

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**EDUCACIÓN DE PÁRVULOS**



**TIPOS DE FEEDBACK EN EXPERIENCIAS CON FOCO EN LA ENSEÑANZA**  
**DE LA ESCRITURA EN NIVEL DE TRANSICIÓN 2 DE UNA ESCUELA**  
**MUNICIPAL Y PARTICULAR EN LAS COMUNAS DE CONCEPCIÓN Y**  
**HUALPÉN**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en**  
**Educación**

**PROFESOR GUÍA:** Dra. MARÍA LORETO MUÑOZ ABRINES

**ESTUDIANTES:** YANIRA ORFELINA BELMAR PALMA  
MACARENA JAZMÍN FUENTES MUÑOZ  
STHEFANIE IRENE PALMA CIFUENTES  
ANDREA NICOL SAAVEDRA PALMA  
PILAR ANTONIA VALENCIA SÁNCHEZ

CONCEPCIÓN, DICIEMBRE DE 2020

## **DEDICATORIA**

**Dedicado a las educadoras que buscan mejorar sus prácticas de enseñanza de la escritura, y a los niños y niñas que iniciarán este proceso.**

## AGRADECIMIENTOS

Primero que todo agradezco a Dios por haber protegido mis pasos y llenarlos de aprendizaje, por haber llegado hasta acá con una hermosa vida llena de colores y sobre todo de amor... Agradezco a todos mis ancestros, a mis abuelas María Angelica Astudillo y Ana maría Oliva, a mis abuelos Nicolas Belmar y a Gadiel Palma. Pero por, sobre todo, agradezco a mis dos grandes pilares, mis raíces, Yanira Palma Astudillo y Nicolas Belmar Oliva, que sin su gran amor no estaría cerrando esta etapa.

Gracias por su infinito amor, su refugio, sus valores, sus convenciones ante la vida, por siempre querer lo mejor para nosotras, por siempre pedirle a Dios que crezcamos sanas, por proteger mis pasos, por darme todo lo que necesito, por entregarme la más hermosa infancia, por cada esfuerzo que hicieron y siguen dando, por darme el más puro amor y darlo todo a esta hermosa familia.

Agradezco a mi hermana Lisette Belmar Palma, por ser ella, mi compañera de vida, por estar conmigo siempre, por sus ojitos, sus palabras y risas. Gracias familia, gracias vida, por tanto.

Agradezco a mis compañeras de tesis, por el amor que sentimos por la profesión, por la Educación, por amar y proteger la infancia. Gracias por el compromiso y las risas, la amistad que formamos.

Agradezco a cada estrella, a cada árbol, al viento, al mar, a los animales, por entregarme fuerzas y gratitud a la vida, por enseñarme amar a todo ser vivo, por poder ver con ojos de niña, por reencontrarme, por ser plenamente yo, por ver la nobleza y pureza en cada ser, por sentirme acompañada siempre. Gratitud.

Agradezco a cada ser que me acompañó en esta etapa de tanto crecimiento en mi vida, por llenarme de aprendizajes y por mostrarme su reflejo, por amarme como soy y en cada una de mis etapas.

**Yanira Belmar Palma**

Quisiera comenzar dándole gracias a mi madre, padre y hermano que siempre me apoyaron, creyeron en mí, me daban fuerzas para seguir avanzando y que cuidaban a mi hija para que yo fuera a estudiar a la universidad, sin su apoyo incondicional nada de esto sería posible. Infinitas gracias.

También agradezco a mi pareja por apoyarme en todo este camino y por su ánimo y fuerza que me entregaba para que pudiera seguir estudiando.

Igualmente, agradezco a mis compañeras de tesis por la paciencia, la amistad que se ha creado y se ha mantenido a lo largo de estos años. Gracias por el esfuerzo de juntarse cada

día para terminar esta presente investigación, en que en algunas de nosotras tuvimos que traer a nuestros hijos/as a las reuniones o venir de muy lejos para concluir esta tesis. Gracias por las infinitas risas que a veces nos desconcentraban pero que eran necesarias para sobrellevar el cansancio de esta realización.

**Macarena Fuentes Muñoz**

Quiero comenzar dando gracias a Dios porque entiendo que su mano está en todo lo que sucede en mi vida, también a mi Esposo que cada día me apoyó y alentó para que no bajara los brazos ni me rindiera cuando estaba a punto de ceder, a mis padres y hermanos que están conmigo en cada momento importante de mi vida y especialmente a mis hijas que sin duda me llenaron de luz y fuerzas y no podría desmerecer el trabajo de mis compañeras de tesis quienes fueron el apoyo que hoy hace posible el cierre de esta etapa dentro de mi vida universitaria.

**Sthefanie Palma Cifuentes**

En primer lugar agradezco a Dios y a mi familia por su amor y apoyo incondicional a lo largo de mi vida y sobre todo a lo largo de este proceso. mención especial a mi hijo quien con su infinito amor y alegría me motivan a ser mejor cada día. A mis compañeras de seminario por la paciencia, entrega y compromiso durante esta investigación, estoy segura de que luego de está a aumentado nuestra vocación, pasión y obligación para entregar una educación de calidad a todos los niños/as.

**Andrea Saavedra Palma**

Quiero partir dándole las gracias a mi papá y mamá por haberme dado educación, tanto en casa como en las instituciones que con esfuerzo me dieron la oportunidad de obtener, por siempre creer en mí y demostrarme con acciones el significado de la perseverancia y el valor de hacer las cosas con el corazón.

A mis hermanas por su sabiduría, empatía, vocación y compañerismo, las primeras mujeres poderosas que he admirado en mi vida, con sus valores, ideales y fuerza para luchar me demostraron que puedo lograr todo lo que me proponga.

A mis abuelas, tías, primas, amigas, profesoras, compañeras, educadoras, investigadoras y más, agradecerles por no bajar nunca los brazos y por la lucha constante en búsqueda de la liberación de nuestros cuerpos, mentes y almas, siempre estaré orgullosa de ustedes. Y finalmente agradecer a la lucha colectiva por la igualdad, dignidad y justicia de nuestro país, que me enseñó en reuniones, conversaciones, movilizaciones y calles la importancia de la infancia y la educación de calidad en nuestra sociedad.

A las niñas y niños, prometo protegerles y creer siempre en ustedes.  
¡Arriba las y los que luchan!.

**Pilar Valencia Sánchez**

## TABLA DE CONTENIDO

|  |      |
|--|------|
| DEDICATORIA  | I    |
| AGRADECIMIENTOS  | II   |
| RESUMEN  | VII  |
| ABSTRACT   | VIII |
| INTRODUCCIÓN   | 9    |
| CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA  | 11   |
| 1.1 ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN   | 11   |
| 1.1.1 El feedback  | 11   |
| 1.1.2 Investigaciones sobre los tipos de feedback  | 11   |
| 1.1.3 Investigación sobre el efecto de la retroalimentación de los docentes en los niños en edad preescolar. | 13   |
| 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN  | 15   |
| 1.2.1 La necesidad educativa que estaría resolviendo esta investigación                                      | 15   |
| 1.3 PREGUNTAS  | 16   |
| 1.4 OBJETIVO GENERAL   | 16   |
| 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS  | 16   |
| 1.6 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN  | 17   |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL  | 18   |
| 2.1 CONCEPTOS CLAVES   | 18   |
| 2.1.1 Feedback   | 18   |
| 2.1.2 Indicación   | 18   |
| 2.1.3 Escritura  | 19   |
| 2.1.4 Copia  | 20   |
| 2.1.5 Comentarios  | 20   |
| CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO  | 22   |
| 3.1 LA TEORÍA DEL FEEDBACK   | 22   |
| 3.1.1 Conceptualización  | 22   |
| 3.1.2 Tipos de feedback.   | 24   |
| 3.1.3 Efectividad del feedback   | 26   |
| 3.2 TEORÍA DE LA ESCRITURA   | 26   |
| 3.2.1 Las concepciones de la escritura   | 26   |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.2.2 Enseñanza de la escritura   | 29        |
| 3.2.3 Escritura como proceso  | 30        |
| 3.2.4 Comprensión del sistema de la escritura   | 31        |
| 3.2.5 Dimensión motriz de la escritura  | 38        |
| 3.2.6 Estrategias para el abordaje de la escritura  | 39        |
| 3.2.7 Procesos cognitivos y sociales vinculados a la concepción de la escritura   | 42        |
| 3.2.8 Errores de ortografía en el aprendizaje de la escritura   | 42        |
| 3.3 Intervenciones de estimulación temprana y sus beneficios en niños y niñas pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente | 43        |
| 3.4 Estado del arte   | 46        |
| <b>CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO</b>  | <b>48</b> |
| 4.1 Paradigma de la investigación   | 48        |
| 4.2 Enfoque de la investigación   | 48        |
| 4.3 Método de Investigación.  | 49        |
| 4.4 Muestra   | 50        |
| 4.4.1 Procedimientos para determinar la muestra   | 50        |
| 4.5 Descripción del escenario donde se realiza la investigación   | 52        |
| 4.6 Estrategias y técnicas de recogida de información   | 52        |
| 4.7 Técnica de análisis de la información   | 53        |
| 4.8 Categorías y subcategorías de análisis de la investigación  | 55        |
| 4.8.1 Definiciones de las categorías y subcategorías de la investigación  | 56        |
| 4.9 Criterios de calidad  | 59        |
| 4.9.1 Validez   | 59        |
| 4.9.2 Credibilidad  | 59        |
| 4.9.3 Confirmabilidad   | 60        |
| <b>CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANÁLISIS</b>  | <b>61</b> |
| <b>5.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>   | <b>61</b> |
| Objetivo específico 1: Describir los tipos de feedback que entregan las educadoras en las experiencias de escritura                         | 61        |
| Objetivo específico 2: Describir las indicaciones que entregan las educadoras en las experiencias de escritura                              | 64        |
| Análisis de las formas de enseñanza de las educadoras expresadas en las indicaciones del “Como” general y específico                        | 74        |
| Objetivo específico 3: Describir los comentarios que realizan las educadoras y los párvulos durante las experiencias de escritura           | 77        |

|  |     |
|--|-----|
| Objetivo específico 4: Comparar la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback | 80  |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES  | 105 |
| 6.1 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN   | 107 |
| CAPÍTULO VII. APORTES  | 109 |
| 7.1 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN   | 109 |
| CAPÍTULO VIII. PROYECCIONES  | 110 |
| CAPÍTULO IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS  | 111 |
| Webgrafía  | 115 |
| CAPÍTULO X. ANEXOS   | 116 |
| Transcripciones  | 116 |
| Tablas   | 156 |
| Experiencias   | 185 |

## RESUMEN

La presente investigación, tiene como objetivo comparar los tipos de feedback, indicaciones y comentarios presentes en las experiencias de escritura entregadas en el nivel de transición 2 de una escuela municipal de la comuna de Concepción y de una escuela particular de la comuna de Hualpén.

Como se entiende, el feedback entrega información para apoyar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, las indicaciones son información estratégica entregada por la educadora, estas pueden ser generales antes de la actividad o específicas durante la actividad. Mientras que los comentarios son expresiones que emiten las educadoras y párvulos durante dichas experiencias escriturales.

La metodología fue un estudio de caso con un paradigma tipo cualitativo bajo el enfoque fenomenológico, con la utilización de grabaciones de audio para registrar y analizar la información.

Con relación a los resultados obtenidos en esta investigación acerca de los distintos tipos de feedback, estos nos muestran que en la escuela municipal se tiende a entregar un feedback de bajo aporte a diferencia de la escuela particular.

En torno a los resultados de las indicaciones, estas dan cuenta del tipo de estrategias que se desarrollan en cada escuela, en la escuela municipal es la transcripción y en la escuela particular es la escritura. Además, encontramos que en la escuela particular existe relación entre la información contenida en las indicaciones generales con la información contenida en el feedback que entrega la educadora a diferencia de la escuela municipal.

Con relación a los comentarios se encontró que el tipo de experiencia afecta en forma relevante a la actitud de los niños frente a la escritura, ya que, en ambas escuelas los párvulos mostraron categorías de frustración, asimismo, ambas educadoras presentaron comentarios de apoyo ofreciendo motivación a los niños/as para seguir perseverando en su transcripción o escritura.



## ABSTRACT

The present investigation, has as objective to compare the types of feedback, indications and comments present in the experiences of writing given in the transition level 2 of a municipal school of the commune of Concepción and of a particular school of the commune of Hualpén.

As it is understood, feedback provides information to support and improve the teaching-learning process. For its part, the indications are strategic information given by the educator; these may be general before the activity or specific during the activity. While the comments are expressions that the educators and the children give during these writing experiences.

The methodology was a case study with a qualitative type paradigm under the phenomenological approach, with the use of audio recordings to record and analyze the information.

In relation to the results obtained in this research about the different types of feedback, they show us that in the municipal school there is a tendency to give a low level of feedback in contrast to the private school.

The results of the indications show the type of strategies developed in each school: in the municipal school it is the transcription, and in the private school it is writing. In addition, we find that in private schools there is a relationship between the information contained in general instructions and the information contained in the feedback provided by the teacher, as opposed to the municipal school.

With regard to the comments it was found that the type of experience affects in a significant way the attitude of children to writing, since, in both schools, the kindergartens showed categories of frustration, In addition, both educators submitted supportive comments offering motivation to the children to continue persevering in their transcription or writing.

## INTRODUCCIÓN

El feedback a la escritura, se entiende como una herramienta evaluativa que entrega información a los párvulos cuando escriben, el cual puede ser positiva, si la información que se entrega es de buena calidad y oportuna, además ayuda a los párvulos a alcanzar el aprendizaje deseado, pero puede ser un riesgo, si es que esta información no entrega herramientas que ayuden a éste a darse cuenta de los errores cometidos en torno a su escritura. Además, si la educadora retroalimenta de forma desvalorativa, puede resultar altamente perjudicial en la autoestima de los niños y niñas, además de producir en ellos/as una desmotivación al momento de enfrentar la adquisición de una escritura convencional.

En relación a lo anterior, es importante que las/os educadoras/es entreguen la confianza a sus párvulos sobre las habilidades que poseen y los apoye de la mejor forma posible en las actividades de la enseñanza de la escritura, sin castigarlos, sin decirle que está mal su escritura o que lo hacen “feo”, ya que se busca lograr que en el apoyo que ofrezca el/ la educador/a este/a cumpla el rol de mediador/a y/o guía para lograr el desarrollo próximo de los párvulos en el tema de la escritura, es ahí donde entra en juego el feedback.

Asimismo, cabe destacar, que desde largo tiempo y siendo una normalidad instaurada, se enseña la escritura apresuradamente sin darle el tiempo necesario a los niños de aprender significativamente, para luego exigirles y pedirles que escriban en un espacio determinado, con letra del tamaño adecuado, que sea legible y sin faltas de ortografía, para que lleguen “preparados y listos” para primero básico. Esto es exigirles demasiado a los niños y sobre todo a los de 5 a 6 años de edad, solo por la razón de llegar a cumplir el fin de la escritura convencional y al no entenderla como un proceso complejo.

Por otra parte, desde el campo del conocimiento científico del feedback en la enseñanza de la escritura, se evidencia que existen limitadas investigaciones sobre el feedback entregado a los párvulos entorno a la enseñanza de la escritura, ya que, principalmente las investigaciones son sobre el aprendizaje de una doble lengua, con énfasis en el feedback correctivo.

Por lo cual, la presente investigación busca resolver esta falencia de información en torno a esta temática, tomando como objeto de estudio los tipos de feedback, indicaciones y comentarios que se producen en las actividades de la enseñanza de la escritura en niños de 5 a 6 años, cuyo análisis aportará a una mejor comprensión de la información que educadoras de párvulos del nivel de transición 2 les entregan a los niños y niñas cuando aprueban o corrigen su escritura. También este análisis da a conocer las semejanzas y diferencias de cómo se presentan los tipos de feedback en los contextos de una escuela municipal y particular.

Los objetivos de esta investigación, es describir los tipos de feedback, indicaciones y comentarios que se producen en las experiencias de enseñanza de la escritura e igualmente, analizar la relación que existe entre la información contenida en las indicaciones con la retroalimentación entregada por las educadoras sobre la escritura realizada por sus párvulos.

Para lograr dichos objetivos, se realizaron grabaciones de audio sobre 7 experiencias de escritura desarrolladas en un nivel de transición 2, las cuales 4 experiencias son de una escuela particular de Hualpén y 3 experiencias de una escuela municipal de Concepción.

De este modo se registraron los datos, permitiendo así ahondar y reflexionar sobre la información retroalimentativa que entregan las educadoras de párvulos de ambos establecimientos y así comparar esta información con diversos autores y entre ambas escuelas, además, de analizar las indicaciones y comentarios que entregaban tanto las docentes como los párvulos en torno a la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Esta investigación se presenta en diez capítulos, que en conjunto dan respuesta a lo proyectado.

Un primer capítulo de antecedentes y formulación del problema de investigación cuyo objetivo principal es mostrar al lector la conceptualización que posee el feedback, las investigaciones que se han realizado sobre esta temática y los efectos que producen en el aprendizaje de los niños y niñas en edad preescolar. Además, en este capítulo se presenta la necesidad educativa de esta investigación, preguntas, objetivos generales y específicos, subcategorías de análisis y supuestos de investigación.

Un segundo capítulo donde se expone un marco teórico conceptual en que se definen los conceptos desarrollados a lo largo de la presente investigación.

Un tercer capítulo donde se presenta un marco teórico, el cual sustenta y argumenta nuestro problema a través de la teoría del feedback y de la escritura.

Un cuarto capítulo donde se plantea el marco metodológico a seguir en función a los objetivos de investigación planteados y de la teoría.

Un quinto capítulo presenta los resultados y análisis de la presente investigación.

Un sexto capítulo donde se exponen las conclusiones y supuestos de la investigación.

Un séptimo capítulo donde se plantean los aportes y limitaciones.

Un octavo capítulo donde están las proyecciones.

Un noveno capítulo que contiene las referencias bibliográficas y, por último, un décimo capítulo con nuestros anexos que ofrecen una orientación al lector.

## **CAPÍTULO I. ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.1 ANTECEDENTES Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Los antecedentes que se presentarán tienen como objetivo introducir al lector en la complejidad que presentan las demandas vinculadas a los tipos de feedback que se desarrollan en las intervenciones de educadoras en experiencias con foco en la enseñanza de la escritura en el nivel de transición 2, en los contextos de una escuela municipal y particular.

#### **1.1.1 El feedback**

El feedback o también llamado retroalimentación, los autores Osorio y López (2014) la definen como una herramienta inherente a la evaluación educativa, que otorga información relevante con el fin de apoyar el rendimiento académico y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así, acortar la brecha entre el desempeño actual del estudiante y el deseado. Esta posee un carácter comunicativo, donde el docente y sus alumnos comparten y discuten dicha información, buscando que el educando conozca sus avances y desafíos, y cómo abordar éstos, en el ámbito educativo.

Por su parte, Bruno y Santos (2010) (como se citó en Osorio & López, 2014) enfatizan en la necesidad de ser consciente de las competencias de los estudiantes, dando respuestas puntuales, utilizando la información de manera sistemática y motivando a los estudiantes, lo cual determinará la eficacia de la misma (p.15). Para esta eficacia y éxito, Black y William (2004), afirman que el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las fortalezas, debilidades, habilidades y personalidades que tenga cada docente de cada uno de sus alumnos en diferentes momentos y circunstancias.

Poseer este conocimiento le permite al docente ahondar en el proceso de aprendizaje del estudiante para realizar mejoras y estrategias para el mejoramiento continuo del mismo y para lograr que este mejoramiento el proceso de retroalimentación debe ser: (1) inmediata, (2) continua y (3) relevante (López, 2010).

“Por retroalimentación relevante se entiende que los comentarios que se les dan a los estudiantes les permiten conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. El proceso de retroalimentación debe apoyar el proceso de aprendizaje de los niños, de esto dependerá su desempeño en cada una de las áreas de desarrollo” (Osorio & López, 2014, p.15)

#### **1.1.2 Investigaciones sobre los tipos de feedback**

En la investigación de Tunstall y Gipps (1996) sobre la retroalimentación de los docentes a los niños en la evaluación formativa, se seleccionó en cada clase dos alumnos de alto

rendimiento, dos de bajo rendimiento y dos "promedio". Se realizó un registro y observación del aula de cada profesor para recopilar la evidencia de los comentarios en todos los aspectos: a nivel de toda la clase e individual, y en todo el plan de estudios. También, se realizaron entrevistas para probar la comprensión de los maestros sobre la retroalimentación y su papel en la evaluación formativa y se les preguntó a los niños sus percepciones sobre la retroalimentación; se examinó el trabajo de los niños para obtener comentarios por escrito y se tomaron fotocopias de los ejemplos.

En esta investigación se encontró como resultados que se producía un feedback positivo de bajo aporte para el aprendizaje, ya que el docente valora lo realizado por los estudiantes, alabando, elogiando, felicitando, recompensando; en esta última por ejemplo, se le entrega recompensa a los niños como retroalimentación para retribuir sus esfuerzos en el trabajo o en el comportamiento y que los maestros tendían a dar recompensas principalmente a los niños a los que consideraban que habían dedicado más esfuerzo en su trabajo o que habían mostrado habilidades y actitudes sociales particulares. También, se recompensaba a través de símbolos: caras sonrientes, pegatinas, estrellas, elogios, insignias; "Tendrás una pequeña rana"; "hermoso trabajo".

También, en la aprobación se identificó un feedback de alto aporte, que a menudo condujo a recompensas y a los elogios que los maestros expresaron como una expresión general de aprobación y alabanza por el trabajo que fue bien hecho en la estimación del maestro e igualmente, los elogios se aplicaron al esfuerzo y concentración. Este tipo de aprobación se usaba a menudo para expresar la exhortación a los niños a "intentar" y "seguir intentando".

Además, en esta investigación se encontró un feedback negativo, puesto que los maestros usaban el castigo para indicar una completa desaprobación, cuando las normas se transgredían o en cualquier cosa que era insuficiente. Esta retroalimentación a menudo se relacionaba a cambio de lugar de los niños o ser enviados fuera de la sala. También, los maestros utilizaron los símbolos como "caras tristes" de desaprobación de una manera menor en este tipo de retroalimentación y pronunciaron frases, como, por ejemplo: "Ve y siéntate abajo solo", "No vas a salir a jugar hasta que hayas trabajado más que eso", entre otras.

Por otra parte, las autoras Contreras y Zúñiga (2017) realizan una recopilación de artículos sobre las concepciones que tienen los profesores referentes a retroalimentación, para enseguida "caracterizar las concepciones predominantes" de su objeto de estudio.

Finalmente, las investigadoras clasificaron los artículos en las siguientes categorías en base a la literatura especializada. A continuación, se exponen las concepciones definidas por las autoras:

- Negativa-positiva. La retroalimentación se concibe negativa si descalifica o agrede al estudiante, por ejemplo, cuando el profesor considera que su trabajo es de mala calidad. En otro extremo, puede ser positiva, si lo alaba o felicita (Tunstall & Gipps, 1996).

- Evaluativa-descriptiva. Pat Tunstall y Caroline Gipps (1996) distinguen entre retroalimentación evaluativa que solo juzga el trabajo del estudiante, ya sea en términos positivos o negativos, como castigos y recompensas, y otra descriptiva más bien orientada a describir las fortalezas y debilidades del trabajo.

- Correctiva-orientadora. Una retroalimentación se denomina correctiva si solo señala lo bueno y lo malo del trabajo del estudiante, mientras se denomina orientadora si lo guía a encontrar sus errores y corregirlos por sí mismo (Evans, 2013).

- Específica-general. En relación con el grado de especificidad o detalle, la retroalimentación puede variar dependiendo de factores como la modalidad de formación, la naturaleza de la tarea y de la respuesta del estudiante (Hargreaves, 2013; Shute, 2008).

- Centrada en la tarea-centrada en el proceso-centrada en la autorregulación. Si la retroalimentación tiene como propósito clarificar y reforzar aspectos de la tarea de aprendizaje, se centra en la tarea; si el propósito es orientar al estudiante para seguir adelante con la tarea específica, se denomina de proceso; si se centra en los elementos metacognitivos del estudiante, como el monitoreo y evaluación de las estrategias que utiliza, se denomina de autorregulación (Hattie & Timperley, 2007).

- Retroactiva-proactiva. Una retroalimentación retroactiva es específica y está orientada a que los estudiantes puedan rehacer la tarea pasada, pudiendo optar a una mejor calificación. La proactiva está más bien centrada en habilidades generales, de manera que puedan tener un mejor desempeño en futuras tareas similares (Jonsson, 2013).

- Convergente-divergente. Una retroalimentación convergente se focaliza en la explicitación de las respuestas correctas y la identificación de errores en el desempeño de los estudiantes; mientras la divergente es exploratoria y estimula a los estudiantes a reconstruir su conocimiento (Torrance & Pryor, 1998) (p.76).

### **1.1.3 Investigación sobre el efecto de la retroalimentación de los docentes en los niños en edad preescolar.**

En la investigación de Wanjiru, J. (2015) sobre la retroalimentación de los docentes y el impacto que genera en la participación en el aula, se encontraron como resultado que el tipo de retroalimentación de los docentes puede ser verbal, que incluye elogios o críticas; los comentarios de los maestros son escritos sobre el trabajo escrito del alumno; la alabanza es un cumplido verbal del maestro que comunica una evaluación positiva y va más allá de la comunicación, mientras que, la crítica es negativa y se expresa a través de los comentarios del maestro que expresan enojo, disgusto o la frustración (Stipek, 1988) (Como se citó en Wanjiru, 2015, p.2 ).

En la misma línea, se encontró que el elogio como una forma de retroalimentación llevaba poca información y por lo tanto es poco probable que sea eficaz. Wilkinson, (1981) (como se citó en Wanjiru, 2015, p.2) dice que el elogio tiene poca relación con el logro del estudiante puede ser contraproducente y tiene consecuencias negativas en la evaluación de los alumnos sobre sus capacidades.

Además, en la investigación se menciona que existe otro aspecto de la retroalimentación de los profesores de acuerdo con Nicol y Macfarlane, (2006) (como se citó en Wanjiru, 2015, p.3) es la puntualidad. Se han realizado investigaciones sobre el momento de la regeneración, en particular contrastando retroalimentación inmediata y retardada. Nicol y Macfarlane (2006) (como se citó en Wanjiru, 2015, p.3) menciona que la información de alta calidad sobre el aprendizaje de los alumnos es la que se proporciona en una manera oportuna, es decir cerca del acto de aprendizaje de producción y que debería centrarse no sólo en la fuerza, sino también en la debilidad. La retroalimentación de calidad incluye una disposición que las anotaciones se proporcionan en el momento cuando los niños están aprendiendo.

Añaden, además, que la retroalimentación oportuna detallada proporcionada debe ser al instante a la realización del comportamiento evaluado ya que, es más eficaz en el suministro de la motivación y la conformación del comportamiento y las construcciones mentales. Como también, Anderson (2008) (como se citó en Wanjiru, 2015, p.3) menciona que los alumnos necesitan información acerca del evento de aprendizaje con el fin de aprender eficazmente. Por lo tanto, los educadores deben proporcionar oportunidades de evaluación para que los niños puedan tener una retroalimentación oportuna y relevante integrada en la gestión de estas evaluaciones.

Respecto a la retroalimentación de las docentes a los niños, Osorio y López (2014), según los resultados de su investigación nos dice que:

Las docentes consideran que es importante aprovechar los errores que los estudiantes que comenten en clase para que la evaluación sea formativa. Pero aclaran que no se debe penalizar a los estudiantes por estos errores, puesto que, esto puede afectar su motivación y autoestima. Por el contrario, es necesario promover un diálogo en torno a los errores que los estudiantes cometan y así lograr nuevos aprendizajes. De esta forma, los estudiantes se vuelven participantes más activos y empiezan a comprender que el éxito en su proceso no depende tanto de su capacidad de dar la respuesta correcta, sino de aprender a realizarlo en otra oportunidad cada vez mejor (p.20).

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Contreras y Zúñiga (2017) en su artículo sobre concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura señala que “todas las revisiones indican una carencia de estudios empíricos de retroalimentación en sus múltiples ámbitos, tales como los tipos de retroalimentación y su relación con los diferentes contextos en los que se manifiestan; y sobre creencias, percepciones y concepciones de retroalimentación de profesores y estudiantes en todos los niveles de educación. Por otra parte, señalan que existen pocos artículos de retroalimentación en español, la gran mayoría esta publicados en inglés, y de estos artículos, 40 son de concepciones de los estudiantes, 13 de concepciones de los profesores y solo 5 de las prácticas de retroalimentación.

Además, cabe mencionar que existe una necesidad de investigar la utilización del feedback en educación parvularia, puesto que la mayoría de los artículos científicos son sobre la utilización de la retroalimentación para la enseñanza de una doble lengua en adultos y para correcciones de errores ortográficos en alumnos universitarios.

### **1.2.1 La necesidad educativa que estaría resolviendo esta investigación**

Contreras y Zúñiga, (2017) declara las pocas investigaciones empíricas que existen referentes al feedback en especial en habla hispana, mientras que las investigaciones disminuyen aún más si las relacionamos con la escritura. Gerde, Bingham y Perdergast, (2015) y Bingham, Quinn y Gerde., (2017) indican que no existen indagaciones de la calidad de andamiaje que los docentes entregan a los niños y niñas en los procesos de escritura en el nivel de educación parvularia, por lo cual, estas prácticas siguen siendo un completo misterio.

Por otra parte, las autoras Tapia-Landino et al., (2018), plantean que “los estudios sobre retroalimentación de la escritura se han realizado principalmente en investigaciones sobre aprendizaje de L2, con énfasis de feedback correctivo” (p.242), por lo cual por nuestra previa búsqueda de información sobre feedback en educación parvularia y por lo planteado por las autoras, se reafirma de que solo las investigaciones de feedback abarcan principalmente el aprendizaje de una doble lengua (L2).

Es por esta razón que se necesita tener estudios que nos permitan vislumbrar el punto de partida y cómo aportar desde el feedback, para desarrollar óptimamente el aprendizaje de la escritura en niños y niñas con un alto y bajo nivel socioeconómico, principalmente.



### **1.3 PREGUNTAS**

En relación con lo anteriormente mencionado la pregunta general de esta investigación es:

- ¿Cuáles son las diferencias que presentan los tipos de feedback, indicaciones y comentarios desarrollados durante experiencias de escritura en el nivel de transición 2 en una escuela municipal y particular?

Las preguntas específicas para responder en esta investigación son:

- ¿Qué tipos de feedback entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?
- ¿Qué indicaciones entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?
- ¿Qué comentarios realizan las educadoras y los párvulos durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback, en experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?

### **1.4 OBJETIVO GENERAL**

Comparar los tipos de feedback, indicaciones y comentarios que se realizan durante experiencias de escritura en el nivel de transición 2, en los contextos de una escuela particular en la comuna de Hualpén y de una escuela municipal con altos índices de vulnerabilidad en la comuna de Concepción.

### **1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Describir los tipos de feedback que entregan las educadoras en las experiencias de escritura en nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.
2. Describir las indicaciones que entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.

3. Describir los comentarios que realizan las educadoras y los párvulos durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.
4. Comparar la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback, entregadas durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.

## **1.6 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- En las experiencias de enseñanza de la escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal, se entrega más un feedback de bajo aporte para el aprendizaje de tipo correctivo directo y menos feedback positivo de alto aporte para el aprendizaje, se realizan más consultas por parte de los niños y menos indicaciones por parte de la educadora.
- En las experiencias de enseñanza de la escritura en el nivel de transición 2 de una escuela particular, se entrega más un feedback de alto aporte para el aprendizaje de tipo correctivo directo con estrategias e indirecto, más que un feedback de bajo aporte para el aprendizaje de tipo negativo, en el cual los niños realizan menos consultas y las educadoras realizan más indicaciones.
- En la escuela particular el feedback es de alto aporte a diferencia de la escuela municipal, lo cual se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a ambas instituciones

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

### **2.1 CONCEPTOS CLAVES**

Antes de presentar el marco teórico y el contexto en el cual se enmarca esta investigación, se considera que es importante aclarar algunos conceptos, los cuales guían el análisis de los tipos de feedback que se desarrollan en experiencias con foco en la enseñanza de la escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal en la comuna de Concepción y una escuela particular en la comuna de Hualpén, que es el centro de esta tesis.

#### **2.1.1 Feedback**

Según Mcmillan (2001), la palabra feedback en inglés o también llamado retroalimentación en español, se define como:

Una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a disminuir la brecha entre su nivel actual y el deseado. Durante la clase, los profesores pueden estar monitoreando el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Como se citó en Osorio & López, 2014, p.14).

De la definición mencionada, a través del tipo de feedback que entregue la educadora en la enseñanza de la escritura a sus párvulos, les ayudará a disminuir la brecha entre su nivel inicial y el que quieren lograr.

#### **2.1.2 Indicación**

Según la RAE, la palabra indicación proviene Del lat. *indicatio*, -ōnis. Y sus definiciones son las siguientes:

1. f. Acción y efecto de indicar.
2. f. Señal que indica.

En el caso de esta investigación, la definición más puntual es “Acción y efecto de indicar”, ya que la finalidad de las indicaciones es demostrar mediante su utilización las estrategias de enseñanza- aprendizaje utilizadas por las educadoras

### **2.1.3 Escritura**

Según la RAE, la palabra escritura proviene Del lat. scriptūra. Y sus definiciones son las siguientes:

1. f. Acción y efecto de escribir.
2. f. Sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica.
3. f. Arte de escribir.
4. f. Carta, documento o cualquier papel escrito.
5. f. Documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario.
6. f. Obra escrita.

Considerando que es necesario contar con una definición más puntual para dicho concepto, es necesario ahondar en la definición de la palabra escribir, y para ello la RAE, dice que corresponde a:

1. tr. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie. U. t. c. intr.
2. tr. Componer libros, discursos, etc. U. t. c. intr.
3. tr. Comunicar a alguien por escrito algo. U. t. c. intr.
4. tr. Trazar las notas y demás signos de la música.
5. prnl. Inscribirse en una lista de nombres para un fin.
6. prnl. Alistarse en algún cuerpo, como en la milicia, en una comunidad, congregación, etc.

Para el caso de esta investigación, la definición más puntual es aquella que le define como, “Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u

otra superficie”, puesto que la educadora busca que los párvulos plasmen las palabras o las ideas trazando signos o letras en diferentes superficies.

#### **2.1.4 Copia**

Según la RAE, la palabra copia proviene Del lat. copia 'abundancia'.. Y sus definiciones son las siguientes:

1. f. Acción de copiar. La copia de obras de arte está legislada.
2. f. Muchedumbre o abundancia de algo.
3. f. Reproducción literal de un escrito o de una partitura.
4. f. En los tratados de sintaxis, lista de nombres y verbos, con los casos que rigen.
5. f. Obra de arte que reproduce fielmente un original.
6. f. Reproducción exacta de un objeto por medios mecánicos. La copia de una llave.
7. f. Imitación de una obra ajena, con la pretensión de que parezca original.
8. f. Persona que se parece mucho a otra. Pedro es una copia de su padre.
9. f. Cada uno de los ejemplares que resultan de reproducir una publicación, una fotografía, una película, una cinta magnética, un programa informático, etc.
10. f. desus. Pintura o efigie que representa a alguien.

Para el caso de esta investigación, la mejor definición es “Reproducción literal de un escrito o de una partitura.” debido a que la educadora presenta a los niños y niñas un texto previamente escrito por ella, el cual los párvulos deben plasmar fielmente en una superficie determinada.

#### **2.1.5 Comentarios**

Según la RAE, la palabra comentarios proviene Del lat. commentarium. Y sus definiciones son las siguientes:

1. m. Explicación de un texto para su mejor intelección.
2. m. Juicio, parecer, mención o consideración que se hace, oralmente o por escrito, acerca de alguien o algo.
3. m. murmuración.
4. m. Ling. rema2.

Para el caso de esta investigación, la definición más puntual es “Juicio, parecer, mención o consideración que se hace, oralmente o por escrito, acerca de alguien o algo.”, puesto que, se desea determinar las concepciones o pareceres que tienen tanto las educadoras como los párvulos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

## **CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico que se presenta a continuación ha sido construido para relacionar y dar sustento a los dos focos de estudio que en interdependencia dan origen a esta investigación. El punto 3.1 discute conceptualmente el feedback y sus tipologías, así como el feedback en la alfabetización en niños. El punto 3.2 discute las concepciones de la escritura. También, en este punto están los procesos vinculados a estas concepciones y las dificultades de aprendizaje de la escritura, sobre todo en niños pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente. Ambos puntos son necesarios para discutir los hallazgos a encontrar en la presente investigación.

