observación que permitirá registrar las acciones que realiza la docente informante, a fin promover el dominio de las capacidades de lectura y escritura en el aula. Así mismo, para responder al segundo objetivo que busca “analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la competencia de lectoescritura de los estudiantes de primaria”; se utilizará también la lista de cotejo para analizar las acciones que realiza la docente durante la enseñanza de la lectura y escritura relacionadas a las prácticas efectivas orientadas a vivenciar la relación estudiante-profesor y retroalimentación.

3.6. Procesamiento de datos

En el desarrollo de este estudio cualitativo, se toman en consideración los aportes de los autores para analizar los datos cualitativos de manera secuencial a medida que la investigación va progresando. Ello se puede apreciar en la Tabla 7.

Tabla 7*Fases para el procesamiento de datos de la investigación*

Fase	Descripción
Fase 1: Recolección de datos	Diseño y aplicación de dos instrumentos para el recojo de información; guía de observación y lista de cotejo, tal como se puede apreciar en los anexos 1 y 2.
Fase 2: Organización de datos e información	Organización de los datos e información recogida a través de una matriz de análisis individual y grupal de ambas técnicas, considerando las categorías y subcategorías de la investigación.
Fase 3: Revisión y corrección de los datos	Revisión de las fuentes de información para asegurar la calidad de la observación de los datos a fin de corregir o completar información relevante para la investigación, de tal manera que sean óptimos para el análisis.
Fase 4: Codificación de las unidades	Codificación de las unidades de análisis y asignación a las categorías y subcategorías pertinentes; así como la implementación de los hallazgos emergentes producto de la interacción con las fuentes de información.
Fase 5: Interpretación y análisis de los hallazgos y elementos emergentes	Procesamiento de las relaciones y explicaciones de los hallazgos encontrados con la teoría del marco de investigación sobre el tema de estudio fundamentada por autores (matriz de triangulación de datos).

Nota. Adaptado de Hernández et al., 2017

3.7. Principios éticos

Resulta fundamental destacar que la investigación se sustentará en los principios determinados por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú en su reglamento del Comité (2016).

El primer principio es el Respeto por las personas (Artículo 10.1). El cual se pondrá en práctica mediante la disposición de la información pertinente y necesaria al informante acerca de la investigación; así como el respeto a sus derechos fundamentales, anonimato y protección de su autonomía.

El segundo principio es la Beneficencia y no maleficencia (Artículo 10.2). A través de este principio se procurará el bienestar del informante de la investigación. Así mismo, se velará por la precaución al difundir los beneficios del estudio; así como la información que pueda causar daño o malestar a la población investigada o a terceros.

El tercer principio es la Justicia (Artículo 10.3). Este principio se pondrá en práctica mediante la oportunidad, que se le brindará a la informante, de acceder a los resultados de la investigación cuando lo requiera; así como evitar las prácticas injustas hacia el informante producto de los sesgos como investigador.

El cuarto principio es la Integridad científica (Artículo 10.4). A través de este principio se buscará la acción honesta y verás sobre los datos e información que se pueda obtener producto de la investigación; así como del análisis y comunicación de los resultados del estudio.

Por último, el quinto principio es la Responsabilidad (Artículo 10.5). Con este principio se busca garantizar la responsabilidad por el cumplimiento de los principios anteriormente expuestos; así como de la responsabilidad científica y profesional como investigador.

En el siguiente capítulo de la presente Tesis, se presentarán el análisis y la interpretación de los datos recogidos a través de los instrumentos de recojo de información. Los mismos buscan dar solución a la pregunta de investigación; la cual busca describir y analizar cómo la docente desarrolla las prácticas efectivas de relación estudiante-docente y la retroalimentación para promover la adquisición y dominio de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes.

Capítulo IV. Análisis e Interpretación de Resultados

En este cuarto capítulo, se desarrollan los procesos de análisis e interpretación de resultados a partir de la información obtenida de la técnica de la observación. Como se señaló anteriormente, esta técnica tuvo como objetivo recoger información sobre la manera en cómo la docente desarrolla las competencias de lectura y escritura en el aula, a través del uso de prácticas efectivas como: la relación estudiante-docente y la retroalimentación. En ese sentido, los resultados dan cuenta de la forma en cómo la docente informante se desempeña en la enseñanza de la lectura y escritura en las áreas de Comunicación; Personal Social; y Ciencia y Tecnología con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima.

A partir de ello, se organizaron los datos recogidos en dos unidades de análisis; la primera, prácticas de la docente en el desarrollo de la lectura y escritura; el segundo, prácticas efectivas que promueven el desarrollo de las competencias de lectoescritura.

4.1. Prácticas de la docente en el desarrollo de la lectura y escritura

Para el análisis e interpretación de información de esta primera unidad de análisis, se observaron, en total, seis sesiones de aprendizaje; de las cuales, tres incluían procesos de lectura y tres procesos de escritura. Las áreas seleccionadas para la observación fueron: Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología. Así mismo, en cada una de estas áreas se observaron dos sesiones, una de lectura y la otra de escritura. Durante el desarrollo de las observaciones, se tuvo en cuenta las capacidades de cada una de las competencias que la docente debía desarrollar, tal como se puede observar en la Tabla 8.

Tabla 8

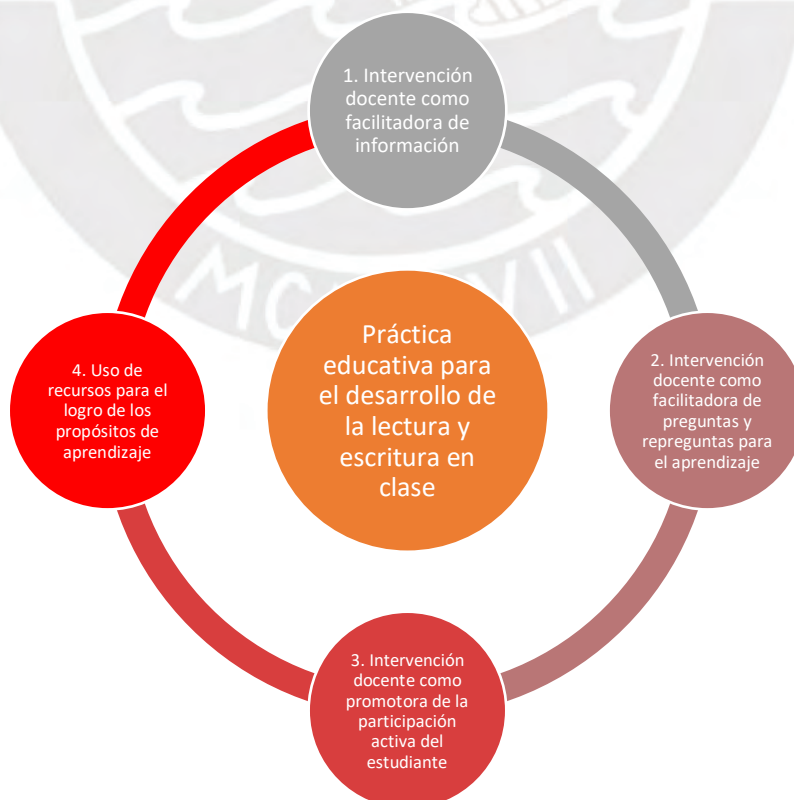
Capacidades de Lectura y Escritura observadas en las sesiones de aprendizaje

Lectura (L)			Escritura (E)		
<i>Sesión 1 Comunicación (LCO1)</i>	<i>Sesión 2 Personal Social (LPS1)</i>	<i>Sesión 3 Ciencia y Tecnología (LCT1)</i>	<i>Sesión 4 Comunica ción (ECO1)</i>	<i>Sesión 5 Personal Social (EPS1)</i>	<i>Sesión 6 Ciencia y Tecnología (ECT1)</i>
<p><i>Capacidades que promueve la docente durante la lectura:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propone que el estudiante obtenga información del texto 2. Fomenta que el estudiante realice inferencias 3. Fomenta que el estudiante realice interpretaciones del texto 4. Promueve que el estudiante reflexione y evalúe los aspectos generales y específicos del texto 			<p><i>Capacidades que promueve la docente durante la escritura:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomenta que el estudiante adecúe el texto a una situación comunicativa 2. Promueve que el estudiante organice y desarrolle sus ideas de forma coherente y cohesionada 3. Propone que el estudiante utilice las convenciones del lenguaje escrito 4. Apoya la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito 		

De la información recogida de la guía de observación, se puede afirmar que, tanto para el desarrollo de la competencia de lectura como de escritura, la docente lleva a cabo cuatro acciones fundamentales. Tal como se pueden apreciar en la Figura 8.

Figura 8

Acciones que realiza la docente informante en el desarrollo de lectura y escritura



A partir de ello, surge la inquietud de conocer cómo la docente promueve el desarrollo de la lectura en el aula de clases. En primer lugar, es importante recordar que la lectura, como lo definen Parra (2015) y Montealegre (2006), es un acto que se desarrolla en dos niveles. Estos niveles son: el procesamiento de orden inferior y el procesamiento de orden superior. El primer nivel se refiere al descifrado del código; es decir, el análisis de las letras, palabras, oraciones, párrafos, etc. Mientras que el segundo nivel hace referencia a la interpretación del mensaje para encontrar significados en el texto a partir del análisis del contexto interno -esquemas mentales previos- y el contexto externo del lector -interacción con otros agentes- (Fons, 2006; Montealegre, 2006).

Como se evidenció en la Tabla 8, las capacidades que se observaron en las actividades de lectura de cada una de las sesiones fueron las siguientes: (1) Propone que el estudiante obtenga información del texto; (2) fomenta que el estudiante realice inferencias; (3) fomenta que el estudiante realice interpretaciones del texto; y (4) promueve que el estudiante reflexione y evalúe los aspectos generales y específicos del texto. Así mismo, cada una de estas capacidades buscaban el desarrollo específico de propósitos de aprendizaje en cada una de las áreas: Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología. De esta manera, la organización de la información evidenció que si bien en las tres áreas se llevaron a cabo actividades de lectura con los estudiantes; ello no significaba que en todas las áreas desarrollasen los propósitos comprendidos en cada una de las capacidades, tal como se puede apreciar en la Tabla 9.

Tabla 9

Organización de la información por áreas según las capacidades y propósitos desarrollados de la lectura

Capacidades	Propósitos de aprendizaje	Áreas		
		CO ⁴	PS	CT
Propone que el estudiante obtenga información del texto	Muestra cómo tener en mente un propósito de lectura específico.	✓	✓	✓
	Enseña a localizar y seleccionar información explícita del texto escrito.	✓	✓	✓
Fomenta que el estudiante realice inferencias	Enseña cómo realizar deducciones sobre el texto.	✓	✓	
	Enseña cómo establecer relaciones entre la información explícita e implícita del texto.			
	Muestra cómo elaborar una nueva información o complementar los vacíos del texto escrito a partir de sus inferencias			
Promueve que el estudiante realice interpretaciones del texto	Enseña cómo construir y explicar el sentido profundo y global del texto (propósito, uso del lenguaje estético, intenciones del autor y relación con el contexto del lector y texto).	✓		✓
	Enseña cómo tomar en cuenta las deducciones que realizó previamente.	✓	✓	
	Enseña cómo tomar en cuenta los recursos textuales presentes en la narración escrita.		✓	
Promueve que el estudiante reflexione y evalúe los aspectos generales y específicos del texto	Enseña cómo tomar en cuenta la forma, el contenido y el contexto de la lectura.		✓	✓
	Enseña cómo comparar aspectos formales y de contenido del texto con su experiencia y conocimientos formales adquiridos a través de distintas fuentes de información.		✓	✓
	Enseña cómo brindar una opinión personal justificada sobre estos mismos aspectos formales, estéticos y de contenido de la narración escrita.		✓	✓

En la Tabla 9 se puede apreciar que existe evidencia sobre el desempeño de la docente en la enseñanza de cómo obtener información del texto escrito en las tres áreas; no obstante, hay poca o nula evidencia sobre cómo la docente enseña a establecer relaciones entre la información explícita e implícita para realizar inferencias del texto; o sobre cómo elaborar nueva información para complementar los vacíos del texto escrito. Ahora bien, luego de analizar nuevamente los datos en torno a aquello que es común dentro de las prácticas que realiza la docente para promover la lectura con los estudiantes, se evidenció que la maestra realiza cuatro acciones específicas durante la enseñanza de cada una de sus capacidades; las mismas que se muestran en la Tabla 10.

⁴ CO: Comunicación; PS: Personal Social; CT: Ciencia y Tecnología

Tabla 10

Acciones que desarrolla la docente en la enseñanza de las capacidades de lectura

Acciones para el desarrollo de la lectura	Capacidades de lectura			
	Propone que el estudiante obtenga información del texto	Fomenta que el estudiante realice inferencias	Promueve que el estudiante realice interpretaciones del texto	Promueve que el estudiante reflexione y evalúe los aspectos generales y específicos del texto
Intervención docente como facilitadora de información	✓	✓	✓	✓
Intervención docente como facilitadora de preguntas y repreguntas para el aprendizaje	✓	✓	✓	✓
Intervención docente como promotora de la participación activa del estudiante	✓	✓	✓	✓
Uso de recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje	✓	✓	✓	✓

En la Tabla 10 se puede observar que, en el desarrollo de todas las capacidades de lectura, la maestra interviene como facilitadora de la información. También interviene como facilitadora de preguntas y repreguntas para el aprendizaje. Además, interviene como promotora de la participación activa del estudiante. Finalmente, hace uso de recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje. En ese sentido, a continuación, se analizarán cada una de las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura, considerando algunos extractos de información observadas en las sesiones de aprendizaje que se mencionaron previamente.

4.1.1. Intervención Docente como Facilitadora de Información

Esta práctica se llevó a cabo en las actividades de lectura, contenidas en las tres áreas pedagógicas observadas, donde la docente intervenía con regularidad para facilitar información relevante o realizar algunas acciones; en este contexto, el rol

activo estaba centrado en la maestra. En el proceso de enseñar a los niños a obtener información del texto, la docente señalaba el propósito de la sesión, las acciones a realizar durante el desarrollo de la lectura o mostraba las estrategias que habían aprendido en las sesiones anteriores para ubicar o resaltar información del texto escrito, tal como se puede observar a continuación:

En el área de Personal Social, la docente manifestó que:

“... el propósito es explicar la relación de los suelos con la agricultura y la biodiversidad...” (OLPS_P1); “Como pueden observar, aquí hay delfines... entonces acá nos está diciendo que ya está compuesto por animales y plantas y otros animales terrestres y marinos” (OLPS_P5)

En el área de Comunicación, precisó lo siguiente:

“Voy a leer los pasos que debemos seguir para avanzar. Defino mi objetivo, busco información..., tomo nota de la información que responde a mis preguntas...” (OLCT_P1); “... en el primer párrafo si ustedes se han dado cuenta, nos habla del suelo arenoso... (OLCO_P3) el segundo párrafo nos dice los tipos de planta que podemos plantar... ¿Cuáles serán las palabras claves de este primer párrafo para hacer mi organizador visual?” (OLCO_P6)

Mientras que, en el área de Ciencia y Tecnología, enfatizó que:

“(...) la técnica del subrayado es resaltar lo más importante; consiste en desatacar las ideas o datos fundamentales de un tema... van a subrayar las ideas importantes del agua, del suelo y la luz...” (OLCT_P9)

De los tres extractos se desprende que en las áreas se puede observar un claro propósito de hacer consciente al estudiante sobre lo que va a realizar y el objetivo de las mismas. Al respecto, Serravallo (2017) señala que el uso de estrategias lectoras como el recuento de la información leída o el uso de organizadores visuales o técnicas de subrayado ayudan en la localización y selección explícita e importante del texto. Así mismo, Pressley et al. (1996) manifiesta que la comprensión hábil requiere el uso autorregulado de estos procesos de información; por ende, un punto de partida para el desarrollo de esta autorregulación es la enseñanza de estrategias de comprensión que estimulen los procesos utilizados por los buenos lectores; por ejemplo, la búsqueda de las ideas principales en un texto. Además, Owocky (2008) argumenta que enseñar a los estudiantes sobre los propósitos de sus acciones en el día, permite que se comprometan con la tarea que necesitan llevar a cabo en el día.