### **3.1 LA TEORÍA DEL FEEDBACK**

#### **3.1.1 Conceptualización**

A partir de las distintas conceptualizaciones que entregan diversos autores sobre el feedback o también llamado retroalimentación, es posible distinguir elementos complementarios para definir dicho término. Osorio y López (2014) enfatizan que el objetivo del feedback es cerrar o acortar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. Hattie y Timperley (2007), Pino-Pasternak, Basilio y Whitebread, (2014) resaltan el concepto de diálogo o intercambio comunicativo; y en relación con esto, Osorio y López (2014), plantea que el feedback posee un carácter comunicativo donde el docente y sus alumnos comparten y discuten dicha información, buscando que el educando conozca sus avances y desafíos, y cómo abordar éstos, en el ámbito educativo. Duijnhouwer (2010), sustenta que el feedback debe favorecer estrategias de autorregulación y autonomía.

En la misma línea, para poder favorecer lo anterior mencionado, Bruno y Santos (2010) (como se citó en Osorio & López, 2014, p.15) plantea que los docentes deben “ser consciente de las competencias de los estudiantes, dando respuestas puntuales, utilizando la información de manera sistemática y motivando a los estudiantes, lo cual determinará la eficacia del feedback”. Para esta eficacia y éxito, Black y Wiliam (2004) (como se cita en Osorio & López, 2014, p. 15), “afirman que la eficacia de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidades que tenga cada docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares”. Esto permite al docente ahondar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo. Es por esto por lo que el proceso de retroalimentación debe ser: “inmediata, continua y relevante” (López, 2010, p.122).

Considerando las conceptualizaciones de los distintos autores, se interpreta que el feedback es un diálogo entre el docente y el estudiante, en el cual se comparte información para que este último conozca sus falencias, aciertos y desafíos, con la finalidad de que este acorte o cierre la brecha de su desempeño actual y el deseado, por medio de un aprendizaje autónomo y autorregulado.

En este diálogo, sustenta situar la intervención de feedback al interior de intercambios que consideren intervenciones iniciales (I), de respuesta (R) y de evaluación (E).

Cuando el profesor realiza la intervención inicial (I) entrega importante información que el niño necesita para realizar la tarea o actividad de escritura. De la comprensión de dicha información depende la respuesta del niño (R) y de esta respuesta depende la evaluación (E) que realiza el profesor, pudiendo considerarla adecuada o no adecuada. Dichas indicaciones deben contener, Qué; referido a las indicaciones sobre lo que hay que copiar. Un Cómo; Indicaciones sobre cómo hay que copiar (Cares, Paredes, Salas & Vázquez, 2018, p.27).

Por otra parte, desde los aportes de Hattie y Timperley (2007), permiten sustentar que para lograr el objetivo del feedback de acortar la brecha del desempeño actual y el deseado de los estudiantes, estos necesitan realizarse preguntas para lograr dicho objetivo, tales como:

¿A dónde voy?, ¿Cómo voy?, ¿Qué es lo siguiente que debo hacer? La eficacia de las respuestas a estas preguntas para reducir la brecha depende en parte del nivel en el que opera la retroalimentación. Estos incluyen el nivel de desempeño de la tarea, el nivel del proceso de comprensión de cómo realizar la tarea, el nivel de proceso regulatorio o metacognitivo, el nivel personal (no relacionado con los aspectos específicos de la tarea). Lo deseado para responder a estas preguntas, es que, en el ambiente o experiencia de aprendizaje, tanto los maestros como los estudiantes busquen respuestas a cada una de estas preguntas, ya que, así aprenden por sí mismos (p.88).



### 3.1.2 Tipos de feedback.

En relación con las conceptualizaciones del feedback anteriormente mencionadas, de un feedback se pueden desprender varios tipos a la vez y estos tipos de retroalimentación no son excluyentes, y generalmente son utilizadas en el contexto de la enseñanza del vocabulario y gramática de una segunda lengua, como el inglés (Muñoz y Ferreira, 2017) y para corregir errores ortográficos en alumnos universitarios (Silva, 2013).

Por lo cual, los tipos de feedback que utilizaremos para analizar las experiencias de escritura en ambas escuelas son:

- Feedback de bajo aporte para el aprendizaje

**De tipo positivo:** Se entrega cuando la intervención del estudiante es correcta. La información puede ser entregada alabando, elogiando, felicitando o recompensando a los estudiantes que han dedicado más esfuerzo en su trabajo o que han mostrado habilidades y actitudes sociales particulares. Igualmente se entrega este tipo de feedback con la emisión de palabras (“bien”, “excelente”) por parte del docente, de aprobación y alabanza por el trabajo que fue bien hecho según su estimación (Tunstall y Gipps, 1996) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.76).

Este feedback se divide en tres tipos de valoraciones: neutral, personal y de tarea.

La valoración neutral se produce cuando un profesor alaba o felicita al estudiante (Tunstall & Gipps, 1996). Esta valoración es un tipo de feedback que en términos pedagógicos se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, 2008).

Por su parte, la valoración personal, son expresiones calificativas vinculadas a características de la persona (Muñoz, 2017).

Mientras que, la valoración de tarea según Tunstall y Gipps (1996) es un tipo de retroalimentación en la cual se recompensa a través de elogios el trabajo realizado por el estudiante, como por ejemplo “hermoso trabajo”.

En relación con lo mencionado anteriormente, Wilkinson (como se citó en Wanjiru, 2015, p.2) plantea que “el elogio tiene poca relación con el logro del estudiante, puede ser contraproducente y tiene consecuencias negativas en la evaluación de los alumnos sobre sus capacidades”.

**De tipo negativo:** Se encontró en la investigación Tunstall y Gipps (1996) que los maestros usaban el castigo para indicar una completa desaprobación, cuando las normas se transgredían o en cualquier cosa que era insuficiente. Esta retroalimentación a menudo se relacionaba a cambio de lugar de los niños o ser enviados fuera de la sala. También, los maestros utilizaron los símbolos como “caras tristes” de desaprobación de una manera menor en este tipo de retroalimentación y pronunciaron frases, como, por ejemplo: “Ve y siéntate abajo solo”, “No vas a salir a jugar hasta que hayas trabajado más que eso”, entre otras.

Este feedback de bajo aporte de tipo negativo se divide en 2 subcategorías: desvalorativo y correctivo directo.

El desvalorativo según Tunstall & Gipps (Como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.76) sucede cuando se “descalifica o agrede al estudiante, por ejemplo, cuando el profesor considera que su trabajo es de mala calidad”. El correctivo directo según Evans (2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.76) es una retroalimentación donde solo se “señala lo bueno y lo malo del trabajo del estudiante”.

El correctivo directo, según Torrance & Prior es una retroalimentación que se “focaliza en la explicitación de las respuestas correctas y la identificación de errores en el desempeño de los estudiantes” (Como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.76).

También, según Silva Cruz (2013) en este feedback el docente le entrega al estudiante la presencia del error en su trabajo y le da la solución, tachando o insertando una palabra, frase o morfema (Bitchener & Knoch, 2008), lo cual no fomenta la participación del alumno, ya que éste recibe pasivamente la retroalimentación o feedback por parte del profesor sin necesidad de reparar o pensar cómo solucionar ese error (Osorio & López, 2014), y no contribuye al aprendizaje a largo plazo (Ellis, 2008).

- Feedback de alto aporte para el aprendizaje

Este feedback se divide en 2 subcategorías; en positivo y correctivo

En la primera categoría se encuentra la valoración neutral más logro y de logro.

La valoración neutral más logro, se refiere a la entrega de un adjetivo calificativo positivo cuando se especifica lo correctamente realizado al estudiante. Por su parte, el logro son expresiones que explicitan lo copiado o mencionan el aspecto logrado (Muñoz, 2017, p.70).

En la segunda categoría, el correctivo se divide en dos tipos: correctivo directo más estrategias y correctivo indirecto.

En el correctivo directo más estrategias, el profesor explicita el error mediante método, medios y mediaciones didácticas, los cuales guía al estudiante a identificar sus errores y a corregirlos por sí solos (Evans, 2013) (Como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.76). Por su parte, según Silva Cruz (2013), en el feedback correctivo indirecto se evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas; en cambio, se ofrece dirección (comentarios, preguntas), se entrega pistas facilitadoras y se proporciona símbolos que ayudan a los alumnos a descifrar el error y asuman un rol activo en la corrección del error.

### **3.1.3 Efectividad del feedback**

En la investigación de Osorio y López (2014), la cual se centró en analizar y comprender la manera como se les brinda retroalimentación a los estudiantes en edad preescolar entre los tres y los cuatro años de edad, se realizaron observaciones de clases y en el desarrollo del proceso de evaluación los docentes realizaron una retroalimentación a los estudiantes, donde se les “brindó información clara, tales como, explicaciones mientras desarrollaban guías de trabajo, elogios y felicitaciones cuando terminaban algunas actividades, y correcciones cuando lo hacían de una manera incorrecta, para que ellos lograrán comprender la forma en cómo realizaban sus actividades” (p.26) y la calificación, la cual se realizó “colocando un sello de ‘felicitación’ u otro “puedes mejorar”, acompañado de una retroalimentación verbal al estudiante” (p.21).

Esta forma de enseñanza de los docentes provocó que los estudiantes de preescolar adquieran los aprendizajes más fácilmente en la medida en que se les brindaba una retroalimentación oportuna y al instante en que se encuentran realizando una tarea o actividad, en la cual responden positivamente a la explicación del docente.

## **3.2 TEORÍA DE LA ESCRITURA**

### **3.2.1 Las concepciones de la escritura**

La escritura es un “sistema de representación y, por lo tanto, un proceso cultural, cognitivo y lingüístico de suma importancia” (Guzmán y Cochontá, 2018, p.7). Tradicionalmente se ha visto como un proceso de evolución en los trazos, según López

(2014), la enseñanza tradicional implica una educación centrada en las acciones y discurso del profesor, en la que el alumno es pasivo y repetidor de discursos escolares.

Los autores, Bigas y Correig (2008) y González (2013) definen la enseñanza tradicional, como un concepto restringido, donde esta se limita a un acto material y motor de escribir y de reproducir letras en el papel, centrado en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras y la caligrafía, de esta manera se han desconocido las implicaciones que tiene en el desarrollo del pensamiento, del lenguaje, en relación con la cultura y la afectividad.

De este modo, existe otra manera de ver la escritura más allá de verla tradicionalmente, como se mencionó anteriormente, la escritura es un sistema de representaciones, es decir, la asimilación de los símbolos lingüísticos a la actividad práctica y en esta asimilación se debe entender la complejidad del proceso de escritura, especialmente durante los primeros años, cuando los niños están tratando de personificar sus propias representaciones por medio de un sistema que ellos todavía no comprenden. Según Cabrejo (2007) “El estudio de las representaciones mentales es uno de los campos de las ciencias humanas” (p.125). Por esta razón, la escritura merece ser analizada y valorada ya que, según Cabrejo (2007) “una representación no es una copia directa del objeto, sino que es el resultado de un proceso de construcción en el cual el sujeto realiza acciones y lee el efecto de la acción” (p.133).

La producción de cada escrito de los niños y niñas representa una situación real o imaginaria, que va más allá de hacer unos trazos en una hoja, en ello pasó un proceso de representar gráficamente sus representaciones mentales, por ello el proceso de escritura es crucial para los niños pues, es un elaborado procedimiento en lo cognitivo, cultural y lingüístico (Cabrejo, 2007).

Por otra parte, González (2013) plantea que centrarse en la motricidad y percepción, condiciona que se privilegie como práctica las actividades de copia y remarcado de letras, llevando al niño a creer que las prácticas de escritura se reducen a eso, siendo los errores considerados frecuentemente como falta de madurez, ello está respaldado por la incrementación de cuadernillos de caligrafía, de ejercicios de copia y todo tipo de material impreso para ejercitar la forma de las letras.

Desde lo que plantea esta autora sobre la perspectiva de centrarse en la motricidad y percepción, la escritura de las letras se posiciona como una actividad compleja, porque involucra dos tipos de dificultades que están estrechamente relacionadas: dificultades motrices y perceptivo-motrices vinculadas a la realización del trazado sobre un soporte y

con un utensilio, y dificultades cognitivas vinculadas al conocimiento del trazado de los signos escritos.

Se fundamenta la enseñanza del trazado correcto, pero no en un contexto descontextualizado y repetitivo, pues, el hecho que los niños tengan dificultades para codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras genera que se beneficien muy poco, pasando muchas horas copiando letras, hasta que no tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos. Más aún, se corre el riesgo de que los niños desarrollen una actitud extremadamente negativa hacia la escritura en su globalidad.

Por otra parte, se describe elementos de contextos referidos a una concepción restringida de escritura, tales como: el tipo de letra con que se escribe y el tipo de soporte donde se escribe. En relación con el tipo de escritura utilizada para escribir, López, Rivera y Villagrasa, (2015), sustentan que el tipo de letra más conveniente es el que facilite al niño implicarse en la actividad de escribir y permita obtener resultados satisfactorios

A partir de los enfoques anteriormente mencionados, en una investigación realizada por Díaz y Price (2012) nos dice que:

La educación chilena actual encara el desafío de desarrollar en los niños la capacidad de manejar el lenguaje escrito como una habilidad crucial que les permitirá desenvolverse adecuadamente en una sociedad altamente alfabetizada, en la cual el uso de la información escrita es indispensable (p.216).

También este autor nos dice que:

Desde muy pequeños, los niños tienen experiencias en una sociedad alfabetizada donde van creando hipótesis acerca del mundo que les rodea y también acerca de la escritura, por lo que el jardín infantil y las escuelas deberían responder a esos conocimientos previos que muchas veces son más de los que los docentes se imaginan, y desde ahí indagar sus creencias y elaboraciones personales acerca de la escritura para potenciar, modificar y ampliar sus conocimientos.

En este sentido, la escritura no sólo es una herramienta cultural y social, sino también una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de

significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Ferreiro 1999; De la Cruz et al., 2002; Velásquez 1999) (citados en Díaz & Price, 2012, p. 216).

### **3.2.2 Enseñanza de la escritura**

En relación con el tema anterior, la enseñanza de la escritura, según las autoras Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018):

“Se ha asociado con actividades perceptivo-motoras, de direccionalidad y de orientación en el espacio, entre otras, que preparan a los niños para hacer buenas planas de letras y de figuras, sin que necesariamente sea un proceso de alfabetización inicial y de aprendizaje de la escritura” (p.14).

Este tipo de actividades se desarrollan bajo el supuesto de que, si “los niños tenían buen desarrollo perceptivo motor, buena orientación espacial y manejo del espacio y buen desarrollo de la motricidad tanto fina como gruesa, automáticamente se produciría el aprendizaje de la escritura” (Guzmán et al., 2018, p.14).

Estos procesos son deseables de que se desarrollen, pero estos desarrollos son de caligrafía y no de escritura, por lo cual estos procesos no son la base del aprendizaje de la escritura de un niño, puesto que, la caligrafía se trabaja a través de las planas y las copias, las cuales las primeras, sirven solamente para hacer correctos trazos caligráficos (Guzmán et al., 2018); y las segundas, “para reproducir lo que otro dice, pero no se aprende a escribir por medio de ninguno de estos dos ejercicios. La escritura es un proceso mucho más complejo, que involucra el pensamiento” (Guzmán et al., 2018, p.14).

Con relación a esto, la escuela tradicional inicia el proceso con la enseñanza de letras y palabras que repiten sílabas, creyendo que de esta forma empiezan por lo “más fácil” para el estudiante. Sin embargo, tomando en cuenta la evolución constructivista de la escritura que se dan en los niños, el reconocimiento de cada letra es una etapa muy difícil en su desarrollo, puesto que:

El reconocimiento de las letras es un punto de llegada y no un punto de partida en el proceso de construcción de la lengua escrita; pero, después de conocerlas, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura continúa. Es necesario saber cómo enseñar a los niños tanto antes como después del conocimiento de las letras. (Guzmán et al., 2018, p.14-15).

### **3.2.3 Escritura como proceso**

Hace cerca de cuarenta años que los aportes de investigadoras como Ferreiro y Teberosky (1979) (como se citó en Guzmán et al., 2018) han llamado la atención, puesto que plantean que la escritura es un proceso de naturaleza social antes que escolar, puesto que, los niños desarrollan un trabajo cognitivo en el sistema de escritura anteriormente a que la escuela se lo proponga, de manera que, cuando estos niños ingresen al sistema escolar, ya se han planteado las hipótesis sobre el sistema de escritura y buscarán comprobarlas de distintas formas.

Al tener en cuenta que la escritura es un proceso de naturaleza social, muchos educadores consideraban que debía darse de manera ‘natural’, si se permitía a los niños escribir como pudieran. Esta posición dejaba de lado la intervención y la influencia que la escuela y los profesores, mediante la enseñanza, pueden y deben tener en los procesos de desarrollo de los niños, y así se desperdiciaba una valiosísima oportunidad de estimularlos y enriquecerlos.

Muchos profesores interesados en mejorar esta situación formulaban la pregunta de si se debía iniciar la enseñanza de la escritura desde el preescolar, con el fin de que estos desarrollos se dieran más tempranamente. Este interrogante tuvo defensores, pero también detractores que señalaban que esto era presionar al niño y violentar su ritmo normal de desarrollo” (Guzmán et al., 2018, p.17).

Con relación a esta pregunta, Guzmán et al. (2018), cita a Emilia Ferreiro, la cual señala que:

Esta es una pregunta mal planteada, porque no es el adulto quien decide en qué momento empieza el niño a relacionarse con la lengua escrita, sino que es el medio social el que lo posibilita. Eso significa que seguramente un niño en edad preescolar, en un medio alfabetizado, ha entrado en contacto con la lengua escrita sin que los adultos que lo rodean se lo hayan propuesto. Ese hecho determina que el niño formule hipótesis sobre el sistema de escritura y, por tanto, empiece a buscar la manera de darles respuestas apropiadas (p.17).

Por su parte, al reconocer que el conocimiento de la escritura es una construcción, se advierte la relación entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla que deben ser descubierta por cada niño, a través de la modificación de sus esquemas preexistentes y la exploración de diversos medios textuales, con la guía de un lector, que le ayude en su reconocimiento sonoro y escrito; y en la escuela este lector guía es el docente (Guzmán et al., 2018, p.18).

En su rol, el docente debe aprovechar los errores para así obtener avances cognitivos sobre la escritura, a través de la corrección de estos errores desde el punto de vista constructivista, en el cual se intercambian opiniones entre los niños, información por parte de los compañeros (promueve la reflexión y la corrección), la participación de todo el grupo para la corrección de un texto, el intercambio de trabajos, y la intervención del docente para guiar la reflexión (Guzmán et al., 2018, p.18).

#### **3.2.4 Comprensión del sistema de la escritura**

Para aprender a escribir, el niño al inicio presenta la problemática de comprender la estructura del sistema de escritura, porque para comprender esta estructura, debe desarrollar un trabajo de orden cognitivo muy complejo (Guzmán et al., 2018).

Según Guzmán et al. (2018), estas problemáticas para comprender el sistema de la escritura se dividen en tres principios que fundamentan esta confusión cognitiva y la resolución de estas problemáticas por parte del niño.



El primero son los principios funcionales, que es el momento en que el niño resuelve el problema del cómo y para qué escribir. Las funciones específicas que asigne a la escritura dependen de la necesidad que siente el niño de conocerla. El segundo son los principios lingüísticos, “que se desarrollan mientras el niño resuelve el problema de la forma en que la lengua escrita está organizada”, y el tercero son los principios relacionales, “que se presentan mientras el niño resuelve el problema de cómo la lengua escrita llega a ser significativa, cómo representa las ideas, conceptos, los objetos (Ferreiro y Gómez, 1988, p. 109)” (como se citó en Guzmán et al., 2018, p.19).

Durante el desarrollo de los principios funcionales el niño participa en instancias donde se desarrolla la escritura, la cual se convierten en instancias significativas que va interiorizando, para posteriormente utilizarlas para diferentes finalidades como “controlar la conducta de los otros; para un fin interpersonal, como presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias; como un lenguaje heurístico explicativo y como extensión de la memoria (Ferreiro y Gómez 1988, p. 110), lo cual permite la identificación de sus dibujos y las propiedades que los diferencian de otros” (como se citó en Guzmán et al., 2018, p.19).

Por su parte, los principios lingüísticos son aquellos que son necesarios de considerar cuando se escribe un texto, porque estos le otorgan cohesión y coherencia al texto, por lo cual se incluye los principios ortográficos, los sintácticos, los semánticos y los pragmáticos. Estos ayudan a que el lector pueda comprender el mensaje que el autor quiere comunicar a través de su escritura (Guzmán et al., 2018).

Y finalmente los principios relacionales, que son los más avanzados del proceso, buscan relacionar “la escritura con el objeto y con su significado, la escritura con la percepción visual de la ortografía, la escritura con el lenguaje oral y la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico-fonológicos (Ferreiro y Gómez, 1988, p. 119), llegando a la culminación del aprendizaje inicial de la escritura como un medio que permite la comunicación con una finalidad determinada” (como se citó en Guzmán et al., 2018, p.19).

Además, para comprender el sistema de la lengua escrita, los niños transcurren por distintas etapas de desarrollo, en la cual ellos formulan hipótesis para intentar comprender la escritura y resolver sus conflictos cognitivos. Según Guzmán et al. (2018), las etapas de desarrollo o también llamados momentos se dividen en cinco, que son los siguientes:

El momento uno, el niño busca reproducir la escritura. En este momento, cuenta con una idea subjetiva de lo que es escribir más que los rasgos objetivos de la producción. En

general, estos intentos de escritura no se consideran como parte de este proceso, pero, cuando se rechazan, se desaprovechan como una oportunidad de producir nuevos avances (ver figura 1).

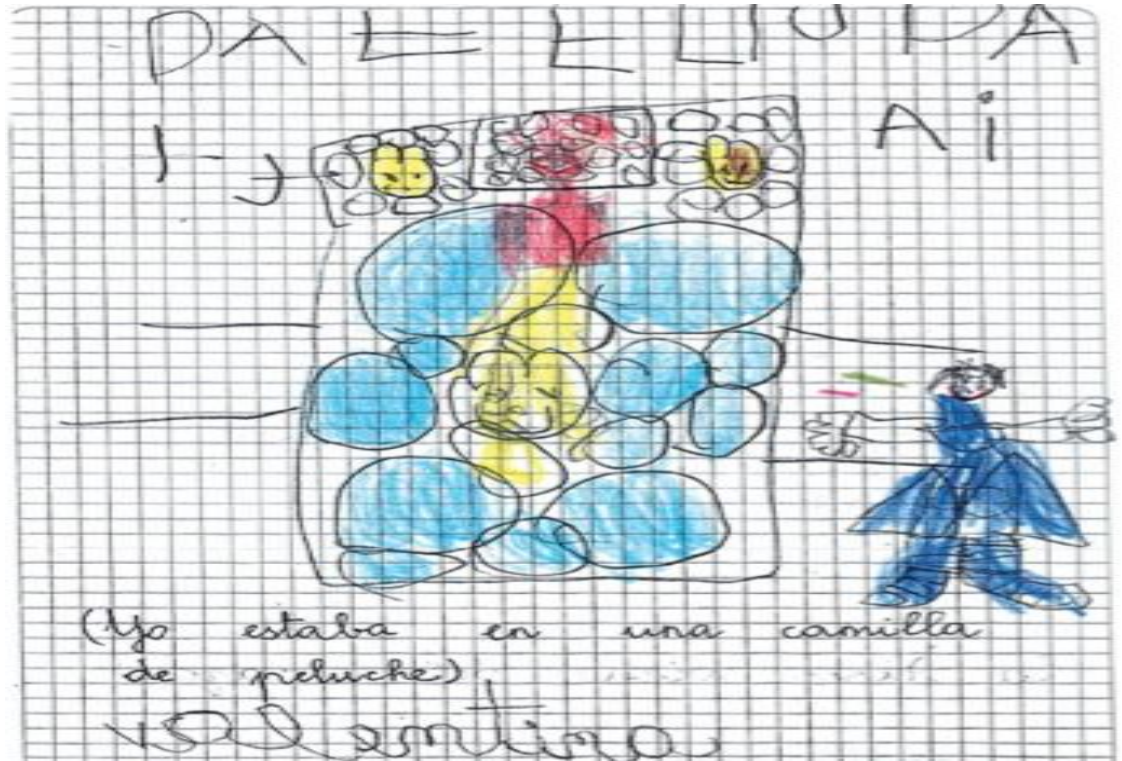


Figura 3-1: Texto con inserción de dibujo  
Fuente: Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018, p.27).

En el momento dos, los niños consideran que, para escribir cosas diferentes, deben estar presente en los trazos elementos diferentes. No importa si no son letras o si son letras mezcladas con números u otro tipo de trazos gráficos (ver figura 2).

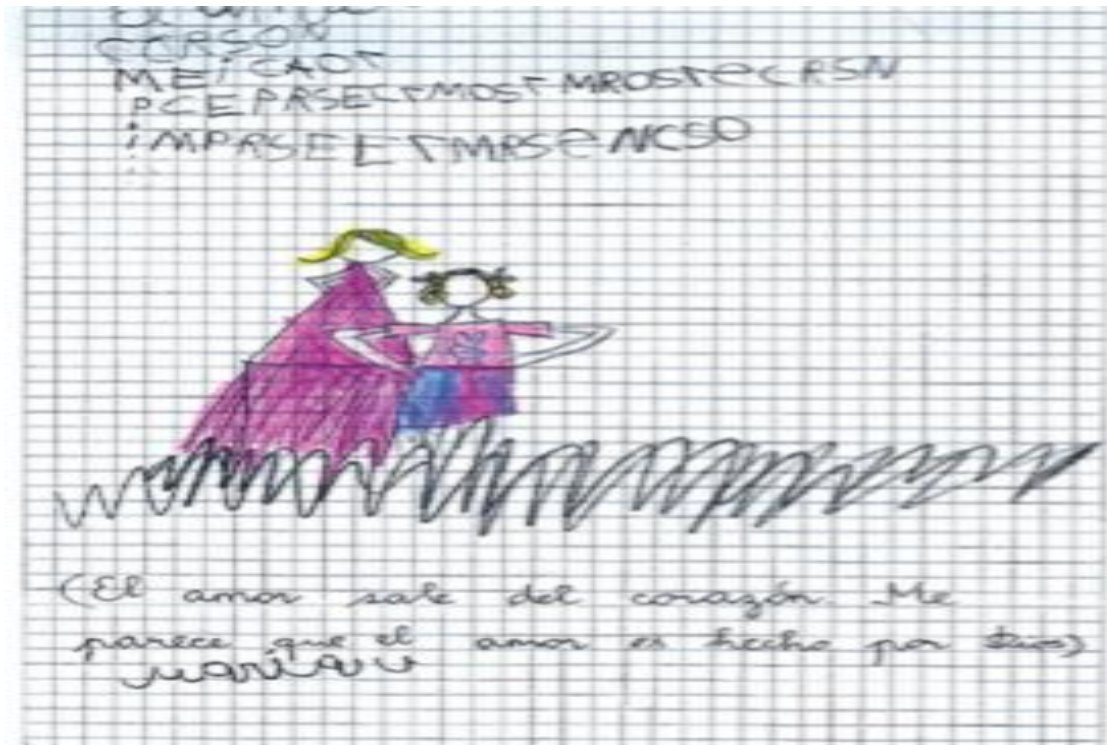


Figura 3-2: Conocimiento de letras con nivel incipiente de escritura  
Fuente: Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018, p.29).

Por su parte, el momento tres se caracteriza por:

El intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras del escrito. El niño juega con una hipótesis muy importante que se denomina hipótesis silábica. Consiste en que le asigna a cada trazo un valor silábico. Esta hipótesis es de gran importancia, porque, cuando sobran o faltan grafías en ese intento de correspondencia grafía-sílaba, el niño empieza a tener un desequilibrio cognitivo que lo lleva a buscar la correspondencia grafía-sonido.

Es bastante frecuente que, cuando un niño está en esta etapa, se le considere como un niño con problemas de aprendizaje porque “omite letras” y sea remitido a atención especializada, cuando lo que necesita es la intervención oportuna del profesor para producirle un conflicto cognitivo sobre su producción escrita e inducirlo con preguntas para que lo resuelva (p.32) (ver figura 3).



Figura 3-3: Escritura silábica

Fuente: Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018, p.33).

Mientras que, el momento cuatro es la transición de la hipótesis silábica a la alfabética. En este momento, el niño busca esa correspondencia grafía-sonido y comete errores frecuentemente cuando intenta escribir. Cuando los niños están pasando por esta etapa, suelen ser derivados a terapias, porque se considera que el niño omite letras por alguna dificultad en tomar atención y se ignora que esta situación se produce solamente porque es un proceso cognitivo muy complejo y por su complejidad es normal que el niño omita letras (ver figura 4).

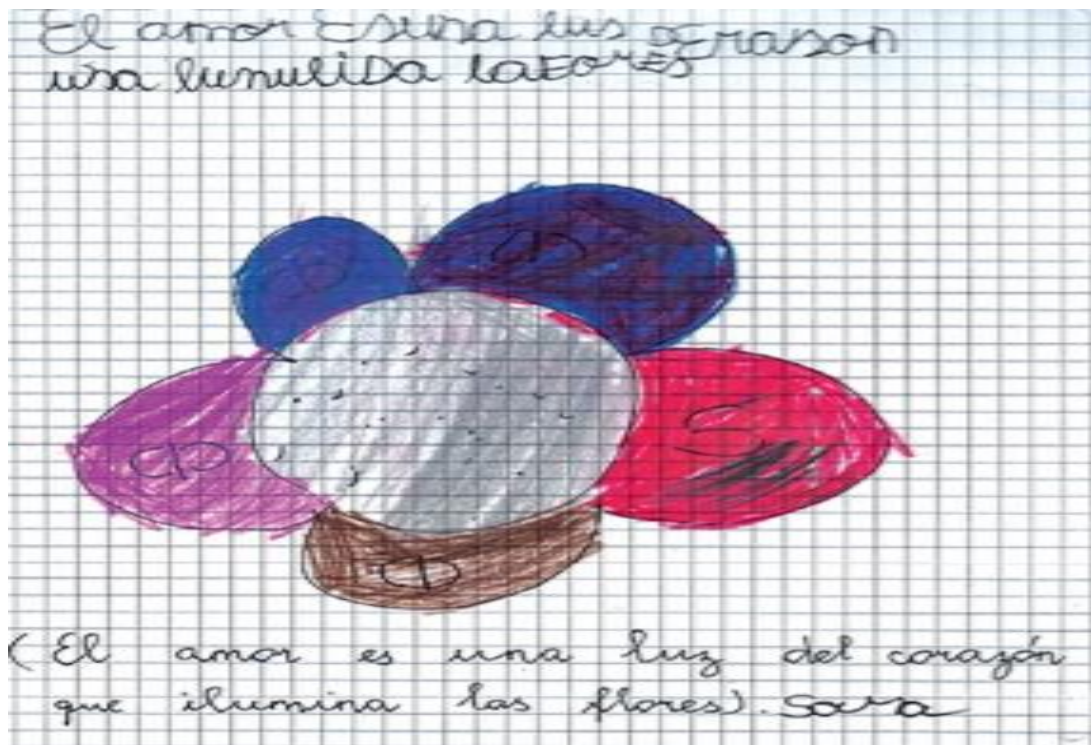


Figura 3-4: Hipótesis en la transición silábica-alfabética  
Fuente: Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018, p.35).

Por último, se presenta el momento cinco, que es la etapa de la escritura alfabética.

En este momento, el niño ya está en condiciones de asignar valor sonoro a cada una de las letras. Es necesario resaltar que, cuando los niños llegan a esta situación, ya han recorrido un largo camino que implica trabajo cognitivo, lingüístico y social. (p.36) (ver figura 5).

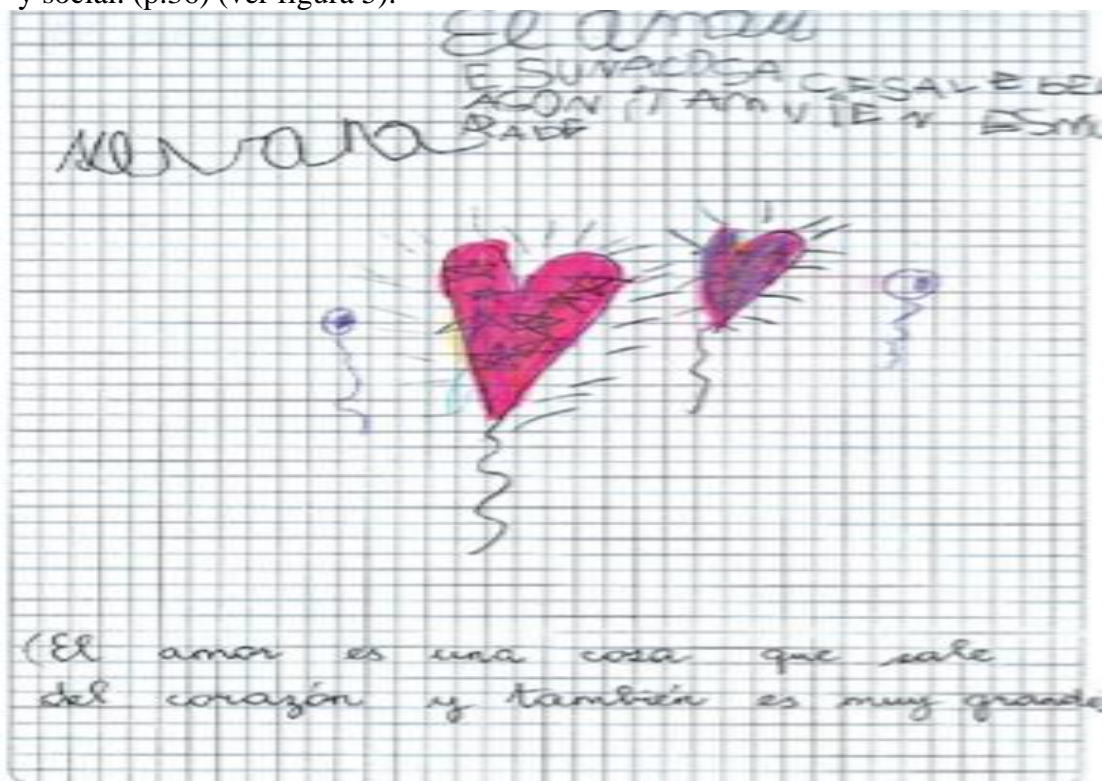


Figura 3-5: Texto con escritura alfabética  
Fuente: Guzmán, R., Ghitis, T., & Ruiz, C. (2018, p.37).



### **3.2.5 Dimensión motriz de la escritura**

Los autores Ribera, Villagrasa y López (2015) plantean que:

Desde el momento en que el niño toma entre sus manos un instrumento escritural y comienza a deslizarlo sobre un papel o cualquier otra superficie que tenga a su alcance, hasta llegar a adquirir su propia escritura automatizada, existe un largo recorrido del cual ir avanzando en su evolución gráfica (p.83).

Así mismo señalan que la evolución del aprendizaje (teniendo en cuenta diversas particularidades y dificultades que pueden surgir en su proceso), “No siempre se desarrolla de forma armónica en paralelo a la edad cronológica del alumno”. En consideración de esto, “Es nuestro propósito referirnos de forma amplia a diferentes actividades, procedimientos y recursos que serán interesantes para trabajar con todo el alumnado del aula y, al mismo tiempo, nos serán especialmente útiles cuando detectemos algún niño que muestre determinados obstáculos” (Ribera et al., 2015, p.83).

Además, es nuestra labor saber que, en las primeras etapas, el grafismo nace en el garabateo, los niños realizan los trazos disfrutando las marcas logradas luego de dichos movimientos sin intencionalidad ni interpretaciones. Es una actividad libre en la que el adulto solo brinda los materiales o señala su interés por lo realizado (Ribera et al., 2015).

Entre los 18 y 30 meses los niños y niñas realizan trazos espontáneos que tiene su punto de partida en el movimiento del hombro utilizando todo el brazo, realizando trazos grandes de una sola vez y sin levantar el “utensilio escritural” (Ribera et al., 2015).

“A los 30 meses comienza a intervenir el movimiento del músculo flexor del dedo pulgar, lo que permite al aprendiz realizar formas cerradas, aunque todavía sin demasiada precisión” (Ribera et al., p.83) (ver figura 6). Durante este tiempo se pueden agregar una gran variedad de juegos y actividades digitales como rasgar papeles, realizar collares, colocar semillas sobre la mesa, entre otros (Ribera et al., 2015)



Figura 3-6: Trazos con intencionalidad figurativa  
 Fuente: Ribera, M., Villagrasa, R., & López, S. (2015, p.84).

A los tres años el niño ya puede realizar gestos gráficos que puedan recordar números, formas y letras. Durante este tiempo se provoca una importante evolución gráfica y cognitiva lo que conlleva a que el niño pueda diferenciar entre el dibujo figurativo y el gesto gráfico. También durante esta época donde intenta imitar las formas gráficas de la escritura y puede llegar a ser capaz de ser reconocidas como tales (Ribera et al., 2015) (ver figura 7).



Figura 3-7: Imitación de las formas gráficas de la escritura  
 Fuente: Ribera, M., Villagrasa, R., & López, S. (2015, p.84).