Con el propósito de fomentar que el estudiante realice inferencias e interpretaciones del texto, la maestra desarrollaba algunas acciones. Estas consistían en intervenir para leer el texto; mostrar la estructura y los elementos del texto; señalar las acciones durante la lectura; y promover el debate de ideas. Ello se puede apreciar con mayor detalle en las siguientes líneas. Por ejemplo, en el área de Comunicación comentó a los niños: “Van a predecir de qué tratará el texto a partir de algunos indicios como el título y las imágenes que luego contrastarás con la información que leíste” (OLCO_P13). En otro momento indicó “... para nosotros poder leer, debemos trabajar acciones para la lectura, ¿qué acciones debemos tener en cuenta durante la lectura?” (OLCO_P16). Con respecto al propósito indicó lo siguiente: “¿Cuál es el propósito de leer el texto? Yo escuché la pregunta que le hicieron al profesor y yo tomé eso para la clase. Entonces, ¿cuál es el propósito?” (OLCO_P19). Y, con relación a las hipótesis enfatizó que: “Frente a lo que han leído, ¿tiene relación sus hipótesis con lo que han leído? (OLCO_P21). Asimismo, en el área de Personal Social aseguró la comprensión de la estructura del texto, al comentar que “... antes de leer observen, como ustedes ven el texto tiene varios párrafos... A ver contemos cuántos párrafos tiene” (OLPS_P21).

Según estos extractos, la docente muestra cómo realizar inferencias a partir de los elementos del texto; también enseña que los textos que se leen en clase tienen un propósito que ha sido definido por el autor y se relaciona a aquello que les interesa conocer. Así mismo, invita a los estudiantes a tomar en cuenta las deducciones que realizaron previamente para contrastarlas con la información textual leída; así como propiciar debates donde los estudiantes puedan brindar sus propias interpretaciones. Según Pressley et al. (1996), estas acciones de crear un ambiente emocionante para la lectura, transmitir el objetivo de cada lección y porqué la lección es importante; así como animar a los estudiantes a leer textos que les interesen y fomentar interpretaciones personales son características propias de prácticas con buena puntuación para el aprendizaje. Cabe resaltar que la docente es consciente de la capacidad que se está analizando y tiene conocimiento de los niños, los propósitos y funciones de la lectura. De esta manera, entiende qué es lo que se espera de los estudiantes y presenta la estructura textual de forma funcional y significativa para los niños (Wray et al., 1999).

En los momentos en los cuales la maestra pretendía promover la reflexión y evaluación de los aspectos generales y específicos del texto, hizo énfasis en la focalización de la participación en el tema; la elaboración de conclusiones conjuntas y la comunicación de información adicional sobre el contexto del estudiante, en relación con el tema. Lo señalado, se puede apreciar en las intervenciones en el área de Personal Social y Ciencia y Tecnología, tal como se observa en los siguientes extractos:

“...en base al diálogo y lo que han observado, ¿cómo crees que estas prácticas de la quema de árboles, la tala, afecta la biodiversidad?” (OLPS_P49); “... Ustedes recién están conociendo, pero esta práctica de la quema de árboles, de repente no han visto en su comunidad, pero sí en otra comunidad. A ver, han visto por los lugares donde viven, en vez de ser un parque hermoso, los han destruido para construir edificios o construir parques...” (OLPS_P52); “... De acuerdo a lo que hemos leído, (...) primero leímos sobre la luz, luego sobre el agua. Ya leíste la información, en base a eso vas a hacer tu conclusión, ¿por qué a la plantita se le marchitó sus hojas y se cayeron?” (OLCT_P57)

De acuerdo a los extractos, la maestra toma en cuenta el contenido y contexto de la lectura para comparar lo que está sucediendo en el entorno real de los estudiantes. De esta manera busca relacionar las problemáticas con la experiencia de los niños o sus conocimientos adquiridos de otras fuentes de información para opinar o concluir de acuerdo a la situación problemática con argumentos que respalden sus respuestas. A través de esta dinámica se puede observar cómo las competencias comunicativas de lectura y oralidad se van articulando a través de la estrategia de lectura dialogada y de interrogación Whitehurst et al. (1994 en Harn et al., 2014), donde se incita a los estudiantes a ampliar sus conocimientos de las palabras mediante la interacción y la exploración del lenguaje.

4.1.2. Intervención docente como facilitadora de preguntas y repreguntas para el aprendizaje

Ahora bien, al igual que en la acción anterior, durante el desarrollo de las actividades de lectura en las áreas de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología, la docente intervenía constantemente con preguntas para lograr los objetivos de aprendizaje; de esta manera, si bien implica un rol activo de su parte, los estudiantes también asumen un rol participativo. En relación a la promoción de la primera capacidad sobre obtener la información del texto, las preguntas que realizaba

la maestra fueron para ubicar información pertinente para resolver la situación conflicto inicial.

“¿Cuáles serán las palabras claves de este primer párrafo para hacer mi organizador visual?” (OLCO_P6); “¿Cuáles serán las palabras claves de este primer párrafo para hacer mi organizador visual?” (OLCO_P6); “¿Por qué creen que la planta de Gabriel se marchitó y sus hojas se cayeron? ¿Qué otras cosas necesitan las plantas para crecer?” (OLCT_P1)

En estos extractos se evidencia cómo la docente orienta las acciones de los niños para que estos puedan localizar y seleccionar la información clave o importante de cada uno de los párrafos o del contenido en general; así mismo, las preguntas que formula invitan a los estudiantes a realizar inferencias o predicciones sobre el tema justificando sus respuestas. Estas particularidades de las preguntas, corresponden a las características de las preguntas esenciales (McTighe & Wiggins, 2013). No obstante, la docente también elabora preguntas no esenciales como los que vemos a continuación: “¿Qué más nos dice el texto?; “En el diálogo estaban talando árboles, ¿algo más?” (OLPS_P39); “Una vez que han terminado de leer, háganse las preguntas: ¿De qué trata el suelo? ¿De qué trata la luz? ¿De qué trata el agua? (OLCT_P6). Según McTighe & Wiggins (2013), estos tipos de preguntas no generan respuestas reflexivas ni provocan nuevas preguntas; al contrario, solo requieren respuestas rápidas. Es importante destacar que no todo el tiempo se van a formular preguntas esenciales; habrá situaciones que requieran de respuestas; sin embargo, la planificación de estos tipos de preguntas promueven en el estudiante un pensamiento de orden superior como la imaginación, la inferencia, la interpretación, la evaluación, la creatividad, entre otras; las cuales son muy importantes en el proceso de aprender a leer.

En la misma línea, para fomentar que el estudiante realice inferencias e interpretaciones del texto, las preguntas que realizaba la maestra eran preguntas abiertas como, por ejemplo: “Según el texto que es informativo, que tiene un título, hay imágenes, ¿de qué tratará el texto?” (OLCO-P15); “Leyendo el título *Perú biodiverso* haz visto el mapa del Perú, frente a esto, ¿de qué tratará el texto?” (OLPS_P21); “Frente al título dice, ¿Qué plantar en suelo arenoso? ¿Qué tipo de texto van a leer? (OLCO_P14). Estas preguntas abiertas invitaban a los estudiantes a tomarse un tiempo para observar los elementos del recurso textual y emitir una opinión justificada. Además, también se promovía la transferencia de ideas (McTighe

& Wiggins, 2013) entre el texto leído y la importancia de la misma para la vida diaria, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto: "... ¿Cuál fue el propósito de leer el texto? ¿Para qué nos servirá?" (OLCO_P19). De esta manera, los estudiantes tenían que interpretar el sentido profundo del autor al elaborar el texto para analizar de qué manera lo leído contribuiría en su vida cotidiana.

Finalmente, para promover la reflexión y evaluación de los aspectos generales y específicos del texto, la profesora elaboraba preguntas que le permitieron recoger la opinión de los estudiantes acerca de la información revisada "¿Cómo crees que estas prácticas de la quema de árboles, la tala afecta la biodiversidad?" (OLPS_P49); "¿Por qué es importante que las plantas reciban estos factores, el agua, la luz y el suelo para su crecimiento?" (OLCT_P20). Nuevamente, las preguntas que se formularon en las clases, eran abiertas que promovían el pensamiento sobre las mismas antes de responder porque exigía una opinión profunda, argumentada con las ideas importantes de la clase y la postura personal. Además, otras preguntas que se observaron fueron aquellas que generaban la conexión entre sus contextos reales con el tema de la clase; por ejemplo, como se muestra en los siguientes extractos:

"Si queman, en este caso maltratan los suelos y las plantas no pueden alimentarse, ¿esta práctica se da en tu comunidad? ¿Qué opinas de ella?" (OLPS_P51); "... ¿No todas las acciones impactan negativamente a la naturaleza, ¿esto quiere decir que hay acciones que impactan positivamente en la naturaleza?" (OLPS_P53)

De los extractos recuperados, se puede apreciar cómo la docente a través de la pregunta promueve que los estudiantes puedan comprender hechos y las consecuencias de las mismas; siendo así preguntas esenciales que refieren a lo que es vital o necesario para la comprensión personal (McTighe & Wiggins, 2013). Como señalan estos autores, "la intención de formular preguntas triunfa sobre la forma" (p. 7); ninguna pregunta es intrínsecamente esencial o trivial; su característica esencial depende del propósito, la audiencia, el contexto y el impacto que el docente desea con los estudiantes. Es decir, la esencia de las preguntas que formulemos en clase va a depender de por qué la planteamos; cómo pretendemos que los alumnos la aborden; y qué esperamos de los estudiantes como resultado de las mismas: ¿una exploración abierta y profunda con debate de cuestiones complejas o respuestas pre escritas? ¿Nuevas preguntas sobre el texto o interpretación convencional? Definitivamente, son cuestiones que nos exigen como docentes repensar sobre cómo

estamos construyendo las preguntas para formularlas en clase, si tienen características esenciales o no la tienen.

4.1.3. Intervención Docente Como Promotora de la Participación Activa del Estudiante

Esta tercera acción, también se llevó a cabo en las tres áreas: Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología y consistía en la intervención docente como promotora de la participación activa del estudiante. Por lo tanto, está presente en el desarrollo de las tres capacidades de lectura y se llevaba a cabo, principalmente, a través de preguntas.

Algunas preguntas invitaban al estudiante a obtener información del texto “¿Por qué los suelos arenosos no retienen agua?” (OLCO_P11); “¿De qué nos habla este párrafo? ¿De qué depende la biodiversidad?” (OLPS_P16); otras preguntas promovían que el estudiante realice inferencias e interpretaciones del texto “¿Alguien más quiere dar su hipótesis acá en la clase?” (OLCT_P45); y algunas otras preguntas pretendían que el estudiante reflexione a partir de los aspectos generales y específicos del texto “de repente en su comunidad no han visto la tala de árboles, la quema, pero se han destruido casas antiguas, pero en vez de construir parques, han destruido otra cosa, ¿qué se han construido en esos lugares? ¿qué opinas sobre eso?” (OLPS_P52)

De los estos extractos recuperados, se puede apreciar que existe una relación participativa-activa tanto de la docente como de los estudiantes. Esta participación constante permite que todas las capacidades de lectura puedan trabajarse de manera conjunta a partir del desarrollo de la lectura de una fuente de información escrita; construyéndose así, de manera colaborativa, los conocimientos sobre el tema. En esta interacción colaborativa, se valora bastante el conocimiento previo que tienen los estudiantes; pues como señala Montealegre y Forero (2006) los esquemas mentales que poseen las personas facilitan la conceptualización, la comprensión, la percepción y la capacidad inferencial; procesos cognitivos y psicológicos que favorecen el dominio de la lectoescritura.

4.1.4. Uso de Recursos para el Logro de los Propósitos de Aprendizaje

Por último, en esta cuarta acción en el desarrollo de la lectura, se puede observar cómo la maestra hace uso de los recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje. De los datos recogidos, se puede rescatar el uso de los textos para desarrollar las actividades de lectura “A ver..., lee otra vez el primer párrafo” (OLPS_P4); “Vuelve a leer en silencio..., luego me das las palabras clave” (OLCO_P10).

Así mismo, también se observó el uso de fuentes audiovisuales para que el estudiante recuerde cómo seleccionar o ubicar la información importante en un texto “Van a ver un video para que aprendan a trabajar la técnica. Ustedes con el profesor han trabajado tema, subtema, detalles, también el sumillado y subrayado” (OLCT_P7).

Además, también se evidencia el uso de una plataforma de comunicación inmediata como el WhatsApp para recoger las inferencias de los alumnos “Sus hipótesis me lo envían al WhatsApp personal” (OLCT_P36). Finalmente, se aprecia el uso de una plataforma de colaboración como Jamboard para recuperar las opiniones o ideas de los estudiantes en torno al tema “¿Qué prácticas impactan positivamente en la naturaleza? A ver, escucho sus ideas -escribe en la plataforma Jamboard”- (OLPS_P53).

Como se puede observar a través de estos extractos; los recursos forman un medio importante en el desarrollo de las capacidades de lectura en el aula Tardif (2003 en Montealegre, 2006); ya que facilitan la interacción; además de cumplir la función de apoyar, ejemplificar y dinamizar la interacción entre el texto, el contexto y el estudiante. Así mismo, a lo largo de este apartado se ha evidenciado la intención de la maestra informante por promover una lectura no solo al nivel del procesamiento de orden inferior, sino por suscitar una lectura comprensiva; donde la interpretación del mensaje se da a través del contexto interno y externo del estudiante (Minedu, 2008; Fuenmayor y Villasmil, 2013; Fons, 2006).

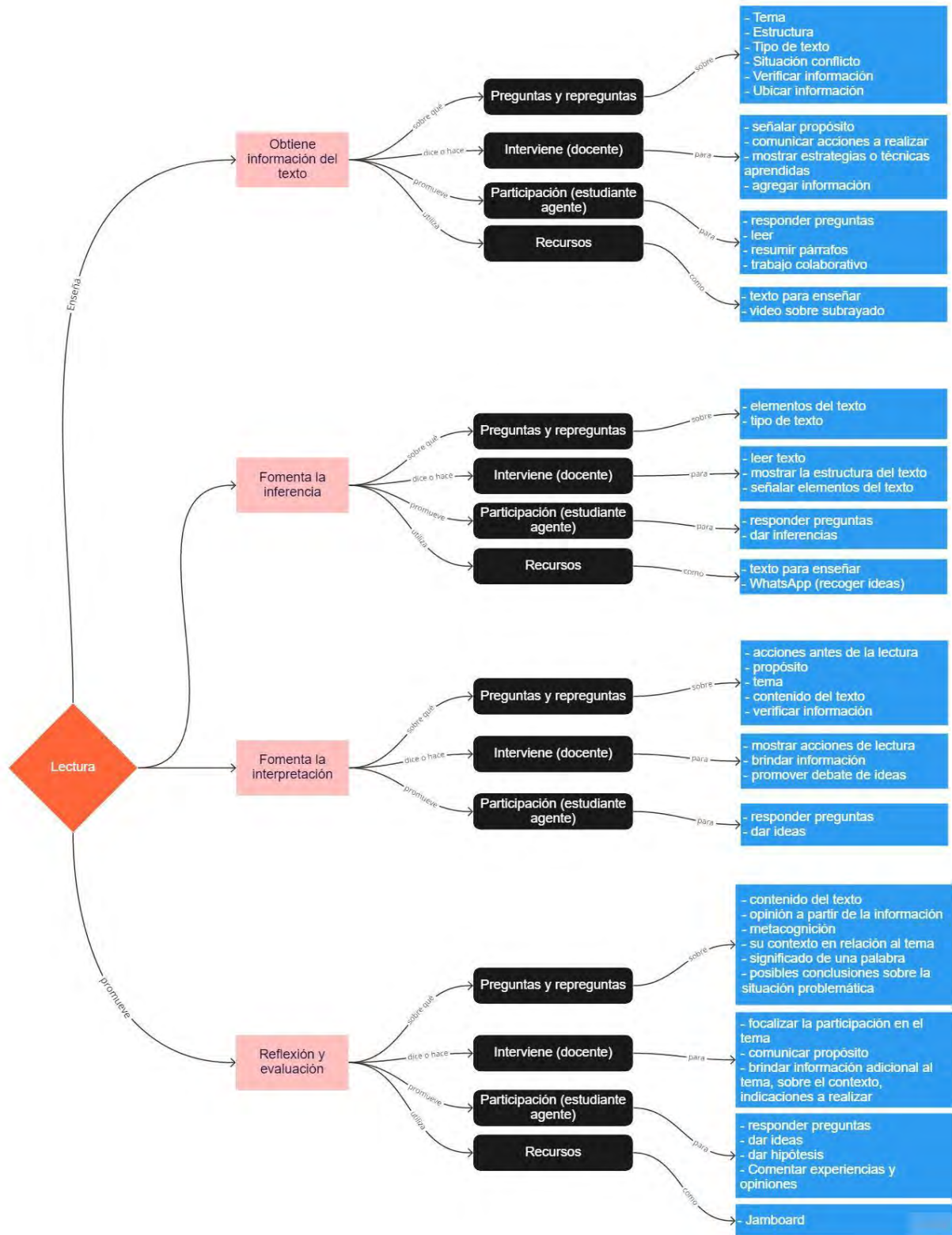
A partir de todo lo expuesto, se puede afirmar que el área de Comunicación no es la única disciplina donde se puede promover la adquisición y dominio de la competencia lectora; ya que la lectura se encuentra inserta de manera transversal en todas las actividades que impliquen al menos una de las capacidades de esta competencia. Por tanto, más que la enseñanza de un área, en realidad se está desarrollando una competencia en el aula que no depende de una disciplina específica, pero que requiere de hacer consciente al estudiante de esos propósitos de aprendizaje.

A continuación, en la Figura 9 se muestra una síntesis del apartado de lectura con el análisis e interpretación de los resultados obtenidos respecto a las prácticas educativas desarrolladas por la docente para promover en los estudiantes el dominio de la lectura.



Figura 9

Síntesis de la práctica educativa docente para promover el desarrollo de la lectura con los estudiantes



Luego de analizar cómo la docente desarrolla la lectura en las sesiones de clase, surge la inquietud de conocer sobre cómo la docente promueve el desarrollo de la escritura con los estudiantes. Para ello, se debe conceptualizar qué se entiende por escritura en la presente investigación.

La escritura se caracteriza por ser un proceso continuo, versátil y variable de unos niños a otros (Parra, 2015 & Fons, 2006). De acuerdo a Álvares (2013 en Parra, 2015), se trata de un proceso de construcción del texto como instrumento de comunicación, géneros diferentes, en razón del contexto de producción, de las intenciones comunicativas y de los destinatarios. Así mismo, en este proceso, intervienen estrategias cognitivas y un ambiente alfabetizador con un único fin, el dominio de la escritura.

De acuerdo a la Tabla 1, las capacidades que se observaron en las actividades de escritura de cada una de las sesiones fueron las siguientes: (1) fomenta la adecuación del texto a una situación comunicativa; (2) promueve la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada; (3) propone la utilización de las convenciones del lenguaje escrito; y (4) apoya la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Así mismo, cada una de estas capacidades buscaban el desarrollo específico de los propósitos de aprendizaje en las áreas de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología. De esta manera, la organización de la información evidenció que si bien en las tres áreas se llevaron a cabo actividades de lectura con los estudiantes; ello no significaba que todas las áreas desarrollen los propósitos comprendidos en las capacidades, tal como se puede apreciar en la Tabla 11.

Tabla 11

Organización de la información por áreas según las capacidades y propósitos desarrollados de la escritura

Capacidades	Propósitos de aprendizaje	Áreas		
		CO	PS	CT
Fomenta la adecuación del texto a una situación comunicativa	Enseña a considerar un propósito comunicativo.	✓		✓
	Enseña a tomar en cuenta un destinatario.	✓		
	Enseña a seleccionar un tipo de texto, el género discursivo y el registro que utilizará al escribir.	✓		
	Enseña a seleccionar el contexto sociocultural que enmarcará la comunicación escrita.	✓		
Promueve la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada	Enseña a ordenar sus ideas con secuencia lógica en torno al tema.	✓		✓
	Enseña a ampliar y complementar sus ideas al utilizar conectores que aseguren la coherencia y cohesión del texto.	✓		
Propone la utilización de las convenciones del lenguaje escrito	Enseña a usar de forma apropiada los recursos textuales para garantizar la claridad y el uso estético del lenguaje.	✓		
	Enseña a usar los recursos textuales para cuidar el sentido del texto	✓		
Apoya la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito	Enseña a analizar, comparar y contrastar las características del lenguaje escrito.			
	Enseña a analizar la coherencia y cohesión de las ideas.	✓		
	Enseña a pensar en cómo su texto repercutirá en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural.	✓		

En la Tabla 11 se puede observar que las capacidades de escritura, en su mayoría, solo son desarrolladas en el área de comunicación, no habiendo evidencia sobre las mismas en el área de Personal Social y Ciencia y Tecnología. Al respecto, que se desarrollen pocas o nulas actividades de escritura en áreas que no sean exclusivamente de Comunicación puede dar una falsa impresión sobre lo que se puede y no se puede enseñar en áreas como Personal Social o Ciencia y Tecnología. Cabe resaltar que de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica se busca promover el desarrollo de competencias; no obstante, puede haber una interpretación equivocada sobre la organización de las competencias por áreas.

Es importante resaltar que las competencias no son rígidas a una disciplina específica; al contrario, se pueden desarrollar en un sinnúmero de entornos de aprendizaje; lo único que se necesita es ser conscientes de las mismas y hacer visible las competencias que están poniendo en práctica los estudiantes. Además, aunque en todas las áreas se pueden desarrollar escritura, es importante, también, analizar si se trata de una escritura reproductiva o una escritura productiva que demanda el uso de procesos cognitivos superiores de la persona (Jiménez et al., 2018).

En ese sentido, luego de analizar nuevamente los datos en torno a aquello que es común dentro de las prácticas que realiza la docente para promover la escritura con los estudiantes, se evidenció que la maestra realiza cuatro acciones específicas durante la enseñanza de cada una de las capacidades, tal como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12

Acciones que desarrolla la docente en la enseñanza de las capacidades de lectura

Acciones para el desarrollo de la escritura	Competencias			
	Fomenta la adecuación del texto a una situación comunicativa	Promueve la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada	Propone la utilización de las convenciones del lenguaje escrito	Apoya la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito
Intervención docente como facilitadora de información	✓	✓	✓	✓
Intervención docente como facilitadora de preguntas y repreguntas para el aprendizaje	✓	✓	✓	✓
Intervención docente como promotora de la participación activa del estudiante	✓	✓	✓	✓
Uso de recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje	✓	✓	✓	✓

De esta manera, en la Tabla 12 se puede observar que, en el desarrollo de las cuatro capacidades de escritura, la docente interviene como facilitadora de la información; en este proceso, asume un rol activo en el aula. También interviene como facilitadora de preguntas y repreguntas para el aprendizaje; en este proceso, tanto la docente como los estudiantes asumen el rol participativo. Además, interviene como promotora de la participación activa del estudiante; en esta ocasión, el principal rol activo lo asumen los estudiantes. Finalmente, hace uso de recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje; los cuales son los medios que apoyan la interacción entre la información y los agentes participantes.

4.1.5. Intervención Docente como Facilitadora de Información

Esta acción se llevó a cabo en las actividades de escritura contenidas en el área de comunicación y vagamente en el área de Ciencia y Tecnología. A través de esta acción, la docente intervenía con regularidad para facilitar información relevante o realizar algunas acciones; en este contexto, el rol activo estaba centrado en la maestra.

En el proceso de enseñar a los niños a fomentar la adecuación del texto a una situación comunicativa, la docente comunicaba el propósito de la sesión “El día de hoy vamos a escribir un cuento sobre el cuidado de la naturaleza...” (OEEO_P1). Así mismo, brindaba indicaciones para el desarrollo adecuado de la tarea “Como ustedes saben, un cuento puede ser real o puede ser fantasioso. Ahora vamos a ver la estructura de un cuento porque ustedes harán uno. Un cuento tiene partes, el inicio, el nudo y el desenlace” (OEEO_P15); “Nosotros cuando vamos a trabajar un tipo de texto, ¿qué hacemos?” (OEEO_P6). Además, mostraba ejemplos e información adicional que ayuden en la planificación de la narración escrita “Voy a darles un ejemplo, todas las historias tienen título y autor. En el inicio se presentan a los personajes, cuándo y dónde ocurre. En el nudo se presenta el problema que afecta a los personajes. En el desenlace es la solución de este problema” (OEEO_P17).

De acuerdo a los extractos, se puede evidenciar cómo la docente enseña que los textos tienen un propósito comunicativo; es decir, no se trata de un proceso reproductivo donde la única intención es la copia, sino de un proceso productivo o espontáneo (Jiménez et al., 2018); en este caso, la intención es contar una historia real o de fantasía. Así mismo, invita a los estudiantes a pensar que hay una serie de pasos para construir un texto escrito, donde la adecuación o planificación es la primera de ellas (Jiménez et al., 2018; Cuetos 1990 en Montealegre, 2006; Fons, 2006); por tanto, no es un proceso inmediato, sino que requiere de un trabajo continuo y dinámico (Parra, 2015; Fons, 2006). También se puede evidenciar como ejemplifica y orienta sobre la estructura de la tipología textual en la que escribirán los estudiantes; así como el contexto sociocultural en la que se enmarcará este instrumento de comunicación escrita Álvarez (2013, citado en Parra, 2015).

En cuanto a la promoción de la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada, la profesora buscaba que los estudiantes desarrollen esta capacidad a través de algunas acciones. Acciones como: mostrar una guía de trabajo sobre la tarea de escritura; por ejemplo, en Comunicación realizó lo siguiente:

“Bien, ahora ustedes van a organizar sus ideas. En las hojas que les he enviado al grupo (*referido al grupo de WhatsApp*) tienen este cuadro. Llenen el cuadro con sus ideas: quiénes serán los personajes, dónde ocurrirá el cuento, qué escribiré primero, qué escribiré después, cómo terminaré mi cuento. En el nudo son dos párrafos” (OEEO_P29)

Mientras que en Ciencia y Tecnología también realizó las siguientes acciones:

“Para los niños que no tienen su guía, pueden colocar pregunta 1 y su respuesta, pregunta 2 y su respuesta” (OEEO_P4)

Además, se puede observar cómo brindaba sugerencias para que los estudiantes puedan escribir de manera cohesionada en comunicación

“Ustedes pueden empezar con estas palabritas al inicio: había una vez, cierto día, un día, erase una vez... En el nudo, pueden empezar con luego, de pronto, de repente, acá se va a presentar el problema. En el desenlace pueden utilizar finalmente o al finalizar” (OEEO_P35).

Así como desarrollar de manera adecuada sus fichas de aprendizaje de Ciencia y Tecnología.

“Nos queda 25 minutos para describir, describir es anotar lo que yo observo” (OEEO_P8); “Ahí dice describe lo que observas, suelo pedregoso, suelo fértil. Lo que observar primero vas a describir, luego dibujar” (OEEO_P11).

De los extractos se puede observar cómo la maestra interviene para que los estudiantes ordenen sus ideas con secuencia lógica en torno al tema que están desarrollando. Así mismo, cómo facilita que los estudiantes utilicen conectores para construir estructuras sintácticas que aseguren la precisión, coherencia y cohesión de lo escrito (Fons, 2006; Jiménez et al., 2018). De esta manera, se asegura de comunicar a los estudiantes que la escritura es un proceso que tiene un propósito comunicativo y se compone de ideas claras y con un orden lógico que permiten que lector pueda comprender el mensaje que está leyendo.

En relación a la capacidad de proponer la utilización de las convenciones del lenguaje escrito, la maestra, al igual que las anteriores capacidades, lleva a cabo una serie de intervenciones. Estas acciones se destacan porque la docente lleva a cabo un recuento de la información vista hasta el momento como la estructura del texto y

los elementos ortográficos “Recuerden que los párrafos son un conjunto de oraciones, se utiliza punto seguido y otra oración, y punto aparte para otro párrafo. Lo que ustedes han escrito en la tabla, lo pasan acá, en los párrafos” (OEKO_P35). Además, promueve que los estudiantes puedan autoevaluar sus escritos a través de la facilitación de los criterios de evaluación que deben considerar al escribir “cuando terminan de escribir lo que acabo de decir, van a revisar... en la tabla, ahí también están los criterios. Van a revisar los puntos, las mayúsculas, si han usado conectores...” (OEKO_P36).

De estos extractos, se puede observar cómo la maestra enseña a usar de forma apropiada los recursos textuales para garantizar la claridad del texto a través de sus intervenciones orales; así como usar los recursos textuales para cuidar el sentido del recurso escrito. Como argumentan Jiménez et al. (2018); Montealegre (2006); Fons (2006), la revisión es análisis de la calidad del texto y su estructura; por ende, debe tener relación con el objetivo inicial y servir para la reflexión de las estrategias utilizadas y la corrección de errores morfosintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos.

Finalmente, para apoyar la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto escrito, la profesora no interviene con mucho detalle; al contrario, focaliza su enseñanza en brindar recomendaciones para autoevaluar su texto escrito. Ello se puede evidenciar en los siguientes extractos:

“Para su revisión, de inicio, nudo y desenlace, le piden a un familiar para ver si han tomado en cuenta los hechos, los sucesos y si su texto tiene coherencia entre los hechos. Todo eso le van a pedir a su familiar” (OEKO_P40)

De los extractos analizados en este apartado, se puede evidenciar cómo la escritura es un proceso complejo y la maestra es consciente de ello; por ende, busca que los estudiantes puedan comprender cada uno de los pasos del proceso de escritura para construir recursos textuales productivos con ideas bien organizadas, con coherencia y cohesión que tengan repercusión en otras personas o se relacionen con otros textos de acuerdo al contexto sociocultural (Minedu, 2016).

4.1.6. Intervención Docente como Facilitadora de Preguntas y Repreguntas para el Aprendizaje

Al igual que en la acción anterior, durante el desarrollo de las actividades de escritura, la maestra intervenía con preguntas y repreguntas para lograr los objetivos de aprendizaje; de esta manera, si bien tenía un rol activo, los estudiantes también asumían un rol participativo.

Para fomentar la adecuación del texto a una situación comunicativa, la docente realizaba preguntas sobre el propósito de la escritura a realizar “(...) ¿qué vas a escribir el día de hoy?” (OEEO_P7); “(...) ¿para qué vas a escribir el cuento?” (OEEO_P8). También formulaba preguntas sobre el destinatario y los recursos necesarios para este proceso de escritura “Bien... ¿quiénes leerán tu cuento?” (OEEO_P11); “Bien... ¿y qué van a necesitar de materiales?” (OEEO_P12).

De los extractos se puede observar que la maestra tiene dominio del proceso de planificación textual (Jiménez et al., 2018) que tiene la escritura productiva. De esta manera apoya a los estudiantes a que puedan, ser conscientes de un propósito comunicativo, tomar en cuenta un público objetivo para que lea su escrito y seleccionar una tipología textual que le permita comunicar sus ideas.