### 3.2.6 Estrategias para el abordaje de la escritura

Es necesario saber antes que el proceso de la escritura se realiza en virtud de un complejo movimiento como lo expresa Perea y Perea (2014) “en él intervienen el brazo, las manos y los dedos. Los movimientos del brazo y la muñeca lo que permite que la mano se deslice sobre el papel y faciliten el trazado de algunas líneas; el de los dedos



hace posible, principalmente, la formación de las letras. El mayor o menor grado de coordinación entre los diversos movimientos determina la calidad, mayor o menor, de la escritura” (p.238).

La enseñanza de la escritura no puede pensarse sin el uso de diversas estrategias que favorezcan el aprendizaje de ésta. Pujato (2013), señala que el docente puede actuar como mediador antes de que el niño comience su escrito, modelando el inicio de la escritura por medio de pistas facilitadoras y relacionándolas con sus experiencias o su entorno de aprendizaje. También puede actuar como un colaborador realizando estrategias de apoyo, brindando información de cómo se escribe una letra y ofreciendo ayuda al término de esta donde el niño deberá leer y modificar las veces que sea necesario.

Dentro de la escritura también encontramos la educación del gesto gráfico, donde caben los soportes escriturales donde se busca que la enseñanza de la escritura se haga en dimensiones amplias, también el uso de gestos amplios, sueltos y libres, entendiendo que el dominio y precisión llegan después y en planos verticales como aire (brazo, mano, dedo), entre otros (Muñoz, 2018).

Dentro de las estrategias que se pueden ofrecer para el aprendizaje de la escritura encontramos el realizar lento el trazado verbalizando cada fonema, además de verbalizar la direccionalidad del movimiento de lo que se traza. Acompañarlo en el trazado para que internalice el movimiento. Si hay dificultad se guía la mano del niño como lo expresa Calmy (1977), que el movimiento de la actividad gráfica se aprende con el movimiento de la mano que guía.

Además, esto beneficia a la direccionalidad de la escritura entendiendo que la orientación espacial juega un papel sumamente importante en el desarrollo de la escritura, a primera vista nos puede parecer que esta relación no puede ser tan importante, no obstante, resulta clave. La importancia reside en el hecho de que finalmente la escritura se encuentra inserta en una direccionalidad específica (izquierda a derecha y desde arriba a abajo) (Vega, 2017).

Referente al tamaño de la letra muchas educadoras buscan la convencionalidad de la escritura, esto significa que los niños realicen trazos muy pequeños, olvidando que su motricidad aún está en proceso y que según Perea y Perea (2014) “se recomienda que la primera escritura sea de gran tamaño” (p.244).

Además según las autoras Marchant y Tarky (1999), la escritura para los niños es un “proceso difícil, largo y agotador, que depende de un control de destrezas vinculadas a procesos motores y grafomotores para ejecutar los movimientos para el trazado de las letras, lo cual la mayoría de los niños no tienen desarrollados aún, ya que no han sido expuestos con anterioridad a actividades de escritura lo que provoca que les cueste más producir las letras del tamaño y legibilidad que se les pide realizar” (pp.191,193-194).

Por otro lado, se busca la “belleza” de la escritura, lo cual no es una estrategia, ya que la enseñanza de la escritura “pretende dotar al alumno de la habilidad para trazar signos con fluidez y claridad. El objetivo principal de esta enseñanza no es, por tanto, lograr una grafía bella, sino legible y rápida –caligrafía o grafía de calidad–. De ahí que sea preciso adoptar un método adecuado y efectuar una serie de ejercicios que estimulen al alumno para que el aprendizaje se desarrolle con éxito” (Perea y Perea, 2014, p.237).

Por otro parte, para enseñar estrategias que se encuentran dentro de la conciencia fonológica encontramos que los beneficios de la instrucción explícita en procesos fonológicos, es más efectiva que otras formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y escritura.

Esto vale tanto para niños de desarrollo normal como para niños con alto riesgo de fracasar en este aprendizaje, en quienes se mantuvo su efecto un tiempo después de la intervención realizada por Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Sanan, donde los resultados fueron más favorables cuando la instrucción no se limitó a estimular explícitamente el desarrollo fonológico mismo, sino también su aplicación concreta a la enseñanza de letras y palabras (Como se citó en Ministerio de Educación, s.f., p.3).

Además, se debe reconocer que el conocimiento de la escritura es una construcción, por lo cual, se advierte la relación entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla que deben ser descubiertas por cada niño (Guzmán et al., 2018). Cabe señalar que las estrategias no pueden ser definidas en una categoría de una mejor que otra, sino que dependerá del uso que le dé el/a educador/a esta.

### **3.2.7 Procesos cognitivos y sociales vinculados a la concepción de la escritura**

Kurlat y Politis (2005) a partir de su revisión teórica discuten las implicancias que tiene la programación motora para las habilidades grafomotoras en la escritura y analizan sus alteraciones que se encuentran desde el modelo cognitivo. Para esto se plantean dos tipos de procesos, los centrales y los periféricos. Para esta investigación interesa analizar los procesos periféricos al estar relacionados a las dificultades que presentan los escritores principiantes, en actividades asociadas a la escritura y que buscan favorecer los mecanismos de memorización motora.

En los procesos periféricos encontramos tres niveles que están ligados a la memorización siendo el primero el alográfico o alógrafo, el cual está vinculado a formar parte de memoria a largo plazo que almacena descripciones espaciales abstractas de las formas de las letras, esto quiere decir mayúsculas y minúsculas o imprenta y cursiva.

Después nos encontramos con el patrón grafomotor que almacena la secuencia de trazos que se necesita para poder interpretarlas en un papel en forma de letra y finalmente tenemos los patrones gráficos inervatorios “que contiene secuencias de comandos motores. Es en este nivel que se insertan los parámetros de movimiento concreto que especifican información sobre tamaño absoluto de rasgos contenidos en cada letra, duración y fuerza de los movimientos” (p.103). Las alteraciones provocadas en estos procesos cognitivos están ligadas a problemas asociadas al lenguaje tales como dislexia.

Por su parte, Villalón (2008) en su libro *Alfabetización inicial* nos habla que la escritura desde la concepción se fortalece a través de la actividad compartida con los adultos, “utilizando el interés de los niños y la representación gráfica como un medio para representar la realidad, expresarse y comunicar sus experiencias” (p.129).

Esto quiere decir que se debe tomar en cuenta las habilidades que va adquiriendo el niño desde pequeño y entenderlo como un escritor principiante, hasta llegar a ser lo que hoy conocemos como un niño que escribe, es decir, un escritor convencional, como los definen los autores McGee y Richgels (2001) (como se citó en Villalón, 2008, p.33), lo cual, al llegar a ser este tipo de escritor, es la final de la cadena tras haber adquirido las habilidades grafomotoras en su memoria muscular.

### **3.2.8 Errores de ortografía en el aprendizaje de la escritura**

Andreu (2018) menciona que, en las salas de clases, los errores de ortografía siguen siendo un aspecto relevante en el aprendizaje de la escritura, preocupando tanto a los educadores como a los apoderados, y que a raíz del uso de aparatos tecnológicos y redes

sociales en que se tiende a abreviar las palabras, se ha provocado el incremento de estos errores. Con relación a esta problemática, este autor cita a Tolchinsky (2013), quien indica que se trabaja la ortografía de palabras aisladas normalmente mediante dictados, mencionando algunos tipos de errores, como:

- “Errores fonográficos. Escribir una vocal o consonante en vez de otra que suena diferente (abreo por abrigo; roma por loma) o la omisión de una letra (so por sol).
- Errores morfológicos. Escribir mal el plural de las palabras acabadas en consonante (pans por panes); no escribir la -r del morfema derivativo -dor (ganado por ganador); escribir mal el morfema derivativo des (isatento por desatento).
- Errores ortográficos. Errores que denotan falta de conocimiento de las reglas ortográficas. También se han llamado errores en ortografía reglada. Pueden ser por no utilizar las reglas de contexto (jenio por genio); omitir los acentos gráficos (camion por camión); escribir secuencias ilegítimas en la ortografía de la lengua del niño (cavle por cable), o utilizar letras que no pertenecen al alfabeto de la lengua del niño (bunyuelo por buñuelo).
- Errores léxicos. Errores que muestran que el niño no ha memorizado la forma ortográfica de una palabra. También se han llamado errores en ortografía arbitraria. Pueden ser por la omisión de la letra h (ombre por hombre); o utilizar una consonante fonográficamente plausible en un contexto de uso legítimo (biento por viento) (p.184).

Es importante señalar que LLaoradô y Tolchinsky (2013) “analizaron la evolución de palabras en català, y sus resultados son aplicables al castellano. La proporción de errores sobre el número total de palabras disminuye curso a curso para todos los tipos de errores” (como se citó en Andreu, 2018, p. 185).

### **3.3 Intervenciones de estimulación temprana y sus beneficios en niños y niñas pertenecientes a contextos desfavorecidos socioeconómicamente**

Treviño, Toledo y Cortínez (2010) indican que la economía considera rentable las intervenciones de estimulación temprana las cuales se justifican en las neurociencias, debido a que son estas las que potencian las habilidades cognitivas y sociales que sirven para -en sus palabras- “insertarse socialmente”.

Asimismo, los que más se benefician de los programas de estimulación temprana son los niños y niñas de bajo nivel socioeconómico, ya que “los hallazgos de investigación

apoyan la idea de que la intervención en la primera infancia entre niños pobres tiene resultados sobresalientes tanto en el desarrollo cognitivo en el corto plazo, así como un alto impacto en indicadores sociales en el largo plazo (Currie, 2001)” (como se citó en Treviño, Toledo & Cortínez, 2010, p. 11).

De igual modo se recalca que la educación inicial ayuda especialmente a los niños de bajos recursos, pues:

“igualar sus oportunidades educativas, mejora el rendimiento y ayuda a desarrollar habilidades sociales, lo que aumenta las probabilidades de una exitosa inserción social para estos niños en el largo plazo. En suma, los beneficios de invertir en la primera infancia son mayores a los que trae la inversión en capital humano en cualquier otra etapa de la vida, ya sea durante la escolarización o en la formación laboral (Heckman, 2006b)” (como se citó en Treviño et al., 2010, p. 11)

Asimismo, los autores Treviño et al., (2010) en el apartado de evaluación experimental de programas, señalan distintos proyectos realizados con niños y niñas con bajo nivel socioeconómico, que son los siguientes:

El proyecto Perry Preschool en 1962, el cual tenía como finalidad entregar cuidados y nutrición adecuada, además de estimulación temprana a niños vulnerables desde los 3 años. En este proyecto se dividió a los participantes en 2 grupos, uno tratado y otro de control, el cual recibían ayuda en 3 áreas: asistencia cinco veces a la semana en un centro de alta calidad, visitas de los profesores en sus hogares y reuniones grupales de padres. En el corto plazo, más niños se graduaron de preescolar y sus resultados en pruebas estandarizadas de inteligencia y lenguaje fueron mejores, en el mediano plazo, no se vieron resultados, pero si a largo plazo, se favorecieron los aspectos académico, social, familiar y económico.

El proyecto Abecedarian, iniciado en 1979, es exclusivo para niños vulnerables desde los 4 meses de edad, trabajando de 6 a 8 horas diarias por 5 días y enmarcado en el desarrollo integral. Los beneficios han sido positivos en pruebas de inteligencia y conocimiento, además de mejoras en las tasas de escolarización y más posibilidades de terminar una carrera universitaria de 4 años, pero no se sabe si esto se debe a lo intensivo del programa o la estimulación temprana.

El programa Head Start entrega subvenciones a quienes presten servicios integrales, ya sean públicos o privados, a los niños de familias con bajos ingresos, ayudando así a su

alimentación, salud y relación entre la familia y la comunidad. Lamentablemente, el servicio varía según quien lo implemente. En el corto plazo, mejoró los aspectos socioemocionales, salud y nivel cognitivo, en el largo plazo, mejoró sobre todo el nivel cognitivo y la tasa de aprobación escolar, ya hubo menos alumnos derivados a educación especial por tener algún problema de aprendizaje y hubo más posibilidades para los niños de egresar de una carrera universitaria de 4 años.

En relación con lo anterior, mención especial tienen las “ganancias” de la educación preescolar cuando se tratan de niños y niñas en situación de vulnerabilidad “ya que éstos habitualmente no cuentan con un contexto en el hogar que les permita desarrollar habilidades lingüísticas y sociales, que son las más valoradas en la interacción social y en la inserción laboral y, por lo tanto, las que pueden ayudar a disminuir las brechas sociales” (Treviño et al., 2010, p.12).

En línea con lo anterior, Gómez y D’Sa (2014) señalan que:

La evidencia sugiere que el lenguaje y las habilidades de alfabetización temprana son fuertes predictores del éxito escolar futuro de los niños pequeños. Por tanto, las prácticas y las políticas que ayudan a los niños en sus primeros años a desarrollar destrezas lingüísticas y de alfabetización, tienen el potencial de impactar a largo plazo su capacidad académica.

También, el estudio realizado por estas autoras indica que:

- Si bien los niños y niñas chilenos en situación de vulnerabilidad tienen puntajes más altos en lectoescritura emergente, que los niños y niñas americanos de habla hispana, que no comprenden lo que leen.
- El nivel educacional de la madre (enseñanza media completa) mejora el desarrollo de los niños y niñas en lenguaje y alfabetización, por lo cual este desarrollo no ocurre en el caso de madres que no lograron una enseñanza media completa.
- Las niñas chilenas tienen mejores habilidades de lenguaje y alfabetización que los niños (p.1).

Asimismo, Alfaro, Flores, Rojas y Tarifeño (2017) comentan que la relación familia y escuela es sumamente importante cuando las familias son de sectores socioeconómicamente desfavorecidos, pues son los padres o cuidadores en conjunto con los maestros quienes proporcionan aprendizajes en diversas situaciones, si bien los

maestros lo intencionan, siguiendo las demandas del currículum, los padres enseñan en situaciones cotidianas ya sea jugando, conversando o modelando acciones o actitudes.

### **3.4 Estado del arte**

El estado del arte, tal como lo mencionan, Londoño, Maldonado y Calderón (2014), tiene relación con “seguirle las huellas a un proceso hasta identificar su estado de desarrollo más avanzado” (Como se citó en Vidal, 2018, p.118). A partir de lo antes mencionado expondremos evidencias de las investigaciones de los últimos 6 años realizadas referentes a la utilización de algunos tipos de feedback en los niveles de educación parvularia, considerando algunas definiciones, las evidencias empíricas, metodológicas utilizadas y los resultados obtenidos en estas.

Gracias a la revisión de la literatura, pudimos encontrar una investigación que es relevante para nuestro tema “Retroalimentación a la escritura en actividades con foco en lo grafomotor durante la transición de kínder a primero básico en escuelas municipales de la comuna de Concepción” estudio realizado en Chile por la autora Muñoz (2017). La cual tuvo como objetivo caracterizar y comparar las intervenciones de los docentes y niños en las estructuras dialógicas de retroalimentación en experiencias de aprendizaje con foco en lo grafomotor.

En cuanto a los resultados se señala que la retroalimentación entregada por los docentes es de bajo aporte para “una escritura autónoma y autorregulada” (Muñoz, 2017, p.8), asimismo, que se realizan más intervenciones en los niveles de kínder y que la mayor cantidad de consultas e indicaciones se realiza cuando se les solicitaba escribir con letra ligada.

Cabe mencionar que una de las limitaciones de la investigación fue que no se pudieron comparar los comentarios docentes positivos y negativos debido a que los datos resultaron insuficientes. Otra limitación fue el hecho de que al ser solo una codificadora no se pudo realizar una codificación cruzada, lo que genera que su influencia está marcada.

Por otro lado “Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura” realizada por las autoras Contreras y Zúñiga (2017), es un artículo basado en la revisión de investigaciones que se hacen referencia a las concepciones de retroalimentación de profesores en distintos niveles educativos; fueron trece los artículos analizados con fechas de publicación que fluctuaban entre los años 2000 y 2015. En cuanto los resultados obtenidos con este análisis permitieron establecer tres tipos de

concepciones: corrección, elogio y mejora proyectiva. Igualmente se señala que existe poca literatura referente a retroalimentación especialmente en Hispanoamérica.

Otro artículo es “El aula Preescolar como espacio de desarrollo cognitivo: tipo de feedback docente y control metacognitivo en los niños” realizado por las autoras Muñoz y Santa Cruz (2016), el cual investigó si el tipo de feedback docente modifica el control metacognitivo que presentan los niños de nivel parvulario en Santiago, Chile. Los resultados demostraron diferencias estadísticas significativas según el tipo de feedback entregado en los diferentes grupos, los niños a los que se les entregó un feedback de autorregulación demostraron mayor control metacognitivo. Asimismo, se demostró que no cualquier feedback genera cambios en los niños, sino, solo el feedback de autorregulación.

También otra investigación “La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar” realizada por Osorio y López (2014), se enmarca en analizar y comprender de qué forma se le entrega retroalimentación a los niños y niñas entre los 3 a 4 años de edad, además como la familia entrega la retroalimentación y las diferentes percepciones que tienen los padres y los docentes sobre el uso de esta en el aprendizaje. Los datos fueron recolectados por medio de entrevista a los padres y observaciones en clases, pero todos los antecedentes fueron analizados de forma cualitativa.

En cuanto a los resultados se concluye que usar retroalimentación contribuye y fomenta la motivación de los estudiantes mejorando su desempeño no solo en el aula, sino, también, aporta positivamente a su desarrollo personal. Igualmente, el uso de la retroalimentación en conjunto (padres y apoderados) constituye la base para una evaluación eficaz.

En síntesis, las investigaciones señaladas, reflejan que existe un campo poco explorado sobre todo en Hispanoamérica sobre feedback y aún más profundo en investigaciones de feedback en niños de educación parvularia. Además, se señala que las pocas investigaciones hacen referencia a la importancia de realizar una retroalimentación a los niños y niñas, puesto que esto ayuda no solo a su formación académica, sino, también, a su desarrollo personal, ayudando a su motivación que es fundamental en el proceso de aprendizaje.



## **CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1 Paradigma de la investigación**

La presente investigación está bajo un paradigma cualitativo, puesto que desde la información que esta metodología brinda, se puede recuperar los distintos tipos de feedback a la escritura que entregan las educadoras a sus párvulos en dos aulas de nivel de transición 2, de una escuela municipal de la comuna de Concepción y una escuela particular de la comuna de Hualpén.

En la investigación cualitativa se busca “obtener datos (que se conviertan en información) de personas, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada unidad del muestreo. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, emociones, intereses, prácticas, experiencias y roles manifestados en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.443).

Según menciona Gibbs (2012), la investigación cualitativa pretende aproximarse al mundo, entenderlo y a través de su descripción, explicar fenómenos sociales de distintas formas. En la cual el primer paso es analizar las experiencias de las personas o grupos; El segundo paso es analizar las interrelaciones comunicativas mientras se desarrollan, a través de la observación o registro de estas prácticas; El tercer paso es el análisis de los documentos en que se desarrollen similares interrelaciones. Teniendo todos estos pasos, se entiende estos como la función de explicar los fenómenos sociales y así poder desglosar lo que las personas hacen o que les sucede en términos significativos.

### **4.2 Enfoque de la investigación**

El enfoque de la presente investigación es fenomenológico, ya que según Van Manen (1990) (como se citó en Rodríguez et al.), la fenomenología es “el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada”. “El

fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otra persona, describiendo, comprendiendo e interpretando” (pp.41-42).

Como grupo investigativo, hemos decidido utilizar este método, ya que dentro de nuestra investigación lo que se busca es comparar el feedback que entrega una educadora de una escuela municipal versus el feedback que entrega una educadora de una escuela particular. Por lo tanto, estamos estudiando un fenómeno dentro de dos comunidades, partiendo desde un conocimiento, en este caso la retroalimentación que entregan las educadoras, y analizando las experiencias de escritura en el aula, para poder visualizar, comprender e interpretar como se vive el fenómeno del feedback en la enseñanza de la escritura en cada una de las escuelas, para así obtener similitudes y diferencias entre ellas.

### **4.3 Método de Investigación.**

La presente investigación se desarrolló con la metodología estudio de caso, ya que, es de carácter cualitativo y tiene como finalidad investigar los tipos de feedback que se desarrollan en las experiencias de enseñanza de la escritura en el Nivel de Transición 2 en una escuela municipal y particular, y así acceder al conocimiento que aportan las educadoras y la relación entre el contexto y la enseñanza que se desarrolla.

Con relación a lo anterior, Taylor & Bogdan (1987), señalan que “el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (p.21). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que se eligió este método sin tener como objetivo el descifrar la cantidad de veces en que se presentan los tipos de feedback en un determinado contexto, sino, que mostrar los tipos de feedback que se desarrollan y explicar por qué se producen.

Dentro del método de estudio caso se encuentra el estudio de caso colectivo, según Stake (2005), este se realiza “cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente” (citado por Jiménez y Comet, 2016, p.7).

A partir de lo anterior, en este estudio de caso colectivo tenemos dos unidades de estudio que son las dos educadoras de párvulos pertenecientes al Nivel de Transición 2 de una escuela municipal y particular. Estas unidades se explicarán con más detalle a continuación.

## **4.4 Muestra**

Respecto a la muestra, Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista (2014) mencionan que “Muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos y que debe ser representativo de ésta”. (p.175) Y en relación con la selección de la muestra, estos autores plantean que: “toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica y este ejercicio solamente es posible si el investigador delimita con claridad la población estudiada y hace explícito el proceso de selección de su muestra” (p.175).

En relación con esto, hay un muestreo no probabilístico que es “un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador” (Bisquerra, 2012, p.148). Y a su vez de esta proviene un tipo de muestreo que es por conveniencia, cuyos sujetos son escogidos por poseer características afines al estudio (Bisquerra, 2012).

A partir de las definiciones anteriores, cabe destacar que el presente estudio corresponde a una investigación de tipo cualitativa y por ello conviene utilizar una muestra o muestreo por conveniencia, en la cual las unidades de estudio de la investigación son dos educadoras de párvulos, que son elegidas no probabilísticamente, es decir, son elegidas no aleatoriamente. Además, se utiliza este muestreo, ya que las educadoras elegidas pertenecen a una escuela educativa de la comuna de Concepción y Hualpén, que son una dependencia municipal y particular, respectivamente, la cual es una condición para lograr el objetivo de estudio de esta investigación.

Por otra parte, como se dijo anteriormente, el tamaño de la muestra serán dos educadoras pertenecientes al nivel de transición 2 de una escuela particular de la comuna de Hualpén y de una escuela municipal de la comuna de Concepción, en cual este último contexto tiene altos niveles de vulnerabilidad.

### **4.4.1 Procedimientos para determinar la muestra**

Para la realización de la presente investigación se realizaron los siguientes procedimientos en cada escuela:

#### Escuela Municipal

1°- Se conversó con la directora de la escuela de esta investigación y lo que esta conlleva a cabo, y posteriormente, otorgó su autorización. Luego, se le entregó una carta

formal en donde se explicita el nombre de la presente tesis, su objetivo y los nombres de las investigadoras.

2°- Se conversó con la educadora del nivel para comentarle acerca de la investigación y aceptó sin ninguna objeción alguna, puesto que, una de las investigadoras de la presente tesis está realizando su práctica pedagógica en el nivel y ella anteriormente le había comentado de qué se trataba esta tesis.

Además, se acordó realizar grabaciones de audio que sean imperceptibles por los párvulos, para no influenciar en los resultados de la presente investigación.

### Particular

1°- Se envió un correo a la coordinación de Educación Parvularia de esta escuela y por la demora de su respuesta, la profesora guía de esta tesis se comunicó vía celular con la coordinación de la escuela, la cual esta última, realizó el enlace entre la profesora guía y la directora de la escuela.

2°- La profesora guía de esta tesis conversó con la directora de la escuela sobre la presente tesis y posteriormente, otorgó su autorización para que su escuela sea investigada.

3°- Luego la profesora guía junto a una de las investigadoras de la tesis se dirigieron a la escuela para una reunión citada con la coordinadora de educación parvularia, quien hizo el enlace con la educadora del nivel de transición 2 ese mismo día en una sala.

4°- Se conversó con la educadora del nivel para comentarle acerca de la investigación quien estuvo de acuerdo en participar y se llegó al acuerdo de que se utilizará la herramienta de audio para grabar las experiencias.

5°- Luego, se presentó al curso la estudiante que haría la investigación y la educadora mostró lo que hacen respecto a escritura. Finalmente, hubo una coordinación entre la educadora y la investigadora entre los días y horarios en que se harán las grabaciones, para así acomodar los horarios de lenguaje.

#### **4.5 Descripción del escenario donde se realiza la investigación**

La presente investigación se realiza en dos niveles de transición 2, uno de una escuela municipal y el otro de una escuela particular

La primera escuela, es una dependencia particular subvencionada, pero que entrega enseñanza gratuita y que cuenta con un índice de vulnerabilidad de 95.24 %, por lo cual, tomando en cuenta los antecedentes anteriormente mencionados, en esta investigación esta escuela será considerada como municipal.

Al comenzar la investigación, la educadora nos menciona que en su nivel se ve la escritura de forma secundaria, puesto que, los párvulos se están iniciando en la escritura, pero al pedirle a la educadora del nivel que realice experiencias de escritura que eran necesarias para esta tesis, no tuvo problema y las realizó.

Ya con la realización de estas experiencias solicitadas, se pudo investigar los tipos de feedback que entrega esta educadora durante la enseñanza de la escritura, que es el foco de la presente tesis.

Con relación a la escuela particular, esta se ubica en la comuna de Hualpén, que cuenta con educación parvularia, básica y media y una matrícula de 1,397 alumnas y alumnos.

En el nivel de transición 2 de esta escuela se vive la escritura de manera constante debido al alto manejo de las niñas y niños. Sobre esto, la educadora explica que no les enseñan a los párvulos a escribir directamente en la escuela, ya que es un conocimiento adquirido desde sus casas, pero igualmente se utiliza la escritura en la sala, ya que es de su gusto. Por otra parte, la educadora demuestra interés y disponibilidad para hacer las experiencias en su sala.

#### **4.6 Estrategias y técnicas de recogida de información**

Las estrategias, de acuerdo con las técnicas de recogida de información, se refieren a los “procesos interactivos entre investigadores e investigados con la finalidad de obtener los datos en toda su riqueza y particularidad. Las estrategias son básicas para la obtención de la información en estudios cualitativos, donde el objetivo es registrar datos con detenimiento sobre el escenario objeto de interés y desde la perspectiva (y en las propias palabras) de los participantes” (Bisquerra, 2014, pp.150-151).

Con relación a las técnicas, en la presente investigación se eligió utilizar la técnica de observación pasiva, en la cual como observadoras estamos presente en las experiencias pero no interactuamos dentro de ellas (Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista, 2018).

Otra de las técnicas que se escogió para utilizar en la presente investigación, es la técnica de medios audiovisuales.

A través de esta técnica, obtendremos “registros tecnológicos, es decir, grabaciones de audio de conductas, acontecimientos y situaciones que garantizan información de calidad sobre los acontecimientos del objeto de estudio” (Bisquerra, 2014, p.151)

Para la presente investigación se realizaron 3 grabaciones de audio en la escuela municipal y 4 grabaciones de audio en la escuela particular de sus experiencias de enseñanza de la escritura, es decir, que la mayoría de las grabaciones contiene información sobre lo realizado durante una experiencia de escritura desde el inicio hasta el término de dicha actividad. En cuanto a estas grabaciones, las encargadas fueron dos de las investigadoras.

Estas grabaciones de audio posibilitaron registrar información sobre el tipo de feedback que entregan las educadoras en experiencias de escritura de una escuela municipal y particular.

#### **4.7 Técnica de análisis de la información**

Jiménez y Comet (2016) hacen referencia en su artículo a Mertens (2005), Stake (2006), Yin (2009) y Creswell (2009), los cuales consideran “que en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y pueden utilizarse diferentes herramientas cualitativas como: documentos, entrevistas, observación y grupos de enfoque, etcétera” (p.8).

Para la interpretación de datos en investigación cualitativa es fundamental el paso por la matriz triangular que como señala Bisquerra (2004), permite reconocer y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí.

Por lo cual, para analizar la información recogida de los registros auditivos se realizó una triangulación, en que primero, se creó una tabla por cada experiencia, de modo de realizar un cuadro de diálogo, en el que se transcribió las conversaciones del grupo al

cual se grabó en cada oportunidad. Luego, a partir de la teoría se pudieron crear ciertas categorías y subcategorías, las cual se relacionan a un determinado objetivo específico de la presente investigación.

Considerando lo anterior, el procedimiento de análisis de la información recogida se organizó en cuatro etapas:

1° Etapa: Transcripción de las grabaciones de audio para ser tabuladas

2° Etapa: Vinculación de ciertos diálogos transcritos de las grabaciones de audio con un determinado tipo de feedback e indicación (General y/o Específica).

3° Etapa: Clasificación de los comentarios según su emisor (Educatora y/o Párvulos)

4° Etapa: Análisis Cualitativo:

- Descripción de los tipos de feedback presentes en las experiencias de escritura de dos escuelas en diferentes contextos (municipal y particular), para luego realizar una vinculación con los diferentes referentes teóricos
- Descripción de las indicaciones generales y específicas presentes en las experiencias de escritura de una escuela municipal y particular, para posteriormente vincularlas con diferentes referentes teóricos.
- Análisis de la evolución de las indicaciones generales a específicas de la escuela municipal y particular
- Análisis de las formas de enseñanza de las educadoras expresadas en las indicaciones del “Como” general y específico
- Descripción de los comentarios emitidos por las educadoras y/o los párvulos según categorías, para posteriormente realizar un análisis valorativo de estos comentarios utilizando referentes teóricos.
- Comparación de la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback, entregadas durante las experiencias de escritura de una escuela municipal y particular.

#### 4.8 Categorías y subcategorías de análisis de la investigación

En la siguiente tabla se presentan las categorías y subcategorías, las cuales cada una de ellas se relacionan a un objetivo específico de la presente investigación.

**Tabla IV-1**  
**Categorías y subcategorías de análisis**

| Objetivos   | Categorías               | Subcategorías   |
|---|--------------------------|---|
| <p>1. Describir los tipos de <b>feedback</b> que entregan las educadoras en las experiencias de escritura en nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.</p> | <p>Tipos de feedback</p> | <p><b>Alto aporte para el aprendizaje:</b></p> <p>Positivo:<br/>- Valoración neutral + logro</p> <p>Correctivo:<br/>-Directo con estrategias<br/>-Indirecto</p> <p><b>Bajo aporte para el aprendizaje:</b></p> <p>Negativo:<br/>-Desvalorativo</p> <p>Correctivo:<br/>-Directo</p> <p>Positivo:<br/>-Valoración neutral<br/>-Valoración personal<br/>-Valoración de tarea</p> |
| <p>2. Describir las indicaciones que entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.</p>          | <p>Indicaciones</p>      | <p><b>1) Generales</b><br/>¿Qué?, ¿Cómo?</p> <p><b>2) Específicas:</b><br/>¿Qué?, ¿Cómo?</p>  |



|   |                       |  |
|---|-----------------------|--|
|   |                       |  |
| 3. Describir los comentarios que realizan las educadoras y los párvulos durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.  | Comentarios           | <p><u>Niños:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Frustración</li> <li>● Necesidad de aprobación</li> </ul> <p>Educadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● De apoyo</li> <li>● Frustración</li> </ul> |
| 4. Comparar la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback, entregadas durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular. | Indicaciones-Feedback |  |

Fuente: Elaboración propia

#### 4.8.1 Definiciones de las categorías y subcategorías de la investigación

Tabla IV-2

| CATEGORÍA         | DEFINICIÓN   | SUBCATEGORÍA               | DEFINICIÓN   |
|-------------------|--|----------------------------|--|
| Tipos de Feedback | Distintas formas de apoyar el aprendizaje de las estudiantes, dando pautas para ayudar a lograr el objetivo. | Valoración neutral + logro | Entrega adjetivo calificativo positivo especificando lo correctamente realizado. |
|                   |  | De logro                   | Se le expresa al párvulo lo correctamente  |

|              |  |   |  |
|--------------|--|---|--|
|              | Entregados por educadora durante las clases en directa relación con la/el educando.  |   | realizado en su tarea.   |
|              |  | Directo con estrategias                       | Explicitan error mediante método, medios y mediaciones didácticas.                         |
|              |  | Indirecto                                     | Entrega por medio de comentarios ayudas que motivan a que la niña/o detecte el error.      |
|              |  | Desvalorativo                                 | Expresa una cualidad negativa de la labor realizada por la niña/o                          |
|              |  | Directo                                       | Expresa el error sin dejar que el niño o la niña pueda llegar a visualizarlo por el mismo. |
|              |  | Valoración neutral                            | Calificación adjetiva para felicitar.  |
|              |  | Valoración personal                           | Califica a la persona y no a la tarea.   |
|              |  | Valoración de tarea                           | Califica específicamente la tarea.   |
| Indicaciones | Información estratégica entregada por la educadora al educando con objetivos y metas | <u>Tipos de indicaciones</u><br>1) Generales: | <b>¿Qué?</b>   |

|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
|             | generales que deben cumplir.  | <p>Son indicaciones que se entregan a todos los párvulos antes de empezar a escribir.</p> <p>2) Específicas:</p> <p>Son indicaciones que se entregan en forma particular a ciertos párvulos durante la realización de su escritura.</p> | <p>Entrega de la información de la tarea a realizar.</p> <p><b>¿Cómo?</b></p> <p>Entrega de la instrucción de los pasos que debe seguir un párvulo para concretar la tarea</p> |
| Comentarios | Realizados por los párvulos o educadora durante la experiencia de escritura para corregir o motivar | <p>Niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Frustración</li> <li>● Necesidad de aprobación</li> </ul>  | Tipos de comentarios realizados por los niños y niñas se relacionan con frustración y/o necesidad de aprobación del adulto.  |
|             |   | <p>Educadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● De apoyo</li> <li>● Frustración</li> </ul>  | Tipos de comentarios realizados por el adulto expresan apoyo y/o frustración.  |

**Fuente: Elaboración propia**

## **4.9 Criterios de calidad**

### **4.9.1 Validez**

Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2006) plantean que “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.277). Por ello, podemos decir que el procedimiento realizado en la presente investigación fue el adecuado, ya que, a través de la realización de 7 grabaciones de audio sobre experiencias de escritura, desde su inicio hasta su final, se logró recolectar información que se vincula con nuestro objetivo general, permitiendo hacer un análisis de estos datos para dar respuesta a los objetivos específicos y supuestos de la presente investigación.

En relación con lo anterior, se hizo una validez descriptiva como la plantea Maxwell (1992), que hace “referencia a la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos, sin ser distorsionados por el propio investigador” (como se citó en Sandín, 2000, p.226), puesto que, primero se realizó una transcripción de cada audio, sin omitir ninguna palabra de los participantes de estas grabaciones. Luego, se construyeron tablas por cada grabación, en las que están las categorías de tipos de feedback, indicaciones y comentarios. Después, se leyó cada transcripción para identificar en los diálogos nuestras categorías y luego, se traspasaron estos diálogos a las tablas.

### **4.9.2 Credibilidad**

En cuanto a la credibilidad, se destaca que tanto la técnica utilizada, en este caso la de Medios Audiovisuales, como el instrumento propuesto, en este caso grabaciones de audio para recoger información de las 7 experiencias con foco en la enseñanza de la escritura, de dos niveles de transición 2, de dos escuelas con contextos diferentes, fueron presentadas a la profesora guía de esta investigación, quien supervisó cada proceso de transcripción y análisis.

Mientras que al mismo tiempo, nos realizó recomendaciones y sugerencias de mejoras, en cuanto al cómo se deberían registrar los datos de las grabaciones, con el fin de obtener información más adecuada y pertinente a nuestra investigación.

Las sugerencias fueron consideradas por las investigadoras, realizando los cambios sugeridos y luego, fueron revisadas por la Profesora guía, dándonos su aprobación.

### **4.9.3 Confirmabilidad**

Los resultados de esta investigación deben ser garantizados por la veracidad de los diálogos realizados por las educadoras y los niños y niñas.

Hernández- Sampieri, Fernández y Baptista (2014), indica que este criterio está vinculado a la credibilidad y se refiere a demostrar que se ha minimizado los sesgos y tendencias del investigador.

Se logró este criterio a través de las transcripciones de los diálogos desarrollados en las experiencias de enseñanza de la escritura realizadas por ambas educadoras, los cuales se analizaron completamente y se reflejaron íntegramente en los resultados.

## CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANÁLISIS

### 5.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo presenta los resultados que permiten dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación.

Cabe destacar, que los resultados se presentan desde el análisis de la información recopilada y su relación con la teoría, de acuerdo con cada objetivo específico.

A continuación, analizaremos el primer objetivo específico.

**Objetivo específico 1:** Describir los tipos de feedback que entregan las educadoras en las experiencias de escritura en nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.

En ambas escuelas podemos encontrar el uso de la mayoría de los tipos de feedback considerados para esta investigación.

#### **Feedback de alto aporte:**

En lo que hemos denominado de alto aporte nos damos cuenta que en la escuela municipal el **feedback de logro** se hace uso para felicitar el haber logrado una escritura pequeña “*Educadora: Escribió pequeñito*”, o sea basado en la convencionalidad de la escritura más que en el trabajo de haber podido realizar esta misma, mientras que en el contexto particular nos damos cuenta que se realiza una retroalimentación hacia la escritura de palabras, sin fijarse en la convencionalidad, como por ejemplo: “*Felipe: Estrellita Educadora: Estrella, Lápiz, saco, uva, ahí dice? Iovana Felipe: iguana Educadora: iguana*”.

Esto concuerda con lo encontrado en otras investigaciones como la de Muñoz (2017) donde señala que el logro son expresiones que explicitan lo copiado o mencionan el aspecto logrado, en este caso ambas escuelas cumplen con el uso de feedback de logro a sus estudiantes al felicitarlos por el tamaño de la letra y decir la razón por la cual está correcto lo que hicieron, pero que son visiones diferentes del uso del logro.

En el **feedback de valoración neutral más logro** podemos ver similitud en la actividad que recibe retroalimentación, donde se puede ver la escritura del nombre y el apellido, aunque en este contexto la escuela particular realiza una retroalimentación más enriquecida, ya que en conjunto realizan análisis de fonemas “Educadora: *A ver vamos a hacer un análisis Ambos: M A R D O N E S... perfecto, muy bien (lee apellido)*”. Por otro lado, podemos ver que la educadora de la escuela municipal logra ver que la niña escribe un nombre el cual no aparece en el “palito” que ella les hace copiar “Educadora: *La felicito que pueda escribir su otro nombre hija.*”.

Dichos resultados son acordes a los planteado por Tunstall & Gipps (1996) quienes dicen que las felicitaciones son un elemento importante para el apoyo afectivo y la motivación de la niña y el niño. Esto sumado al logro es realmente favorecedor para el aprendizaje.

Referente a la corrección **directa más estrategia** podemos darnos cuenta de que en la escuela municipal se evidencia que la educadora realiza una estrategia más dirigida “Educadora: *Pero mira la U es así (le toma la mano al niño)*”, esto no permite al niño darse cuenta de su propio error, utilizando una estrategia errónea al no verbalizar la instrucción del movimiento, que en este caso sería el tomar la mano del niño.

Mientras que en la escuela particular, la educadora realiza diferentes estrategias para que el niño evidencie su propio error, como comparar la letra escrita con un imagen referencial y luego, modelar opciones de letra para que el niño sea consciente y analice los fonemas de su escritura, lo cual permite que al estudiante se le entreguen herramientas para poder resolver el problema “Educadora: *Saben de qué me di cuenta mientras hacíamos la actividad... que hay amigos que aún escriben los números al revés y nosotros (no se entiende lo que dice) ¿recuerdan? A ver el número uno como se hace Educadora y niños: palito corto, palito largo Educadora: pasa adelante y hazlo... perfecto muy bien ahora como se hacía el dos Educadora y niños: Cabeza cuello pies...*”. Osorio y López (2014) avalan a través de su investigación que considerar los errores de sus estudiantes y ayudarlos a corregirlos sin penalizarlos provoca que se logren nuevos aprendizajes.

### **Feedback de bajo aporte:**

En lo que respecta lo denominado feedback de bajo aporte, nos encontramos con el uso del negativo **desvalorativo**, el cual solo está presente en la escuela municipal, donde la educadora hace comentarios negativos de la escritura del niño “*Parece que no quedaron bien*” “*Esto parece una pata de araña*”.

Cabe mencionar el feedback negativo, se caracteriza principalmente según Tunsall y Gipps (1996) por comentarios donde un docente, descalifica, juzga o castiga al estudiante, considerando su trabajo de mala calidad y culpando al niño por el error y aunque parezcan simples comentarios pueden provocar niveles de frustración en niños de contexto social bajo, quienes ya viven en desigualdad y bajo amor por la escritura. Asimismo, encontramos que lo que más se repite son los feedback correctivo directo y positivo de valoración neutral.

Referente al **correctivo directo** Silva (2013) señala que este feedback, está más relacionado con la corrección que con la retroalimentación de errores, ya que lo que busca finalmente es el error en la tarea y dar una solución, lo que conlleva que la retroalimentación sea de manera pasiva para el niño, sin dar paso a que el niño se dé cuenta por sí solo.

Podemos ver que en la escuela municipal la educadora a través de sus expresiones manifiesta a sus párvulos que el tamaño de letra no es el correcto, que les faltan letras a su escritura, que la escritura no fue realizada de manera convencional (puntuación, forma y orden) utilizando expresiones como: *“Pero mira la U es así (tomando la mano del niño)”* *“No te alcanzó ¿Por qué partiste de acá el principio?... parta bien chiquitito y lo hace aquí, luego ahí y luego acá...”*.

Como similitudes encontramos también en investigaciones anteriores donde se cobran elementos similares, como, por ejemplo, en la realizada por Cares, Paredes, Salas y Vásquez (2018) donde hacen referencia al uso de frases como: La “E” tiene tres líneas para el lado, y tú le hiciste cuatro” y “La “E” es para el otro lado” (p.41). También resultados similares se encontraron en la investigación de Muñoz (2017), en la cual las docentes hacen uso de este subtipo de feedback, con comentarios como; “falta la guatita” (p.164), (refiriéndose a que le falta la guatita a la p). En ambos casos el/la educador/a corrige al niño sin dar tregua a que reconozca su propio error.

Por otra parte, podemos darnos cuenta que la educadora del contexto municipal tiene una perspectiva similar a la que plantea Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018), donde la escritura se ve asociada a “actividades perceptivo-motoras, de direccionalidad y de orientación en el espacio, entre otras, que preparan a los niños para hacer buenas planas de letras y de figuras, sin que necesariamente sea un proceso de alfabetización inicial y de aprendizaje de la escritura” (p.14).

En lo que llamamos feedback positivo **valoración neutral** notamos que las educadoras tienden a recurrir expresiones como: “Muy bien”, “Perfecto”, “Súper”, “Excelente”, entre otras, siendo estas expresiones realizadas de forma automática.



Estos resultados además concuerdan con la investigación anterior, tanto de Cares, Paredes, Salas y Vásquez (2018), como también con la de Muñoz (2017) donde se hacen uso de comentarios como: “muy bien, excelente” (p.139). Asimismo, podemos señalar que estas no ayudan al párvulo a tomar conciencia de su escritura, pero les ayuda a subir la autoestima y a seguir perseverando en esta.

Esto lo afirman Harley & Timperley (2007) y Wanjiru (2015), donde señalan que los elogios verbales no ayudan a que el niño o niña desarrolle su compromiso y autonomía, simplemente logra una más alta participación en la clase, y que haya más motivación y disposición frente a la tarea, pero se desperdicia un momento crucial para poder entregar un feedback de alto aporte donde se les haga ver a los niños y niñas realmente cuáles fueron los aciertos o desaciertos que tuvieron frente a la escritura, por eso se sugiere combinarla con feedback de logro para lograr que el feedback sea favorable.

A continuación, analizaremos el segundo objetivo específico.

**Objetivo específico 2:** Describir las indicaciones que entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.

### **Resultados desde las subcategorías**

- **Indicaciones generales:**

A continuación, se presentan los resultados recogidos del **Qué** y **Cómo** de las indicaciones generales de la escuela municipal y particular

En las experiencias grabadas, en ambas escuelas se observa que la educadora al comienzo de sus experiencias de aprendizaje, entrega indicaciones a todas las niñas y niños para poder dar un punto de partida, entregando información relacionada al que deben hacer.

Un ejemplo de las indicaciones que se entregan en la escuela municipal vinculadas con el **“Que”** hacer están: “...voy a escribir mi nombre y mi apellido” “escribir la fecha y día de la semana” (4/6/19), “...escribir en su hoja, su nombre y su apellido” “tiene que ir con fecha y día de la semana” (13/6/19, experiencia 1)”, “van a escribir feliz día. Te amo papá” “tienes que escribir tu nombre y tu apellido” (13/6/19, experiencia 2)”.

A partir de lo anterior, se puede identificar que la mayoría de las experiencias grabadas son de transcribir nombre, apellido, fecha y día de la semana en una hoja, y que la tercera experiencia es la única que se diferencia al resto en las indicaciones del “qué”.

Mientras que, en la escuela particular entregan las indicaciones vinculadas con el “que” de la siguiente forma: “*me dice una palabra que tenga el sonido inicial silábico sa, se, si, so, su.....pero van a escribir las palabras*” (27/5/19), “*..escribir dos cosas, una es su nombre con su apellido y debajo van a escribir como puedan como les resulte pensando haciendo el análisis y la síntesis de la palabra que quiero escribir*” (4/6/19), “*escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras*” (17/6/19), “*.. la idea es que lo escriban aquí el nombre y acá el apellido...en el lado derecho va su nombre y en el lado izquierdo va su apellido...para que quede lindo escribiremos cada nombre con un color*” (24/6/19).

A partir de lo anterior, se puede interpretar que en la escuela particular igualmente se realizan experiencias sobre el nombre y apellido, pero a diferencia de la escuela municipal, los niños escriben su nombre y apellido sin utilizar un modelo de referencia, y en una determinada ubicación espacial (derecha-izquierda).

Además, se puede identificar como diferencia, que en la escuela municipal las experiencias se tratan de transcripción, mientras que, en la escuela particular se realizan experiencias de escritura de palabras con sonido inicial silábico y escritura de palabras en forma libre.

Por otra parte, en ambas escuelas se observa que la educadora en el comienzo de sus experiencias de aprendizaje, entrega información la que complementa a la del “que”, la cual, en la escuela municipal está relacionada al cómo deben copiar y en la escuela particular al cómo deben escribir.

Un ejemplo de las indicaciones que se entregan en la escuela municipal vinculadas con el “como” hacer están: “*... si no me alcanza, sigo en la línea de abajo*” (4/6/19). De acuerdo con lo anterior, interpretamos que la educadora entrega esta información a los niños para evitar consultas habituales al que hacer si no les alcanza la copia en una línea.

Mientras que, en la escuela particular se entregan las indicaciones vinculadas con el “cómo” de la siguiente forma: “*la podemos hacer así (realiza la letra minúscula ligada) ...tenemos diferentes combinaciones (dibuja la letra s mayúscula imprenta)*” “*(realiza la*

*letra s minúscula)*” *“vamos a poner (escribe en la pizarra SA, SE, SI, SO, SU)”* (27/5/19)”.

De acuerdo con lo anterior, interpretamos que la educadora expone a los niños y niñas a diferentes tipos de letras para que experimenten con distintas formas de escritura.

- **Indicaciones específicas:**

A continuación, se presentan los resultados recogidos del **Qué** y **Cómo** de las indicaciones específicas de la escuela municipal y particular

En ambas escuelas se observa que la educadora durante el transcurso de las experiencias de aprendizaje, entrega nueva información para ayudar a los niños y niñas a realizar su actividad. Esta información al igual que en las generales, están vinculadas al que deben hacer.

Como ejemplo de las indicaciones entregadas en la escuela municipal vinculadas con el **“que”** están: *“ahora me voy a saltar un espacio, porque voy a escribir otra palabra, que la otra es mi apellido* (4/6/2019). *“Toma tu palito y transcribes tu nombre y tu apellido”* (13/6/2019).

En lo que respecta a la primera indicación (4/06/2019) interpretamos que la educadora entrega esta información para evitar que los niños y niñas transcriban su nombre y apellido en forma conjunta, diferenciando que no es una palabra, sino dos y que deben estar separadas.

Y en el caso de la segunda indicación (13/06/2019) interpretamos que la educadora entrega esta información para que los niños y niñas resuelvan el problema de la copia, a través de la utilización de un palito como modelo de referencia.

Además, identificamos que la educadora utiliza erróneamente los conceptos, puesto que escribir y transcribir son conceptos diferentes.

Mientras que, en la escuela particular se entregan las indicaciones vinculadas con el **“que”** de la siguiente forma: *“¡Vamos Alonso! a llegado el momento de comenzar, busca tu letrero para que escribas tu nombre.”* (4/6/2019) *“Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de la palabra, así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van a saber cómo va la letra que tengo que*

*escribir*” (17/6/2019) *“Gaspar acá va tu nombre y aquí va tu apellido” “Sin ver el papelito hijo la idea es ver cuánto recordamos de nuestro nombre (24/06/2019).*

En lo que respecta a la indicación del “qué”, en las tres intervenciones se puede decir que la indicación específica refuerza la indicación general a través de la entrega de una nueva información. Cabe destacar, que en el caso del 4/6/19 la indicación busca dar punto de partida a la actividad y motivar al niño para alcanzar el objetivo; y en el caso del 24/6/19 agrega nueva información para el desarrollo de la escritura, que en este caso sería que escribiera sin apoyo visual.

Por otra parte, en ambas escuelas se observa que la educadora durante el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje, entrega nueva información la que complementa a la del “que”, la cual, en la escuela municipal está relacionada al cómo deben copiar y en la escuela particular al cómo deben escribir.

Un ejemplo de las indicaciones que se entregan en la escuela municipal vinculadas con el “**como**” son: *“Ya tomamos bien el lápiz, tome bien el lápiz. La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado” “Aquí encima de la línea” “Como una pelotita hacele una guatita” “Ordenado” “Parta acá” “una redondelita” (4/6/2019). “no quiero que me hagan una letra giganormes, pequeña” (13/6/2019, Experiencia 1). “acá atrás, vas a tomar tu palito que dice tu nombre y tu apellido, y lo vas a escribir acá bien bonito (estándar a la escritura)” “voy a tomar mi palo que está dentro de mi estuche y voy a escribir mi nombre y mi apellido” (13/6/2019, Experiencia 2).*

A partir de lo anterior se puede observar que la educadora ayuda a los niños que tienen problemas con las formas de las letras y se preocupa por el orden y tamaño de la letra, pero, la expresión “gigaenormes”, no es adecuada, ya que, la educadora al expresar esta palabra está empobreciendo el vocabulario del niño en vez de enriquecerlo.

Mientras que, en la escuela particular las indicaciones específicas del “**Como**” son entregadas de la siguiente manera: *“¡grande, grande, grande! aquí al medio” “hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3 **Todos juntos:** sssiii-lll- aaa-bbb- aaa... Sílaba” (27-05-19) “te parece que lo demos vuelta...mira porque ahí se ve, ¿te fijas? Escribe tu nombre así... de izquierda a derecha ¿ya? Y después abajo escribes un valor, recuerden de izquierda a derecha” (4-06-19) “escribiríamos en la izquierda*

*superior el nombre y en la derecha superior el apellido a ver vamos a ir haciendo análisis letra por letra” (24-06-19).*

A partir de lo anterior se puede identificar que en la primera experiencia la educadora tiene la concepción de que es mejor una letra lo más grande posible que una letra pequeña. Además, en esta experiencia realiza como estrategia un trabajo en conjunto con los párvulos para hacer análisis y síntesis de la palabra sílaba.

### **Evolución de indicaciones: de generales a específicas**

A continuación, se presenta la evolución de las indicaciones con la finalidad de ordenar y clarificar las indicaciones generales y específicas del qué y cómo, además de comparar las indicaciones generales y específicas de la escuela municipal y particular. Igualmente poder observar el discurso de las educadoras desde el inicio al final de las experiencias de escritura.

**Tabla V-1.**

#### **Evolución de indicaciones de generales a específicas en la escuela municipal**

| Qué general  | Cómo general  | Qué específica   | Cómo específica   |
|--|---|--|---|
| <i>...voy a escribir mi nombre y mi apellido”<br/>“escribir la fecha y día de la semana”</i> | <i>... si no me alcanza, sigo en la línea de abajo”</i> | <i>“ahora me voy a saltar un espacio, porque voy a escribir otra palabra, que la otra es mi apellido</i> | <i>“Ya tomamos bien el lápiz, tome bien el lápiz. La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado”<br/><br/>“Aquí encima de la línea”<br/><br/>“Como una pelotita hacele una guatita”</i> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  | <p>“Ordenado”</p> <p>“Parta acá” “una redondelita”</p>   |
| <p>“...escribir en su hoja, su nombre y su apellido”</p> <p>“tiene que ir con fecha y día de la semana”</p> <p>(13/6/19)</p> |  |  | <p>“Como sale en el palito”</p> <p>“tomo firme mi lápiz, recto, derecho”</p>   |
| <p>“..van a escribir FELIZ DÍA. TE AMO PAPÁ”</p> <p>“tienes que escribir tu nombre y tu apellido”</p> <p>(13/6/19)”</p>      |  | <p>“escribele su nombre y su apellido acá atrás”</p> <p>“Toma tu palito y transcribes tu nombre y tu apellido”</p> | <p>“ acá atrás, vas a tomar tu palito que dice tu nombre y tu apellido, y lo vas a escribir acá bien bonito (estándar a la escritura)”</p> <p>“voy a tomar mi palo que está dentro de mi estuche y voy a escribir mi nombre y mi apellido”</p> |

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la primera indicación (4/06/2019) considerando toda la información entregada anteriormente del “que” y del “cómo” interpretamos que la educadora no realizó actividades previas en cuanto al trazo y direccionalidad de las letras, ya que los niños y niñas presentaron problemas al realizar la experiencia de copiar su nombre y apellido, la cual se hubiera solucionado preparando previamente a los niños.

Asimismo, la educadora desde el inicio no prevé indicaciones específicas del “cómo”, ya que entrega información nueva finalizando la experiencia, no por culpa de la educadora, sino, por desconocimiento de los procesos de enseñanza de la escritura, el cual se solucionaría con materiales didácticos adecuados y concretos. Cabe destacar que la educadora entrega tarde a los niños una “ayuda” con el trazado, pero lo realiza.

En lo que respecta a las indicaciones de la experiencia 1 del (13/06/2019) considerando toda la información entregada anteriormente del “que” y del “cómo” interpretamos que la educadora en el inicio de la experiencia no entrega información suficiente a los niños de lo que deben hacer y cómo deben hacerlo, ya que esta última está ausente, por lo cual, al final de la actividad en el **cómo** específico reitera que deben copiar utilizando de referencia el palito que tiene su nombre y apellido.

Esto mismo sucede en la experiencia 2 del (13/6/19), ya que, es posible que los párvulos no comprendieron la indicación general del “Qué” y por esto, la educadora tuvo que recalcar esta indicación en la específica del “Que” y “Como”. Asimismo, en la indicación del “Como” específica, al utilizar el concepto “bonito” interpretamos que la copia que no cumpla con el estándar de la escritura (estética) que ella solicita, el niño o niña deberá borrar y realizarla nuevamente.

**Tabla V-2.**

**Evolución de indicaciones de generales a específicas en la escuela particular**

| Que general   | Como general   | Que específica | Como específica   |
|---|--|----------------|---|
| “..me dice una palabra que tenga el sonido inicial silábico sa, se, si, so, su.....pero van a escribir las palabras” (27/5/19)“.. | “La podemos hacer así (realiza la letra minúscula ligada)...tenemos diferentes combinaciones (dibuja la letra s mayúscula imprenta)” “(realiza la letra s minúscula)” “vamos a poner |                | ¡Grande, grande, grande! aquí al medio” “hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3 <b>Todos juntos:</b> sssiii-lll-aaa-bbb- aaa... <b>Sílaba</b> ” (27-05-19) |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <i>(escribe en la pizarra SA, SE, SI, SO, SU)” (27/5/19)”.</i>   |   |   |
| <i>“..escribir dos cosas, una es su nombre con su apellido y debajo van a escribir como puedan como les resulte pensando haciendo el análisis y la síntesis de la palabra que quiero escribir” (4/6/19),</i> |  | <i>Vamos Alonso! a llegado el momento de comenzar, busca tu letrero para que escribas tu nombre.” (4/6/2019)</i>  | <i>“te parece que lo demos vuelta...mira porque ahí se ve, ¿te fijas? Escribe tu nombre así... de izquierda a derecha ¿ya? Y después abajo escribes un valor, recuerden de izquierda a derecha” (4-06-19)</i> |
| <i>“Escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras” (17/6/19),</i>   | <i>“... Educadora: después viene la pp ¿qué palabra con pp?, amparo: pupo, Educadora: pulpo (con énfasis en la L)”</i> | <i>“Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de la palabra, así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van saber cómo va la letra que tengo que escribir” (17/6/2019)</i> |   |
| <i>“La idea es que lo escriban aquí el nombre y acá el apellido...en el lado</i>   |  | <i>“! Gaspar acá va tu nombre y aquí va tu apellido!” “Sin ver el papelito</i>  | <i>“escribiríamos en la izquierda superior el nombre y en la derecha</i>  |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <i>derecho va su nombre y en el lado izquierdo va su apellido...para que quede lindo escribiremos cada nombre con un color” (24/6/19).</i> |  | <i>hijo la idea es ver cuánto recordamos de nuestro nombre (24/06/2019)</i> | <i>superior el apellido a ver vamos a ir haciendo análisis letra por letra”</i> |
|--|--|---|---|

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las indicaciones del (27/05/2019) considerando toda la información entregada anteriormente del “que” y del “cómo” interpretamos que la educadora al comienzo de la actividad rescata los conocimientos previos de los párvulos, el cual es vinculante para poder lograr que la experiencia sea más enriquecedora y significativa, además de tener conciencia del nivel real en el que se encuentran los niños y niñas y desde ese punto avanzar en los contenidos de conciencia silábica, modelando, exponiendo y entregando diferentes tipografías, para que sean utilizados en forma libre por los educando. Del mismo modo encontramos que la educadora fomenta la participación creando un espacio de aprendizaje colectivo y no escolarizado.

Con respecto al “cómo” específico la educadora utiliza al grupo para poder entregar al niño una orientación frente a la palabra que quiere escribir, que en este caso sería sílaba.

En lo que respecta a las indicaciones del (4/06/2019) considerando toda la información entregada anteriormente del “que” y del “cómo” interpretamos que la educadora desde el inicio de la experiencia entrega claramente la pauta sin hacer alusión a la estética de la escritura, les proporciona libertad, viendo la escritura más como una habilidad adquirida y no desde la convencionalidad, lo cual indirectamente provoca que no se pierda el foco de la actividad y que a su vez fortalezca la autoestima y empoderamiento.

Cabe destacar que dentro de las instrucciones se utilizan palabras de nivel 2 (análisis y síntesis) que sirven para la comprensión y mejoramiento del vocabulario de los niños y niñas y en este caso particular tienen internalizado el uso de éstas, lo cual les favorece para iniciar la experiencia de escritura.

Con respecto al “que” específico la educadora motiva al niño a iniciar la actividad dando el punto de partida y recalando la instrucción inicial; y en el “cómo” podemos darnos cuenta de que la educadora entrega herramientas de direccionalidad frente a cómo debían escribir su nombre, pero aun así permitiendo la libertad de escribir palabras que fueran de mayor significado para los niños y niñas.

En lo que respecta a las indicaciones del (17/06/2019) considerando toda la información entregada anteriormente del “que” y del “cómo” interpretamos que la educadora da paso al principio de libertad, no centrándose en la estética de la escritura, ni en la tipografía, para dar una experiencia más agradable a los niños y niñas frente a la escritura, además la educadora trabaja fonemas (sonidos), cargando la voz en la letra L, para que el grupo tenga conciencia en el análisis y síntesis que realizan.

Con respecto al “que” específico la educadora entrega nueva información, dando paso a instrucciones de tipo técnicas, redundando en la entrega de ésta.

En lo que respecta a las indicaciones del (24/06/2019) considerando toda la información entregada anteriormente del “que” y del “cómo” interpretamos que la educadora recalca la ubicación de las palabras, también menciona la estética, pero desde el punto de realizar una conexión desde la conciencia lexical, dando paso a la utilización de colores para diferenciar las palabras.

Con respecto al “que” específico la educadora en primer lugar le menciona la posición en que debe realizar la escritura, posteriormente le hace una invitación a que lo haga por sí solo, para reforzar su autoestima en la escritura; y haciendo referencia al “cómo” la educadora entrega al niño información de ubicación espacial frente a la escritura y además realiza un trabajo en conjunto de análisis.

## **Análisis de las formas de enseñanza de las educadoras expresadas en las indicaciones del “Como” general y específico**

En el análisis realizado a las indicaciones que las educadoras de párvulos entregan a los niños y niñas de transición 2, se presentaron los siguientes conceptos:

### Escuela municipal:

- “*Sigo en la línea de abajo*” “*ordenado*” lo que hace alusión al **orden** de la escritura (ver Tabla V-4, p.164). Sobre esto la teoría menciona que “El niño debe repetir continuamente ciertos modelos de la manera más fiel posible. Estas reproducciones deben ejecutarse sobre pautas que especifican el tamaño de la letra, grosor del trazo, alineación, etc. (Perea y Perea, 2014, p.241).
- “*La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado*” (ver Tabla V-4, p.164) esta expresión hace alusión a la **instrucción del movimiento** en donde “El proceso de la escritura se realiza en virtud de un complejo movimiento. En él intervienen el brazo, las manos y los dedos. Los movimientos del brazo y la muñeca permiten que la mano se deslice sobre el papel y facilitan el trazado de algunas líneas; el de los dedos hace posible, principalmente, la formación de las letras. El mayor o menor grado de coordinación entre los diversos movimientos determina la calidad, mayor o menor, de la escritura.” (Perea y Perea, 2014, p.238).
- “*Aquí encima de la línea*” “*Parta acá*” “*acá atrás,*” (ver Tabla V-4, p.164) habla de la **ubicación espacial** de la escritura, la cual menciona que la orientación espacial juega un papel sumamente importante en el desarrollo de la escritura, a primera vista nos puede parecer que esta relación no puede ser tan importante, no obstante, resulta clave. La importancia reside en el hecho de que finalmente la escritura se encuentra inserta en una direccionalidad específica (izquierda a derecha) (Vega 2017).
- “*Como una pelotita hacele una guatita*” “una redondela” (ver Tabla V-4, p.164) en este discurso, la educadora presenta la **forma** de las letras de las cuales se presentan dos métodos. “El sintético, que es parte de los elementos que componen la escritura hasta la escritura propiamente tal y el analítico, que parte de unidades completas

para descender posteriormente a las letras y sus rasgos peculiares”. Sobre el primero, en este se menciona que los niños pueden adquirir esta destreza mediante “una breve preparación sensorio-motriz, donde los niños deben trazar palotes y óvalos hasta adquirir una destreza suficiente con el lápiz”. Mientras que el segundo, “consiste en la enseñanza del alfabeto, en la cual las letras se clasifican en diversas formas, para evitar posibles interferencias en su aprendizaje” (Perea y Perea, 2014, p.241).

- “*acá bien bonito*” (ver Tabla V-6, p.166) la educadora se refiere al estándar de escritura basado en la **estética** de la letra. Según Perea y Perea, (2014) “pretende dotar al alumno de la habilidad para trazar signos con fluidez y claridad. El objetivo principal de esta enseñanza no es, por tanto, lograr una grafía bella, sino legible y rápida –caligrafía o grafía de calidad–. De ahí que sea preciso adoptar un método adecuado y efectuar una serie de ejercicios que estimulen al alumno para que el aprendizaje se desarrolle con éxito” (p.237)

En la escuela particular se presentan las siguientes expresiones:

- “*la podemos hacer así (realiza la letra minúscula ligada*” en la cual, **modela** a los párvulos diferentes tipos de letras (ver Tabla V-3, p.164). Según Pujato (2013), señala que el docente puede actuar como mediador antes de que el niño comience su escrito, modelando el inicio de la escritura por medio de pistas facilitadoras y relacionándolas con sus experiencias o su entorno de aprendizaje. También puede actuar como un colaborador realizando estrategias de apoyo, brindando información de cómo se escribe una letra y ofreciendo ayuda al término de esta donde el niño deberá leer y modificar las veces que sea necesario (p.60).
- “*¡grande, grande, grande!* acá la educadora expresa claramente la importancia del **tamaño** (ver Tabla V-3, p.164). Según Perea y Perea (2014), “se recomienda que la primera escritura sea de gran tamaño” (p.244) igualmente, las autoras Marchant y Tarky (1999) “comentan que la escritura para los niños en un proceso difícil, largo y agotador, que depende de un control de destrezas vinculadas a procesos motores y grafomotores para ejecutar los movimientos para el trazado de las letras, lo cual la mayoría de los niños no tienen desarrollados aún, ya que no han sido expuestos con anterioridad a actividades de escritura lo que provoca que les cueste más producir las letras del tamaño y legibilidad que se les pide realizar” (pp.191,193-194).

- *“análisis y síntesis de la palabra sílaba” “análisis letra por letra”* la educadora invita a los párvulos a realizar estrategias **de análisis de la conciencia fonológica** (ver Tabla V-3, p.164). Guzmán et al., (2018) señala que “se debe reconocer que el conocimiento de la escritura es una construcción, se advierte la relación entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla que deben ser descubiertas por cada niño”.
- *“escribir tu... de ahí hacia la Niño y educadora: derecha” “de izquierda a derecha” “escribiríamos en la izquierda superior el nombre y en la derecha superior el apellido”* acá la educadora emite expresiones referentes a la **ubicación espacial** de la escritura (ver Tabla V-4, p.164), la cual menciona que la orientación espacial juega un papel sumamente importante en el desarrollo de la escritura, a primera vista nos puede parecer que esta relación no puede ser tan importante, no obstante, resulta clave. La importancia reside en el hecho de que finalmente la escritura se encuentra inserta en una direccionalidad específica (izquierda a derecha) (Vega, 2017).

A continuación, se presenta la comparación de las indicaciones entregadas en ambas escuelas educacionales:

En ambas escuelas educacionales se presenta el concepto de ubicación espacial, lo que es una habilidad básica en el desarrollo, que al no ser dominado por los niños y niñas entorpece el aprendizaje de la escritura, siendo esta necesaria para evitar que los niños y niñas no escriban al revés o confundan letras como la d-b o p-q, pero es en la escuela particular donde se utilizan términos como *“de izquierda a derecha”* (ver Tabla V-4,p.164) que es mencionado también por los párvulos, lo que representa un nivel más elevado de calidad de aprendizaje en torno a la escritura .

A continuación, se realizará un análisis valorativo de los comentarios de las educadoras y de los párvulos, con el objetivo de responder a nuestro objetivo específico N°3 que es el siguiente:

**Objetivo específico 3:** Describir los comentarios que realizan las educadoras y los párvulos durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.

### Análisis valorativo

#### 1. Análisis de los comentarios de las educadoras

Para efecto de esta investigación, en los registros de audios analizados emergieron comentarios de apoyo por parte de las educadoras que se repiten en ambas escuelas, en la escuela particular la educadora menciona “conoces las letras y conoces los sonidos” lo que hace énfasis en dar seguridad de que pueden escribir lo que ellas y ellos quieran por que pueden y saben, mientras que en la escuela municipal, la educadora hace comentarios como “conoces la letra e” por que las niñas y niños de dicha escuela sólo hacen transcripción y reconocen la letra por que la copian.

Esto deja en evidencia el compromiso que ambas educadoras tienen para alentar al niño o niña, si es que este último presenta alguna dificultad para poder escribir, como desmotivación, titubeos al conocimiento adquirido y ánimo de terminar pronto sin importar la estética de la escritura: “vaya a escribirlo porque usted puede” “si puede mira” “mi amor... tú tienes el poder, tú puedes hacerlo todo, conoces las letras y conoces los sonidos. Lo importante es que siempre primero siempre hagas análisis y síntesis para tener claridad de las letras que van en la palabra y vas experimentando y vas a ir aprendiendo” (04-06) “No importa. Se lee clarito cariño” (04-06) “No importa que se repitan” (27-06) “Tú puedes vamos” “Ya, no es una competencia, nadie te está apurando ¿ya mi amor? Tranquilita” “Tú ya sabes escribir la letra e” ¡Ya cuál es el problema mi amor! (se escucha un niño quejarse, llorar) ¿Cuál es tu problema mi amor? ¿La escritura? Tráeme corazón tu cuaderno” (04-06). “Le falta el apellido Gaspi” (27-06).

Según Bruno y Santos (2010) (como se cita en Osorio & López, 2014) es importante enfatizar en la necesidad de ser consciente de las competencias de los estudiantes, darles

respuestas puntuales y utilizar la información de manera sistemática, de esta manera las educadoras lograrán motivar a las y los estudiantes y así hacer eficaz el aprendizaje adquirido y crear seguridad en ellas/os mismas.

Black y William (2004), dicen que es importante que las educadoras entreguen la confianza y seguridad que necesitan sus párvulos, darles a conocer las habilidades que poseen y apoyarles en el camino de la escritura como mediadoras y guías, para que el párvulo por sí solo logre desarrollar las actividades dándole a conocer que es capaz y así no desarrollar una frustración con la escritura.

Poseer este conocimiento le permite al docente ahondar en el proceso de aprendizaje del estudiante para realizar mejoras y estrategias para el mejoramiento continuo del mismo y para lograr este mejoramiento, el proceso de retroalimentación debe ser:(1) inmediata, (2) continua y (3) relevante (López, 2010).

En segundo lugar, en la escuela municipal se evidencian comentarios de frustración que no se observan en la escuela particular, los cuales demuestran el estado de ánimo, la preparación y conciencia sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura que tiene la educadora frente a las dudas de un párvulo, con relación a las indicaciones generales de una experiencia de aprendizaje. Los comentarios emitidos por la educadora de párvulos de la escuela municipal son los siguientes: “cómo es posible, después de que les he dicho y explicado paso por paso lo que vamos a hacer y venga alguien y me diga ¿tía hay que hacerlo con lápiz de mina? Acaso yo hablo en chino mandarín” (13/6).

Según Vaello (2009) “El autocontrol es la capacidad de regular las emociones propias, especialmente las negativas, y de controlar nuestros impulsos con el de evitar efectos perjudiciales a los demás y a nosotros mismos. La profesión docente es una práctica profesional de alto riesgo emocional que suele generar niveles elevados de ansiedad contra los cuales el profesor necesita armarse sino quiere ver socavado sus resistencias, por muy fuertes que así sean”. De esta manera, podemos entender que la educadora de párvulos de la escuela municipal no tiene autocontrol emocional, pues no realiza un autocontrol de regular las emociones propias.

## 2. Análisis de los comentarios de las niñas y niños

Con relación a los párvulos, en ellos/as se presenta la categoría de frustración en ambas escuelas. Sin embargo, hay una gran diferencia entre la escuela particular y la escuela municipal. En la escuela particular realizan actividades de escritura y en la escuela municipal realizan actividades de copia, lo que desencadena distintos tipos de frustración.

En la escuela particular, los párvulos demuestran inseguridad en sus propias capacidades y poca tolerancia a la frustración con respecto a las experiencias educativas en el ámbito de la escritura, a través de expresiones de: “No puedo, no sé /Miss me equivoque (04-06)”.

Por otro lado en la escuela municipal, en la categoría de frustración se identifica que los párvulos presentan una desmotivación por las experiencias educativas de copia que la educadora les presenta, a través de la realización de comentarios de: “No quiero más / ya no feo / Me voy a portar mal / Déjame así (04-06)”, además se observa que los párvulos tienen instaurada la idea que de que van a realizar erróneamente su copia, provocando que no se sientan seguros de sus capacidades, por lo cual, emiten comentarios como: “lo voy hacer mal”, “/ pero... es que...yo lo voy a hacer maaal, lo voy a hacer mal (13-06)”.

Las niñas y niños de ambas escuelas presentan frustración en las actividades de escritura por parte de la escuela particular y en las actividades de copia por parte de la escuela municipal. Sin embargo, la actividad de copia realizada en la escuela municipal genera más presión por las exigencias asociadas.

Según las autoras Marchant y Tarky (1999) “la escritura para los niños en un proceso difícil, largo y agotador, que depende de un control de destrezas vinculadas a procesos motores y grafomotores para ejecutar los movimientos para el trazado de las letras, lo cual la mayoría de los niños no tienen desarrollados estos procesos, ya que no han sido expuestos con anterioridad a actividades de escritura, lo cual provoca que les cueste a los niños aún más producir las letras del tamaño y legibilidad que se les pide realizar” (pp. 191,193-194).

Las niñas y niños presentan frustraciones de distinto tipo, la escuela particular va relacionada la frustración al proceso en sí, lo largo y agotador que puede ser, como ellas y ellos ya están en proceso de escritura, no hacer bien estas letras enseguida les genera conflicto. Por otro lado, está la escuela municipal que presenta frustraciones relacionadas con la inseguridad de la copia y destrezas motoras.

Por otro lado, con relación a los párvulos en la categoría de necesidad de aprobación, la escuela particular no presenta comentarios emitidos por los niños en esta categoría. Sin embargo, en la escuela municipal se pueden observar comentarios emitidos por los niños y niñas, como por ejemplo, “ehhh logrado, me gané un logrado, me gané un logrado” (13-06) / quiero un logrado / Tía, yo no me he comido ni uno (23-06) tía, tía, mire que lindo tía, mire / ¿tía cómo me quedó la mía? ¿Bonita? (13-06).