Para promover la organización y desarrollo de ideas de forma coherente y cohesionada, la maestra realizaba preguntas que orientaran la construcción de su texto en una primera presentación, tal como se observa en los siguientes extractos:

“Llenen el cuadro con sus ideas, ¿quiénes serán los personajes? ¿Dónde ocurrirá el cuento? ¿Qué escribiré primero? ¿Qué escribiré después? ¿Cómo terminaré mi cuento?” (OEEO_P29)

De este extracto se puede observar cómo la maestra a través de las preguntas promueve que los estudiantes puedan ser conscientes de la estructura que debe cumplir el texto que van a elaborar considerando la construcción de estructuras sintácticas que aseguren la precisión, la coherencia y la cohesión de lo escrito (Minedu, 2016; Jiménez et al., 2018; Montealegre, 2006). Las mismas que son presentadas en un cuadro de organización que revela una primera estructura del primer borrador (Albarrán, 2009); pero que también pueden ser organizadas en

mapas de ideas, categorización de ideas, numeración de ideas, en diagramas de flechas, diagramas de corchetes, etc.

En la misma línea, para fomentar que los estudiantes utilicen las convenciones del lenguaje escrito, la maestra realizaba preguntas para verificar la comprensión sobre la utilidad y el dominio de los recursos ortográficos. Lo mencionado se puede observar en el siguiente extracto: “¿Por qué nos ayuda las mayúsculas?” (OEKO_P37). De este extracto se puede apreciar cómo la maestra pretende que los estudiantes puedan ser conscientes sobre la utilidad de las mayúsculas para cuidar el sentido del texto y se apropien de las mismas para garantizar la claridad y el uso estético del lenguaje (Minedu, 2016). Como señala Albarrán (2009), en el proceso de textualización se llevarán a cabo diversos borrados que tendrán que ser revisados una y otra vez a fin de visualizar en el papel aquella opinión, conocimiento o información que había estado almacenado en la memoria a largo plazo del estudiante.

Finalmente, para apoyar la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito, la pregunta que utilizó la docente hacía referencia a la funcionalidad del proceso escritor en su vida cotidiana “¿Cómo aplicarían lo que han aprendido?” (OEKO_P41). El ejemplo claramente hace referencia a la transferencia del aprendizaje formal a la vida diaria de los estudiantes a fin de que ellos puedan ser conscientes y reflexionen sobre cómo un recurso escrito puede impactar en la vida de los y el contexto sociocultural de los demás (Minedu, 2016; Fons, 2006).

4.1.7. Intervención Docente como Promotora de la Participación Activa del Estudiante

Esta acción, al igual que las anteriores, se llevó a cabo en las dos áreas mencionadas previamente, Comunicación y Ciencia y Tecnología; donde la maestra intervenía para promover la participación activa del estudiante. Esta participación activa se lleva a cabo en el desarrollo de las cuatro capacidades de escritura: fomentar la adecuación del texto a una situación comunicativa; promover la organización y desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada; proponer la utilización de las convenciones del lenguaje escrito; y apoyar la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Para que esta interacción se logre, la maestra invita a los estudiantes a responder preguntas para considerar un propósito comunicativo

“¿Qué vas a escribir el día de hoy?” (OEEO_P8); “¿Para qué vas a escribir el cuento el día de hoy?” (OEEO_P10); tomar en cuenta el destinatario “¿Quiénes leerán tu cuento?” (OEEO_P11); ser consciente de la estructura de la tipología textual “¿Cuál es su estructura...?” (EOCO_P19); ordenar las ideas de manera ordenada “¿Quiénes serán los personajes? ¿Dónde ocurrirá el cuento? ¿Qué escribiré primero? ¿Qué escribiré después? ¿Cómo terminaré mi cuento?” (EOCO_P29); y pensar en la funcionalidad de los recursos ortográficos “¿Por qué nos ayuda las mayúsculas?” (EOCO_P37).

Estos extractos demuestran que existe una relación participativa-activa tanto de la docente como de los estudiantes. Además, evidencia cómo para hacer visible en el papel las ideas, opiniones, información o sentimientos que están en la memoria a largo plazo del escritor, se necesita que el escritor ponga en prácticas habilidades cognitivas -analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir, valorar, operar) y cognitivo-lingüísticas -describir, definir, resumir, justificar, argumentar y demostrar- Jorba (2000 en Albarrán, 2009).

4.1.8. Uso de Recursos para el Logro de los Propósitos de Aprendizaje

Por último, en esta acción, se puede observar cómo en el desarrollo de las actividades de escritura, la docente también utiliza distintos recursos que sirven como medios para lograr el dominio de las capacidades. De los datos recogidos, se puede rescatar el uso de un video “Vamos a ver un video antes de irnos al break. Todos atentos, dura 3 minutos y nos vamos al descanso” (OEEO_P19); también de una guía de escritura con cuadros para la planificación, organización de ideas y tabla con los criterios de revisión y evaluación de la narración escrita y una guía de experimentación

“Para ello, antes van a escribir sus hipótesis. Los que tienen ahí la guía, vayan respondiendo” (OEEO_P2); “Bien, ahora ustedes van a organizar sus ideas. En las hojas que les he enviado al grupo, tienen estos cuadros. Llenen el cuadro con sus ideas...” (OEEO_P29); “Cuando terminan de escribir lo que acabo de decir, van a revisar y donde está la tabla, ahí también están los criterios -refiriéndose a la guía de escritura-...” (OEEO_P37)

De estos extractos, se puede observar cómo los recursos utilizados en las actividades de escritura favorecen el desarrollo de este proceso. Además, que moviliza las acciones de los estudiantes hacia el trabajo independiente de su propio instrumento de comunicación, siendo conscientes del estándar de desempeño que se espera de cada uno de ellos; también se evidencia cómo la maestra fomenta que los

estudiantes se apropien de la escritura; es decir, seleccionen los temas o contenidos que más les interesa comunicar (Pressley et al., 1996).

A partir de todo lo expuesto, se puede afirmar que el área de Comunicación no es la única disciplina donde se puede promover la adquisición y dominio de la competencia escritora; ya que la escritura al igual que la lectura se encuentra inserta de manera transversal en todas las actividades que impliquen al menos una de las capacidades de esta competencia. Así mismo, esta manera de animar a los alumnos a que se apropien del proceso escritor, haciendo que ellos mismos tomen decisiones sobre lo que van a hacer invita a reflexionar sobre los enfoques y prácticas de instrucción en la que son formados los docentes del país. Por tanto, más que la enseñanza de un área, en realidad se está desarrollando una competencia en el aula que no depende de una disciplina específica, pero que requiere de hacer consciente al estudiante de esos propósitos de aprendizaje. A continuación, en la Figura 10 se muestra la síntesis del análisis e interpretación de los resultados obtenidos respecto a las prácticas educativas desarrolladas por la docente para promover en los estudiantes el dominio de la escritura.

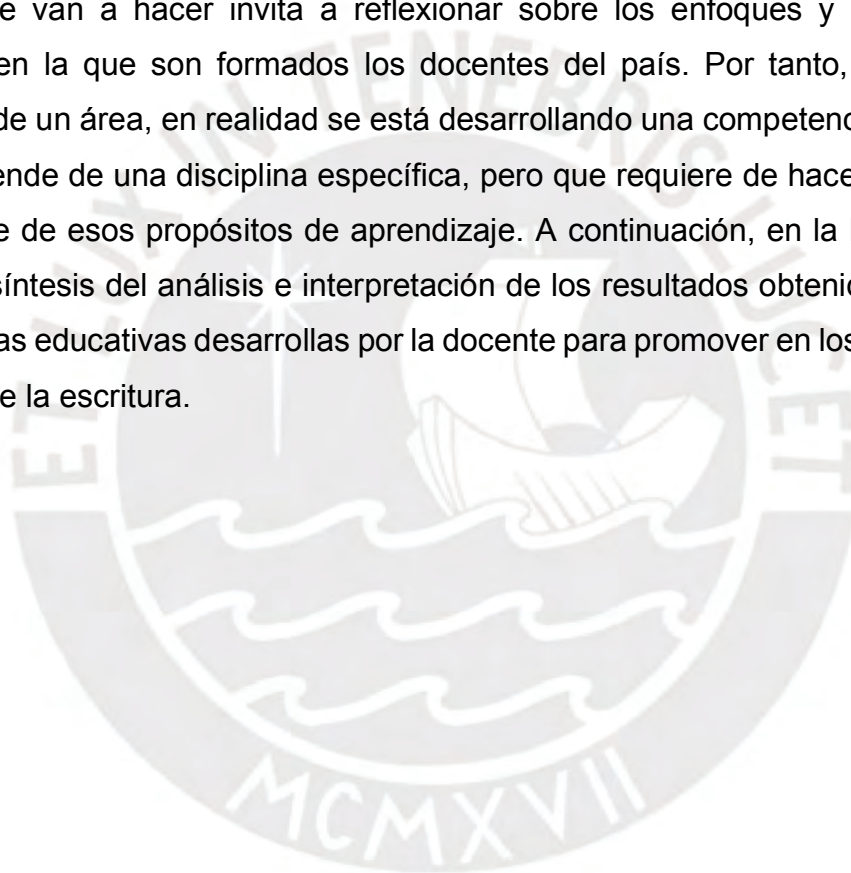
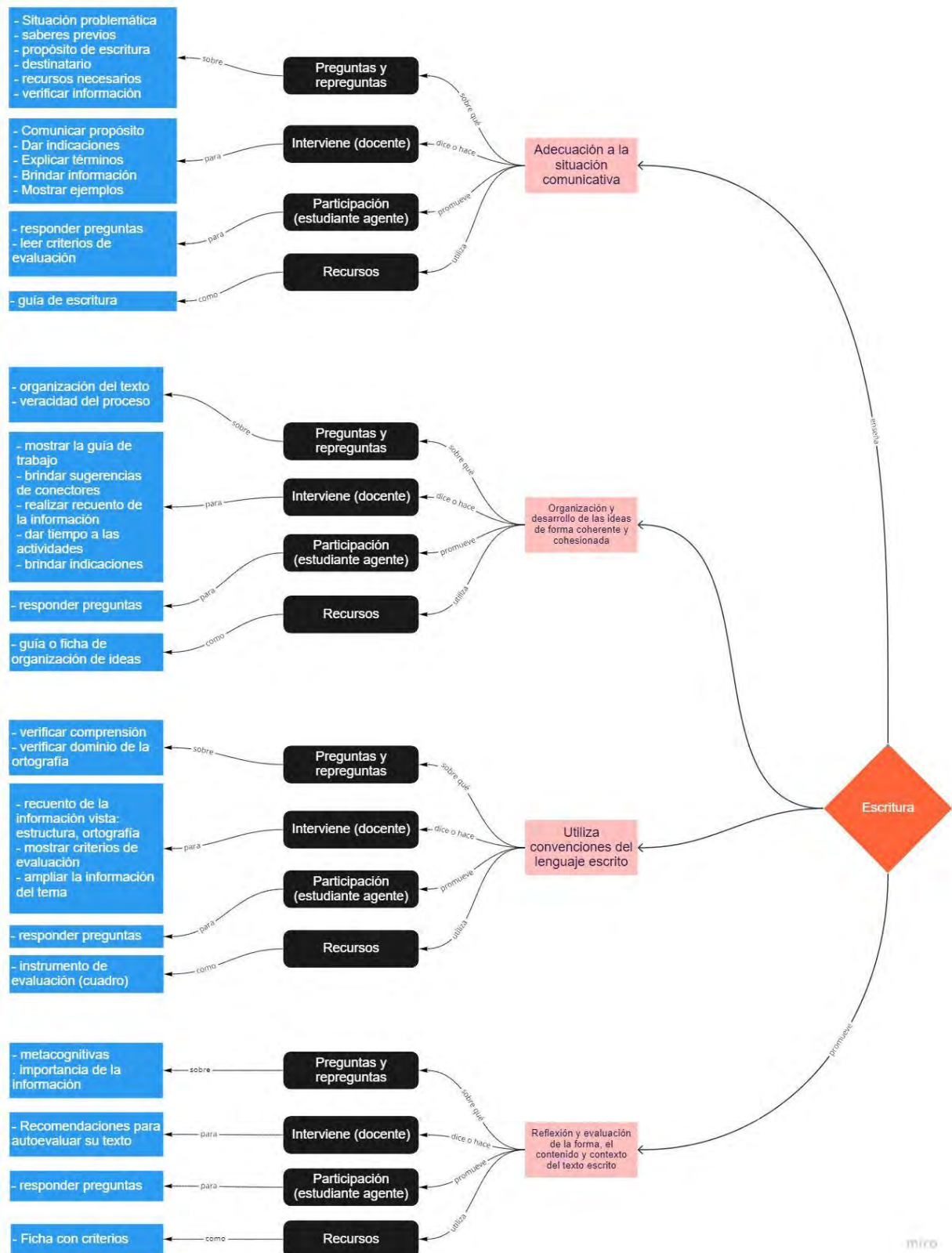


Figura 10

Síntesis de la práctica educativa docente para promover el desarrollo de la escritura con los estudiantes



4.2. Prácticas Efectivas que Promueven el Desarrollo de las Competencias de Lectoescritura

Para el desarrollo de esta segunda unidad de análisis, se observaron, nuevamente, las prácticas educativas de la maestra informante durante puesta en marcha de los procesos de lectura y escritura en las seis sesiones de aprendizaje. El objetivo fue analizar qué tanto de sus prácticas pedagógicas correspondían a prácticas efectivas en la enseñanza de la lengua. Así mismo, entender, cómo es que la maestra llevaba a cabo estas prácticas; es decir, qué acciones efectivas realizaba para que los estudiantes puedan lograr el dominio del proceso lectoescritor correspondiente a su nivel de desarrollo.

A partir de lo expuesto, es preciso recuperar qué se entiende por prácticas efectivas. De acuerdo a Hattie (2019); Taylor (2016) y Gonzáles et al. (2017), una práctica efectiva se reconoce como una enseñanza eficaz en el aula; es decir, son acciones complejas con un impacto positivo en el aprendizaje. Las prácticas efectivas se fundamentan en la experiencia del docente, en relación a lo que funciona en el aula y el entrenamiento de calidad en la que se forma para gestionar su enseñanza. De esta manera, puede proporcionar apoyos específicos y generales al estudiante a fin de que este pueda alcanzar competencias y/o habilidades en el aula para resolver dificultades propias y de su entorno.

Ahora bien, de las cinco prácticas efectivas con mayor nivel de impacto en el aprendizaje planteadas por Ajayi (2014); Prain (2009); Barrientos (2001); Pressley et al. (2001); Hattie (2009); Wray et al. (1999); Taylor et al. (2016); González et al. (2017) y Harn et al. (2014), se priorizaron solo dos de ellas para este análisis de información por ser una investigación descriptiva en un corto periodo de tiempo; estas prácticas efectivas son la relación entre estudiante-docente y la retroalimentación. Por ende, para el desarrollo de la recogida de información, se tomó en cuenta una serie de criterios correspondientes a las prácticas efectivas mencionadas. Cada uno de estos criterios fueron recuperados de las caracterizaciones de cada práctica efectiva que se expuso en el marco teórico de esta investigación. Además, las mismas, fueron puesta a evaluación por validadores expertos, de esta casa de estudio, en el campo de la

lectoescritura. En ese sentido, los criterios, para recoger la información, se presentan a continuación en la Tabla 13.