Sobre esto, Raimés (1983), Semke (1984) y Asiri (1996) creían que los alumnos que reciben comentarios elogiosos en su participación en el aula a través de buenas palabras como excelente, muy bueno y bueno, desarrollar una actitud positiva hacia la participación en clase y ser receptivos a las sugerencias e incluso buscar consejos sobre cómo mejorar su participación en la clase (Como se citó en Vaello, 2009, p. 79)

Esto se ve evidenciado en la escuela municipal, ya que, si no existieran consecutivamente demostraciones de aprobación las niñas y niños no tendrían la necesidad de buscar esta y por eso son también quienes tienen más comentarios de frustración.

A continuación, se comparará las indicaciones generales y específicas del “Que” y del “Como” con los distintos tipos de feedback, lo cual corresponde al siguiente objetivo de la presente investigación:

**Objetivo específico 4:** Comparar la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback, entregadas durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular.

### **Resultados de acuerdo con el tipo de establecimiento**

- **Escuela municipal**

De acuerdo con lo observado en la experiencia 1 (ver Tabla V-8, p.169), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

**Feedback valoración neutral más logro:**

En el feedback valoración neutral más logro se presentaron comentarios como: “*la felicito que pueda escribir su otro nombre*”, ya que la felicitación es una valoración y el resto de la expresión es una explicitación del logro. Este tipo de feedback entrega información de un “adjetivo calificativo positivo cuando se especifica lo correctamente realizado” al párvulo en su copia (Muñoz, 2017, p.70). En cuya investigación también se presentó el feedback valoración neutral.

En relación al feedback de valoración neutral más logró con las indicaciones generales del “Qué”, el que señala *“Voy a escribir mi nombre y mi apellido”*, no se visualiza una coherencia, ya que se le retroalimenta al párvulo que ha copiado correctamente su segundo nombre, es por esta razón que la educadora está excediendo el “Qué” de las indicaciones que entregó, puesto que, está retroalimentando algo que no pidió al párvulo al inicio de la experiencia.

Por su parte, en las indicaciones específicas del “Qué” se refiere al espacio que se debe dejar entre una letra y otra, mientras que en él “cómo” señala orden, ubicación espacial de la escritura, instrucción del movimiento (forma de la letra), no se visualiza una coherencia, ya que en él no se retroalimentan los elementos solicitados y retroalimenta aspectos que no son foco en las recomendaciones entregadas al inicio de la experiencia.

#### **Feedback de logro:**

En el feedback de logro se presentaron comentarios como: *“escribió pequeñito”* señalando el tamaño *“Jazmín Poza completo”* refiriéndose al nombre completo. En este tipo de feedback se entrega información que explicitan el logro en lo copiado o “mencionan el aspecto logrado” (Muñoz, 2017, p.70). En cuya investigación se presentó este feedback.

Con relación a este feedback con el ‘Que’ *“voy a escribir mi nombre y apellido”* y la expresión de este feedback *“Jazmín Poza Completo”*, se visualiza una coherencia porque se le retroalimenta a la niña que logró copiar correctamente su nombre y apellido, cumpliendo con la indicación anteriormente mencionada.

Además, no se visualiza una relación entre la expresión *“escribió pequeñito”* de este feedback y las indicaciones generales del “Qué” y “Cómo”, puesto que, en ninguna de estas se menciona el tamaño de la letra de la copia. Por lo tanto, la educadora retroalimenta positivamente un aspecto que no fue planteado en las indicaciones a sus párvulos previo a la copia.

Según lo anterior, consideramos que la petición de la educadora a los párvulos de que escriban con letra pequeña es contraproducente a lo que plantean Nelson y Trafford (2003), Phillips, Ogeil y Best (2009), puesto que, según estos autores *“escribir con letra grande favorece la memoria muscular, ya que, al usar una acción motriz más grave, ayuda a imprimir con más legibilidad (Lidbetter,1913) la forma de la letra en la memoria muscular”* (Como se citó en Muñoz, 2017, p.45). Por lo tanto, la enseñanza de la escritura a los párvulos debería ser con letra de tamaño grande (Bloser, 1919).

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del ‘Que’ se señala “*ahora me voy a saltar un espacio, porque voy a escribir otra palabra, que la otra palabra es mi apellido*” y la expresión de este feedback “*Jazmín Poza completo*”, no se visualiza una relación entre las indicaciones y el feedback, ya que, la niña escribe su nombre y apellido y la indicación solo hace referencia a saltarse un espacio para escribir las siguientes palabras. De esta manera, la educadora no corrige una meta que estaba entregada en las indicaciones.

### **Feedback corrección directa más estrategia:**

En el feedback corrección directa más estrategia, se encontraron expresiones como: “*pero mira la u es así, mira (le toma la mano a Ezequiel) para abajo, guatita y para arriba*”, “*no te alcanzo ¿porque partiste de acá el principio? No pue, ya, aquí parta bien chiquitito y lo hace aquí, luego ahí y luego acá, trata de partir desde la orillita*”. Este feedback mediante preguntas y mediaciones didácticas busca guiar al párvulo a identificar sus errores y a corregirlos por sí solos (Evans, 2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.). Además, este tipo de feedback ha sido encontrado en la investigación de estas últimas autoras.

Con relación al feedback con las indicaciones generales del “Qué”, el cual señala escribir el nombre y apellido, además de la fecha y día de la semana, y la del “Cómo” que indica seguir en la línea de abajo, no se visualiza una coherencia puesto que, la educadora en ninguna de las indicaciones entregó instrucciones de movimiento de cómo deben ser las formas de las letras del nombre y del apellido. De modo que la educadora en el feedback exige logros de aprendizaje que no fueron entregadas en las indicaciones.

Con relación al feedback con las indicaciones específicas del “Cómo” “*ya tomamos bien el lápiz. La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado*” “*parta acá*” “*una redondelita*” con la expresión de “*pero mira la u es así, mira (le toma la mano a Ezequiel) para abajo, guatita y para arriba*”, se visualiza relación, debido a que, de esta manera, la educadora corrige una meta que estaba dentro de las indicaciones entregadas en la experiencia. Asimismo, Calmy, (1997) señala que el movimiento de actividad gráfica se aprende con el movimiento de la mano que guía.

Según Black y William (2004), es importante la realización de este tipo de feedback, puesto que, la educadora al conocer las debilidades del párvulo le permite a ella ahondar en el

proceso de aprendizaje del niño y a su vez, realizar estrategias para el mejoramiento continuo del feedback y así lograr el éxito del mismo.

### **Feedback corrección indirecta:**

Se encontró un feedback corrección indirecta, la cual se expresa a través de comentarios como: *“te comiste una letra”*. Este tipo de feedback evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas, para que el párvulo pueda descifrar el error y asuma un rol activo en la corrección de su error (Silva Cruz, 2013). En cuya investigación también se presentó este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, que se refieren a escribir el nombre y apellido y los días de la semana y del “Cómo” que señala seguir escribiendo en la línea inferior de no alcanzar en el espacio asignado, no se visualiza una coherencia con este feedback, puesto que, la educadora no mencionó a sus párvulos tener cuidado de no omitir letras en la realización de su copia. Por lo tanto, la educadora corrige aspectos que, al no mencionarlos en las indicaciones, no son necesariamente considerados por los niños/as.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué” el cual solicita saltar un espacio para escribir la siguiente palabra (apellido) y del “Cómo” que señala orden, instrucción del movimiento (forma de la letra) y ubicación espacial de la escritura, no se logra visualizar una relación con este feedback, puesto que la educadora no mencionó a sus párvulos que no omitieran letras en su copia ni cómo lograrlo.

### **Feedback desvalorativo:**

En el feedback desvalorativo, se encontraron expresiones como: *“parece que no quedaron bien”* y *“esto parece una pata de araña”*. Según Tunstall & Gipps, este tipo de feedback sucede cuando se “descalifica o agrede al estudiante, por ejemplo, cuando el profesor considera que su trabajo es de mala calidad” (Como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8). En cuya investigación también se presentó este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, el cual se refiere a escribir el nombre y apellido, además de los días de la semana y del “Cómo”, el cual señala continuar en la línea de bajo si falta espacio, no se visualiza una relación, puesto que, la educadora no mencionó que debía quedar bien y ordenada la copia, para que no fuera una *“pata de araña”* ni cómo lograrlo

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Cómo” “ordenado” “parta acá” con la expresión “esto parece una pata de araña” se visualiza una coherencia, puesto que, la educadora señaló un punto de partida y que quedará ordenado, por lo cual, al ver que el párvulo no sigue estas indicaciones, entregó esta expresión que se interpreta que quedó desordenada la escritura. Cabe señalar que, si bien existe una coherencia entre las indicaciones y el feedback desvalorativo, pero al utilizarlo no es un aporte para el aprendizaje de los niños/as.

### **Feedback correctivo directo:**

Se encontró un feedback correctivo directo, la cual se expresa a través de comentarios como: “más pequeñito” “te comiste la ‘a’ tu” “mira te comiste una letra, fijate la iii” “mira te comiste esta” “¿Leito por qué tan grande y tan desordenado amor mío” “le pedí letra pequeña ordenado”, entre otras. Este tipo de feedback se utiliza para señalar lo incorrecto de su trabajo al párvulo (Evans, 2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8) o para informarle al estudiante de la presencia del error en su trabajo (Silva Cruz, 2013). En ambas investigaciones se presentó este tipo de feedback.

Cabe destacar que al utilizar la educadora este tipo de feedback, no fomenta la participación del párvulo, ya que éste recibe pasivamente este feedback y no tiene la necesidad de reparar o pensar cómo solucionar su error (Osorio & López, 2014, p.3), por lo cual, la educadora no contribuye al aprendizaje a largo plazo del párvulo (Ellis, 2008).

Con relación a lo anterior, encontramos distintos tipos de errores que se destacan al momento de corregir la copia a través de este feedback, los cuales son tamaño, omisión de letras, convención, forma, orden y revés.

- En **tamaño** se entrega comentarios como “más pequeñito” “le pedí letra pequeña.” “¿Leito porque tan grande...?” la cual no tiene relación con las indicaciones generales (escribir nombre, apellido, fecha y día de la semana; “si no me alcanza, sigo en la línea de abajo) y específicas (“ahora me voy a saltar un espacio, porque voy a escribir otra palabra, que la otra es mi apellido”, “ordenado” “parta acá”) , puesto que, en ambas indicaciones, la educadora no mencionó a los párvulos que la copia la debían hacer con letra pequeña. Por ello, la educadora debe ser consciente que el perfeccionamiento del tamaño depende del adecuado control de los patrones gráficos inervatorios, la cual inserta la información sobre el tamaño de cada letra (Kurlat & Politis, 2005).

- En **omisión de palabras** se entregan comentarios como “te comiste la ‘a’ tu” “mira te comiste una letra, fíjate bien, la iii” “mira te comiste esta” “esta es la que te falta” la cual no tiene relación con las indicaciones generales (escribir nombre, apellido, fecha y día de la semana) y específicas (saltar un espacio para escribir el apellido, “ordenado”), puesto que, en ambas indicaciones, la educadora no pidió a los niños que cuidaran no omitir letras.
- respecto a la **forma de la letra**, se entrega el comentario “no palito, hacia arriba, luego una guatita, guatita” la cual no tiene relación con las indicaciones generales (escribir nombre, apellido, fecha y día de la semana), puesto que, en ellas no se hace mención a las formas de las letras, pero, sí tiene relación con las indicaciones específicas del “Como” 1, 3 y 6, puesto que, entregan ayuda a los párvulos sobre la forma de las letras que deben copiar.

En relación con esto, la educadora debe conocer que este niño que tiene problemas con las formas de las letras está pasando por un momento de su desarrollo donde busca reproducir la escritura a través de sus ideas subjetivas de lo que es escribir más que los rasgos objetivos de la reproducción (Guzmán et al., 2018).

- En **orden** se entregan comentarios como “¿Leito porque tan...desordenado amor mío?” “le pedí ordenado” “ya, pero ordenado”, la cual no tiene relación con las indicaciones generales (escribir nombre, apellido, fecha y día de la semana), puesto que, en ellas no se hace mención de que los párvulos deben escribir en forma ordenada, pero, si tiene relación con las indicaciones específicas 2, 4 y 5, ya que, en ellas le dan instrucciones para que el párvulo copie ordenadamente.
- En el **aspecto de la copia**, se entrega el comentario “lo hiciste al revés” la cual no tiene relación con las indicaciones generales (escribir nombre, apellido, fecha y día de la semana) y específicas (“si no me alcanza, sigo en la línea de abajo”), puesto que la educadora no prevé que los niños y niñas hicieran las letras al revés, lo que se mejoraría trabajando las estrategias didácticas de la escritura.

#### **Feedback valoración neutral:**

En este tipo de feedback se encontraron expresiones como “*perfecto*” “*muy bien*” “*bien*” “*te felicito*” “*súper*”. Esta valoración es un tipo de feedback que en términos pedagógicos

se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, 2008), asimismo se señala que este feedback se utiliza para alabar o felicitar al párvulo (*Tunstall & Gipps, 1996*). En el cual, en la investigación de estas últimas autoras se presentó este tipo de feedback.

Cabe destacar que este tipo de feedback no aporta al aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro en coherencia con las indicaciones. Por lo cual se recomienda que la valoración esté acompañada de la explicitación del logro que tuvo el párvulo, por ejemplo, con expresiones como: *“muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes”* (Bigas y Correig, 2008). Esto permitirá que el párvulo sienta que su trabajo es valorado y sea consciente de cuál fue su logro en su copia.

En relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué” (escribir el nombre, apellido, fecha y día de la semana) y las del “Cómo” “si no me alcanza, sigo en la línea de abajo”, no se visualiza una coherencia explícita, ya que la educadora no menciona el logro alcanzado por los niños y niñas, a pesar de que los niños si reciben felicitación por su labor, lo que nos hace suponer que cumple con las expectativas de la educadora.

Con relación a este feedback y las indicaciones específicas del “Qué”, el cual solicita saltar un espacio para escribir la siguiente palabra (apellido) y el “Cómo”, el cual señala orden, instrucción del movimiento (forma de las letras) y ubicación espacial de la escritura, no se visualiza coherencia. A pesar de que la educadora felicita a los párvulos por su trabajo, este feedback no es de alto aporte para el aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro.

### **Feedback valoración personal:**

En este tipo de feedback se encontraron comentarios como *“mi chinita bella” “ve que puede”*, los cuales son expresiones calificativas vinculadas a características de la persona (Muñoz, 2017). En cuya investigación también se presentó este tipo de feedback.

Según Muñoz (2017), este tipo de comentarios son muy perjudiciales para el aprendizaje del párvulo, puesto que, como se vincula la tarea con las características personales del párvulo, este último adquiere un compromiso de realizar mejoras en su persona y no en su escritura.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, el cual solicita escribir el nombre y apellido, además de la fecha y día de la semana y con el “Cómo” que solicita seguir en la línea de abajo si falta espacio, no se visualiza una coherencia, ya que la educadora en ningún momento retroalimenta estos, sino que menciona las características personales de la niña.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué”, en el que se solicita saltar un espacio para escribir la siguiente palabra (apellido) y del “Cómo”, las cuales son instrucción del movimiento (forma de las letras), orden y ubicación espacial de la escritura, no se visualiza una coherencia debido a que la educadora califica a la niña y no su trabajo de transcripción.

**Feedback valoración de tarea:**

En este tipo de feedback se observaron expresiones como: “*ohh está linda esa fecha*”. En este Feedback se recompensa a través de elogios el trabajo realizado por el estudiante, como por ejemplo “hermoso trabajo” (Tunstall & Gipps, 1996).

Estos resultados coinciden con los resultados encontrados en la investigación de Tunstall y Gipps (1996), donde se producía un feedback positivo de bajo aporte para el aprendizaje, donde los docentes felicitaban a los estudiantes por su trabajo realizado, a través de la expresión “hermoso trabajo”. También en la investigación de Wanjiru (2015), se encontró como resultado que el elogio como una forma de retroalimentación llevaba poca información y, por lo tanto, es poco probable que sea eficaz.

Además, Wilkinson (1981) (como se citó en Wanjiru, 2015, p.2) plantea que cuando el elogio tiene poca relación con el logro del estudiante, puede ser contraproducente y tener consecuencias negativas en la evaluación de los alumnos sobre sus capacidades.

Con relación a este feedback con la indicación general del ‘Qué’ “*escribir la fecha y el día de la semana*”, no se visualiza una coherencia, puesto que un párvulo copio la fecha en su hoja y la educadora al ver esto, le comento que le quedo linda su fecha, lo cual no corresponde debido a que la educadora debería retroalimentar la escritura y no la estética.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas, no se puede visualizar una coherencia, puesto que, en estas indicaciones no se menciona la fecha, la cual se valora en este feedback



De acuerdo con lo observado en la experiencia 2 (ver Tabla V-9, p.173), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

**Feedback correctivo directo:**

En este tipo de feedback se observan expresiones como: *“Más pequeña esa letra, no tan gigante cariño”* *“Muy grandes tus números”* *“tú tenías que escribir todo para el lado, resulta que haces las letras tan grandes que después tienes que escribir para arriba, entonces qué vamos hacer, vamos a tratar de hacer un poquitito más chicas las letras”*. Este feedback entrega comentarios que explicitan el error cometido al párvulo y se les dan soluciones (Silva Cruz, 2013). En cuya investigación también se presentó este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Que”, en la cual se solicita explícitamente ciertos elementos que debe tener la copia del niño/a, los cuales son escribir nombre, apellido, fecha y día de la semana, no se visualiza una relación, puesto que se corrige el tamaño de la letra y de los números, los cuales son elementos que no se mencionan en estas indicaciones.

Esto quiere decir que, en el momento de corregir a través de este feedback, está solicitando a los niños metas superiores a las que tenían contempladas en el inicio de la experiencia, trayendo como consecuencia que los párvulos se puedan frustrar frente a su copia, puesto que, la educadora le menciona errores que no tenían visualizados prevenir.

Igualmente, consideramos que la expresión de “gigaenorme” no es una forma correcta para referirse a que el párvulo no realice una letra tan grande, la cual, no enriquece el vocabulario del niño/a, sino, lo empobrece.

Además, en este feedback se tiende a corregir la omisión de números y omisión de elementos (nombre y fecha de la semana) al párvulo, a través de expresiones de: *“¿y donde dice jueves? Te faltó la fecha, ¿y dónde está el nombre y el día de la semana?”* *“¿y el número 6, que paso? ¿Tiene hambre? ¿Se lo comió?”*. En base a lo anterior, si se logra visualizar relación con la indicación general del “Que” *“tiene que ir con fecha y día de la semana”*, ya que la educadora corrige lo que había solicitado al inicio de la experiencia.

Con relación a la expresión “¿y el número 6, que paso? ¿Tiene hambre? ¿Se lo comió?”, consideramos que es una forma incorrecta para indicar al párvulo que omitió un grafema, puesto que, este comentario puede afectar emocionalmente al niño si lo tomará como una ofensa personal, trayendo como consecuencias de que no arreglará la omisión del número 6 en su fecha, no perseverará en su copia y no solicitará más feedback a la educadora.

Cabe destacar que la educadora tiende a corregir el tamaño de las letras, de los números y el orden de la copia del niño/a, poniendo el foco en la convencionalidad de la escritura más que en el proceso. Además, las experiencias de aprendizaje son netamente transcripción o copia y no escritura siendo una experiencia de bajo aporte para el aprendizaje.

Con relación a este feedback con la indicación específica del “Como”, el cual señala: *“como sale en el palito” “Tomó firme mi lápiz recto, derecho”*, no se visualiza una coherencia debido a que la educadora no retroalimenta lo que se pidió en la indicación específica, sino, que exige a sus párvulos elementos extras que ellos/as no tenían considerado desde un inicio.

#### **Feedback valoración neutral:**

En este tipo de feedback se presentan expresiones como: *“bien, ahí tiene su 7 amigo mío” “la felicito” “logrado” “bien”*, las cuales se utilizan *para alabar o felicitar al párvulo (Tunstall & Gipps, 1996)*. En cuya investigación también se presentó este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Que”, en la cual se les pide a los párvulos que escriban su nombre y apellido en la hoja, además, de la fecha y día de la semana, no se logra visualizar una coherencia, ya que, la educadora no dijo en estas indicaciones a los párvulos que copiaran “bien”, por lo cual, no existe coherencia con este feedback. Cabe destacar que entregar este tipo de feedback, aunque tenga una coherencia con las indicaciones, no son un aporte al aprendizaje si no se especifica lo logrado.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Cómo”, las cuales señalan *“como sale en el palito” “Tomó firme mi lápiz recto, derecho”*, no se visualiza una coherencia, ya que, la educadora no retroalimenta lo que se pidió en la indicación específica, sino, que exige a sus párvulos elementos extras que ellos/as no tenían contemplado desde un inicio.

De acuerdo con lo observado en la experiencia 3 (ver Tabla V-10, p.176), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

**Feedback valoración neutral más logro:**

En el feedback valoración neutral más logro se encontraron expresiones como: *“Lizbell Teheran, muy bien”* *“Muy bien Samira Ríos (leyendo lo escrito por la niña)”*. Este tipo de feedback entrega un adjetivo calificativo positivo cuando se especifica lo correctamente realizado al estudiante (Muñoz, 2017) y en este caso *“Muy bien”* es valoración neutral y *“Samira Ríos”* es el logro. Además, en la investigación de Muñoz (2017) se presentó este feedback.

Con relación a este feedback con la indicación general del “Que” número dos, la cual señala transcribir el nombre y el apellido guiándose de su palito, se visualiza una coherencia debido a que los niños/as logran escribir su nombre y apellido.

En relación a este feedback con la indicación específica del “Que” donde se le solicita a los párvulos que escriban detrás de sus tarjetas su nombre y apellido guiándose desde su palito, mientras que en el “Cómo” se reitera la misma información anterior, pero le agrega el estándar a la escritura de “bonito”, se visualiza coherencia con el “Qué” y parte del “Cómo”, ya que no retroalimenta la escritura “bonita” que ella pido en esta indicación.

Cabe señalar que utilizar la expresión “bonito”, no entrega un parámetro al niño/a en torno a la escritura, siendo esto un concepto ambiguo, ya que lo que es “bonito” para una persona no lo es necesariamente para otra. Además, provoca que el niño/a rechace y se avergüence de su escritura por no realizarla convencionalmente.

La teoría señala que “La enseñanza de la escritura pretende dotar al alumno de la habilidad para trazar signos con fluidez y claridad. El objetivo principal de esta enseñanza no es, por tanto, lograr una grafía bella, sino legible y rápida –caligrafía o grafía de calidad–. De ahí que sea preciso adoptar un método adecuado y efectuar una serie de ejercicios que estimulen al alumno para que el aprendizaje se desarrolle con éxito “(Perea y Perea, 2014, p.237).

**Feedback desvalorativo:**

En este tipo de feedback se encontraron expresiones como: *“ay, qué perfeccionista Emilia por Dios (comentario ante niña que corregí la falta de tilde en la copia realizada por un compañero)”*. “Según Tunstall & Gipps (Como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8) sucede cuando se descalifica o agrede al estudiante, por ejemplo, cuando el profesor considera que su trabajo es de mala calidad”. Además, en la investigación de Contreras y Zúñiga (2017) se presentó este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales no se observa una coherencia, puesto que, en el inicio de la experiencia la educadora no dijo que la copia que debían realizar en sus tarjetas sea sin falta de ortografía, por lo cual, exige a los niños algo que no planteó en las indicaciones. Además, consideramos que este tipo de comentario detiene el potencial de esta niña, ya que, en vez de criticarla, debería felicitarla por su conocimiento más avanzado que tiene de escritura y su capacidad de hacer feedback a otro compañero.

Con relación a feedback con las indicaciones específicas no se observa coherencia, ya que nuevamente en estas indicaciones, la educadora no pidió a sus párvulos que debían hacer la copia sin faltas de ortografía.

**Feedback correctivo directo:**

En este tipo de feedback se encontraron expresiones como: *“¿porque usted parte escribiendo tan allá, si puede partir de aquí?”*. “Según Torrance & Prior, el correctivo directo es una retroalimentación que se focaliza en la explicitación de las respuestas correctas y la identificación de errores en el desempeño de los estudiantes” (Como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8). Además, en la investigación de estas últimas autoras se presentó este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, el cual señala copiar en la tarjeta “FELIZ DIA. TE AMO PAPÁ” que está escrito en la pizarra y copiar en la tarjeta el nombre y apellido que está en su palito, no se observa coherencia, lo que demuestra, que la educadora está retroalimentando a los niños y niñas ubicación espacial de la escritura, lo cual no fue planteado al inicio de la experiencia.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué”, el cual señala escribir el nombre y el apellido y en él “Cómo”, en la cual se señala tomar el “palito” y “escribir” su nombre, no se visualiza una coherencia, ya que, la educadora en esta ocasión no dijo desde que punto deben empezar a copiar su nombre y apellido.

**Feedback valorativo neutral:**

En el feedback valorativo neutral se encontraron expresiones como: *“qué lindo”*. *Este tipo de feedback se produce cuando un profesor alaba o felicita al estudiante (Tunstall & Gipps, 1996)*. Además, en la investigación de estas últimas autoras se encontró este tipo de feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, el cual señala deben *“escribir FELIZ DIA. TE AMO PAPA”*, además del nombre y apellido, no se observa coherencia, puesto que no está explícito el logro alcanzado por el párvulo.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué”, el cual señala “escribir” su nombre y apellido y el “Cómo” que señala “escribir” utilizando su palito, no se visualiza una coherencia con ambas, ya que, a pesar de que la educadora valora el trabajo, no queda claro cuál fue el logro alcanzado por el párvulo.

**Feedback valoración de tarea:**

En este tipo de feedback se retroalimenta al niño a través de la expresión de: *“qué lindo que escribes Emanuel Toledo, te quedo maravilloso”*. Según Tunstall y Gipps (1996), en este tipo de retroalimentación se recompensa a través de elogios el trabajo realizado por el estudiante. Además, en la investigación de estas autoras se presentó este feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, la cual señala escribir *“FELIZ DIA. TE AMO PAPÁ”* y escribir nombre y apellido, se visualiza una coherencia, ya que la educadora retroalimenta la correcta escritura del nombre y apellido de párvulo, los cuales son elementos que fueron mencionados en la indicación entregada al inicio de la experiencia.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué”, la cual es escribir el nombre y apellido y las del “Cómo”, la cual es “escribir” el nombre y apellido utilizando el palito, se observa coherencia, ya que la educadora retroalimenta la correcta transcripción o copia del nombre.

Cabe señalar que en la educadora no planteó en las indicaciones que la copia fuera “linda” o “maravillosa”, por lo que no existiría una coherencia con esta parte de la expresión de este feedback. Además, es importante indicar que agregar este requerimiento (estético) no

aporta al aprendizaje de los párvulos. La teoría señala que “La enseñanza de la escritura pretende dotar al alumno de la habilidad para trazar signos con fluidez y claridad. El objetivo principal de esta enseñanza no es, por tanto, lograr una grafía bella, sino legible y rápida –caligrafía o grafía de calidad–. De ahí que sea preciso adoptar un método adecuado y efectuar una serie de ejercicios que estimulen al alumno para que el aprendizaje se desarrolle con éxito” (Perea y Perea, 2014, p.237).

A partir de los resultados obtenidos en esta escuela municipal sobre la comparación de las indicaciones con los diferentes tipos de feedback, podemos decir que en su mayoría no existe una relación entre indicaciones generales con la información del feedback, lo mismo ocurre con las indicaciones específicas y el feedback entregado por la educadora.

Esto nos permite interpretar que la educadora cuando realiza feedback a los párvulos, les exige metas superiores que no fueron dichas en las indicaciones generales y específicas que le fueron proporcionadas, provocando que estos/as niños/as se confundan y se desalienten con la copia y a futuro que no les interese la escritura.

Lamentablemente estos resultados son similares a los encontrados en la investigación de Cares, Paredes, Salas & Vázquez (2018), donde encontraron que no existe una relación entre la información entregada en las indicaciones generales y específicas con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

- **Escuela particular**

De acuerdo con lo observado en la experiencia uno (ver Tabla V-11, p.179), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

**Feedback corrección directa más estrategia:**

Se encontró un feedback corrección directa más estrategia la cual se visualiza en comentarios como: “a ver, vamos ir juntitos haciéndola s, i, l -bien perfecto- a, b, excelente”. Este feedback mediante preguntas y mediaciones didácticas busca guiar al párvulo a identificar sus errores y a corregirlos por sí solos (Evans, 2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8).

Con relación a este feedback con la indicación general del “Qué” la cual indica escribir palabras con sonido inicial silábico sa, se, si, so, su. Se visualiza una coherencia, ya que la

educadora retroalimenta al niño que escribió una palabra que comenzaba con el sonido inicial silábico sí. Además, se relaciona con la indicación general del “Cómo”, ya que el párvulo escribe con la letra escogida por él.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Cómo”, se solicita a los párvulos: “¡grande, grande, grande! aquí al medio” “hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3 Todos juntos: sssiii-lll- aaa-bbb- aaa... Sílaba”. Se observa una relación con la indicación específica del “Cómo”, ya que la educadora les entrega estrategias a los párvulos antes de comenzar a escribir. La cual se trata de analizar y sintetizar para conocer las sílabas que estas poseen. Del mismo modo, esta estrategia sirve para la “autocorrección”, puesto que, se va verificando sílaba a sílaba para identificar si se encuentran todas las letras correspondientes a las palabras, evitando la omisión de ellas.

Cabe señalar que la educadora le menciona a los párvulos que escriban “Grande ” y al medio de la pizarra, lo cual es una práctica favorable para el aprendizaje de la escritura de sus párvulos, ya que, según Nelson y Trafford (2003), Phillips, Ogeil y Best (2009), el “escribir con letra grande favorece la memoria muscular, ya que al usar una acción motriz más grave, ayuda a imprimir con más legibilidad (Lidbetter,1913) la forma de la letra en la memoria muscular” (Como se citó en Muñoz, 2017, p.45).

### **Feedback corrección indirecta:**

Como se visualiza en la tabla () se presenta el feedback de corrección indirecta a través de expresiones como: “Trinidad: sss, i, p, u, e, d, o Educadora: ¿Qué dice ahí? Trinidad: si puedo Educadora: ¿dice si puedo? (la niña asiente con la cabeza) mmm... Javier dime Javier: dice si pedo Educadora: ¿Qué nos falta? Niños/as: la u Educadora 1: la u ¿y donde ponemos la u? Niños/as: (murmuran algo) Trinidad: entre la pu y la he”. En este tipo de feedback se evidencia el error sin proponer soluciones ni explicaciones lingüísticas, para que el párvulo pueda descifrar el error y asuma un rol activo en la corrección de su error (Silva Cruz, 2013) e igualmente fue encontrado este feedback en la investigación de esta autora.

Asimismo, se visualiza una relación con las indicaciones del “Qué” general la que indica escribir palabras con sonido inicial silábico sa, se, si, so, su, ya que, la niña desea escribir “si puedo” la educadora acepta, si bien son dos palabras una de ellas es una palabra monosilábica “si” concordando con lo indicado y centrándose netamente en la escritura.

Como se puede observar en la tabla (), en las indicaciones específicas del “Cómo”, se solicita a los párvulos: *“¡grande, grande, grande! aquí al medio” “hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3 Todos juntos: sssiii-lll- aaa-bbb- aaa... Sílaba”*, la cual no se visualiza una relación con las indicaciones específicas, puesto que, la educadora no mencionó a sus párvulos que no omitieran letras, en este caso la u.

Con relación a lo anterior, la teoría señala que los niños/as que omiten letras en su escritura, se encuentra en una etapa de desarrollo en la cual realiza una hipótesis, estas son creadas por ellos para comprender la escritura. Luego transitan de la hipótesis silábica a la alfabética, donde el niño/a busca esa correspondencia grafía-sonido y comete errores frecuentes al intentar escribir, debido a que es un proceso cognitivo complejo para él o ella y por esta razón es normal que el niño o la niña omita letras (Guzmán et al., 2018).

#### **Feedback correctivo directo:**

Se presenta el feedback correctivo directo a través de las siguientes expresiones:” educadora *borra la u” “la educadora borra la que estaba mal) después la i... ¿cierto? Dibújame la i aquí (apunta con su dedo) al lado de la sss (el niño realiza la letra i)”* este feedback se utiliza para señalar lo malo del trabajo del párvulo (Evans, 2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8) o para informarle al estudiante de la presencia del error en su trabajo (Silva Cruz, 2013). Además, se presentó este tipo de feedback en las investigaciones de estas últimas autoras mencionadas.

Por lo cual, se visualiza una relación con las indicaciones generales “Qué” la cual hace coherencia con escribir palabras con sonido inicial silábico sa, se, si, so, pero la educadora solo borra las letras que no corresponden o no están bien hechas, no permitiendo a los niños darse cuenta del error (Osorio & López, 2014, p.3), por lo cual, la educadora no contribuye al aprendizaje a largo plazo del párvulo (Ellis, 2008).

Como se puede observar en la tabla () encontramos que la educadora tendía a borrar las letras que estaban mal (convencionalidad de la escritura ) señalando *“(se ubica detrás de la niña y escribe al lado de ella la z, pero sin tocar la pizarra) (la educadora borra la que está al revés y le agrega la línea del medio a la letra z)”*, lo que no se relaciona a la indicación específica del “cómo ” *“hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3. Todos juntos: sssiii-lllaaa-bbbaaa...sílaba”*, ya que, no se menciona la convencionalidad de la escritura de cómo hacer la letra z al lado correcto.



**Feedback valoración neutral:**

Como se puede observar en la tabla (), este tipo de feedback se plantea a través de expresiones como *“perfecto” “muy bien” “muy bien, súper” “excelente trabajo lo felicito”*. Este feedback consiste en entregar un adjetivo calificativo positivo el cual concuerda con la investigación de Tunstall & Gipps (1996), quienes señalan que este feedback se utiliza para alabar o felicitar al párvulo, mientras que, Ellis (2008) agrega que es importante su utilización, ya que entrega apoyo efectivo y motivación.

Además, este tipo de feedback también se presentó en la investigación de Tunstall & Gipps (1996).

Asimismo, no se ha visualizado explícitamente una relación con las indicaciones generales del “Qué”, la cual es escribir palabras con sonido inicial silábico sa, se, si, so, su y el “Cómo” que solicita escribir con la letra que ellos escojan (imprenta-ligada o minúscula-mayúscula). Cabe señalar que este feedback no aporta al aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro en coherencia con las indicaciones, por lo que se recomienda que la valoración esté acompañada de la explicitación del logro que tiene el párvulo.

Como se puede observar en la tabla () no se visualiza explícitamente una relación con las indicaciones específicas del “Cómo”, el cual solicitaba *“¡grande, grande, grande! aquí al medio” “hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3. Todos juntos: sssiii-lll- aaa-bbb- aaa... Sílaba”*, ya que la educadora no mencionó cuál fue el logro obtenido por el párvulo, lo cual no aporta altamente al aprendizaje

**Feedback valoración de tarea:**

El feedback valoración de tarea se entregó a partir de expresiones como: *“So pa, perfecto, muy bien”*. En este feedback se recompensa a través de elogios el trabajo realizado por el estudiante, como por ejemplo *“hermoso trabajo”* (Tunstall & Gipps, 1996). Además, este feedback se encontró en la investigación de estas últimas autoras.

Se visualiza una relación con las indicaciones general del ‘Que’ en el cual se señala *“..me dice una palabra que tenga el sonido inicial silábico sa, se, si, so, su.....pero van a escribir las palabras”* y del “Como” general *“la podemos hacer así (realiza la letra minúscula ligada) ...tenemos diferentes combinaciones (dibuja la letra s mayúscula imprenta)” “(realiza la letra s minúscula)” “vamos a poner (escribe en la pizarra SA, SE, SI, SO, SU)”*, ya que la educadora lee la palabra escrita por el párvulo en señal de aprobación, en este caso “sopa” la cual comienza con la sílaba so y luego lo felicita.

Como se puede observar en la tabla () la expresión “*so pa perfecto, muy bien*” se relaciona con las indicaciones específicas del “Cómo” “*hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3. Todos juntos: sssiii-lllaaa-bbbaaa...sílaba*”, ya que confirma leyendo de forma silábica la palabra escrita (haciendo análisis y síntesis) y luego elogia con un adjetivo calificativo positivo.

Guzmán et al. (2018) Plantea que el conocimiento de la escritura es una construcción, se advierte la relación entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla que deben ser descubierta por cada niño, a través de la modificación de sus esquemas preexistentes y la exploración de diversos medios textuales, con la guía de un lector que le ayude en su reconocimiento sonoro y escrito; y en la escuela este lector guía es el docente (p.18).

De acuerdo con lo observado en la experiencia 2 (ver Tabla V-12, p.183), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

#### **Feedback corrección directa más estrategia:**

En el feedback corrección directa más estrategia se realizan comentarios como: “*Niña: no puedo, no se educadora; si puedes, mira necesito, venga siéntese acá ¿qué vas a escribir? amiga, hagamos el análisis y síntesis: aaaa...mi...ga, perfecto*”. En este feedback se explicita el error mediante preguntas y mediaciones didácticas, los cuales guían al párvulo a identificar sus errores y a corregirlos por sí solos (Evans, 2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017). Además, en la investigación de estas últimas autoras se presentó este feedback.

Con relación a la indicación general, se visualiza una relación de este feedback con la indicación general del “Qué” número 1 la que hace coherencia con escribir su nombre y apellido y una característica del sagrado corazón de Jesús que ellos tengan “*como puedan, como les resulte*” “*haciendo análisis y síntesis*” como queda claro en lo antes mencionado. Además, se vuelve a repetir la solicitud de la educadora de que antes de escribir realicen este proceso de analizar y sintetizar las palabras antes de escribirlas, proceso que ayuda también a la “autocorrección” del párvulo luego de terminar su trabajo.

Otro punto importante es que la educadora en la indicación general no le agrega presión al proceso de escritura, dejando que este sea un proceso interno que se irá corrigiendo a medida que el párvulo adquiera y se “practique” la escritura, lo que queda claro en la indicación “*como puedan, como les resulte*” la teoría señala que “Al tener en cuenta que

la escritura es un proceso de naturaleza social, muchos educadores consideraban que debía darse de manera “natural”, si se permitía a los niños escribir como pudieran” (Guzmán et a., 2018,p.17).

Por otra parte, como se puede observar en la tabla () no se visualiza relación con las indicaciones específicas del “Qué”, la cual hace referencia al momento de comenzar ni al “Cómo” específico, que señala la direccionalidad de la escritura (izquierda a derecha), ya que la educadora solo entrega feedback referente a realizar análisis y síntesis de las palabras.

#### **Feedback valoración neutral:**

En este feedback se encontraron expresiones como “*Maravilloso*” “*muy bien*” “*súper*” “*excelente trabajo lo felicito*”. Esta valoración es un tipo de feedback que en términos pedagógicos se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, 2008), sin embargo, no aporta al aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro en coherencia con las indicaciones, por lo que se recomienda que la valoración esté acompañada de la explicitación del logro que tiene el párvulo, por ejemplo, con expresiones como “*muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes*” (Bigas y Correig, 2008). Este feedback se encontró en la investigación de Cares et al. (2018).

Con respecto a las indicaciones generales del “Qué”, no se visualiza una relación explícita con este feedback, ya que la educadora no entrega textualmente el logro alcanzado por los párvulos en torno a la escritura, por lo cual no sabemos que está “muy bien” o “perfecto”.

Con relación a las indicaciones específicas, no se visualiza coherencia con las indicaciones específicas del “Que”, que hace referencia al momento de partida y del “como”, que se refiere a la direccionalidad de la escritura (izquierda a derecha). Cabe señalar que este tipo de feedback no aporta al aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro en relación con las indicaciones.

#### **Feedback valoración personal:**

En este feedback se encontraron comentarios como: “*brillante*”, “*estoy orgullosa de ti*”, las cuales son expresiones calificativas vinculadas a características de la persona y este tipo de comentarios son muy perjudiciales para el aprendizaje del párvulo, puesto que, como se vincula la tarea con las características personales del párvulo, este último adquiere un compromiso de realizar mejoras en su persona y no en su escritura (Muñoz, 2017). Además, este feedback se encontró en la investigación de esta última autora.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, no se visualiza una coherencia, ya que la educadora entrega indicaciones claras de lo que debe hacer en su trabajo, escribir su nombre y apellido, además de un valor que ellos posean del sagrado corazón de Jesús, por lo que al retroalimentar características personales no está entregando un aporte al aprendizaje del niño, muy por el contrario, al realizarlo los perjudica.

Con relación a este tipo de feedback con las indicaciones específicas, no se puede identificar una coherencia con las indicaciones específicas del “Que”, que hace referencia al momento de partida y del “como”, que se refiere a la direccionalidad de la escritura (izquierda a derecha).

### **Feedback valoración de tarea:**

El feedback valoración de tarea se entregó a partir de expresiones como: *“excelente trabajo Antonia, respeto (lee la copia realizada por la niña)”*. En este feedback se recompensa a través de elogios el trabajo realizado por el estudiante, como por ejemplo *“hermoso trabajo”* (Tunstall & Gipps, 1996). Además, este feedback fue encontrado en la investigación de estas últimas autoras.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales, se ha visualizado una coherencia con el ‘Que’, en el cual se señala *“vamos a hacer unos corazones, ustedes los van a recortar y dentro de esos corazones van a escribir dos cosas, una es su nombre con su apellido y debajo van a escribir como puedan, como les resulte, pensando, haciendo el análisis y la síntesis de la palabra que quiero escribir. Van a escribir una característica del sagrado corazón que tengan ustedes, por ejemplo: miss Rocío en tu corazón a parte de tu nombre y tu apellido, vamos a hacer que este es tu corazón, este es el corazón de la miss Rocío”*, ya que la educadora lee la palabra escrita por el párvulo en señal de aprobación, en este caso “respeto”, la cual corresponde con una característica personal solicitada y luego la felicita.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Que”, que hace referencia a el momento de partida y del “cómo”, que señala la direccionalidad de la escritura (izquierda a derecha), no se puede visualizar una coherencia, ya que la educadora entrega una retroalimentación a la niña sobre la escritura del valor asociado al sagrado corazón de Jesús, en este caso “respeto” y no al momento de partida ni a la direccionalidad.

De acuerdo con lo observado en la experiencia 3 (ver Tabla V-13, p.186), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

### **Feedback de logro:**

En el feedback de logro se encontraron expresiones como “Educadora: ¿Mamá, árbol, papá, que dice ahí? Felipe: Estrellita Educadora: Estrella, Lápiz, saco, uva, ahí dice? iovana Felipe: iguana Educadora: iguana!” “A ver qué dice aquí. Mamá, árbol, pulpo, elefante, ludo, celular, uva, hilo, oso - mientras pone tick al lado de cada palabra-”, las cuales son expresiones que explicitan el logro en lo escrito o *mencionan el aspecto logrado* (Muñoz, 2017, p.70). Además, este feedback se presentó en la investigación de esta última autora.

Con relación al feedback de logro con las indicaciones generales, se visualiza una coherencia con el ‘Qué’ número 1, el cual se refiere a “*escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras*”, ya que la educadora lee las palabras escritas por los niños en señal de aprobación.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del ‘Qué’, que se refiere a “*Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de las palabras así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van a saber cómo suenan las letras que tengo que escribir*”, se visualiza una coherencia con las indicaciones, ya que la educadora les indico a los niños y niñas que realizarán el análisis y síntesis de las palabras para evitar errores al momento de escribir.

### **Feedback valoración neutral:**

En el feedback valoración neutral se encontraron expresiones como “*perfecto*” “*muy bien*” “*Excelente*”. Esta valoración es un tipo de feedback que en términos pedagógicos se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, 2008), sin embargo, no aportan al aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro en coherencia con las indicaciones.

Por lo cual se recomienda que la valoración esté acompañada de la explicitación del logro que tiene el párvulo, por ejemplo, con expresiones como: “*muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes*” (Bigas y Correig, 2008). También es positiva la información si al corregir aporta con estrategias que permitan a los niños mejorar las capacidades de revisión y de auto-revisión y la calidad de sus textos (Camps y Milian, 2000; Díaz y León, 2002; Martínez, 2002; Órdenes; 2005; Velásquez, 2004, 2005) (como se citó en Muñoz, 2017, p.25). Este feedback se encontró en la investigación de Cares et al. (2018).

En relación al feedback de valoración neutral con las indicaciones generales del “Qué” número 1, el cual hace referencia a *“escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras”*, se visualiza una coherencia, ya que la educadora considera que el trabajo escritural de los niños cumple con sus expectativas, debido a que se centra en que los niños escriban más que evaluar la convencionalidad de la escritura.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas “Qué”, la cual señala *“Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de las palabras así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van a saber cómo suenan las letras que tengo que escribir”*, no se visualiza coherencia, ya que la educadora considera que el trabajo escritural de los párvulos cumple con sus requisitos, pero en ningún momento explícito cuáles eran estos a los niños y niñas. Por lo cual, no aportan al aprendizaje de los párvulos, al no ser posible identificar cual es el logro.

#### **Feedback valoración de tarea:**

En el feedback valoración de tarea se encontraron expresiones como: *“muy bien tu trabajo ah. Excelente”* *“brillante hijo tu trabajo, te felicito”*, en este feedback se recompensa a través de elogios el trabajo realizado por el estudiante, como por ejemplo *“hermoso trabajo”* (Tunstall & Gipps, 1996). Además, ese feedback se encontró en la investigación de estas últimas autoras.

En relación a este feedback con las indicaciones generales del Que’ número 1, el cual se refiere a *“escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras”*, se puede visualizar una coherencia, ya que la educadora alaba el trabajo realizado por los párvulos manteniendo el foco en el proceso de escritura y no en la convencionalidad de esta, entendiendo que es un proceso largo y que puede ser complejo para los niños y niñas.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas se puede visualizar una coherencia con el “Qué”, la que se refiere a *“Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de las palabras así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van a saber cómo suenan las letras que tengo que escribir”*, ya que la educadora indica a los niños usar el análisis y síntesis de cada palabra, para evitar que los párvulos omitan letras o escriban letras equivocadas, disminuyendo el error y entregando una estrategia de autocorrección.

De acuerdo con lo observado en la experiencia 4 (ver Tabla V-14, p.192), se analizarán indicaciones **generales** y **específicas** con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

**Feedback valoración neutral más logro:**

En el feedback valoración neutral más logro se encontraron expresiones como “a ver vamos a hacer un análisis M A R D O N E S...perfecto, muy bien (lee apellido)”. En este feedback se entrega información de un “adjetivo calificativo positivo cuando se especifica lo correctamente realizado” al párvulo en su copia (Muñoz, 2017, p.70). Además, en la investigación de esta última autora se encontró este feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales se puede visualizar una relación con la indicación general del ‘Qué’, el cual se refiere a escribir el nombre y el apellido, el nombre al lado superior izquierdo y el apellido en el lado superior derecho, diferenciándolos por color, ya que el párvulo logra escribir su nombre con la estrategia del análisis y la síntesis.

En relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué”, la cual señala “*! Gaspar acá va tu nombre y aquí va tu apellido!*” “*Sin ver el papelito hijo la idea es ver cuánto recordamos de nuestro nombre*” y el “Cómo” específico “*escribiríamos en la izquierda superior el nombre y en la derecha superior el apellido a ver vamos a ir haciendo análisis letra por letra*”, se visualiza coherencia, ya que la educadora le reitera donde debe escribir el nombre y el apellido y además le indica que debe hacerlo haciendo un análisis de cada letra que contiene su apellido, evitando así las omisiones de letras, entre otras.

**Feedback de logro:**

En el feedback de logro se encontraron expresiones como “muy bien la toma del lápiz”. Este tipo de feedback son expresiones que explicitan el logro en lo copiado o “mencionan el aspecto logrado” (Muñoz, 2017, p.70). Además, en la investigación de esta última autora se encontró este feedback.

Con relación al feedback de logro con las indicaciones generales del ‘Qué’, el cual se refiere a escribir el nombre y el apellido, el nombre al lado superior izquierdo y el apellido en el lado superior derecho, diferenciándolos por color, no se visualiza coherencia, ya que la educadora en ningún momento le indica el correcto agarre del lápiz

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del ‘Qué’, el cual se refiere a indicar donde escribir el nombre y el apellido, además de realizarlo de forma autónoma. Mientras que, el “como” específico, señala donde escribir el nombre y el apellido, hacer el análisis letra a letra, por lo cual no se visualiza una coherencia, ya que en ningún momento la educadora menciona el correcto agarre del lápiz.

**Feedback corrección directa más estrategia:**

En el feedback corrección directa más estrategia se realizan comentarios como *“Educadora: pase adelante y hazlo...perfecto muy bien, ahora como se hacía el dos Educadora y niños: cabeza, cuello y pies Educadora: pase a hacer el dos. Perfecto el dos, ahora viene ¿el?”*. En este feedback se explicita el error mediante preguntas y mediaciones didácticas, los cuales guían al párvulo a identificar sus errores y a corregirlos por sí solos (Evans, 2013) (como se citó en Contreras y Zúñiga, 2017, p.8). Además, en la investigación de estas últimas autoras se presentó este feedback.

Con relación a este feedback con las indicaciones generales del “qué”, la cual hace referencia a *“la idea es que lo escriban aquí el nombre y acá el apellido...en el lado derecho va su nombre y en el lado izquierdo va su apellido...para que quede lindo “*, no se visualiza una coherencia, ya que la educadora no le dice a los niños y niñas que escriban la fecha o algo que involucre números.

Cabe señalar que la ubicación espacial de la escritura es clave, pues la escritura se encuentra inserta en una direccionalidad (Vega, 2017)

Asimismo, al utilizar el término “lindo” la teoría menciona que “La enseñanza de la escritura pretende dotar al alumno de la habilidad para trazar signos con fluidez y claridad. El objetivo principal de esta enseñanza no es, por tanto, lograr una grafía bella, sino legible y rápida –caligrafía o grafía de calidad–. De ahí que sea preciso adoptar un método adecuado y efectuar una serie de ejercicios que estimulen al alumno para que el aprendizaje se desarrolle con éxito” (Perea y Perea, 2014, p.237).

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas, no se visualiza coherencia con las indicaciones del “Qué” y “‘Cómo’”, ya que la educadora no indica a los párvulos que deben utilizar números.

**Feedback valoración neutral:**

En el feedback valoración neutral se encontraron expresiones como *“perfecto” “muy bien” “Excelente”* las cuales se utiliza para alabar o felicitar al párvulo (Tunstall & Gipps, 1996). Este feedback se encontró en la investigación de Cares et al. (2018).

Esta valoración es un tipo de feedback que en términos pedagógicos se considera muy importante, ya que entrega apoyo afectivo y motivación (Ellis, 2008), sin embargo, no aportan al aprendizaje de los párvulos, ya que no es posible identificar cual es el logro en coherencia con las indicaciones.

Por lo cual se recomienda que la valoración esté acompañada de la explicitación del logro que tiene el párvulo, por ejemplo, con expresiones como: *“muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes”* (Bigas y Correig, 2008). También es positiva la



información si al corregir aporta con estrategias que permitan a los niños mejorar las capacidades de revisión y de auto-revisión y la calidad de sus textos (Camps y Milian, 2000; Díaz y León, 2002; Martínez, 2002; Órdenes; 2005; Velásquez, 2004, 2005) (como se citó en Muñoz, 2017, p.25).

En relación a este feedback con las indicaciones generales del “Qué”, el cual hace referencia a *“la idea es que lo escriban aquí el nombre y acá el apellido...en el lado derecho va su nombre y en el lado izquierdo va su apellido...para que quede lindo escribiremos cada nombre con un color”*, no se visualiza una coherencia a pesar de que la educadora considera que el trabajo escritural de los niños cumple con sus expectativas, ya que no queda explícito cuáles son los logros alcanzados por los niños y niñas.

Con relación a este feedback con las indicaciones específicas del “Qué” y el “Cómo”, no se visualiza coherencia, a pesar de que la educadora considera que el trabajo escritural de los párvulos cumple con sus requisitos, no es posible identificar cual es el logro de los párvulos en su escritura, ya que no está explícito.

A partir de los resultados obtenidos en esta escuela particular sobre la comparación de las indicaciones con los diferentes tipos de feedback, podemos decir que generalmente no existe una relación entre indicaciones específicas con la información del feedback, pero si existe una relación con las indicaciones generales y el feedback entregado por la educadora.

Esto nos permite interpretar que la educadora cuando realiza feedback a los párvulos, les exige metas superiores que no fueron dichas en las indicaciones específicas que le fueron proporcionadas.

Lamentablemente estos resultados son similares a los encontrados en la investigación de Cares, Paredes, Salas & Vázquez (2018), donde encontraron que no existe una relación entre la información entregada en las indicaciones específicas con la información entregada en los distintos tipos de feedback.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En vista de los resultados cualitativos obtenidos de esta investigación podemos decir que:

Con relación a la pregunta específica 1 **¿Qué tipos de feedback entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?**

Al realizar la comparación entre ambas escuelas queda claramente evidenciado las diferencias a la hora de entregar la retroalimentación. En ambas escuelas se entrega feedback de alto aporte, aunque en la escuela particular a diferencia de la escuela municipal se presenta principalmente feedback de logro y correctivo directo más estrategia siendo este de mayor riqueza para los niños y niñas. Y en lo que respecta a feedback de bajo aporte en ambas escuelas está evidenciado este tipo de retroalimentación, pero sólo en la escuela municipal se entrega un feedback desvalorativo y en cuanto al feedback correctivo directo de la escuela municipal se realizan cobros basados en orden, tamaño, omisión y forma en todas las grabaciones mientras que en la escuela particular se cobra la forma, pero no es tan presente en la actividad.

Con relación a la pregunta específica 2 **¿Qué indicaciones entregan las educadoras en las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?**

En ambas escuelas se entregan indicaciones generales y específicas del “Que”, las que reflejan el tipo de actividad que se emplea, presentándose en la escuela municipal experiencias de transcripción y en la escuela particular, experiencias de escritura.

Con relación a las indicaciones generales, observamos que en la escuela municipal las indicaciones generales del “Que” se tienden a repetir en las indicaciones específicas del “Cómo”, mientras que, en la escuela particular se evidenció que las indicaciones generales del “Que” son tan explícitas en lo que deben hacer los niños que en ocasiones no fue necesario que la educadora realice indicaciones generales del “Como”.

Con relación a las indicaciones generales y específicas del “Cómo”, podemos encontrar como semejanza que en ambas escuelas están presente la ubicación espacial de la escritura. Por el contrario, se visualizaron diferencias en la escuela municipal donde estas indicaciones están relacionadas al orden, instrucción del movimiento y estándar de la escritura basada en la estética, mientras que, en la escuela particular estas indicaciones están relacionadas a la conciencia fonológica, la cual es de gran aporte para el aprendizaje de los párvulos, ya que entregan estrategias de análisis y síntesis de las palabras que escriben.

Cabe señalar que como en la escuela particular se tiende a presentar las indicaciones generales del “Qué” explícitas, no es necesario que la educadora realice indicaciones generales del “Cómo”, sólo reforzando cuando es necesario.

Con relación a la pregunta específica 3 **¿Qué comentarios realizan las educadoras y los párvulos durante las experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela particular y municipal?**

De acuerdo con lo encontrado en las grabaciones de la escuela municipal se detectó una situación de frustración en el discurso que entrega la educadora a los niños/as. Además, en ambas entregan comentarios de apoyo, pero se diferencian en el tipo de actividad, ya que en la escuela particular está trabajando la escritura y en municipal la copia, presentando comentarios al saber o conocer una letra en particular mientras que en la escuela particular se refuerza la capacidad que poseen los párvulos al realizar análisis y síntesis, conocer las letras y sus sonidos.

Con relación a los comentarios realizados por los niños y niñas en la escuela municipal se encontró una necesidad de aprobación de la educadora (en todas las grabaciones) en tanto no se visualizó necesidad de aprobación en las grabaciones en la escuela particular, lo que demuestra la autonomía y seguridad de los niños frente a su escritura.

Con relación a la pregunta específica 4 **¿Cuáles son las diferencias entre la información contenida en las indicaciones con la información contenida en los tipos de feedback, en experiencias de escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular?**

Con relación a las indicaciones generales del “Qué” y del “Cómo” con los tipos de feedback de alto aporte podemos señalar la existencia de valoración neutral más logro, correctivo indirecto, logro y directa más estrategias en ambas escuelas, pero en la escuela municipal no hay relación entre las indicaciones generales y el feedback que entrega a diferencia de la escuela particular.

En relación a las indicaciones generales del “Qué” y del “Cómo” con los tipos de feedback de bajo aporte podemos mencionar la existencia de categoría negativa como desvalorativo, correctivo directo solo en el municipal se presentan estos dos tipos y por otro lado los positivos valoración neutral, valoración personal y por último valoración de tarea se presentan en ambas escuelas, pero no hay relación con las indicaciones generales y el feedback que se entrega en la escuela municipal a diferencia del particular.

Con relación a las indicaciones específicas del “Qué” y del “Cómo” con los tipos de feedback de alto aporte y bajo aporte no se visualiza una coherencia en ambas escuelas.

## 6.1 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

- **En las experiencias de enseñanza de la escritura en el nivel de transición 2 de una escuela municipal, se entrega más un feedback de bajo aporte para el aprendizaje de tipo correctivo directo y menos feedback positivo de alto aporte para el aprendizaje, se realizan más consultas por parte de los niños y menos indicaciones por parte de la educadora.**

Se cumple el supuesto de investigación, puesto que el feedback correctivo directo es el tipo de feedback que habitualmente menciona la educadora al momento de realizar la retroalimentación de la copia de sus párvulos. Por lo cual, los párvulos realizan más consultas, puesto que, las indicaciones de la educadora son menos enriquecedoras, las cuales a través de este feedback se tratan de solventar.

- **En las experiencias de enseñanza de la escritura en el nivel de transición 2 de una escuela particular, se entrega más un feedback de alto aporte para el aprendizaje de tipo correctivo directo con estrategias e indirecto, más que un feedback de bajo aporte para el aprendizaje de tipo negativo, en el cual los niños realizan menos consultas y las educadoras realizan más indicaciones.**

Se cumple el supuesto de esta investigación, ya que en la escuela particular se entrega habitualmente un feedback correctivo directo más estrategia que es de alto aporte al aprendizaje que uno de bajo aporte para el aprendizaje, lo cual se ve reflejado en el trabajo de los niños en las experiencias de aprendizaje, donde realizan menos consultas, puesto que, las indicaciones que entrega la educadora son claras.

- **En las escuelas particulares el feedback es de alto aporte a diferencia de las escuelas municipales, lo cual se ve reflejado en los resultados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a ambas instituciones.**

Se cumple este supuesto de investigación, puesto que, en la escuela municipal predomina un feedback correctivo directo que es de bajo aporte de aprendizaje, mientras que, en la escuela particular predomina un feedback correctivo directo más estrategias que es de alto aporte para el aprendizaje.

Esto se ve reflejado en las pruebas estandarizadas que existe en Chile, en las escuelas particulares y municipales demuestra una gran brecha en cuanto a la calidad educacional que reciben dichas escuelas y por lo tanto las niñas y niños que se ven directamente afectados por su nivel socioeconómico y cultural lo que es determinante para su futuro. “Después de más de 20 años de la escuela y sistemática aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que incluye exámenes de español y matemáticas en cuarto y octavo grados de educación primaria, se muestra que hay un mejoramiento de entre 10% y 20% en los resultados; sin embargo, al mismo tiempo aumenta la distancia entre las escuelas particulares de más altos ingresos, y aquellas a las que asisten las clases más bajas de la sociedad” (Mella, 1999, p.109).

## **CAPÍTULO VII. APORTES**

### **7.1 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Una de las principales limitaciones fueron las escasas actividades de escritura registradas, ya que en la escuela municipal se realizaban pocas actividades basadas en la escritura, lo que conllevó a la utilización de pocas grabaciones.

Otra limitación fue la utilización de registros de audio que en algunos momentos nos complicaba para la transcripción por la identificación de las diferentes voces.

También, durante la investigación evidenciamos el poco sustento teórico e investigaciones de feedback para la educación parvularia.

Además, durante el proceso notamos que podríamos haber utilizado otras técnicas de recogida de información como la entrevista.

## **CAPÍTULO VIII. PROYECCIONES**

Durante la investigación fueron naciendo diferentes líneas para futuras proyecciones, dentro de las cuales pudimos evidenciar el comentario de los niños frente al feedback entregado por las educadoras de párvulos, por lo cual, debido a la poca información encontrado sobre este tema, sería relevante que se profundiza lo que sienten y expresan los niños frente a la escritura y en la realización del feedback.

Otra proyección es la comparación entre escuelas municipales, para ver si en todos se entrega un mismo tipo de feedback.

Asimismo, las competencias, percepciones y emocionalidad de las educadoras de párvulo frente a la enseñanza de la escritura y el feedback realizado a los niños y niñas.

Por último, investigar si el feedback es entregado de forma oportuna a los niños y niñas.

## CAPÍTULO IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, P., Flores, J., Rojas, C. & Tarifeño, K. (2017). *La voz de familias de contextos socioeconómicos bajo en el proceso de iniciación a la escritura en los niveles de transición*. (Tesis de licenciatura, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile). Recuperado de <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1289/Pierina%20Alfaro%20Arenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andreu, B. L. (2018). La enseñanza de la ortografía. En Andreu, B.L. *La enseñanza del lenguaje en la escuela: Lenguaje Oral, Lectura y escritura* (p.185). Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.dti.sibucsc.cl/lib/sibucscslsp/detail.action?docID=5513912&query=escritura>
- Bigas, M., y Correig, M. (Eds.) (2008). *Didáctica de la Lengua en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Binghamn, G., Quinn, M., & Gerde, H. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Bisquerra, R. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R., *Metodología de la investigación educativa* (1ra ed., p.332). Madrid, España: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2012). Muestra. En Bisquerra, R., *Metodología de la investigación educativa* (3a ed., p.148). Madrid, España: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2014). El proceso de investigación (parte 2). En Bisquerra, R., *Metodología de la investigación educativa* (4a ed., pp.150-151). Madrid, España: La Muralla.
- Bitchener, J., y Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12 (3), 409-431.
- Black, P. y Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103 (2), 20-50.
- Bloser, E. W. (1919). Small writing for children? *The Business Educator*, 24, 263. Retrieved from [http://www.iampeth.com/vintage\\_magazines.php](http://www.iampeth.com/vintage_magazines.php)
- Cabrejo, E. (2007). Representaciones mentales, acción y construcción En Santamaría, F & Barreto, M (2007). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Francisco José de caldas. Cátedra Unesco en Desarrollo del niño.
- Calmy, G. (1977). *Educación del gesto gráfico*. (1ra ed.). España: Fontanella
- Contreras-Pérez, G & Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. Doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr
- Chile. Ministerio de Educación. (s.f). *Desarrollo del lenguaje a través de la escritura*. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion2.pdf&ved=2ahUKewiAip7xqpXnAhUxILkGHRonBp8QFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw2hQw3Di3zk6bNZXZgmBpFX>



- Chile. Ministerio de Desarrollo Social, Chile Crece Contigo. (2012). *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales*. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Orientaciones-tecnicas-para-las-modalidades-de-apoyo-al-desarrollo-infantil-Marzo-2013.pdf>
- Díaz, C. & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos XXXVIII*, 38 (1), 215-233.
- Duijnhouwer, H. (2010). Feedback effects on students` writing motivation, process, and performance. Universiteit Utrecht.
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63 (2), 97107. Doi:10.1093/elt/ccn023
- Gerde, K., Bingham, G., y Pendergast, M. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Gómez, C. & D'Sa, N. (2014). *Desarrollo del lenguaje y alfabetización de niños chilenos en su ingreso a los niveles de transición*. Recuperado de <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/23145-1-desarrollo-del-lenguaje-y-alfabetizacion-de-ninos--chilenos-en-su-ingreso-a-los-niveles-de-transicion.pdf>
- González, M. (2013). *Orientaciones sobre lenguaje escrito en educación parvularia. Más allá de una perspectiva tradicional*. Texto de apoyo a la docencia. Universidad Católica del Maule. 28, primera edición, Talca
- Guzmán, R. y Cochontá, J. (2018). *Desarrollo infantil y escritura: vínculos entre infancia, cultura y pensamiento*. África: Universidad de La Sabana.
- Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Chía, África: Universidad de La Sabana.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. Doi: 10.3102/003465430298487
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4º Ed.). México: McGraw- Hill
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C, Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6º edición). México: Edamsa impresiones, S, A
- Hernández- Sampieri, R., Fernández, C, Baptista, P. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En Hernández-Sampieri, R., Fernández, C, Baptista, P., *Metodología de la investigación* (6ta ed., p.452). México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Recolección y análisis de los datos en la ruta cualitativa. En Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C., *Metodología de la investigación* (1era ed., pp.443, 445). México: Mc Graw Hill Education.
- Jiménez, V. & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, (2), 1-11.

- Kurlat, V., y Politis, D. (2005). Alteraciones de la programación motora de la escritura. *Revista española de Neuropsicología*, 7 (2-4), 99-115.
- López, A.A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Voces y Silencios, *Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (2), 111-124.
- López A. (2015). *Concepciones sobre la lectura y la escritura y su implicación en las prácticas de enseñanza inicial en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/76937/1/lopez\\_concepciones\\_lectura\\_2014.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76937/1/lopez_concepciones_lectura_2014.pdf)
- Marchant, T. & Tarky, I. (1999). Desarrollo de la escritura cursiva. En Marchant, T. & Tarky, I. *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito* (2a ed., pp. 191,193-194). Santiago, Chile: Editorial universitaria
- Muñoz, B. & Ferreira, A. (2017). El feedback correctivo escrito indirecto en el aprendizaje de la forma comparativa de adjetivos en inglés. *Logos*, 27 (1), 1. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-32622017000100073](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622017000100073)
- Muñoz, M. (2017). *Retroalimentación a la escritura en actividades con foco en lo grafomotor durante la transición de kínder a primero básico en escuelas públicas de la comuna de Concepción*. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Muñoz, M. (2018). *Educación del gesto gráfico*. [Diapositiva]. Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Muñoz, L. & Santa Cruz, J. (2016). El aula Preescolar como espacio de desarrollo cognitivo: tipo de feedback docente y control metacognitivo en los niños. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (1), 38, 23-44. Recuperado de <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1014>
- Nicol, D. J, y Macfarlane-Dick, D. (2006). *La evaluación formativa y auto regulado aprendizaje*. Nueva York: UNICEF.
- Osorio, K & López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 3, 15 ,24. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>
- Perea, A.J. & Perea, M.A. (2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (36-37), p. 237-250.
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M. & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psykhé*, 23 (2), 1-13. Doi:10.7764/psykhe.23.2.739
- Pujato, B. (2013). *El ABC de la alfabetización: ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* (1°ed.). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ribera, P., Villagrana, M., & López, S. (2015). La escritura: cómo conseguir un buen grafismo: Prevención y atención de sus dificultades en el aula (Vol. 314). Grao.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Capítulo IX: La entrevista*. En Rodríguez, G., Gil, J. & García, E., *Metodología de la investigación Cualitativa* (2da ed., p.167). Málaga, España: Ediciones Aljibe

- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). Métodos de investigación cualitativa. En Rodríguez, G., Gil, J. & García, E., *Metodología de la investigación Cualitativa* (2da ed., pp.41-42). Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Rugiero, J. & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 81-90.
- Sánchez Cerón, Manuel, & del Sagrario Corte Cruz, Francisca María (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII (1),97-124. [fecha de Consulta 23 de Enero de 2020]. ISSN: 0185-1284. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27026416001>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242
- Sandoval, C. (2015). *Análisis descriptivo de una experiencia de aprendizaje mediada por el uso del software educativo Aleks en cuarto año básico en el subsector de matemática del colegio Boston collage de Maipú en el año 2010*. (Tesis de magister, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138711/Tesis%20de%20grado%20Catalina%20Sandoval.pdf;sequence=1>
- Silva Cruz, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15.
- Tapia-Landino, M., Arancibia, B y Correa, R. (2018). La retroalimentación durante el proceso de la escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52 (100), 242-264.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Título Original *Introduction to Qualitative Research Methods. The search for Meanings*. Editorial PAIDOS. Buenos Aires, Argentina.
- Tunstall, P & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-404.
- Treviño, E., Toledo, G. & Cortínez, M. (2010). *La relevancia de la intervención temprana en los procesos de desarrollo de los países*. (Ed.), Seminario Internacional “Familias y jardín infantil: Juntos aseguran el futuro” (pp. 9-25). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales
- Vaello, J. (2009). Capítulo 6: Autocontrol: El profesor calmado y reflexivo. En Vaello, J, *El profesor emocionalmente competente*, (edición., pp.133-136)-Barcelona, España: GRAO
- Vega, A (2017). Lateralidad, organización y estructuración espacial en niños con dificultades. Universidad de la Rioja. Logroño. España.
- Vidal, M. (2018). *Análisis de las actitudes del profesorado de enseñanza media de los colegios adventistas de la ciudad de Concepción sobre la evaluación de los aprendizajes en contextos educativos inclusivos*. (Tesis de Magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile). Recuperada de <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1389>

- Villalón, Malva (2008). Alfabetización inicial. En Villalón, Malva, *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (p. 33). EdicionesUC
- Villalón, Malva (2008). ¿Qué escribí?, los inicios de la escritura emergente. En Villalón, Malva, *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (p.129). EdicionesUC
- Wanjiru, J. (2015). *Effect of teachers' feedback on preschool children's classroom participation in Embu West division*. (Tesis de maestría, University of Nairobi, Kenia). Recuperado de [http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/90430/Wanjiru\\_Effect%20of%20teachers%20%20feedback%20on%20preschool%20children%20s%20%20%20Classroom%20participation%20in%20Embu%20west%20division.pdf?sequence=3](http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/90430/Wanjiru_Effect%20of%20teachers%20%20feedback%20on%20preschool%20children%20s%20%20%20Classroom%20participation%20in%20Embu%20west%20division.pdf?sequence=3)