Tabla 13

Criterios para observar las prácticas efectivas en las sesiones de aprendizaje

Prácticas efectivas	Sesiones de aprendizaje					
	Sesión 1 (OPELCO ⁵)	Sesión 2 (OPELPS ⁶)	Sesión 3 (OPELCT ⁷)	Sesión 4 (OPEECO ⁸)	Sesión 5 (OPEEPS)	Sesión 6 (OPEECT)
<i>Relación estudiante-docente (REL)</i>	<i>Relación participativa o activa:</i>					
	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica el punto de partida de los estudiantes ● Interviene para facilitar los aprendizajes ● Interviene para apoyar la transferencia progresiva de responsabilidades lectoescritoras ● Evalúa para mejorar la práctica educativa 					
<i>Retroalimentación (RET)</i>	<i>Relación de refuerzo constante</i>					
	<ul style="list-style-type: none"> ● Motiva a los estudiantes ● Refuerza las metas de aprendizaje ● Centra la atención en la tarea ● Centra la atención en el mejoramiento de habilidades y destrezas específicas 					
	<ul style="list-style-type: none"> ● Retroalimenta teniendo en cuenta los propósitos de aprendizaje. ● Realiza una retroalimentación oral (retroalimentación interactiva) ● Realiza una retroalimentación escrita (escritura en la presentación de la tarea). ● Realiza una retroalimentación visual o demostrativa (mostrar un ejemplo de cómo hacer algo). ● Realiza una retroalimentación individual ● Realiza una retroalimentación en grupo ● La retroalimentación es descriptiva y no juzga el trabajo ni al estudiante ● Utiliza comentarios positivos que describen lo que está bien hecho ● Acompaña las descripciones negativas del trabajo con sugerencias positivas de mejora ● Utiliza un vocabulario y conceptos que el alumno entiende ● Adapta la cantidad y el contenido de los comentarios al nivel de desarrollo del alumno ● Elige palabras que comunican respeto por el alumno y el trabajo. ● Elige palabras que sitúan al alumno como agente. ● Elige palabras que propician que los estudiantes reflexionen o se pregunten ● Utiliza una retroalimentación referida a criterios para dar información sobre el propio trabajo ● Utiliza una retroalimentación sobre los procesos o el esfuerzo de los estudiantes 					

⁵ O: observación; PE: prácticas efectivas; L: lectura; CO: Comunicación

⁶ PS: Personal Social

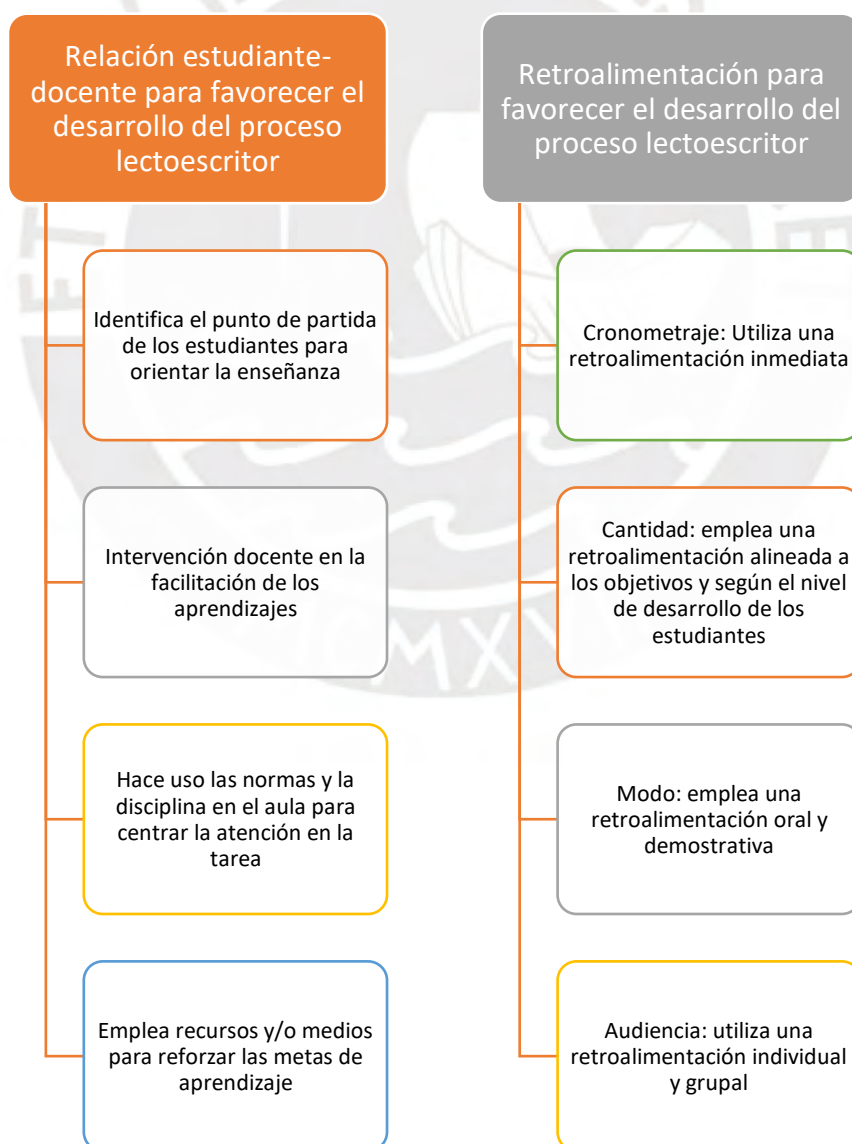
⁷ CT: Ciencia y Tecnología

⁸ O: Observación; PE: prácticas efectivas; E: escritura; CO: Comunicación

La Tabla 13 nos muestra que las actividades de lectura y escritura a observarse estuvieron distribuidas en las áreas de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología. Así mismo, los criterios de observación que se evidencian en la tabla sobre la práctica efectiva de relación estudiante-docente y retroalimentación ofrecen pautas de lo que se espera encontrar como desempeño de la maestra en la instrucción de la lectura y la escritura y sobre todo cómo es que lleva a cabo dichas acciones. En ese sentido, de la información recogida y tras un profundo análisis de las mismas, se pudo afirmar que, las acciones que preponderaron en cada una de las prácticas efectivas fueron las que se muestran en la Figura 10.

Figura 11

Acciones que desarrolla la docente en el uso de las prácticas efectivas para promover el desarrollo de la lectoescritura con los estudiantes



Como se puede observar en la Figura 11, en la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente la maestra mostró una participación activa en el proceso de enseñanza al identificar los esquemas mentales que poseían los estudiantes como punto de partida para la facilitación de la enseñanza. Así mismo, en la práctica efectiva de retroalimentación, se observa cómo la maestra retroalimentaba a los estudiantes en torno a algunas caracterizaciones de la retroalimentación eficaz (Brookhart, 2008); es decir, una retroalimentación que consideraba el cronometraje -inmediata u oportuna-, la cantidad -alineada a los objetivos de aprendizaje y nivel de desarrollo-, el modo -oral y demostrativa- y la audiencia -grupal e individual-.

Cabe destacar que, si bien estas acciones fueron las que más preponderaron durante las observaciones de las sesiones de aprendizaje, ello no significa que hubiese otras acciones propias de las prácticas efectivas que se desarrollasen en algunas de las áreas observadas, tal como se puede observar en la Tabla 14.

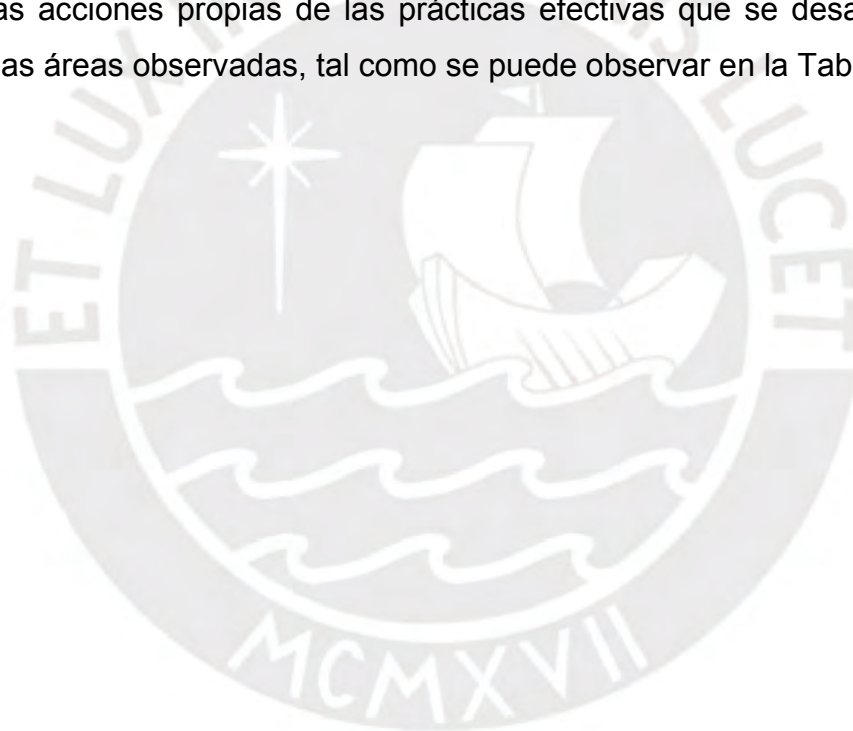


Tabla 14

Observación de las prácticas efectivas por áreas en el desarrollo de las competencias lectoescritoras

Prácticas efectivas	Criterios a observar	Lectura			Escritura			
		CO	PS	CT	CO	PS	CT	
Relación estudiante-docente	Relación participativa o activa	Identifica el punto de partida de los estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Interviene para facilitar los aprendizajes	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Interviene para apoyar la transferencia progresiva de responsabilidades lectoescritoras					✓	✓
		Evalúa para mejorar la práctica educativa.						
	Relación de refuerzo constante	Motiva a los estudiantes	✓		✓			
		Refuerza las metas de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Centra la atención en la tarea	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Retroalimentación sobre la tarea y el pensamiento de la tarea	Retroalimenta teniendo en cuenta los propósitos de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	✓		
	Realiza una retroalimentación oral (interactiva)	✓		✓		✓	✓	
	Realiza una retroalimentación visual o demostrativa (mostrar un ejemplo de cómo hacer algo)			✓	✓	✓	✓	
	Realiza una retroalimentación escrita (escritura en la presentación de la tarea)							
	Realiza una retroalimentación individual	✓		✓	✓	✓		
	Realiza una retroalimentación en grupo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	La retroalimentación es descriptiva y no juzga el trabajo ni al estudiante							
	Utiliza comentarios positivos que describen lo que está bien hecho	✓		✓				
	Acompaña las descripciones negativas del trabajo con sugerencias positivas de mejora							
	Utiliza un vocabulario y conceptos que el alumno entiende	✓	✓	✓	✓		✓	
	Adapta la cantidad y el contenido de los comentarios al nivel de desarrollo del alumno	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Elige palabras que comunican respeto por el alumno y el trabajo	✓		✓	✓			
	Elige palabras que sitúan al alumno como agente	✓		✓		✓		
	Elige palabras que propician que los estudiantes reflexionen o se pregunten	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Utiliza una retroalimentación referida a criterios para dar información sobre el propio trabajo	✓			✓	✓		
	Utiliza una retroalimentación sobre los procesos o el esfuerzo de los estudiantes	✓		✓				

La información que se muestra en la Tabla 14 invita a reflexionar por qué algunos criterios de las prácticas efectivas son constantes en todas las áreas y por qué algunas de ellas no lo son. Esto puede deberse a los factores comunes que tienen la instrucción de las sesiones de aprendizaje de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología; el tiempo pedagógico dedicado a las actividades de lectura y escritura; la poca evidencia de organización de los estudiantes en grupos pequeños

o enteros; y el escaso manejo del conocimiento para una alfabetización eficaz como el modelado para la transferencia progresiva de responsabilidades, el conocimiento de estrategias lectoescritoras, el dominio de la retroalimentación eficaz, entre otras. Las cuales, según Wray et al. (1999); Taylor et al. (2016); Brokhart (2008); Harn et al. (2014) son características importantes de la enseñanza eficaz de la alfabetización y las escuelas eficaces.

Luego del análisis previo, para el desarrollo de esta unidad de análisis, se han recuperado solo aquellas acciones que son constantes en las cuatro áreas. De esta manera, las Tablas 15 y 16 muestran las categorías de análisis de la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente y la práctica efectiva de retroalimentación, respectivamente, en las competencias de lectura y escritura.

Tabla 15

Categorías de análisis de la práctica efectiva de Relación entre estudiante-docente en las competencias de Lectura y Escritura

Práctica efectiva de relación estudiante-docente	Competencias	
	Lectura	Escritura
Identifica el punto de partida de los estudiantes para orientar la enseñanza	✓	✓
Intervención docente en la facilitación de los aprendizajes	✓	✓
Hace uso las normas y la disciplina en el aula para centrar la atención en la tarea	✓	✓
Emplea recursos y/o medios para reforzar las metas de aprendizaje	✓	✓

Las categorías de análisis que se muestran en la Tabla 15, evidencian cómo la maestra desarrolla la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente para promover el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes. Como se puede observar, estas acciones han sido comunes tanto en el desarrollo de las actividades de lectura como en el desarrollo de las actividades de escritura de las áreas de Comunicación, Personal Social y Ciencia y tecnología.

Tabla 16

Categorías de análisis de la práctica efectiva de Retroalimentación en las competencias de Lectura y Escritura

Práctica efectiva de retroalimentación		Competencias	
		Lectura	Escritura
Cronometraje	Retroalimentación inmediata	✓	✓
Cantidad	Alineada a los objetivos	✓	✓
	Vocabulario, conceptos y contenido según el nivel de desarrollo de los estudiantes	✓	✓
Modo	Retroalimentación oral	✓	✓
	Retroalimentación visual	✓	✓
Audiencia	Retroalimentación individual	✓	✓
	Retroalimentación grupal	✓	✓

Así mismo, la Tabla 16 evidencia cómo la docente desarrollo la práctica efectiva de retroalimentación con los estudiantes para promover el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Las mismas que serán analizadas a partir de extractos obtenidos del desarrollo de las actividades lectoescritoras de las áreas observadas.

4.2.1. Práctica efectiva relación estudiante docente

Ahora bien, las categorías de análisis para esta práctica efectiva son cuatro: la identificación del punto de partida de los estudiantes para orientar la enseñanza; la intervención docente en la facilitación de los aprendizajes; el uso de normas y disciplina en el aula para centrar la atención en la tarea; y el empleo de recursos y/o medios para reforzar las metas de aprendizaje. Las mismas que se desarrollan en los siguientes párrafos.

4.2.1.1. Identificación del punto de partida de los estudiantes para orientar la enseñanza. Como primera categoría de análisis en el desarrollo de la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente, se evidencia cómo la docente identificaba el punto de partida de los estudiantes para orientar la enseñanza. La principal acción para lograr este propósito era el de realizar preguntas y repreguntas para identificar aquellos esquemas mentales que poseían los estudiantes en relación al tema de la clase y el propósito de la sesión, con el fin de introducir las actividades de lectura y escritura, tal como puede observarse en los extractos líneas abajo; no obstante, la participación de los estudiantes al responder las preguntas de la maestra promovía, también, la fluidez de las sesiones de aprendizaje.

“El día de hoy toca comunicación, voy a hacer algunas preguntas sobre cuánto han aprendido de las clases... ¿cómo se llama el suelo que es buena para la agricultura?” (OPELCO_REL4); “Recordemos lo aprendido... ¿qué factores necesitan las plantas para crecer?” (OPELCT_REL48); “Ustedes me podrían decir, ¿qué productos alimenticios son de la costa, de la sierra y de la selva?” (OPEEPS_REL119); “¿Cómo se llaman las personas que están en un cuento? (OPEECO_REL21); “¿Por qué es un texto narrativo?” (OPEECO_REL17)

Como se observa en los extractos, la maestra realiza diversas preguntas con objetivo de determinar qué es lo que lo conocen los estudiantes sobre el tema de la clase; de tal manera que pueda conectar aquello que poseen como conocimiento con la nueva información de la sesión de aprendizaje. Como señala Fons (2006), cada uno de los estudiantes son particulares y diferentes; por ende, las zonas de desarrollo real de cada uno de ellos son diversos. De esta manera, identificar los esquemas mentales que posee el alumnado permitirá ofrecerle las condiciones, ayudas necesarias y mediación adecuada que ayuden a progresar, a cada uno de ellos, hacia la zona de desarrollo óptimo.

4.2.1.2. Intervención docente en la facilitación de los aprendizajes.

En la misma línea, como segunda categoría de análisis para el desarrollo de la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente, se expone cómo la maestra interviene como facilitadora de los aprendizajes. Una de las formas en cómo la docente facilitaba los aprendizajes fue a través de preguntas y repreguntas, con el fin de que los estudiantes puedan emitir inferencias o reflexionar sobre el proceso lectoescritor.

“Vamos a recordar lo que en algún momento hemos leído, ¿Qué tipo de texto es un cuento?” (OPEECO_REL16); “Aquí hay imágenes y la pregunta del título. Según el texto que es informativo, que tiene un título, hay imágenes, ¿de qué se tratará el texto?” (OPELCO_REL6); “A ver..., ¿qué vas a escribir el día de hoy? ¿para qué vas a escribir el cuento?... ¿quiénes leerán tu cuento? ¿Qué materiales van a necesitar?” (OPEECO_REL31)

Otra de las acciones que desempeñó la maestra fue el de señalar elementos del texto para responder a la tarea y dar indicaciones sobre el trabajo autónomo en casa a fin de lograr el objetivo de aprendizaje “Para los niños que no tienen su guía pueden colocar pregunta 1 y su respuesta, pregunta 2 y su respuesta” (OPEECT_REL76); “Se acabó el tiempo, ahora sí en su casa todos van a leer en silencio, para que puedan contrastar con sus respuestas” (OPEECT_REL80). Finalmente, como última acción en la facilitación de los aprendizajes, la profesora

realizó un recuento de la información dialogada en clase “Como ustedes saben, un cuento puede ser real o puede ser fantasioso. Ahora vamos a ver la estructura de un cuento, un cuento tiene partes, el inicio, el nudo y el desenlace...” (OPEECO_REL34).

Como se puede observar en los extractos presentados, hay indicios de una lectura y escritura independiente del estudiante; es decir, la responsabilidad y el protagonista de su propio aprendizaje es el alumno (Baeza, 2006); no obstante, la maestra no está ausente en el proceso; al contrario, acompaña y guía las acciones del niño hacia la automatización de las competencias a través de estrategias lectoescritoras y la orientación hacia la búsqueda de soluciones frente a un conflicto (Fons, 2006); en este caso, el no tener una guía. De esta manera, se puede observar cómo la relación participativa o activa involucra a ambos agentes, el docente y el estudiante.

4.2.1.3. Uso las normas y la disciplina en el aula para centrar la atención en la tarea. La tercera categoría de análisis en el desarrollo de la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente, se evidencia cómo la docente hace uso de normas y de la disciplina en el aula para centrar la atención en la tarea.

En relación al uso de las normas, se pudo observar cómo la maestra profundiza en el acuerdo y cumplimiento de las normas de clase para su adecuado desarrollo

“...esa norma me parece perfecta... Yo a todos los quiero por igual” (OPELCO_REL7); “No me pueden interrumpir... Es como la luz está prendida en mi cabecita, hay un apagón y se apagan todas las ideas que estaban en mi cabeza. Es importante el respeto... acaban de decir una norma, respetar...” (OPELCO_REL11); “A ver, yo voy a leer las normas, evito comer en clase, yo he visto a algunos niños comiendo en clase. También van a tomar en cuenta las respuestas de sus compañeros mientras están trabajando” (OPELCT_REL61).

Además, se puede observar cómo la maestra busca que los estudiantes gestionen su comportamiento y autocontrolen sus impulsos en coherencia con los acuerdos que previamente habían elaborado en conjunto (Walters & Frei, 2007). Así mismo, pone de manifiesto situaciones para reflexionar sobre la importancia de la disciplina para el aprendizaje “Si ustedes se van por otro lado, retomar lo que estoy explicando, lleva tiempo. Estamos en hora de Ciencia, luego es Física” (OPEECT_REL92); “No sé en qué idioma hablar, he dicho que no se interrumpan” (OPELPS_REL112); “Por favor, no me interrumpan, tienen que ser empáticos con mi

persona, en mi cabeza me he preparado...” Como se puede observar en estos últimos extractos, no existe una intención de la maestra por disciplinar a los estudiantes a través de amenazas o castigos; sino de dialogar con ellos sobre los comportamientos esperados, brindando ejemplos del por qué es importante evitar interrumpirla (Walters & Frei, 2007; Owocki, 2005). Definitivamente, en un contexto de educación a distancia, las aulas virtuales se han convertido en los centros de alfabetización alternativas a los centros presenciales; por tanto, se necesitan de rutinas y objetivos de conducta claros, consensuados y firmes que contribuyan al dominio del proceso lectoescritor en el aula.

4.2.1.4. Empleo de recursos y/o medios para reforzar las metas de aprendizaje. Por último, como cuarta categoría de análisis de la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente se muestra cómo la docente emplea de los recursos y/o medios para reforzar las metas de aprendizaje.

De esta manera, en las sesiones de lectura y escritura, la maestra utilizó las presentaciones de Power Point para dar a conocer las metas de aprendizaje “(mientras muestra las dispositivas) ...Hoy aprenderás a conocer los factores que necesitan las plantas para crecer” (OPELCT_REL48). Así mismo, para apoyar a que los estudiantes complementen sus conocimientos previos con información adicional, utilizó un video y una guía de investigación para ir desarrollando la tarea de la clase “... Van a observar un video sobre qué suelo es donde retienen más el agua. Ustedes han leído, en su guía está... voy a enseñarles un video para que se den cuenta” (OPEECT_REL87).

Además, empleó una plataforma de mensajería instantánea como el WhatsApp para observar y orientar el adecuado desarrollo de las actividades de la clase en relación a los objetivos de aprendizaje “Ustedes van a escribir estos dos que están acá, la respuesta inicial. Escribanlo en sus cuadernos, me lo envían al WhatsApp personal o también lo dicen por aquí. La planta de geranio se marchita porque... Las plantas necesitan para crecer... Vayan escribiendo sus hipótesis” (OPELCT_REL55).

También se pudo observar como el refuerzo de los aprendizajes, a través de las diapositivas de Power Point de la clase, estaban estrechamente vinculados a los

criterios de evaluación que habían sido dialogados al inicio de cada sesión de lectura y escritura. De esta manera, los estudiantes eran conscientes de qué es lo que se esperaba de cada uno de ellos como evidencia de aprendizaje

“...los criterios de evaluación: van a realizar hipótesis del problema, elaborar un plan de acción y explicar los factores que necesitan las plantas para crecer en un organizador visual” (OPELCT_REL54); “Voy a presentarles los criterios que deben lograr: opina sobre algunas acciones que ocurren en la comunidad de Rossmery y sobre la destrucción del hábitat de algunos seres vivos reflexiona a través de preguntas sobre cómo mejorar las tierras de cultivo sin dañar la biodiversidad” (OPEEPS_REL131)

A partir de estos extractos, se puede observar cómo los recursos que emplea la maestra en el proceso de enseñar a leer y escribir, representan medios para motivar la atención en la tarea y los desempeños esperados en la aplicación de habilidades y destrezas lectoescritoras en el aula (Montealegre, 2006). También, como a través del uso de estos recursos, se busca facilitar la enseñanza para formar aprendices eficaces y capaces de controlar su propio aprendizaje (Ravela, 2017), constituyéndose de esta manera como elementos de motivación extrínseca que dotan de la enseñanza una experiencia dinámica, original y eficiente (Harntnett, 2016).

4.2.2. Retroalimentación

Luego de analizar el desarrollo de la práctica efectiva de relación entre estudiante-docente durante la enseñanza de la lectoescritura, se procede a analizar la manera en cómo la docente hacía uso de la práctica efectiva de retroalimentación para promover la adquisición y dominio del proceso lectoescritor. En ese sentido, las categorías de análisis para el desarrollo de este apartado son cuatro: la retroalimentación según el cronometraje -retroalimentación inmediata-; la retroalimentación según la cantidad -retroalimentación alineada a los objetivos de aprendizaje y de acuerdo a la cantidad-; la retroalimentación según el modo -retroalimentación oral y demostrativa-; y la retroalimentación según la audiencia -retroalimentación individual y grupal-. Las mismas que se desarrollan en los siguientes párrafos.

4.2.2.1. Retroalimentación según el cronometraje: retroalimentación inmediata. Como primera categoría de análisis de la práctica efectiva de retroalimentación se evidencia cómo la docente retroalimenta a los estudiantes según el cronometraje; es decir, el momento en que brinda la retroalimentación sobre el desempeño del alumnado.

Durante el desarrollo de las actividades de lectura y escritura en las diferentes áreas de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología, se pudo observar que el momento en que la docente brindaba la retroalimentación fue frecuente e inmediata. Por ejemplo, se puede apreciar cómo la maestra complementa un proceso anterior con retroinformación adicional que contribuye a la comprensión del proceso escritor.

“Voy a darles a conocer un ejemplo, todas las historias tienen un título y un autor. En el inicio se presentan a los personajes, cuándo y dónde ocurre. En el nudo se presenta el problema que afecta a los personajes. En el desenlace es la solución a este problema” (OPEECO_RET36); “Recuerden que les estoy volviendo a explicar, la naturaleza es todo. En este caso, les he dado un ejemplo sobre el agua...” (OPEECO_RET37)

Así mismo, se puede observar cómo en este proceso de invitar a los estudiantes a pensar, reflexionar o profundizar en los objetivos de la clase, retroalimenta a través de preguntas.

“A ver vamos a resaltar de qué trata principalmente el párrafo. A ver... ¿de qué nos habla principalmente el párrafo? ...Pero, principalmente, ¿por qué se malogró la plantita?” (OPELCT_RET67); “Muy bien... estamos conociendo las características de los suelos y de acuerdo a estos cuáles son buenos para los cultivos. De acuerdo a eso vienen sus propiedades... entonces, ¿cómo se clasifican los suelos?” (OPEECT_RET121); “...El propósito es explicar la relación de los suelos con la agricultura y la biodiversidad, ¿el clima es igual o diferente en las regiones del Perú?” (OPELPS_RET136); “Hoy vamos a conocer los impactos de algunas prácticas de la agricultura en la biodiversidad, ¿el agua sirve para que las personas puedan cubrir sus necesidades del día a día? ¿Será importante para los cultivos como para las personas?” (OPEEPS_RET160)

Como señala Brookhart (2008), una retroalimentación eficaz es aquella que hace coincidir las descripciones y las sugerencias específicas con el trabajo de un estudiante en particular; la misma que se entrega en el momento y en el lugar en que puede ser más útil para el estudiante. Así mismo, como argumenta Stobart (2010), una retroinformación en el tiempo, permitirá a los estudiantes tener más claro lo que van a aprender y cómo lo van a conseguir.

4.2.2.2. Retroalimentación Según la Cantidad: Retroalimentación Alineada a los Objetivos de Aprendizaje y de Acuerdo con el Nivel de Desarrollo de los Estudiantes. Luego de analizar la categoría de análisis donde se observa cómo la docente realiza la retroalimentación de manera frecuente e inmediata, ahora corresponde analizar la segunda categoría de análisis donde se evidencia cómo la maestra retroalimenta a los estudiantes según la cantidad; es decir, cómo lleva a cabo la retroalimentación alineada a los objetivos de aprendizaje y según el nivel de desarrollo de los estudiantes.

De acuerdo con los datos obtenidos, la cantidad de la retroalimentación dependía de si la estaba orientada a valorar las respuestas como correctas “Bien... Muy bien... continúa...” (OPELCO_RET19); “Tienen que estar atentos... bien, hemos dado una primera lectura” (OPELCT_RET93); en este caso, no eran muy extensas.

También variaba la cantidad si la docente retroalimentaba sobre las acciones a realizar de manera independiente; como por ejemplo en el área de Ciencia y Tecnología y comunicación. En este caso la retroalimentación era más extensa.

“Estamos en lectura silenciosa, una vez que han terminado de leer háganse las preguntas: ¿de qué trata el suelo? ¿De qué trata la luz? ¿De qué trata el agua?” (OPELCT_RET97); “Llegó la hora de leer y recuerda aplicar las técnicas y estrategias que has aprendido: ¿qué debes hacer primero? ¿Qué técnicas o estrategias usarás?” (OPELCT_RET102); “Cuando terminan de escribir lo que acabo de decir, van a revisar y donde está la tabla, ahí también están los criterios, van a revisar los puntos, las mayúsculas, si han usado conectores... le piden a un familiar para ver si han tomado en cuenta los hechos, los sucesos y si su texto tiene coherencia entre los hechos” (OPEECO_RET61)

Incluso, variaba la cantidad y nivel de lenguaje de la retroalimentación si se trataba de ofrecer a los estudiantes un recuento de la información desarrollada hasta el momento o algunas ideas adicionales que complementarían sus aprendizajes.

“Frente al texto que han leído, ¿se puede plantar en suelos arenosos? Sí se puede, pero sus cuidados son diferentes. Con los suelos arenosos hay que tener cuidado y generalmente se hace en casa... Frente a la pregunta que le hicieron al profesor, ahora ustedes saben que sí se puede plantar plantas en suelos arenosos” (OPELCO_RET21); “... Como les decía, el clima corresponde al nivel del mar. Cada uno tiene diferentes alturas depende de dónde están ubicados. Así cada región es diferente, ello hace que exista la diversidad de plantas y animales...” (OPELPS_RET145)

Como sostiene Stobart (2010) a partir de las investigaciones de Shute, Hattie y Timperley, la reinformación eficaz dependerá de muchos factores; entre ellas, la complejidad de la tarea y el nivel y la calidad de la devolución ofrecida. Así mismo,

según sean los propósitos de aprendizaje, la cantidad de retroalimentación que reciban los estudiantes deberá ser coherente con lo que se espera que los estudiantes logren; por ejemplo, la cantidad y adecuación de la retroinformación dependerá de si se busca una comprensión superficial o una comprensión duradera Wiggins y McTighe (en Fisher & Frey, 2007); siendo esto última un proceso de orden superior que demanda la puesta en marcha de conocimientos y destrezas cognitivas y psicológicas.

4.2.2.3. Retroalimentación según el modo: retroalimentación oral y visual.

Ahora bien, como tercera categoría de análisis, se muestra cómo la maestra realiza la retroalimentación según el modo; es decir, cómo lleva a cabo esta retroalimentación oral o demostrativa-visual.

En cuanto a la retroalimentación oral, se observó que la maestra ofrece información sobre el significado de palabras “Quiero agregar algo, la palabra tierra se refiere al suelo fértil” (OPELCO_RET7); también brinda ejemplos adicionales sobre la tipología textual:

“Voy a darles a conocer un ejemplo, todas las historias tienen un título y un autor. En el inicio se presentan a los personajes, cuándo y dónde ocurre. En el nudo se presenta el problema que afecta a los personajes. En el desenlace es la solución a este problema” (OPEECO_RET36)

Así mismo, recuerda información relevante sobre una estrategia de lectura útil para la comprensión “La técnica del subrayado es resaltar lo más importante...Subrayar un tema facilita el estudio y mejora tu atención. Van a trazar una línea por debajo, ayuda a realzar lo más importante de un tema” (OPELCT_RET74). Además, utiliza la retroalimentación oral para ofrecer sugerencias sobre la autoevaluación para mejorar su desempeño escritor:

“Cuando terminan de escribir lo que acabo de decir, van a revisar y donde está la tabla, ahí también están los criterios, van a revisar los puntos, las mayúsculas, si han usado conectores... le piden a un familiar para ver si han tomado en cuenta los hechos, los sucesos y si su texto tiene coherencia entre los hechos” (OPEECO_RET61)

En relación con la retroalimentación demostrativa o visual, se puede apreciar cómo la profesora emplea la devolución a través de ejemplos sobre el tema con imágenes “Ustedes acá ven dos imágenes, en esta podemos ver humedad, acá hay más biodiversidad. Bio viene de dos que se refiere a la flora y la fauna”

(OPELPS_RET140); además del uso de videos para completar la información sobre el buen desarrollo de una estrategia lectora “Escuchen, van a ver un video para que les ayude a aplicar esta técnica... Ustedes con el profesor han trabajado tema, subtema, detalles, también el sumillado y el subrayado...” (OPELCT_RET78).