### **Webgrafía**

Página web de la Real Academia Española

<http://www.rae.es/>

Página web del diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española

<http://lema.rae.es/damer/?key=>

## CAPÍTULO X. ANEXOS

### Transcripciones

- Escuela municipal

| Información  | Experiencias  |
|--|---|
| <p><b>Duración:</b> 38:37<br/><b>Fecha:</b> 4/6/19</p> | <p><b>Educadora:</b> Para eso antes de empezar a trabajar con la escritura vamos a hacer ejercicio con las manitos para soltar nuestras manitos</p> <p><b>Leonardo:</b> el video de las manitos, de las manitos</p> <p><b>Educadora:</b> Exactamente para ya vamos a eso, pero tengo aquí la invasión de los cayos</p> <p><b>Leonardo:</b> los callitos</p> <p>Leo si usted no se sienta yo lo voy a anotar igual como anote a todos los compañeros</p> <p><b>Educadora:</b> No esos son</p> <p><b>Leonardo:</b> Rómpela tía</p> <p><b>Educadora:</b> No porque la tía Roxana lo puede ocupar para otra cosa</p> <p><b>Leonardo:</b> Para...</p> <p><b>Educadora:</b> Si la tía Roxana lo tiene ahí es de ella. Ya entonces vamos a trabajar con nuestras manitos, vamos a empezar a mover nuestras manitos en círculo para calentar las manitos</p> <p><b>Niños juntos:</b> El día de hoy... ¡au!</p> <p><b>Leonardo:</b> No yo estoy haciendo los comerciales no tu</p> <p><b>Leonardo:</b> el día de hoy.... <b>Educadora:</b> vamos todos, señorita Javiera pásame esa chaqueta</p> <p><b>Leonardo:</b> ohhh... el sistema solar <b>Educadora:</b> Pasamela. Jazmín</p> <p>Vamos, ¿Que vamos a hacer hoy día? <b>Leonardo:</b> yumi <b>educadora:</b> shhh</p> <p>Vamos moviendo, estiró doblo, estiró, círculo, abro mis dedos, los muevo, los cierro, abro bien, traten de estirar bien... los deditos</p> <p><b>Leonardo:</b> así hacemos esto, o también porque también</p> <p><b>Educadora:</b> Movimiento de pinza, vamos</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Leonardo:</b> Movimiento de cocodrilo</p> <p><b>Educadora:</b> de cangrejito</p> <p><b>Leonardo:</b> Movimiento de pulpo, no golpeen la mesa locos</p> <p><b>Niños susurrando:</b> Tenemos hambre-yo también</p> <p><b>Leonardo:</b> Movimiento de cangrejo</p> <p><b>Educadora:</b> Vamos a mirar el video.</p> <p><b>Niños:</b> tía no veo</p> <p><b>Video:</b> tienen que mirar atentamente para jugar con las manos</p> <p><b>Educadora:</b> tienen que mirar acá, Francisca. No, pero sí las de allá ven, la que no ve es la Francis</p> <p><b>Video:</b> mis manos, mis manos, siempre listas están, para realizar los que les voy a indicar</p> <p><b>Educadora:</b> todos con las manitos</p> <p><b>Video:</b> mis manos, mis manos, siempre listas están, para utilizarlas voy a comenzar.</p> <p>Sacudo mis manos que listas siempre están</p> <p><b>Educadora:</b> todos. Lizbell ya pue para realizar lo que les voy a indicar.</p> <p><b>Niños:</b> tía <b>Educadora:</b> parese pue <b>video:</b> Sacudo mis manos que listas siempre están, para realizar lo que les voy a indicar.</p> <p>Golpeo mis manos que listas siempre están, para realizar lo que les voy a indicar.</p> <p>Golpeo mis manos que listas siempre están, para utilizarlas voy a comenzar</p> <p>Yo giro mis manos que listas siempre están, para realizar lo que les voy a indicar.</p> <p><b>Leonardo:</b> mira mis manos se están moviendo como rockeros</p> <p><b>Educadora:</b> ¿están más calentitas o no?</p> <p><b>video:</b> Aplaudo mis manos que listas siempre están, para utilizarlas voy a comenzar. <b>Leonardo:</b> si, estaban súper heladas</p> <p><b>Leonardo:</b> tía, pero dónde están ...</p> <p>-Niños aplaudiendo-</p> <p><b>Video:</b> mis manos, mis manos, siempre listas están, para realizar lo que les voy a indicar</p> <p>-Niños aplaudiendo-</p> <p>Aplaudo mis manos que listas siempre están, para utilizarlas voy a comenzar</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Educadora:</b><br/> -Niños aplaudiendo y golpeando el piso con sus zapatos-<br/> Video: palomitas, palomitas volaran. luego de un momento ellas se posarán. Cada una hacia un lado se irán y después de un rato ya se encontrarán<br/> Agita hoy tus manos de un modo especial, agita hoy tus manos de un modo especial<br/> -Niños cantando-<br/> Hazlo así, hazlo así para mí para ti, agita hoy tus manos de un modo especial<br/> Chasquea hoy tus manos de un modo especial, chasquea hoy tus manos de un modo especial<br/> <b>Leonardo:</b> tía esto es música<br/> Hazlo así, hazlo así para mí para ti, chasquea hoy tus manos de un modo especial<br/> Saluda con tus manos de un modo especial, saluda con tus manos de un modo especial<br/> Hazlo así hazlo así para mí para ti, saluda con tus manos de un modo especial (Leonardo cantando)<br/> <b>Leonardo:</b> saluda...<br/> <b>Educadora:</b> muy bien<br/> Vídeo: espero que estas canciones te resulten útiles<br/> <b>Educadora:</b> ya no más<br/> video: Recuerde... <b>Educadora:</b> hay donde está...ya<br/> <b>Educadora:</b> quedaron calentitas mis manitos, ¿cierto?<br/> <b>Leonardo:</b> mis manos siguen enfriadas, mis manos esta como un refrigerador<br/> <b>Educadora:</b> ¿entonces que vamos a hacer hoy día? Ustedes<br/> Pero me escuchan, yo no quiero gritar, nathalya estoy hablando y no quiero tener que levantar la voz. Denante a cada uno le pedí su palito que yo le entregué a principio de año, con su nombre y me encontré con la triste noticia que solamente tres amigos todavía tenían el palito<br/> <b>Leonardo:</b> ¿qué?;<br/> <b>Educadora:</b> ustedes tienen que cuidar el material. Ahora<br/> <b>Leonardo:</b> ¿el mío? ¿Tiene un palito mío?</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Educadora:</b> Catalina tiene su nombre, pero miren lo que tiene atrás, tiene su apellido Villarroel<br/>-niños riendo-</p> <p><b>Educadora:</b> Catalina Villarroel (lentamente)</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿y mi nombre?</p> <p><b>Educadora:</b> miren lo que vamos a hacer, voy...</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿tía me hizo mi nombre?</p> <p><b>Educadora:</b> Si mi amor. Voy a tomar esta hoja y en cada línea voy a escribir mi nombre y mi apellido, si no me alcanza sigo en la línea de abajo, ¿ya?</p> <p><b>Niños:</b> ya</p> <p><b>Educadora:</b> ¿okey? ¿La tarea es solamente escribir el nombre o el apellido?</p> <p>Niños: el nombre brbbrrl</p> <p><b>Educadora:</b> el nombre y el apellido.</p> <p><b>Leonardo:</b> tía ese era mi nombre<br/>-la educadora empieza a nombrar a cada niño/a y le pasa su palito-</p> <p><b>Educadora:</b> Catalina Villarroel, con lápiz de mina. Trinidad Pino, tome.<br/>-niños/as repiten los nombres que dice la educadora-</p> <p><b>Educadora:</b> hay algunos apellidos que son muy cortos y otros que son largos. Litzbell Teheran, Litzbell Teheran</p> <p><b>Leonardo:</b> es mi apellido</p> <p><b>Educadora:</b> Emilia Sobarzo</p> <p><b>Niños/as:</b> Emilia Sobarzo</p> <p><b>Educadora:</b> Emilia Sobarzo. Alexianys Castillo, Emanuel Toledo al agua, Benjamín Herrera al agua, Danae Parizot al agua porque está haciendo la prueba, después la va hacer.<br/>Jazmín Poza, Francisca Leal. ¿Qué pasó con mi caja señor Jesús?<br/>-Niños/as riendo-</p> <p><b>Educadora:</b> tu sangre señor. Josefa Castillo</p> <p><b>Leonardo:</b> la caja la empujo la Catalina</p> <p><b>Educadora:</b> Máximo Riveros</p> <p><b>Niño:</b> ¿tiene dos apellidos?</p> <p><b>Educadora:</b> Ezequiel Luarte, mira aquí está tu nombre y tu apellido.</p> |
|--|---|



|  |   |
|--|---|
|  | <p>Benjamín Pino al agua,<br/> <b>Leonardo:</b> paa (golpea la mesa)<br/> <b>Educadora:</b> Leonardo Vera<br/> <b>Leonardo:</b> ¡mi nombre!<br/> <b>Educadora:</b> No me vayas a hacer tira el palo esta vez o sino, hay sí que yo no le doy más palitos<br/> <b>Leonardo:</b> tía, pero tiene mi nombre largo<br/> <b>Educadora:</b> Nathalya Bautista, Nathalya Bautista. (Leonardo sigue hablando)<br/> <b>Educadora:</b> Javiera Leal, Javiera Leal. Samira Ríos, Samira Ríos. Es como si tuviera dando el bingo. Con lápiz de mina, con lápiz de mina, primero el nombre, ¿Cuál es su nombre? Este es tu nombre, escribe ahí y después da vuelta y al ladito escribe su apellido.<br/> -niños/as hablando juntos-<br/> <b>Educadora:</b> Primero su nombre, ese, vamos a hacer la e primero, aquí, tomamos bien el lápiz<br/> <b>Josefa:</b> ¿dónde está mi estuche?<br/> <b>Educadora:</b> ¿dónde está mi estuche? (con voz graciosa y aguda) porque está hablando así la Josefa<br/> <b>Educadora:</b> Toma bien el lápiz Ezequiel. A ver espera, déjame colocarme acá primero porque tienes que ... espérame un poquitito fefta. Ya espérame voy a ir a buscar el estuche a la Jose y vengo<br/> <b>Ezequiel:</b> Mira mi apellido y mi nombre<br/> <b>Educadora:</b> ayy se le perdió el estuche a mi amiga Josefa. Oye chicos tenemos un problema no está el estuche de la fefa ¿Qué habrá pasado?<br/> <b>Leonardo:</b> Se le perdió<br/> <b>Educadora:</b> pero no si estaba acá y esto es de la Alexianys no sé porque está acá. En su mesa, en su mesa. Ya déjenme buscar. No puedo creer que se haya extraviado un estuche<br/> -niños hablando a la misma vez-<br/> <b>Educadora:</b> Ahora sí. Alexianys a tu mesa. ¿Y el apellido?<br/> Mas pequeñito<br/> Leal, a ver . Primero vamos a hacer esa letra, un palito</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>para abajo, bien. Un palito para el lado, uno al medio y otro abajo. Perfecto, ¿Qué vocal es esa?</p> <p><b>Ezequiel junto a la educadora:</b> la e, del quee...</p> <p>Samira tú te sientas en la mesa de allá hija</p> <p>Mira ahora esta letra, es un palito para el lado.</p> <p>¿Qué mi amor?, perfecto, pero te comiste una letra.</p> <p>Eso muy bien</p> <p>Tú puedes vamos vamos</p> <p>Te comiste la a tu, tú tienes hambre (con voz graciosa), te comiste una letra.</p> <p>Perfecto..., otra vez ahí (le indica a Jazmín en donde debe escribir)</p> <p>A ver cómo vamos aquí, ¡Ay!</p> <p>Ya mira esta es facilito, una redondelita (a Ezequiel)</p> <p><b>Francisca:</b> listo tía. Tía me dice (en voz baja)</p> <p>Leal. Ya otra vez mi amor</p> <p>Ya hágale un palito y para el lado. Perfecto, mira la u ahora, la uuu (a Ezequiel)</p> <p>Ya ahora la i, pero mira la u es así, mira (le toma la mano a Ezequiel) para abajo, guatita y para arriba</p> <p>-niños riendo-</p> <p>¿Sí o no?</p> <p><b>Niño:</b> una vuelta</p> <p><b>Educadora:</b> tienen que escribir todos los...en todos en todos</p> <p>Ya ahora viene la i que es</p> <p>Bien</p> <p>Jazmín, mira te comiste una letra, fíjate bien</p> <p>La iii</p> <p><b>Alexianys:</b> ¿Tía?</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Qué mi amor?</p> <p><b>Alexianys:</b> Ya terminé</p> <p><b>Educadora:</b> Y el puntito arriba (a Ezequiel)</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Qué mi amor? (a Alexianys)</p> <p><b>Alexianys:</b> Escribí todo mi nombre aquí largo</p> <p><b>Educadora:</b> Mire usted escribió pequeñito, le alcanza Alexianys Castillo en una sola fila y escribiré ahí Alexianys, Alexianys Castillo, Alexyanis Castillo</p> <p><b>Niña:</b> Tía yo no tengo borrador (a la técnico)</p> <p><b>Educadora:</b> Ahora viene la e, ya. (a Ezequiel)</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>         Escribame ahí su nombre, fíjate bien, no te comas ninguna letra Jazmín Poza.<br/>         Tomamos bien el lápiz<br/> <b>Ezequiel:</b> Ahí está<br/> <b>Educadora:</b> Ahí está, con esos deditos así, poing poing poing<br/>         Ya ahora mira falta la l, un palito para abajo y un palito para el lado<br/> <b>Francisca:</b> listo tía<br/> <b>Educadora:</b> Fran cis ca<br/> <b>Leonardo:</b> tía me comí una letra<br/> <b>Educadora:</b> Parece que no quedaron bien con... ahora escribe Leal ahí mira<br/>         Muy bien Ezequiel, ahora intentemos escribir tu nombre, ya mira una L <b>Nathalya:</b> ¿tía?<br/> <b>Educadora:</b> ¿Qué?<br/> <b>Nathalya:</b> Tía sabe que ah mi.. a mi..me rayo la hoja de ella<br/> <b>Educadora:</b> ¿Quién le rayo?<br/> <b>Nathalya:</b> el Máximo le rayo la hoja a ella<br/> <b>Educadora:</b> pero niños<br/>         Ya Litzbell mira, no te alcanzo ¿porque partiste de acá el principio? No pue, ya, aquí parta bien chiquitito y lo hace aquí, luego ahí y luego acá, trata de partir desde la orillita<br/> <b>Ezequiel:</b> Tía no comí nada, no comí na yo Jazmín: tia<br/> <b>Educadora:</b> ya, ahí sí pue jazmín y ahora va a escribir Poza, muy bien...Ya la L (a Ezequiel) ...Máximo, Máximo, ¿Qué está pasando? ¿Qué sucede en Hollywood?...Ohh que bien, Josefa, pero ahora escribe Josefa y tu apellido aquí al ladito, otra vez, te felicito fefa<br/> <b>Ezequiel:</b> ¡Qué bien!<br/>         Que bien, tu igual, súper bien.<br/> <b>Francisca:</b> ¿a ver?<br/> <b>Educadora:</b> Ya el apellido<br/>         -niño riéndose-<br/>         Ya. Palito para el lado<br/> <b>Francisca:</b> pero ...ella...también (habla enredado)<br/> <b>Educadora:</b> ya rayita, la u ahora, la u. Yaaa       </p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>La aaa, esa la aaa. Francisca trabaja</p> <p><b>Francisca:</b> tía termine</p> <p><b>Educadora:</b> mira te comiste esta</p> <p><b>Niño:</b> te comiste esta</p> <p><b>Ezequiel:</b> porque tiene mucha hambre</p> <p><b>Leonardo:</b> yo me comí una letra así</p> <p><b>Educadora:</b> Ya</p> <p><b>Niños:</b> ñam ñam</p> <p><b>Leonardo:</b> yo me comí una letra</p> <p><b>Educadora:</b> ya mira esta, esta que es la ere, se hace un palito hacia abajo. No palito, hacia arriba, luego una guatita, guatita. ¡Ohh mira te quedó! ¡Ehhh! (a Ezequiel)</p> <p><b>Niño:</b> Aver aver aver</p> <p><b>Educadora:</b> ¿y adonde esta la zeta?</p> <p>-niña riéndose-</p> <p><b>Niño:</b> La zeta</p> <p>-niño riéndose-</p> <p><b>Educadora:</b> Mira tú apellido tiene una zeta</p> <p>El nombre y tu apellido, pero mira</p> <p>¿Leito por qué tan grande y tan desordenado amor mío? Porque no te puedes, mira acá ordenadito amor para yo ponerle la nota</p> <p><b>Niños:</b> esto es asii asiii</p> <p>A ver. ¡Wouuuu, que bienn! (a Catalina)</p> <p>El que ya terminó de hacer todo, después debe escribir su la fecha y el día de la se</p> <p><b>Niña:</b> ¿tía?</p> <p><b>Educadora:</b> uyy Litzbell, esto parece una pata de araña</p> <p>-niños riéndose-</p> <p>Le pedí letra pequeña ordenado, anda letra por letra transcribiendo. Ya, no es una competencia, nadie te está apurando ¿ya mi amor? Tranquilita</p> <p><b>Niños:</b> ¿tía? Tia fany? Tia?</p> <p><b>Niña:</b> una goma para escribir (le dice a la técnico)</p> <p><b>Educadora:</b> ya, nos toca la letra quu. A ver Emilia Sobarzo. Fecha y nombre del día</p> <p>Ya tomamos bien el lápiz, tome bien el lápiz. La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado, perfecto,</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>la letra e, tú ya sabes escribir la letra e.<br/> Naty, yo necesito que escribas tu nombre y tu apellido,<br/> las dos cosas en la misma línea<br/> Na-tha-lya Bau-tis-ta, todo en una misma línea<br/> <b>Leonardo:</b> yapu no es tuyo....<br/> <b>Educadora:</b> Leonardo Vera....Mira, pero no te tires<br/> encima mio. Bien, ahora usted solito va intentar<br/> escribir Ezequiel y después su apellido, yo ya le enseñé<br/> como<br/> <b>Leonardo:</b> Aquí abajo unos flaquitos<br/> <b>Educadora:</b> mira, Leo....Ahí Ezequiel tome bien el<br/> lápiz, copia letra por letra<br/> <b>Emilia:</b> yapuu<br/> <b>Educadora:</b> ya, pero ordenadoo<br/> <b>Leonardo:</b> me voy a portar mal<br/> <b>Educadora:</b> ya otra vez una más, una más, ya escriba<br/> -Ezequiel hace sonidos como si estuviera llorando-<br/> <b>Educadora:</b> ya, siga<br/> <b>Ezequiel:</b> déjame así<br/> <b>Educadora:</b> ya pue una vez, aquí encima de la línea y<br/> mira copia letra por letra, ya<br/> Ohh que linda esa fecha<br/> <b>Niña:</b> no quiero más<br/> <b>Educadora:</b> Ya okey déjalo así<br/> Ya ahora escribe Leal abajo (a Javiera)<br/> -Ezequiel haciendo sonidos-<br/> <b>Educadora:</b> ya vamos vamos Ezequiel<br/> <b>Ezequiel:</b> ya no feo<br/> <b>Leonardo:</b> tía me da una hojita ¿tía fany?<br/> <b>Educadora:</b> ¿y aquí que te pasó?, lo hiciste al revés<br/> <b>Leonardo:</b> Tia me da una hojita<br/> <b>Educadora:</b> no<br/> <b>Leonardo:</b> tia quiero una hojita<br/> <b>Educadora:</b> no señor<br/> <b>Leonardo:</b> ¿porque no puedo, porque no puedo?<br/> <b>Ezequiel:</b> ya cálmate<br/> <b>Educadora:</b> ¿dónde dice Josefa? Escribe Josefa<br/> <b>Leonardo:</b> no tu no me mandai<br/> <b>Ezequiel:</b> es nuestra mesa<br/> <b>Leonardo:</b> ¡¿tía que vamos a hacer ahora?!</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Educadora:</b> pero espérese que termine los compañeros no sea tan apurete care cuete</p> <p><b>Leonardo:</b> pero quiero una hojita</p> <p><b>Educadora:</b> no, no te voy a pasar</p> <p><b>Leonardo:</b> bucha tía</p> <p><b>Educadora:</b> Mira lo que puedes hacer es que te parece que en la parte de atrás de tu trabajo hagas un dibujo mientras tanto</p> <p><b>Leonardo:</b> pero esta rayado</p> <p><b>Educadora:</b> pero puedes hacer, imagínate que estoy es una pista de carrera, puedes hacer autos como rápido y furioso.</p> <p><b>Emilia:</b> termine, termine</p> <p><b>Educadora:</b> Ya mi amor, siga</p> <p><b>Leonardo:</b> pero quiero una hoja vacía</p> <p><b>Educadora:</b> no, no te voy a pasar una hoja</p> <p><b>Leonardo:</b> ¡mmmmmm!</p> <p><b>Educadora:</b> no hagas eso que es peligroso</p> <p><b>Educadora:</b> Máximo es en cada línea que tienes que escribir tu nombre y tu apellido</p> <p><b>Francisca:</b> así es mira a u, la p</p> <p><b>Educadora:</b> mira Máximo</p> <p><b>Nathalya:</b> ¿tía se pone esto aquí?</p> <p><b>Educadora:</b> ¿puedes dejar al Ezequiel trabajar por favor?</p> <p><b>Leonardo:</b> él me estaba molestando</p> <p><b>Educadora:</b> Pero vaya a su puesto</p> <p><b>Nathalya:</b> estos dos ii, falta otra</p> <p><b>Educadora:</b> ¿y donde dice alexianys?</p> <p><b>Niño:</b> ¿tía tiene borrador?</p> <p><b>Javiera:</b> tía mire</p> <p><b>Ezequiel:</b> termine algo</p> <p><b>Educadora:</b> ya.</p> <p><b>Ezequiel:</b> termine algo</p> <p><b>Educadora:</b> yaya, sigue tu</p> <p><b>Niña:</b> ¿tía, tía, tía?</p> <p><b>Educadora:</b> te toca esa</p> <p><b>Niña:</b> me falta las letras de abajo</p> <p><b>Educadora:</b> esa....Ahh bien Jazmín. Ya</p> <p><b>Leonardo:</b> tía me están molestando</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Educadora:</b> pero Leo tu estas sentado en otra mesa</p> <p><b>Niña:</b> aquí igual</p> <p><b>Educadora:</b> no mi amor, escriba la fecha</p> <p>Ya, sigue</p> <p><b>Leonardo:</b> tía me están molestando</p> <p><b>Educadora:</b> pero Leo que tienes problema con la vida tú hijo mío</p> <p><b>Niña:</b> ¿hijo mío?</p> <p><b>Leonardo:</b> yo quería una hoja vacía para poder dibujarle algo</p> <p><b>Educadora:</b> no, gracias</p> <p><b>Leonardo:</b> ¡mmmmmmmm! Ahora... ¡jeejee! (gritando)</p> <p><b>Educadora:</b> después vamos a seguir aquí con la Danae</p> <p><b>Ezequiel:</b> balsuo</p> <p><b>Educadora:</b> pero Leo basta</p> <p><b>Leonardo:</b> pero él me está molestando (llora)</p> <p><b>Educadora:</b> yayaya tranquilito (lo abraza)</p> <p>-Leonardo sigue llorando-</p> <p><b>Educadora:</b> vaya a guardar su palito</p> <p><b>Leonardo:</b> yo quiero dibujar en una hoja vacía</p> <p><b>Educadora:</b> toma toma toma</p> <p><b>Niño:</b> ¿tía puedo ir al baño?</p> <p><b>Educadora:</b> recuerde que el que termina, debe escribir la fecha</p> <p><b>Ezequiel:</b> ehh termine</p> <p><b>Niño:</b> Está está está</p> <p><b>Educadora:</b> esta es la que te falta, vamos. ¿Y esa redondita?</p> <p><b>Educadora:</b> ¡qué bien!</p> <p><b>Ezequiel:</b> ¡ah qué bien!</p> <p><b>Educadora:</b> ¿escribiste la fecha? No</p> <p>¡Upa! Todo con nombre y apellido</p> <p>Vaya a sentarse señorita bombina (a Litzbell)</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿tía?</p> <p><b>Educadora:</b> anda a terminar de escribir tu nombre tú deja de sacar la vuelta.</p> <p>Por fin Jazmín poza completo, la felicito, bien, súper bien</p> <p><b>Ezequiel:</b> súper bien</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Educadora:</b> súper súper</p> <p><b>Ezequiel:</b> voy al baño</p> <p><b>Educadora:</b> oye Ezequiel Luarte Jara<br/>A ver Litzbell</p> <p><b>Leonardo:</b> voy a armar un omnitrix</p> <p><b>Educadora:</b> pero mira, usted aquí me escribió Litzbell pehan. Primero me va a escribir pequeño el nombre y después el apellido, ¿ya? Yo le voy a traer una gomita y le voy a borrar esta y yo le voy a ayudar, ¿le parece?</p> <p><b>Samira:</b> me puede ver esto un poquito</p> <p><b>Educadora:</b> Aleja Samira Ríos, ¿adónde dice Alejandra Ríos, Samira? Mira ¿dónde dice Alejandra? Ahh.. usted se llama Samira Alejandra, Wow que bien Ezequiel anda a terminar de escribir tu nombre</p> <p><b>Ezequiel:</b> quiero agua</p> <p><b>Educadora:</b> anda al baño a tomar</p> <p><b>Ezequiel:</b> hay una niña</p> <p><b>Educadora:</b> en el baño no hay género</p> <p><b>Niña:</b> quiero agua</p> <p><b>Técnico:</b> ¿termino?, vaya a tomar agüita<br/>Ya, ¿la Litzbell donde esta? Ya siéntate por favor</p> <p><b>Niña:</b> quiero agua</p> <p><b>Educadora:</b> no nos sirve tan desordenada...Yo le voy a hacer un moño después a la amiga...Vamos a partir por tu nombre, muéstrame cuál es la primera letra que tiene tu nombre, esa ¿y esa la voy a hacer pequeñita o grande? ¿Cómo es esa letra?, yaaa, después ¿cómo se llama esa vocal? (a Litzbell)..Mi chinita bella (a Josefa) ...La i (a Litzbell) ...Cata deja a la amiga...Luego la segunda letra (a Litzbell) ...Guárdelo en su estuche...La z, tiene un palito al medio. Yaaa ahora la b (a Litzbell)</p> <p><b>Leonardo:</b> es de ben 10</p> <p><b>Niña:</b> Ese es mi puesto</p> <p><b>Educadora:</b> ahora la e</p> <p><b>Leonardo:</b> ben 10</p> <p><b>Educadora:</b> Ezequiel te voy a revisar que hayas terminado de escribir tu nombre...Un palito un palito. Ahora me voy a saltar un espacio, porque voy a escribir otra palabra, que la otra palabra es mi apellido</p> |
|--|--|



|  |   |
|--|---|
|  | <p>ahí empieza con la primera la t, luego la e (a Litzbell)...Cuidado que la amiga...otra vez está haciendo...Como una pelotita hacele una guatita....Ve que puede, ya, mira, acá arriba me va a ver lo mismo, ordenado, ¿okey? Solita usted ahora (a Litzbell) primero con su nombre, siga la línea, parta acá..... A ver mi fefa (le choca los puños), a ver Máximo (le choca los puños) ¿pero sabe qué? Le falta la fecha compadre....Guarde su nombre y apellido en su estuche</p> <p>Ya Samira cuando termines va donde esté yo para hacerle un moño, o si no se va a llenar de piojitos</p> <p><b>Niña:</b> tía, listo, tía quedó listo</p> <p><b>Educadora:</b> Trinidad Pino el palo que recién te hice esta botado en el piso....¿Y qué paso con el apellido ahora?</p> <p>Bien, ahora hace aquí abajo, te felicito (a Litzbell) ...Recuerden que todos los trabajos van con fecha....A ver, pero ¿usted hizo lo que yo le pedí que hiciera? No pue, pero la felicito que pueda escribir su otro nombre hija. Samira te falta la fecha..... Trinidad Pino tienes que hacerlo en cada una de las líneas..... Ve que puede Litzbell, te felicito, bien, pero ¿sabes lo que falta? La fecha comadre lola, ah no aqui esta</p> <p><b>Leonardo:</b> no me queda</p> <p><b>Niña:</b> no te queda bien</p> <p><b>Niña:</b> jajajja</p> <p><b>Javiera:</b> mi papa es este que tiene el pelo rubo (dibujando en una hoja)</p> <p><b>Educadora:</b> el pelo rubio tu padre....Pero me dejar sacar, no me coloquen las cosas, estoy tratando de abrochar un cordón y no veo....A ver Ezequiel, ¡ohhh que bien, súper, te felicito!</p> <p>Vamos vamos....Emi ¿Cómo mi amor? Quiere una hoja, ya. ¿Usted igual quiere una hoja? Ya voy a buscar una hoja</p> <p><b>Litzbell:</b> yo igual quiero una hoja</p> <p><b>Niña:</b> tía me está jalando el pelo</p> <p><b>Educadora:</b> que hace usted acá, si usted está sentada en otra mesa....Hagamos una fila..... Si usted estuviera</p> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
|   | <p>en su mesa, nadie le jalaría el pelo, ¿quiere hacer un dibujo libre?</p> <p><b>Niña:</b> sii</p> <p><b>Leonardo:</b> tía yo hice un omnitrix</p> <p><b>Educadora:</b> Emilia quieres una hoja para hacer una hoja libre, ¿cata?</p> <p><b>Emilia y Catalina:</b> siiii</p> <p><b>Educadora</b> bueno mi vida</p> <p>Los que todavía están escribiendo el nombre, que tenemos que mirar bien para no comernos una letra, porque hay amiguitos que se comen las letras....¿Quiere una hojita para dibujar mi amor? ¿Ezequiel quieres una hoja para dibujar? Tome. Venga a peinarse usted señorita Samira. Chascona chascona date una vuelta</p> <p><b>Leonardo:</b> me pone el video del caracol rápido</p> <p><b>Educadora:</b> turbo</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿estará en netflix?</p> <p><b>Leonardo:</b> si yo la vi con mi papá</p>  |
| <p><b>Duración:</b><br/>16:48<br/><b>Fecha:</b> 13/6/19</p> | <p><b>Educadora:</b> Tomo firme mi lápiz recto, derecho</p> <p><b>Niño:</b> y ¿cómo lo vamos hacer?</p> <p><b>Educadora:</b> con lápiz mina</p> <p><b>Niño:</b> (grita)</p> <p><b>Educadora:</b> Esto ¿Es fácil o difícil?</p> <p><b>Niños:</b> Fácil (la mayoría de los niños y niñas grita)</p> <p><b>Educadora:</b> Pero... todo tiene un pero en la vida</p> <p><b>Niño:</b> no, no tiene un pero</p> <p><b>Educadora:</b> La tarea para que tengan el 7 o lo mismo que es el logrado, que es cuando le coloco el logrado es un 7, la nota máxima que se pueden sacar en la escuela el próximo año, la más mejor de todas, tiene que ir con fecha y día de la semana.</p> <p><b>Niños:</b> ¡Nombre!</p> <p><b>Educadora:</b> No, porque vamos a trabajar con el libro, entonces no es necesario que escribamos el nombre en el libro, porque cada uno tiene su libro, pero las amigas que yo les pasó hojitas porque no tienen libro...</p> <p><b>Francisca:</b> Tía, ella me está molestando.</p> <p><b>Educadora:</b> Vaya a sentarse Francisca, por favor. Ellas deben escribir en su hoja, su nombre y su apellido, como sale en el palito, ¿Oki Doki?</p> <p><b>Niña:</b> oki doki</p> <p><b>Niño:</b> ¿pero entonces porque dijo nombre y fecha?</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Educadora:</b> No, no dije nombre y fecha, dije día de la semana nomas... Entonces para que sea el 7, trazo recto, fecha y el trazo recto lo tienen que hacer bien po', no me van a unir un ala con un unicornio (Se dirige a todos los niños)</p> <p><b>Niños:</b> Se ríen (algunos)</p> <p><b>Niño:</b> tía, tía, aquí</p> <p><b>Educadora:</b> Recto, recto</p> <p><b>Educadora:</b> Natalia Bautista Roa, con lápiz de mina, Emilia Sobarzo a sentarte... (Mientras pasa la lista y las pasa el libro a cada niño y niña)</p> <p><b>Niña:</b> Tía, podemos hacer la tarea</p> <p><b>Educadora:</b> (pasando la lista y entregando los libros)</p> <p><b>Educadora:</b> si, empiecen nomas</p> <p><b>Niño:</b> tía, tía ¿qué es esto?</p> <p><b>Educadora:</b> una esquiadora, (respondiéndole al niño y realizando un tono de voz más profundo en la letra E) y abajo... niños espérenme, stop, stop, uno, miren para acá, nombren uno. (se dirige a todos los niños)</p> <p><b>Niños:</b> Uno (todos juntos)</p> <p><b>Educadora:</b> Acordeón</p> <p><b>Niños:</b> acordeón</p> <p><b>Educadora:</b> Oro</p> <p><b>Niños:</b> Oro</p> <p><b>Educadora:</b> hipopótamo</p> <p><b>Niños:</b> hipopótamo</p> <p><b>Educadora:</b> esquiadora</p> <p><b>Niños:</b> esquiadora</p> <p><b>Educadora:</b> escoba</p> <p><b>Niños:</b> escoba</p> <p><b>Educadora:</b> impresora</p> <p><b>Niños:</b> impresora</p> <p><b>Educadora:</b> uniforme</p> <p><b>Niños:</b> uniforme</p> <p><b>Educadora:</b> ostra</p> <p><b>Niños:</b> ostra</p> <p><b>Educadora:</b> y alfiler</p> <p><b>Niños:</b> alfiler</p> <p><b>Educadora:</b> ya, desde ahora señores, ya (toca un pito)</p> <p><b>Niño:</b> con que letra empieza esto</p> <p><b>Educadora:</b> Esquiadora, Esquiadora (entonando en la E)</p> <p><b>Niña:</b> ¿qué es ostra?</p> <p><b>Educadora:</b> un animalito marino</p> <p><b>Educadora:</b> oro empieza con o (se dirige a otro niño)</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿tía tía, con que empieza esto?</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Educadora:</b> ostra ostra (entonando en la O) ¿con qué letra empieza ostra? (entonando en la o)</p> <p><b>Niña:</b> tía, con que letra empieza Esquiadora</p> <p><b>Educadora:</b> Esquiadora, Esquiadora con que letra empieza Esquiadora (entonando en la E)</p> <p><b>Niña:</b> con la e</p> <p><b>Educadora:</b> y que empieza con e? (dirigiéndose a la niña)</p> <p><b>Educadora:</b> Trazo recto Leo... y ostra con que letra empieza</p> <p><b>Leonardo:</b> con la o</p> <p><b>Educadora:</b> Chicos... no quiero que me hagan una letra giganormes, pequeñita (se dirige a todos los niños)</p> <p><b>Educadora:</b> Más pequeña esa letra, no tan giganorme cariño (se dirige a una niña)</p> <p><b>Educadora:</b> a ver, a ver, ¿La tarea es comunitaria? (se dirige a dos niños)</p> <p><b>Educadora:</b> ¿qué es eso? ¿Qué empieza con u de este lado? (se lo dice a una niña)</p> <p><b>Educadora:</b> trazo recto, no quiero curvas (se dirige a todos los niños)</p> <p><b>Educadora:</b> a ver veamos... un uniforme, acordeón, alfiler, oro, ostra, hipopótamo... (le revisa a Leonardo)</p> <p><b>Leonardo:</b> tía me coloca timbre</p> <p><b>Educadora:</b> no, pero en la hoja</p> <p><b>Leonardo:</b> eh, una manzanita</p> <p><b>Educadora:</b> bien, Ahí tiene su 7 amigo mío</p> <p><b>Leonardo:</b> eh, logrado, me gane un logrado, me gane un logrado (grita)</p> <p><b>Niño:</b> ¿tía, el que termina que va hacer?</p> <p><b>Educadora:</b> sacar su individual</p> <p><b>Educadora:</b> logrado, chinita mía, la felicito, Ahí tienes una manzanita del Perú, cuántos años tienes tú (se dirige a una niña)</p> <p><b>Liztbell:</b> mire tía</p> <p><b>Educadora:</b> a ver la Liztbell (revisando) bien</p> <p><b>Educadora:</b> bien Benja, ¿y que paso con ese número? Muy grandes tus números</p> <p><b>Benjamín:</b> quiero un logrado</p> <p><b>Educadora:</b> pero mira, tú tenías que escribir todo para el lado, resulta que haces las letras tan grandes que después tienes que escribir para arriba, entonces qué vamos hacer, vamos a tratar de hacer un poquitito más chicas las letras, ¿sí o no? Si se puede, pero igual le voy a poner buena.</p> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
|   | <p>(Benjamín ya se estaba retirando)</p> <p><b>Educadora:</b> eh eh, todavía no hemos revisado la tarea en sí, logrado y tiene su manzana (se dirige a Benjamín)</p> <p><b>Educadora:</b> ¿qué pasa con la fila de los amigos? (le pregunta a los niños y niñas que están en una fila) Trini... y mira el orden ¿y el número 6, que paso? Tiene hambre? ¿Se lo comió?</p> <p><b>Trinidad:</b> Tía, yo no me he comido ni uno</p> <p><b>Educadora:</b> ¿y donde dice jueves? Te faltó la fecha, ¿y dónde está el nombre y el día de la semana?</p> <p><b>Educadora:</b> ¿y esa mezclolanza de letras?, hija por dios, tiene que ser más ordenada (se dirige a una niña)</p> <p><b>Educadora:</b> a ver Máximo... No tiene fecha, no tiene día de la semana escrito</p> <p><b>Educadora:</b> ¿quién me falta que entregue? (se dirige a todos los niños) Ya pue Emanuel, ¿con qué letra empieza acordeón?</p> <p><b>Educadora:</b> ¿qué empieza igual que oro? ¿Impresora o ostra? (le pregunta a una niña) perfect... trazo recto</p> <p><b>Educadora:</b> Nati, más ordenado, más pequeñito, usted lo puede hacer más ordenado, ¿Ya mi vida? ¿Y oro con que va oro?</p> <p><b>Natalia:</b> con la O</p> <p><b>Educadora:</b> sí, pero ¿Qué empieza con o, escoba, impresora, uniforme u ostra?</p> <p><b>Natalia:</b> Ostra</p> <p><b>Educadora:</b> ya hágame la línea y trazo recto</p> |
| <p><b>Duración:</b> 40:22<br/><b>Fecha:</b> 13/6/19</p> | <p><b>Educadora:</b> paso 1, 2 y 3, no va a hacer en ese orden sí, pero hay tres cosas que vamos hacer, ¿okey?</p> <p><b>Niños:</b> okey</p> <p><b>Educadora:</b> miren, lo primero que yo les quiero presentar es esto, si ustedes miran esto, ¿qué creen que es?</p> <p><b>Niños:</b> una carta</p> <p><b>Educadora:</b> una camisa, ¿quienes usan estas camisas?</p> <p><b>Niños:</b> los papás</p> <p><b>Educadora:</b> los papás, ¿Quién está de día el día sábado?</p> <p><b>Niños:</b> los papás</p> <p><b>Educadora:</b> exacto, el día del papá. Entonces, lo primero que yo quiero que vean, es que cada uno va a tener su camisa para regalarle a su papá, esta camisita (le muestra la camisa de papel) ¿Qué será?</p> <p><b>Leonardo:</b> no se</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Educadora:</b> ¿para qué sirve?</p> <p><b>Niños:</b> para ponérsela</p> <p><b>Educadora:</b> es una carta, una carta, ustedes van a hacerle una tarjeta a sus padres y miren van a abrir la tarjeta para allá, camisa para acá y aquí en esta parte...le podríamos poner un pedacito de papel blanco si tía, porque no va a lucir (a la técnico). Entonces acá.... Le vamos a entregar un pedacito de papel que la tía Rossana va a recortar con sus tijeras maravillosas que tiene unos, unos bordes y unas cosas... y yo aquí le escribí en la pizarra</p> <p><b>Leonardo:</b> tía ven, estoy haciendo mi corbata</p> <p><b>Educadora:</b> lo siguiente... punto se me había olvidado hacer el punto (le coloca un punto después de feliz día), regla gramatical muy importante que van a aprender ustedes en este año. Dice, ortográficamente, ortográfica...feliz día.</p> <p><b>Niño:</b> feliz día. pe amo</p> <p><b>Educadora:</b> ¿ese es una p?</p> <p><b>Niños:</b> no</p> <p><b>Educadora:</b> no esa es una t, la tiu (hace el sonido de la letra) con la e, suena te, te...</p> <p><b>Niños:</b> amo</p> <p><b>Educadora:</b> te amo y la m con la (hace el sonido de las letras)</p> <p><b>Niños:</b> amo</p> <p><b>Educadora junto a los niños:</b> te amo pa pá</p> <p><b>Educadora:</b> miren ya aprendieron a leer, así de sencillo...aquí arriba dice.... samira Ríos Nacer</p> <p><b>Niños:</b> Nacer (riendo)</p> <p><b>Educadora:</b> cómo va a prender usted, al menos que tenga usted así un ojo allí atrás en la nuca, yo lo dudo mucho</p> <p><b>Educadora:</b> dice feliz día, punto aparte, escribimos más abajo te amo pa pá.. este papelito lo vamos a pegar aquí adentro...pero escúcheme lo que vamos a hacer, lo vamos a escribir primero con lápiz de mina y cuando ustedes vean que ya les quedo bien, ahí recién, recién, van a tomar un lápiz scripto del color que ustedes quieran y van a marcar lo que escribieron con su lápiz scripto, porque el lápiz de mina se puede borrar, pero no abusemos de la goma por favor, pero el lápiz scripto ¿yo lo puedo borrar?</p> <p><b>Niños:</b> no</p> <p><b>Educadora:</b> ¿entonces qué tengo que hacer?, me tengo que concen...</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Niños:</b> trar</p> <p><b>Educadora:</b> para poder transcribir y no comerme ninguna letra</p> <p>-Niños riendo-</p> <p><b>Educadora:</b> porque imagínense si en vez de día dijera da y no le coloque la e, sí en vez de papá, me como la p y escribo apá</p> <p>-Niños riendo-</p> <p><b>Leonardo:</b> como el grillo Green, el grillo Green dice apá</p> <p><b>Educadora:</b> entonces, acá la técnica para poder transcribir es estar concentrados</p> <p><b>Niños:</b> concentrados</p> <p><b>Educadora:</b> fijarme bien en cada una de las letritas, fijarme, se fijan que casi todas las letras están hechas con líneas rectas</p> <p><b>Leonardo:</b> sí</p> <p><b>Educadora:</b> casi todas las letras que están acá en esta tarjeta están hechas con líneas rectas a excepción de esta letra que tiene una guatita (indica la letra D de la pizarra), esta, esta y esta (indica la letra O, P Y P) ¿Sí o no?</p> <p><b>Niños:</b> siiii</p> <p><b>Educadora:</b> si yo hago una letra gigaenorme, gigaenorme</p> <p><b>Leonardo:</b> gigantota tía</p> <p><b>Educadora:</b> me va a escribir este medio testamento</p> <p><b>Niños:</b> noo (con voz baja)</p> <p><b>Educadora:</b> porque estas son muy pocas o muchas letras</p> <p><b>Niños:</b> pocas</p> <p><b>Educadora:</b> ahh no sé, se los dejo a su criterio</p> <p><b>Emilia:</b> son cuatro</p> <p><b>Educadora:</b> haber contemos, una, dos, tres, cuatro, cinco (junto a los niños) ...cinco mi cariño</p> <p>-niños riendo-</p> <p><b>Educadora:</b> una vez que hayamos pegado el papel que ustedes primero ¿con que lapiz van a escribir?</p> <p><b>Niños:</b> lápiz mina</p> <p><b>Educadora:</b> lápiz mina y ¿cuándo ya hayan terminado... con que lo van a marcar encima?</p> <p><b>Niños:</b> con un lápiz...con uno...</p> <p><b>Educadora:</b> pueden ocupar si quieren todos los colores de los lápices scripto y pueden marcar una letra de cada color, ustedes vean como lo pintan, ¿ya?</p> <p><b>Benjamín:</b> con lápices scripto</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Educadora:</b> pero después...esto ya va a estar ya...la camisa en si esta, va a estar acá...lo que ustedes me van a escribir feliz día. Te amo papá, pero ¿qué es lo que le falta a esta camisa?</p> <p><b>Niño:</b> un scotch</p> <p><b>Educadora:</b> ¿un scotch?</p> <p><b>Niños:</b> noo....</p> <p><b>Niño:</b> una corbata</p> <p><b>Educadora:</b> una corbata y ahí viene la parte 3, le vamos a pasar la corbata para que usted la recorte</p> <p><b>Niño:</b> ehhh</p> <p><b>Educadora:</b> por la línea, no me vaya a pasar una corbata con el puro círculo y el cuerpo de la corbata por otro lado, porque así va a aparecer rompecabezas -niños riendo-</p> <p><b>Educadora:</b> ¿okey?</p> <p><b>Niños:</b> okey</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Podemos o no podemos?</p> <p><b>Niños:</b> sii</p> <p><b>Benjamín:</b> ¡podemos!</p> <p><b>Educadora:</b> stoped, silence please, quiero que las...los, los, los varones vayan a sacar su estuche primero</p> <p><b>Nathalya:</b> ¿Por qué siempre los varones?</p> <p><b>Nathalya:</b> tía... ¿porque siempre los varones?</p> <p><b>Educadora:</b> ya, recuerden que vamos a trabajar con lápiz de mina, el que no tiene lápiz de mina me pide uno o si no tengo punta, me pide uno... ¿Qué hace ahí la invasión atacando a la tía Rossana? (niños encima de la mesa de la técnico) ... basta... damas a sacar su estuche, damas a sacar su estuche...hacemos una fila...</p> <p>(Liztbell chocó con Jazmín por andar corriendo y la educadora fue a mojarle el golpe a ambas)</p> <p><b>Técnico:</b> ya el que tenga su estuche va a venir a buscar la camisa</p> <p><b>Benjamín:</b> ¿una hoja en serio?</p> <p><b>Técnico:</b> si, porque lo tenemos que pegar aquí</p> <p><b>Emanuel:</b> eh, eso</p> <p><b>Educadora:</b> oye, pero si yo les dije que está pasando en Hollywood...Josefa ven a buscar tu lápiz de mina... ¿Qué pasa samira? ¿y tú lápiz de mina? Pues ocúpelo entonces</p> <p><b>Técnico:</b> que no se arrugue, ¿Quién falta? ¿a alguien le falta tarjetita?</p> <p><b>Emanuel:</b> no, no</p> |
|--|---|