Del mismo modo, utiliza las fichas de aprendizaje para señalar las acciones que deben realizar los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje de manera óptima:

“... (muestra la ficha) Aquí ustedes van a escribir como si fuera su primer borrador, pero acá van a organizar sus ideas. Después ya van a trabajar por párrafos...” (OPEECO_RET38); “... estoy compartiendo pantalla, ¿verdad?, esto es como si fuera su primer borrador, el inicio, el nudo y el desenlace que vendría a ser el final y los párrafos tienen más de una oración...” (OPEECO_RET42); “Aquí (señalando en la ficha) ... van a dibujar, no van a escribir nada...” (OPEECT_RET79); “¿Ven las flechitas que hay aquí? En cada uno de estos terrenos se han dividido en 4 de tal manera que en el espacio 1 ya no hay los mismos productos que hay en el espacio 4...” (OPEEPS_RET167)

De los extractos se rescata la importancia de considerar el modo en cómo se brinda la retroalimentación; pues si bien la manera de retroalimentar oralmente puede ser una forma interesante de facilitar comentarios y/o sugerencias de mejora a los estudiantes; el contenido de las mismas debe permitir a los alumnos oírlas, entenderlas y aceptarla; ya que un estudiante que no es capaz de comprender el contenido y el contexto de la devolución que recibe, puede sentirse afectado negativamente desde el punto de vista emocional (Ravela et al., 2017). Así mismo, en la devolución demostrativa, también se debe prever que el contenido de la misma puede ser clara, oportuna y permita observar ejemplos que promuevan la puesta en marcha de las habilidades y destrezas cognitivas de los alumnos en el proceso de mejora de su propio desempeño (Brookhart, 2008).

4.2.2.4. Retroalimentación de acuerdo con la audiencia: retroalimentación individual y grupal. Finalmente, como cuarta categoría de análisis, se expone cómo la maestra realiza la retroalimentación de acuerdo con la audiencia; es decir, cómo lleva a cabo la retroalimentación individual y grupal con los estudiantes.

En cuanto a la retroalimentación individual, esta se desarrolla cuando la maestra solo retroalimenta a los estudiantes de manera individual; no obstante, tanto la maestra como los estudiantes se desenvuelven de manera participativa. Una de las

acciones que llevaba a cabo la docente para retroalimentación de manera individual fue el brindar indicaciones para que el estudiante se desempeñe de manera adecuada “A ver..., la pregunta dice: ¿qué plantar en suelos arenosos?... A ver, vuelve a leer el texto en silencio y luego me das las palabras claves” (OPELCO_RET11). Otra de las acciones fue el de realizar preguntas sobre el contenido y las ideas principales del texto “Bien, a ver... ¿has escuchado o leído este cuento?... Me parece perfecto, ¿cuál es el problema acá? ¿Habla sobre la naturaleza?” (OPEECO_RET44); “...¿cuál es la preocupación que ellos tienen? Estamos hablando sobre el diálogo que han tenido los niños” (OPELPS_RET171). También realizaba preguntas para que los estudiantes opinen u ofrezcan reflexiones justificadas:

“El primer párrafo, ¿trata del suelo...? Aquí en el primer párrafo encontramos dos tipos de materias, ¿cuáles son?... Si comparamos con lo que leímos antes, ¿los suelos con materia orgánica sirven para la agricultura?” (OPEECT_RET134) “A ver... ¿será importante usar la estructura de un cuento? ¿Por qué?... Ajá, nos ayuda a escribir de manera secuenciada, ¿por qué nos ayudan las mayúsculas?... ¿cómo aplicarían lo aprendido?” (OPEECO_RET59)

En relación a la retroalimentación grupal, la docente solía tener una participación más activa; pues se encargaba de ofrecer devoluciones orales a los estudiantes sobre la estrategia cognitiva empleada en la lectura como la identificación de ideas importantes en los párrafos del texto leído:

“En el primer párrafo, si ustedes se han dado cuenta, hemos hablado del suelo arenoso. Este tipo de suelo requiere un tipo de riego constante... El segundo párrafo nos dice los tipos de plantas que podemos plantar en un suelo arenoso. En el tercer párrafo, cómo saber si un suelo es arenoso y en el último párrafo, qué plantar en un suelo arenoso” (OPELCO_RET14)

Así mismo, también ofrecía devoluciones con sugerencias para mejorar su proceso lectoescritor en Comunicación y Ciencia y Tecnología:

“Ustedes pueden empezar con estas palabritas al inicio: había una vez, cierto día, un día, erase una vez; estas palabras van al inicio. En el nudo pueden empezar con luego, de pronto, de repente; acá se va a presentar el problema. En el desenlace pueden utilizar finalmente o al finalizar...” (OPEECO_RET47); “Voy a leer los pasos que debemos seguir... Primero, defino mi objetivo, luego busco información, después elaboro un organizador gráfico para elaborar mi investigación, tomo nota de la información que responde a mi pregunta y defino acciones que realizaré...” (OPELCT_RET83)

Además, ofrece información sobre la manera en cómo puede autoevaluar su propio desempeño para mejorar su proceso escritor:

“Cuando terminan de escribir lo que acabo de decir, van a revisar y donde está la tabla, ahí también están los criterios, van a revisar los puntos, las mayúsculas, si han

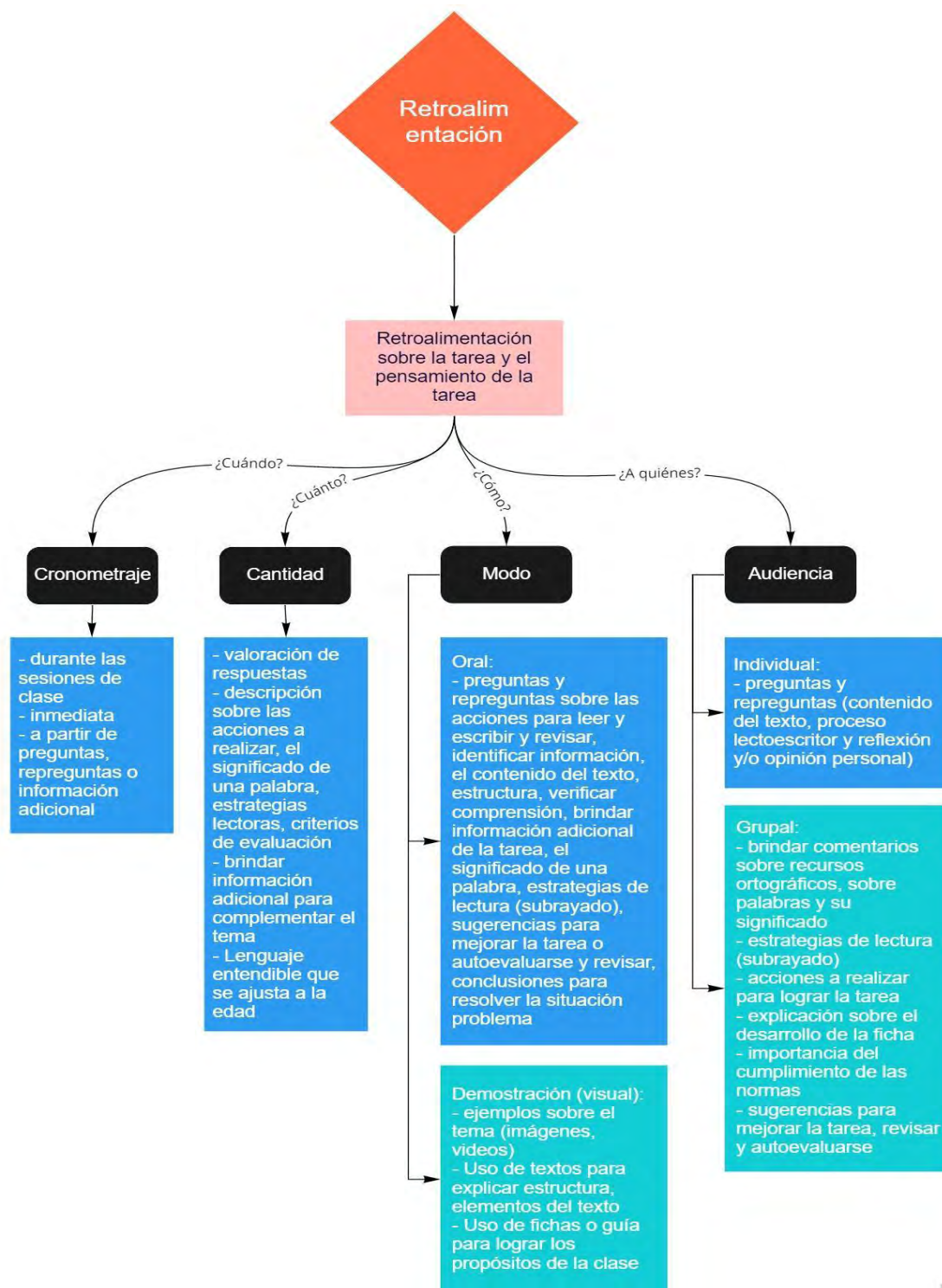
usado conectores... le piden a un familiar para ver si han tomado en cuenta los hechos, los sucesos y si su texto tiene coherencia entre los hechos” (OPEECO_RET61)

De estos extractos se desprende la importancia de tomar en consideración la audiencia hacia la cual está dirigida la retroalimentación efectiva. No obstante, cualquiera sea la audiencia a la que se le brinde la devolución, esta debe ser descriptiva en la información del desempeño real contra el desempeño ideal (Ravela et al., 2017). Además, que debe estar focalizada en el tarea y proceso de desempeño del estudiante más que en el comportamiento del mismo (Stobart, 2010). A continuación, a través de la Figura 11 se pretende sintetizar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos respecto a la práctica efectiva de retroalimentación desarrollada por la docente para promover en los estudiantes el dominio de la lectura y escritura.



Figura 11

Síntesis de la práctica efectiva de retroalimentación para promover el desarrollo de la lectura y escritura con los estudiantes



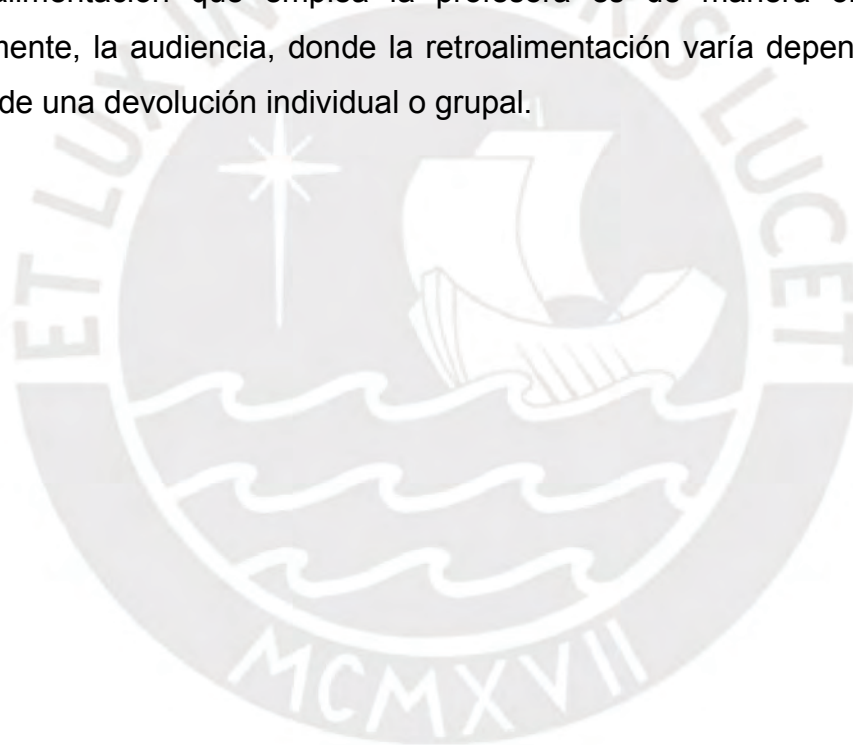
Conclusiones

Ante el problema de investigación que se planteó para el presente estudio: ¿Cómo la docente desarrolla prácticas efectivas que promueven la competencia de lectoescritura con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima?, se puede concluir que:

- Las prácticas efectivas, como se ha sostenido a lo largo de la investigación, tienen un impacto positivo en el aprendizaje; por ende, el dominio de las mismas permite a los educadores responder adecuada, oportuna y eficazmente ante las demandas del desarrollo de competencias de los estudiantes. Cabe resaltar que no todas las prácticas pedagógicas que se desarrollaron en el aula corresponden a prácticas efectivas; por lo tanto, resulta indispensable reflexionar a la luz de la teoría qué acciones permiten apoyar y promover en los estudiantes las destrezas necesarias para dominar las competencias de lectura y escritura y qué otras acciones pedagógicas se deben replantear en pro de construir clases efectivas.
- En cuanto al primer objetivo de la investigación; el cual consiste en describir las prácticas de la docente para promover el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima, se tiene que la docente lleva a cabo cuatro acciones fundamentales para promover en los estudiantes el dominio de la lectura y la escritura en las áreas de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología. Las acciones a las cuales se hace referencia son: (1) interviene como facilitadora de información; (2) Interviene como facilitadora de preguntas y repreguntas para el aprendizaje; (3) interviene como promotora de la participación activa del estudiante; (4) utiliza diversos recursos para el logro de los propósitos de aprendizaje.
- Respecto al segundo objetivo que busca analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la competencia de lectoescritura de los estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima, se observó que en el desempeño de la docente se pueden apreciar la presencia de dos prácticas efectivas previstas: la relación entre estudiante-docente y la retroalimentación.
- En relación a la manera en cómo la maestra lleva a cabo la práctica efectiva de “Relación entre estudiante-docente” para favorecer el proceso lectoescritor; esta se realiza a través de una intervención como facilitadora de los

aprendizajes; mediante la transferencia de responsabilidades lectoescritoras a los estudiantes; a través del uso de un lenguaje y de la disciplina en el aula para centrar la atención en la tarea; finalmente, mediante el uso de recursos y/o medios para reforzar las metas de aprendizaje.

- En cuanto a la manera en cómo la docente lleva a cabo la práctica efectiva de “Retroalimentación” con los estudiantes para favorecer el desarrollo del proceso lectoescritor; esta se realiza a través de acciones agrupadas en cuatro categorías: el cronometraje; donde la maestra utiliza una retroalimentación inmediata; la cantidad, donde la retroalimentación está alineada a los objetivos de aprendizaje y se fundamenta en un vocabulario, concepto y contenido de acuerdo al nivel de desarrollo del estudiante; el modo, donde la retroalimentación que emplea la profesora es de manera oral y visual; finalmente, la audiencia, donde la retroalimentación varía dependiendo si se trata de una devolución individual o grupal.



Recomendaciones

A partir de la experiencia adquirida de la realización del presente estudio y tomando en consideración los resultados obtenidos del análisis de la información, se presenta una serie de recomendaciones a nivel metodológico para la investigación y para la práctica docente.

A nivel metodológico para la investigación

En este nivel, se detallan recomendaciones que pueden ser útiles para futuras investigaciones que desee realizar sobre el tema de estudio.

- Se recomienda continuar investigando sobre las prácticas efectivas en el desarrollo de competencias en la escuela; ello debido a que existe poca información nacional sobre aquello que funciona y tiene un alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- Así mismo, se sugiere ampliar la investigación a las prácticas efectivas que no fueron analizadas en el presente estudio; es decir, prácticas efectivas como la microenseñanza, las estrategias metacognitivas y el orden y la disciplina en el aula.
- Cabe resaltar que el presente estudio corresponde a un enfoque cualitativo a nivel descriptivo; por lo que se centra en describir los procesos de enseñanza de la maestra para promover las competencias lectoescritoras de los estudiantes; no obstante, sería interesante poder llevar a cabo una investigación experimental para analizar la funcionalidad de las prácticas efectivas en el contexto nacional.
- También se recomienda ampliar la investigación a un número mayor de docentes y otros grados o niveles de educación primaria; ya que los propósitos de aprendizaje en la educación básica varían en complejidad en relación a los estándares de aprendizaje por nivel educativo. Ello puede brindar información sobre cómo es que las docentes llevan a cabo las prácticas efectivas dependiendo del nivel de desarrollo de los estudiantes.
- Aunque la técnica de la observación proporcionó información valiosa para la investigación, se recomienda emplear como técnica adicional la entrevista. Pues de esa manera se puede enriquecer el estudio al profundizar en el

conocimiento de las maestras sobre las prácticas efectivas, su importancia; así como sus percepciones de cómo estas contribuyen en la adquisición de competencias de los estudiantes.

Para la práctica docente

En este nivel, se detallan las recomendaciones que pueden ser útiles para los docentes al utilizar las prácticas efectivas en el aula.

- Es indispensable conocer a los estudiantes, las necesidades que tienen frente al dominio de competencias lectoescritoras; así como las actividades que los motiva a aprender. De esta manera se pueden agrupar a los estudiantes que poseen características similares en sus competencias lectoescritoras para adecuar las prácticas efectivas consignadas en este estudio con eficacia.
- En el presente estudio solo se han abordado dos de las cinco prácticas efectivas con mayor impacto en el aprendizajes para el análisis y la interpretación de la información; no obstante, se recomienda profundizar en las prácticas efectivas de estrategias metacognitivas y la microenseñanza como parte de la formación continua de todo educador; pues aunque parecen que son prácticas pedagógicas que se enmarcan dentro de una práctica habitual, la información teórica ofrece estrategias y acciones específicas que hacen de aquellas prácticas comunes en prácticas completamente efectivas.
- Así mismo, se recomienda no perder de vista aquello que puede ser beneficioso para los estudiantes en sus aprendizajes a fin de focalizar la enseñanza en el desarrollo de competencias más que en el desarrollo de contenidos. Además, con las oportunidades que ofrecen los recursos tecnológicos en estos tiempos, existe una variedad de maneras sobre cómo se pueden adecuar las prácticas pedagógicas para que sean realmente efectivas con los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Ajayi, L. (2014). Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. *Educational Research for Policy and Practice*, 13 (3), 251-268.
- Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21(1), 19-32.
- Armand, F; Lefrancois, P.; Baron, A.; Gomez, M. & Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 437-459.—[https://bpspsychub-onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1348/0007099041552350](https://bpspsychub.onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1348/0007099041552350)
- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el programa AILEM-UC. *Revista Pensamiento Educativo*, 39 (2), 47-58.
- Barrientos, R. (2016). Lo que sí funciona en educación. *Revista Educa*, 7 (1), 86-96.
- Brookhart, S. (2008). How to give Effective Feedback to your students. *ASCD Member Book*.
- Cassany, D. y Castellá, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374
- Cuetos, F. (2009). Psicología de la escritura. *Wolters Kluwer*
- Díaz, C.; Suárez, G; y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/133219/GUI_A-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fidalgo, R. & García, J. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultural y educación*, 20(3), 325-346

Fisher, D. & Frey, N. (2007). *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for your classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Editorial GRAÓ

Fuenmayor, G.; Villasmil, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. *Multiciencia*, 13 (3), 306-312.

González, N.; Eguren, M. y De Belaunde, C. (2017). Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Instituto de Estudios Peruanos*.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5486/Desde%20el%20aula%20una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20las%20pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20del%20maestro%20peruano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Harn, B.; Fritz, R. & Berg, T. (2014). Effective Literacy instruction in inclusive schools. En J. McLeskey, N. Waldron, F. Spooner, B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective Inclusive Schools: Research and Practice*, pp. 229-246
https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=qtCWAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA229&dq=Effective+literacy+instruction+in+inclusive+schools&ots=qhuAHU_5ib&sig=IPotMgDp4ROQriyXIMJjVML003E#v=onepage&q=Effective%20literacy%20instruction%20in%20inclusive%20schools&f=false

Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Springer

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. International Review Education.

Hernández R., Fernández y Baptista (2017). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hoffman J.V.; Roller C.; Maloch B.; Sailors M.; Duffy G. & Beretvas S.N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences and practices in the first three years of teaching. *Elementary School Journal*, 105 (3), 267-287
- Jiménez, V.; Puente, A.; Alvarado, J. y Arbillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 779-804
- Jiménez, V.; Alvarado, J.M.; Jara, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (2), 301-323
- MacTighe, J. & Wiggins, G. (2013). Essential Question Opening Doors to Student Understanding. ASCD
- Ministerio de Educación (2008). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora. https://www.researchgate.net/publication/320007311_GUIA_DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESION LECTORA
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- Ministerio de Educación (2020). *Reporte técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales 2019*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/07/RT-Evaluaciones-2019.pdf>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.
- Owocki, G. (2005). Time for Literacy Centers How to Organize and Differentiate Instruction. Heinemann. <http://www.fourcornerslearning.org/TechTips/Resources/learningcenters.pdf>

- Parra, M. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura en Primaria: la lectoescritura. En E. Carro (Ed.), *Sobre la lectoescritura* (pp. 45-64). *Didáctica de la lengua española en educación primaria*.
- Prain, V. (2009). Researching effective pedagogies for developing the literacies of science: Some theoretical and practical considerations. En Shelley, M.; Yore, R. & Hand, B. (Eds.), *Quality Research in Literacy and Science Education: International Perspectives and Gold Standards* (pp. 151-168). Springer
- Pressley, M.; Wharton-McDonald, R.; Allington, R.; Collins, C.; Morrow, L.; Tracey, D.; Baker, K.; Brooks, G.; Cronin, J.; Nelson, E. & Woo, D. (2001). A study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58.
- Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Serravallo, J. (2019). *El libro de estrategias de lectura*. Heinemann
- Serravallo, J. (2019). *El libro de estrategias de escritura*. Heinemann
- Solste, R.; Chang, J.-M.; & Epaloose, G. (2003). Designing Effective Activity Centers for Diverse Learners. A guide for teachers at all grade levels and for all subject areas. http://manoa.hawaii.edu/coe/crede/wp-content/uploads/Hilberg_et_al_20031.pdf
- Stobart, G. (2010). Tiempos y pruebas: los usos y abusos de la evaluación. *Ediciones Morata*, 168-198.
- Taylor, B; Pearson, P.; Clark, K. & Walpole, S. (2016). Teaching Reading: Effective schools, accomplished teachers. *The Reading Teacher*, 53(2), 156-159. https://www.researchgate.net/publication/234619674_Effective_SchoolsAccomplished_Teachers

- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*, 14 (1), 5-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Walters, J. & Frei, S. (2007). Managing Classroom Behavior and Discipline. *Shell Education*. <https://romaniauiradu.files.wordpress.com/2015/02/managing-classroom-behavior-discipline.pdf>
- Wray, D. & Medwell, J. (1999). Effective teachers of literacy: Knowledge, beliefs and practices. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 3 (22), 1-12.
[https://www.researchgate.net/publication/292456479 Effective teachers of literacy Knowledge beliefs and practices](https://www.researchgate.net/publication/292456479_Effective_teachers_of_literacy_Knowledge_beliefs_and_practices)
- Zabala, M. (2009). El proceso de la investigación cualitativa en educación. *CEPIES Investigativa*, 1 (1), 113-129.
http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1490-23512009000100010&script=sci_arttext

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título de la investigación: Prácticas Efectivas en el Desarrollo de la Competencia de Lectoescritura					
Problema de investigación	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Informante
¿Cómo la docente desarrolla prácticas efectivas para promover la competencia de lectoescritura con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima?	Describir las prácticas de la docente que promueven el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima.	Competencias lectoescritoras	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencia de lectura ● Competencia de escritura 	Observación: <i>Guion de observación</i>	Docente primaria
	Analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la competencia de lectoescritura de los estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima.	Prácticas efectivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación estudiante-profesor-estudiantes ● Retroalimentación 	Observación: <i>Lista de cotejo</i>	

Anexo 2: Instrumento Guía de observación

Título de la investigación: Prácticas Efectivas en el Desarrollo de la Competencia de Lectoescritura con estudiantes de Primaria de una Institución Educativa Pública de Lima.

I. Datos previos al diseño

Problema de investigación	¿Cómo la docente desarrolla prácticas efectivas para promover la competencia de lectoescritura con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima?	Objetivo 1	Describir las prácticas de la docente que promueven el desarrollo de las competencias lectoescritoras de los estudiantes de primaria de una institución pública de Lima.
----------------------------------	--	-------------------	--

1. Características de la fuente a observar

- a. Sesiones de clase de Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología, en las que se desarrollen actividades de lectura o escritura
- b. Sesiones programadas para desarrollarse en dos horas pedagógicas

2. Aspectos a observar:

- a. Competencia de lectura
- b. Competencia de escritura

3. Criterios de validación:

- a. Claridad de redacción: estructura semántica correcta, el ítem se entiende
- b. Coherencia interna: la relevancia y congruencia de los criterios con el problema y objetivos de la investigación
- c. Pertinencia: es apropiado o congruente con el propósito de la investigación

II. Diseño de la guía de observación

Subcategoría	Capacidades	Ítem	Descripción detallada del criterio en la sesión de Comunicación	Descripción detallada del criterio en la sesión de Personal Social	Descripción detallada del criterio en la sesión de Ciencia y Tecnología
Competencia de Lectura	Propone que el estudiante obtenga información del texto.	<p>Para que el estudiante obtenga información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra cómo tener en mente un propósito de lectura específico. • enseña a localizar y seleccionar información explícita del texto escrito. 			
	Fomenta la Inferencia e interpretación de la información del texto.	<p>Para fomentar que el estudiante realice inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • enseña cómo realizar deducciones sobre el texto. • enseña cómo establecer relaciones entre la información explícita e implícita del texto. • muestra cómo elaborar una nueva información o complementar los vacíos del texto escrito a partir de sus inferencias. 			
		<p>Para fomentar que el estudiante realice interpretaciones del texto, enseña a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • construir y explicar el sentido profundo y global del texto (propósito, uso del lenguaje estético, intenciones del autor y relación con el contexto del lector y el texto). • tomar en cuenta las deducciones que realizó previamente. 			

		<ul style="list-style-type: none"> • tomar en cuenta los recursos textuales presentes en la narración escrita. 			
	Promueve la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto.	<p>Para que el estudiante reflexione y evalúe los aspectos generales y específicos del texto, enseña cómo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tomar en cuenta la forma, el contenido y el contexto de la lectura. • comparar aspectos formales y de contenido del texto con su experiencia y conocimientos formales adquiridos a través de distintas fuentes de información. • brindar una opinión personal justificada sobre estos mismos aspectos formales, estéticos y de contenido de la narración escrita. 			

Subcategoría	Capacidades	Ítem	Descripción detallada del criterio en la sesión de Comunicación	Descripción detallada del criterio en la sesión de Personal Social	Descripción detallada del criterio en la sesión de Ciencia y Tecnología
Competencia de escritura	Fomenta la adecuación del texto a una situación comunicativa	<p>Para fomentar que el estudiante adecúe el texto a una situación comunicativa, enseña a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • considerar un propósito comunicativo. • tomar en cuenta un destinatario. • seleccionar un tipo de texto, el género discursivo y el registro que utilizará al escribir. • seleccionar el contexto sociocultural que enmarcará la comunicación escrita. 			
	Promueve la organización y	Para promover que el estudiante organice y desarrolle sus ideas, enseña a:			

	desarrollo de las ideas de forma coherente y cohesionada	<ul style="list-style-type: none"> ● ordenar sus ideas con secuencia lógica en torno al tema. ● ampliar y complementar sus ideas al utilizar conectores que aseguren la coherencia y cohesión del texto. 			
	Propone la utilización de las convenciones del lenguaje escrito	<p>Para que el estudiante utilice las convenciones del lenguaje escrito, enseña a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● usar de forma apropiada los recursos textuales para garantizar la claridad y el uso estético del lenguaje. ● usar los recursos textuales para cuidar el sentido del texto. 			
	Apoya la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<p>Para que el estudiante reflexione y evalúe su texto, enseña a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● analizar, comparar y contrastar las características del lenguaje escrito. ● analizar la coherencia y cohesión de las ideas. ● pensar en cómo su texto repercutirá en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural. 			

Anexo 3: Instrumento Lista de cotejo

Título de la investigación: Prácticas Efectivas en el Desarrollo de la Competencia de Lectoescritura con estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima

I. Datos previos al diseño

<p>Problema de investigación</p>	<p>¿Cómo la docente desarrolla prácticas efectivas para promover la competencia de lectoescritura con estudiantes de Primaria de una institución educativa pública de Lima?</p>	<p>Objetivo 2</p>	<p>Analizar las prácticas efectivas que promueven el desarrollo de la competencia de lectoescritura de los estudiantes de primaria de una institución educativa pública de Lima.</p>
---	---	--------------------------	--

1. Características de la informante

- a. Docente del sexo femenino
- b. Se desempeña como docente de primaria en un colegio público de Lima.
- c. Licenciada en Educación Primaria con 28 años de experiencia.

2. Aspectos a observar:

- a. Relación estudiante-profesor-estudiantes
- b. Retroalimentación

3. Criterios de validación:

- a. Claridad de redacción: estructura semántica correcta, el ítem se entiende
- b. Coherencia interna: la relevancia y congruencia de los criterios con el problema y objetivos de la investigación
- c. Pertinencia: es apropiado o congruente con propósito de la investigación

II. Diseño de la lista de cotejo

Categoría	Subcategorías	Prácticas efectivas	Ítems	Sí	No	Observaciones
Prácticas efectivas	Relación estudiante - profesor - estudiantes	Relación participativa o activa	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica el punto de partida de los estudiantes ● Interviene para facilitar los aprendizajes ● Interviene para apoyar la transferencia progresiva de responsabilidades lectoescritoras ● Evalúa para mejorar la práctica educativa 			
		Relación de refuerzo constante	<ul style="list-style-type: none"> ● Motiva a los estudiantes ● Refuerza las metas de aprendizaje ● Centra la atención en la tarea ● Centra la atención en el mejoramiento de habilidades y destrezas específicas 			
	Retroalimentación	<p>Retroalimentación sobre la tarea</p> <p>Retroalimentación sobre el pensamiento de la tarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Retroalimenta teniendo en cuenta los propósitos de aprendizaje. ● Realiza una retroalimentación oral (retroalimentación interactiva) ● Realiza una retroalimentación escrita (escritura en la presentación de la tarea). ● Realiza una retroalimentación visual o demostrativa (mostrar un ejemplo de cómo hacer algo). ● Realiza una retroalimentación individual ● Realiza una retroalimentación en grupo ● La retroalimentación es descriptiva y no juzga el trabajo ni al estudiante ● Utiliza comentarios positivos que describen lo que está bien hecho ● Acompaña las descripciones negativas del trabajo con sugerencias positivas de mejora. ● Utiliza un vocabulario y conceptos que el alumno entiende 			

			<ul style="list-style-type: none">● Adapta la cantidad y el contenido de los comentarios al nivel de desarrollo del alumno.● Elige palabras que comunican respeto por el alumno y el trabajo.● Elige palabras que sitúan al alumno como agente.● Elige palabras que propician que los estudiantes reflexionen o se pregunten.● Utiliza una retroalimentación referida a criterios para dar información sobre el propio trabajo.● Utiliza una retroalimentación sobre los procesos o el esfuerzo de los estudiantes.			
--	--	--	--	--	--	--