|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Técnico:</b> ¿Josefa tiene su tarjeta?</p> <p><b>Educadora:</b> la fefa no tiene y le voy a pasar un lápiz de mina...bueno, como es posible, después de que les he dicho y explicado paso por paso lo que vamos a hacer y venga alguien y me diga ¿tía hay que hacerlo con lápiz de mina? Acaso yo hablo en chino mandarín</p> <p><b>Niños:</b> jajaja</p> <p><b>Liztbell:</b> es con lápiz mina</p> <p><b>Educadora:</b> ya fefa te voy a pasar un lápiz de mina hija venga</p> <p><b>Leonardo:</b> ohhhh</p> <p><b>Samira:</b> miraste lo que dice ahí (indica la pizarra)</p> <p><b>Educadora:</b> haber, feliz día te amo papá, pero dijimos que era así (a Liztbell)</p> <p><b>Técnico:</b> pero paradito</p> <p><b>Educadora:</b> pero no lo hicieron paradito</p> <p><b>Técnico:</b> ohh amigo, al otro lado entonces...amigos esto va paradito como se los pase, no botado porque no nos va a caer (le muestra el rectángulo en forma vertical), paradito, ahí ahí, aquí, vuelva a escribir</p> <p><b>Educadora:</b> por favor mamita (a Liztbell)</p> <p><b>Técnico:</b> paradito, paradito... la camisa es paradita po amigos, no es así, es así</p> <p><b>Educadora:</b> paradito benjita</p> <p><b>Técnico:</b> paradito, paradito, paradito</p> <p><b>Educadora:</b> paradito...ahí mi amor</p> <p><b>Técnico:</b> ay, cabecita</p> <p><b>Educadora:</b> hay</p> <p><b>Técnico:</b> hay...no lo doble, ¿porque lo dobla?</p> <p><b>Educadora:</b> pero Máximo, no tía déjeselo así no más pue... ¿porque usted parte escribiendo tan allá, si puede partir de aquí?</p> <p><b>Técnico:</b> siempre haces lo mismo, concéntrese en la hojita, no tan grande la letra...oiga, esto ni le va a alcanzar ni en un diario, más pequeño...ohhh</p> <p><b>Educadora:</b> dije, que letra gigaenorme no</p> <p><b>Técnico:</b> pequeña la letra, así como ella, pequeña la letra</p> <p><b>Emilia:</b> tía con lápiz scripto</p> <p><b>Educadora:</b> mi amor ¿Qué fue lo que dije yo? primero se hace con lápiz de mina</p> <p><b>Técnico:</b> no tan grande</p> <p><b>Educadora:</b> porque el lápiz de mina se puede borrar, el lápiz scripto no</p> <p><b>Técnico:</b> te faltó acá la letra ddd (hace el sonido de la letra D) y la i... ¿o tu escribes de atrás para adelante?</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Leonardo:</b> pero... es que...yo lo voy a hacer maaal, lo voy a hacer mal</p> <p><b>Educadora:</b> niños, ¿Qué fue lo que dije yo? Que debíamos con cen trar nos, tía al Leo le falta el pedacito de hoja...toma, toma</p> <p><b>Técnico:</b> no lo manches, no lo manches</p> <p><b>Educadora:</b> así paradito, paradito</p> <p><b>Técnico:</b> ya no importa, siga escribiendo</p> <p><b>Educadora:</b> Javi, de arriba mi amor</p> <p><b>Técnico:</b> es para su papá, háganlo con amor</p> <p><b>Educadora:</b> y Javita, siéntate acá, Javi siéntate acá para que mires el pizarrón</p> <p><b>Francisca:</b> yo le miro el pizarrón</p> <p><b>Educadora:</b> usted le mira el pizarrón, tía le puede recortar otra hojita a la Javi porfa...elige una, elige una camisita, ahh, ¿pero el lápiz scripto hija?</p> <p><b>Liztbell:</b> ahh siiii</p> <p><b>Educadora:</b> ahh sii... ya Javi, Javita, mira mi amor lo que dice en la pizarra</p> <p><b>Técnico:</b> usted tiene que escribir y yo le remarco con lápiz scripto</p> <p><b>Educadora:</b> no tía, si ellos pueden, tía</p> <p><b>Técnico:</b> toma, tú puedes</p> <p><b>Educadora:</b> te falta pa pa</p> <p><b>Técnico:</b> no me lo arrugue, pásele lápiz scripto ahora.....ya muy bien, ahora le pone lápiz scripto encima, ¿ya? Hágalo con lápiz scripto</p> <p><b>Benjamín:</b> ahora le voy a pintar todo de ...</p> <p><b>Liztbell:</b> es que manche la mesa, tía</p> <p><b>Educadora:</b> mi amor ¿sabes cómo se remarca? Mira, por ejemplo, lo escribes encima, encima de lo que escribiste antes</p> <p><b>Leonardo:</b> tía me deja ver (a la técnico en práctica) .....tía listo</p> <p><b>Educadora:</b> qué lindo, ya Leo, elige una... ¿cuál quieres? Una corbata eligela, para la camisa, eligela para pegártela en la camisa</p> <p>-educadora habla con la técnico-</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿tía la corbatita?</p> <p><b>Educadora:</b> ya vaya a recortar</p> <p><b>Técnico:</b> ya mi amor, déjeme, vamos a pegarlo aquí (a un niño) ..... ¡no lo pegue! (a la técnico en práctica)</p> <p><b>Técnico en práctica:</b> porque</p> <p><b>Técnico:</b> porque le voy a hacer el zigzag pue, ya esa va a hacer sin zigzag porque ya la pego</p> <p><b>Técnico en práctica:</b> Benja primero tu nombre</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Técnico:</b> hay que ponerle la fecha... (susurrando a la educadora) ...2019 por último</p> <p><b>Educadora:</b> si</p> <p><b>Técnico:</b> ¿Cuál es suya? ¿término? ¿Cuál es suya, esa es suya? Ya ¿Elegió cuál?</p> <p><b>Niño:</b> está</p> <p><b>Técnico:</b> ya</p> <p><b>Benjamín Pino:</b> yo hice un corazón</p> <p><b>Leonardo:</b> lo que sobre se va para la basura</p> <p><b>Emilia:</b> tía</p> <p><b>Educadora:</b> ya, espérate Emilia</p> <p><b>Leonardo:</b> Bob Patiño</p> <p><b>Técnico en práctica:</b> debemos marcarla, igual como lo hiciste ahí... eso muy bien</p> <p><b>Leonardo:</b> tía tiene que pegar la corbata</p> <p><b>Educadora:</b> si hay la pegamos.... ¿acá atrás le escribo Leo en chiquitito?</p> <p><b>Técnico:</b> si</p> <p><b>Leonardo:</b> tía, ¿adelante escribió papá Marco?</p> <p><b>Educadora:</b> no, mi amor</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿Qué dice ahí tía?</p> <p><b>Educadora:</b> mi amor, toma tu palito y acá escribe Leonardo Vera, tu nombre y tu apellido que tiene tu palito</p> <p><b>Benjamín Pino:</b> tía tía, tía, mire que lindo tía, mire</p> <p><b>Educadora:</b> a verlo...qué lindo.....Leonardo Vera, ya escríbelo con lápiz scripto para que se note</p> <p><b>Técnico:</b> ¿esto es tuyo Benjita?</p> <p><b>Educadora:</b> esto es de la Emilia</p> <p><b>Leonardo:</b> listo tía</p> <p>-educadora mira lo que escribió y se lo pasa-</p> <p><b>Leonardo:</b> ¿Cómo se escribe papá Marco?</p> <p><b>Técnico:</b> pone ahí tu nombre Benjita</p> <p>-educadora junto a la técnico pegan la corbata a la camisa de papel de cada niño y niña –</p> <p><b>Educadora:</b> mira Emilia, lo que yo necesito ahora hija, es que ...que vayas y tomes el palito que yo te pase con tu nombre y tu apellido y lo escribas acá atrás, para que después saber que esta es la tuya o ¿no?</p> <p><b>Técnico:</b> Jazmín póngale su nombre ahí, hija ya</p> <p><b>Educadora:</b> Jazmín, mira ven</p> <p><b>Niña:</b> qué bonito</p> <p><b>Educadora:</b> acá atrás, vas a tomar tu palito que dice tu nombre y tu apellido, y lo vas a escribir acá bien bonito, ¿dale?</p> <p>-varios niños eligen su corbata para pegarla en la</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>camisa de papel-</p> <p><b>Educadora:</b> ohhh, que lindo mi niña hermosa (después de ver lo que escribió Emilia, le da un beso en la mejilla y la abraza) .....mi amor, vas a tomar</p> <p><b>Benjamín Pino:</b> ya se</p> <p><b>Educadora:</b> que, ya dímelo, dímelo ¿Qué tienes que hacer? Haber</p> <p><b>Benjamín Pino:</b> que tengo que tomar mi palo</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Qué está dónde? ¿qué está dentro de dónde?.....voy a tomar mi palo que está dentro de mi estuche y voy a escribir mi nombre y mi apellido (con voz suave)</p> <p><b>Benjamín Pino:</b> mi apellido no</p> <p><b>Educadora:</b> si, tienes que escribir tu nombre y tu apellido</p> <p>-educadora les pregunta a los niños que color de la corbata quieren para su camisa-</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Quién me pasó esto?</p> <p><b>Emilia:</b> ahí dice papa, dice papa</p> <p><b>Educadora:</b> ay, qué perfeccionista Emilia por Dios (Tono gracioso)</p> <p><b>Nathalya:</b> ¿tía cómo me quedó la mía? ¿Bonita?</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Qué escribiste allá abajo?</p> <p><b>Francisca:</b> papá te amo mucho</p> <p><b>Educadora:</b> muy bien, mi niña hermosa...oh, hiciste carita happy, que lindoo...mire tía lo de la Francisquita (a la técnico) ...mira va a tomar su palito y va escribir su nombre y su apellido acá atrás por favor</p> <p><b>Niña:</b> ¿tia cómo me quedó la mía?</p> <p><b>Educadora:</b> Nathalya Bautista tu nombre y tu apellido hija, para eso tiene su palito.....Benjamín Pino (lee lo que escribió y luego, chocan los puños)</p> <p><b>Leonardo:</b> tía tiburón al abordaje, tía tiburón al abordaje</p> <p><b>Niña:</b> baby shark tuturururu, baby shark tutuutu, baby shark (cantando)</p> <p><b>Educadora:</b> Máximo Riveros (lee lo que escribió y luego se lo pasa)...escribele su nombre y su apellido acá atrás, ya mi amor (a Benjamín Herrera) ...venga Benja, Benja ven, cariño mío.. acá está tu apellido, Benjamín Herrera... Emanuel Toledo (lo lee y se lo pasa)</p> <p><b>Emanuel:</b> Marín</p> <p><b>Educadora:</b> Marín... Liztbell Teheran, muy bien... ¿Samira escribiste tu nombre y tu apellido?...muy bien</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Samira Ríos...Emanuel toma tu palito y transcribes tu nombre y tu apellido, ya mi amor</p> <p>-niños jugando-</p> <p><b>Educadora:</b> que lindo que escribes Emanuel Toledo, te quedo maravilloso, mira</p> |
|--|---|

- **Escuela particular**

| <b>Información de la grabación</b>                            | <b>Experiencias</b>   |
|---|---|
| <p><b>Duración:</b> 15:00</p> <p><b>Fecha:</b> 27 de mayo</p> | <p>-<b>Educadora 1:</b> de que hoy día íbamos a ver una letra nueva ¿cuál era la letra nueva que íbamos a ver en el día de hoy?</p> <p>-Niños/as: la sss</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> mano arriba...(los niños levantan sus manos) Felipe</p> <p>-<b>Felipe:</b> la sss</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> la sss, la letra sss ¿cómo se llama?</p> <p>-Niños/as: la ese, ese</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¿Quién la puede dibujar? (los niños levantan sus manos y la educadora a punta a uno ellos) ya Rafaela ¡grande, grande, grande! aquí al medio (le entrega lápiz a la niña)</p> <p>-<b>Rafaela:</b> ¡como un gigante! como una ce de gigante</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> Ta perfecta..... el detalle fue que (no se entiende lo que dice, pero le quita el lápiz y todos ríen.. pasa un borrador , luego aprieta la pantalla digital y se borra todo) lo podemos hacer de nuevo hija mía</p> <p>-<b>Rafaela:</b> que lindo se ve así</p> <p>-<b>Niño de la sala:</b> pero miss (los niños se ríen) (Rafaela toma el lápiz y realiza la letra “s” imprenta mayúscula)</p> <p>-<b>Educadora 2:</b> (shhh silencio)</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> shhh....chicos mírenme, la miss Pilar está grabando entonces cerremos las boquitas para que no haya mucho ruido ambiente o sino no podrá aprender cómo hacer lo que hacemos nosotros, ¿ya? Bueno. (se acerca a la pizarra y muestra la letra “s” realizada por Rafaela) la letra sss, esta es la grande, también la podemos hacer (no le funciona el lápiz y los niños se ríen) la podemos hacer pequeña.</p> <p>-<b>Niños/as:</b> ohhh</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> la podemos hacer así (realiza la letra “s”</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>mayúscula ligada) o así (realiza la letra minúscula ligada) ahora tenemos diferentes combinaciones, yo las voy a subir las letras para que podamos trabajar. Tenemos diferentes combinaciones (dibuja la letra “s” mayúscula imprenta)</p> <p>-<b>Niña:</b> la “s” grande</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> (realiza la letra “s” minúscula) las combinaciones son con las vocales ¿Cuáles son las vocales?</p> <p>-<b>Niños/as:</b> a, e, i, o, u</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¿Cómo sonaría?</p> <p>-<b>Niños/as:</b> aaa</p> <p>-<b>Educadoras:</b> Saaa</p> <p>-<b>Todos juntos:</b> sa, se, si, so, su</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¡perfecto! Dime diego</p> <p>-<b>Diego:</b> yo tengo un silabario que cuando llegue a primero básico, llega ha ha leer</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> excelente ¡ya!</p> <p>-<b>Diego:</b> Para leer</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> entonces, vamos a poner (escribe en la pizarra “SA.SE, SI, SO, SU”)</p> <p>-<b>Niños/as:</b> sa, se, si, so, su</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> vamos a ser una modificación, ¿miss te pido un favor?</p> <p>-<b>Educadora 2:</b> ha, dígame</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> no, no, no, me arrepentí</p> <p>-<b>Niños/as:</b> (comienzan a hablar)</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> shhhhh (suena una campana) el que pueda o quiera o desee, levanta la mano (algunos niños y niñas levantan sus manos) me dice una palabra que tenga el sonido inicial silábico sa, se, si, so, su. Cualquiera de ellas. (Más niños y niñas levantan la mano) pero van a venir a escribir las palabras (un niño baja lentamente su manos) Felipe.</p> <p>-<b>Felipe:</b> serpiente</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> Serpiente, donde se escribe serpiente. Venga (se levanta rápidamente)</p> <p>-<b>Felipe:</b> (se ubica debajo de la sílaba se y comienza a escribir serpiente)</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> vamos a borrar y volver a escribir (toma la cabeza del niño) excelente trabajo lo felicito, haber pero probemos... (Toma el mentón del niño) muy bien...súper. (Felipe se sienta) que dice ahí entonces (apunta con el dedo lo escrito por el niño)</p> <p>-<b>Niños/as:</b> serpiente</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> y empieza con que sonido</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>-<b>Niños/as:</b> ssse</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> seee, Rafaela</p> <p>-<b>Rafaela:</b> zapato</p> <p>-<b>Educadora:</b> uy! Zapato, cómo suena zaaapato</p> <p>-<b>Niña del fondo:</b> (escribe la letra z con su dedo en el aire) con la z</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> (la apunta con el dedo, sonrío y asiente con la cabeza), ¿con que letra se escribe?</p> <p>-<b>Niña del fondo:</b> con la z</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ven Matilda (niña del fondo), ven <b>Rafaela</b>, dibújale la z</p> <p>-<b>Matilda:</b> esta es la z (la realiza al revés)</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> (se ubica detrás de la niña y escribe al lado de ella la z pero sin tocar la pizarra)</p> <p>-<b>Matilda:</b> (realiza la z correctamente) (la educadora borra la que está al revés y le agrega la línea del medio a la letra z)</p> <p>-<b>Educadora:</b> pero suena parecido aunque digamos zapato o sapato (apunta la sílaba sa) pero está bien por porque es el mismo sonido. Muy bien las felicito a las dos, pasen a sentarse (tocando su cabeza, las niñas se van a sentar) ¿Quién sigue?</p> <p>-<b>Niña de adelante:</b> Sapo</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> proceda, (la niña realiza una línea recta y encima de ella la letra s, la educadora borra y la niña lo intenta otra vez) perfecto (apunta con el dedo lo que escribe la niña)</p> <p>-<b>Niños/as:</b> sapo</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> tenemos una con sa, una con se, nos faltan una con si, con so o con su (los niños levantan las manos)</p> <p>-<b>Niño al frente:</b> si puedo</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> venga a escribir si puedo. (el niño pasa a la pizarra) este “si”, lo voy a escribir debajo para que no choque, ya dale. Debajo del si (le muestra con el dedo, donde debe hacerlo, el niño escribe las letras al revés y le falta una u) a ver quién me ayuda (mira a los niños) ¿la Trini? (toma al niño de un brazo) vamos a ir desde aquí ¿Qué dice ahí?</p> <p>-<b>Niño del frente:</b> ssss, i, (no se logra escuchar el resto, pero la educadora va avanzando con su dedo por cada letra)</p> <p>-<b>Educadora:</b> ya ahora dime sssi puedo. ¿Te faltan letras? (el niño niega con la cabeza)</p> <p>-<b>Trinidad:</b> sss, i, p, u, e, d, o</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¿Qué dice ahí?</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>-<b>Trinidad:</b> si puedo</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¿dice si puedo? (la niña asiente con la cabeza) mmm... Javier dime</p> <p>-<b>Javier:</b> dice si pedo</p> <p>-<b>Educadora:</b> ¿Qué nos falta?</p> <p>-<b>Niños/as:</b> la u</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> la u ¿y donde ponemos la u?</p> <p>-<b>Niños/as:</b> (murmuran algo)</p> <p>-<b>Trinidad:</b> entre la pu y la e</p> <p>-<b>Educadora:</b> o sea aquí (la escribe entre las letras) ya, ¡muy bien! (trinidad se sienta). Una pregunta más... ven Froi (niño del frente que acaba de escribir) mira (apuntando la letra s) la sss (muestra la s del niño y la que previamente hizo ella) ¿están iguales? (No se logra escuchar lo que conversa con el niño, pero éste realiza la letra s correctamente, la educadora borra la que estaba mal) después la i... ¿cierto? Dibújame la i aquí (apunta con su dedo) al lado de la sss (el niño realiza la letra i) perfecto, ahora cuéntame una cosa ... la pu (apunta la letras del abecedario que tiene pegada alrededor de la sala, el niño mira) está al revés ¿te la borro? (el niño asiente y escribe la p correctamente, luego la educadora borra la u y el niño la escribe más cerca de la p) la e (no se logra escuchar la voz del niño, la educadora modela dos opciones de letra d, una correcta y una incorrecta, luego, el niño apunta la letra d correcta, después, la educadora borra la letra y enseguida el niño dibuja una letra d y otra al revés, la educadora borra la letra d que el niño tenía al revés y el niño la vuelve a escribir al revés) ¿está bien? (pregunta a los niños y niñas)</p> <p>-<b>Niños/as:</b> si</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¿sí?</p> <p>-<b>Niños/as:</b> si</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> un aplauso entonces para el Freud (todos comienzan a aplaudir, el niño sonríe y camina rápidamente a su sitio) ya me falta (apunta a uno de los niños) Antonio</p> <p>-<b>Antonio:</b> sílaba</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> con sí, ya (el niño pasa a la pizarra y escribe "s" donde le indica la educadora, el niño no escribe) cooperemos un rato, hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3</p> <p>-<b>Todos juntos:</b> sssiii-lll- aaa-bbb- aaa... Sílaba</p> <p>-<b>Educadora:</b> (borra algo que escribió el niño, no se logra visualizar) a ver, vamos ir juntitos haciéndola s, i, l -bien perfecto- a, b, excelente... ¡muy bien! vaya a</p> |
|--|---|



|  |  |
|--|--|
|  | <p>sentarse (el niño se sienta) ahora... me falta (apunta a una niña)</p> <p>-<b>Niña:</b> zoológico</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> bien, digamos todos zoológico</p> <p>-<b>Niños/as:</b> zooo-lo-gi-co</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¿con que empieza?</p> <p>-<b>Niño:</b> o</p> <p>-<b>Niños/as:</b> so</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> tienen el mismo sonido, muy bien, pero comienza con la...</p> <p>-<b>Niña:</b> z</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> lo mismo que paso cuando estábamos con el tema del zapato</p> <p>-<b>Niña:</b> ¿miss?</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> a ver dime Diego</p> <p>-<b>Diego:</b> suma a ver hagamos todos síntesis y análisis de suma, vamos.</p> <p>-<b>Todos juntos:</b> sss-uuu-mmm-aaa (el niño escribe)</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> venga a escribir suma (asiente con la cabeza y la niña con la que estaba hablando se sienta, mientras el niño pasa a la pizarra)</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> ¡perfecto! (el niño se sienta) me falta una palabra con so, a ver pero una mano nueva, si pues.</p> <p>-<b>Niño:</b> sopa</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> (la educadora responde algo, pero no se logra entender) –so-</p> <p>-<b>Otro niño:</b> sopa</p> <p>-<b>Educadora 1:</b> vaya a escribir sopa, mientras ¿Qué vamos a hacer? Análisis y síntesis... vamos (el niño escribe en la pizarra)</p> <p>-<b>Todos juntos:</b> sssss-ooo-ppp-aaa</p> <p>Educadora: so pa, perfecto, muy bien</p> |
| <p><b>Duración:</b> 12:00</p> <p><b>Fecha:</b> 04 de junio</p> | <p><b>Niña:</b> es que a mí los corazones no los borro (ruido ambiente, no permite entender lo que se dice)</p> <p><b>Educadora 1:</b> vamos a hacer unos corazones, ustedes los van a recortar y dentro de esos corazones van a escribir dos cosas, una es su nombre con su apellido y debajo van a escribir como puedan como les resulte... pensando, haciendo el análisis y la síntesis de la palabra que quiero escribir. Van a escribir una característica del sagrado corazón que tengan ustedes, por ejemplo: miss Rocío en tu corazón a parte de tu nombre y tu apellido, vamos a hacer que este es tu corazón, este es el corazón de la miss Rocío entonces miss rocío</p> <p><b>Educadora 2:</b> se equivocó de señorita</p> <p><b>Educadora 1:</b> venga a escribir su nombre</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Educadora 2:</b> no se escribir mi nombre (niños/as ríen)</p> <p><b>Educadora 1:</b> no lo ha practicado, todos lo hemos `practicado (ruido de sillas moviéndose) ya, aquí tiene que escribir una cualidad, una característica del sagrado corazón y escribirla ahí. (se escuchan pasos y el sonido de plumón en pizarra) a ver.... Daniela qué característica se puso la miss Rocío que dice que ella tiene, porque lo dice ella</p> <p><b>Daniela:</b> Amor</p> <p><b>Educadora:</b> Amor, ya yo voy a hacer el mio, yo me llamo (no se logra entender) pero en mi casa me dicen María</p> <p><b>Niña 1:</b> María</p> <p><b>Niña 2:</b> María José (risas y voces de niños)</p> <p><b>Educadora 1:</b> ya, mi característica (voces de niños) ¡esa soy yo! Feliz</p> <p><b>Niños:</b> un pitufo feliz</p> <p><b>Educadora 1:</b> a mí me gusta el pitufo, ya, entonces cada uno, a ver Matilde ¿Qué le vas a poner a tu corazón?</p> <p><b>Matilde:</b> le voy a poner... amor</p> <p><b>Educadora:</b> amor</p> <p><b>Niña:</b> cariño</p> <p><b>Educadora 1:</b> cariño ¿qué le vas a poner usted corazón mío? Hable más fuerte</p> <p><b>Educadora 2:</b> no se escucha nada</p> <p><b>Educadora 1:</b> fuerte que todo Chile lo sepa, que va a poner la sisi</p> <p><b>Niña:</b> amor</p> <p><b>Educadora 2:</b> hay si escuche</p> <p><b>Educadora 1:</b> ¿Qué va a poner usted hijo?</p> <p><b>Niño:</b> Fraternidad</p> <p><b>Educadora 1:</b> Fraternidad ¿Qué tal? ¿Qué va a poner usted hija?</p> <p><b>Niña:</b> buenos tratos</p> <p><b>Educadora 1:</b> buenos tratos ¿Qué va a poner usted? (niño hablando)</p> <p><b>Otra niña:</b> yo, yo, yo miss, yo, yo, yo miss</p> <p><b>Educadora 2:</b> esperate (no se entiende el nombre del niño)</p> <p><b>Educadora 1:</b> tranquilo, Tranquilein John Wayne. Mi amor es muy largo, una palabra</p> <p><b>Niño:</b> Bolivia</p> <p><b>Educadora:</b> amiga ¿Cómo le va a poner usted? ...Necesita meditar, esta entre muchas palabras.</p> <p><b>Niña:</b> amor</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Educadora 1:</b> ¿usted?</p> <p><b>Niña:</b> amor</p> <p><b>Educadora 1:</b> ¿usted?</p> <p><b>Niña:</b> amor</p> <p><b>Educadora 1:</b> ¿usted?...Respeto</p> <p><b>Educadora 2:</b> muy bien</p> <p><b>Educadora 1:</b> y la miss Pili ¿Qué irá a poner?</p> <p><b>Niña:</b> honestidad</p> <p><b>Miss Pili:</b> Solidaridad</p> <p><b>Educadora 1:</b> ella la solidaria (risas) todos vamos a opinar</p> <p><b>Niño:</b> honreez</p> <p><b>Educadora 1:</b> honradez (todos hablan al mismo tiempo)</p> <p><b>Niño:</b> fraternidad</p> <p><b>Educadora:</b> fraternidad está listo... (niños hablando, no se logra entender) perfecto, buenos tratos, si yo te pregunte a ti jajaja. Elis</p> <p><b>Elis:</b> amor</p> <p><b>Educadora 1:</b> amor, ¿Qué va a poner usted?</p> <p><b>Niño:</b> respeto</p> <p><b>Educadora 1:</b> mi Gaspar... ¿Quién estaba pensando? ¿Pensó hijo mío? ¿que pensó? (niño murmura algo) toda la razón, ¡ya! Estamos claros entonces en que es lo que vamos a hacer ..</p> <p><b>Niños/as:</b> siiii</p> <p><b>Educadora 1:</b> podríamos escribir con lápices scripto</p> <p><b>Niños/as:</b> ¡siiiii!</p> <p><b>Educadora 1:</b> una letra de cada color para que quede (no se entiende)</p> <p><b>Niños/as:</b> siiii</p> <p><b>Educadora 1:</b> ¿ya?,¡ya! Vayan a buscar sus lápices scripto las niñas (ruido de sillas moviéndose) sin correr ni empujarse, no es necesario, ahora los hombres (murmillos de niños) hija, ya las mujeres sacaron los estuches ahora les toca a los hombres...voy por mesa (todos hablan) mentira si yo lo guarde allá arriba, mira (risas) usa el cartón el que no quiere usar el cartón...no usa el cartón, luego de escribir su nombre con su apellido, así como lo hizo aquí la amiga Rocío, debajo recuerden escribir la característica que ustedes creen que tienen del corazón de Jesús, con colores como quieras, es tu corazón, puede ser una letra con cada color. Ustedes lo deciden. ¡vamos alonso! Ha llegado el momento de comenzar, busca tu letrero para que escribas tu nombre ¿dónde está tu cartón? Mira ¿cuál es la izquierda de estas dos? Entonces de donde tienes que</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>escribir tu... de ahí hacia la</p> <p><b>Niño y educadora:</b> derecha</p> <p><b>Educadora 1:</b> te parece que lo demos vuelta...mira por que ahí se ve, ¿te fijas? Escribe tu nombre así... de izquierda a derecha ¿ya? Y después abajo escribes un valor, perfecto. (levanta la voz) mi amor háganle (baja el volumen) excelente trabajo Antonia, respeto. ¿respeto?;ya! hagamos análisis y síntesis muy bien, te felicito (niños hablando) si mi amor, si mi amor, busca tu cartón... háganle dibujitos, florcitas. ¿ya cual es el problema mi amor! (se escucha un niña quejarse, como llorar) ¿Cuál es tu problema mi amor? ¿la escritura? Tráeme corazón tu cuaderno, (levanta la voz) recuerden de izquierda a derecha (baja el volumen) ¿y el apellido? ¿dónde está el apellido? Maravilloso. (vuelve la niña que está llorando) ¿Qué valor le vas a poner?</p> <p><b>Niña:</b> amiga</p> <p><b>Educadora:</b> hagamos análisis y síntesis, ¿Cómo se escribe amiga?</p> <p><b>Niña y educadora:</b> aaa-mmm-iii-g-a</p> <p><b>Educadora 1:</b> amiga, mira ahí está la ggg de A-gustina, ¿ya? vaya a escribirlo porque usted puede</p> <p><b>Educadora 2:</b> Monroy venga para acá hijo, venga mi amor</p> <p><b>Niña:</b> no puedo, no se</p> <p><b>Educadora 1:</b> si puedes, mira. Necesito, venga siéntese acá. ¿Qué vas a escribir? Amiga, hagamos el análisis y síntesis: aaaa... mi...ga, perfecto, ¿ya? lee entonces que escribiste</p> <p><b>Niña:</b> a-mi-ga</p> <p><b>Educadora 1:</b> ¿puedes o no puedes?</p> <p><b>Niña:</b> si</p> <p><b>Educadora 1:</b> mi amor... tú tienes el poder, tú puedes hacerlo todo, conoces las letras y conoces los sonidos. Lo importante es que siempre primero siempre hagas análisis y síntesis para tener claridad de las letras que van en la palabra y vas experimentando y vas a ir aprendiendo. Te felicito, estoy orgullosa de ti, súper ahora hágale unas florecitas, unos corazoncitos. Ya hijo ¿Que quiere escribir usted mi amor?</p> <p><b>Niño:</b> miss me equivoqué</p> <p><b>Educadora 1:</b> no importa. Se lee clarito cariño, te quedo perfecto (niño susurra algo) amigo, feliz, s dos de la palabra respeto, a ver</p> <p><b>Niño y educadora:</b> rrrr-eee-sss-ppp-eee-ttt-ooo</p> <p><b>Educadora 1:</b> cual va primero la rrr.. eeee...</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Niño:</b> rrrrrrr-eeee-ssss</p> <p><b>Educadora 1:</b> pa, pa, pa, ppp, la ppp, e</p> <p><b>Niño:</b> ¿t?</p> <p><b>Educadora 1:</b> o...perfecto vaya a sentarse y le hace un dibujito. Roberto</p> <p><b>Roberto:</b> ¿de izquierda a derecha?</p> <p><b>Educadora 1:</b> perfecto, maravilloso.. continúe, maravilloso, ahora hágale los dibujitos que usted quiera. Muy bien vaya la a guardar y saca su colación</p> <p><b>Niño:</b> ¡colación!</p> <p><b>Educadora 1:</b> Le faltó la decoración hijo, florcitas, monitos, lo que tú quieras mi amor. ¿Qué quiere escribir usted? Respeto, siéntate hagamos análisis y síntesis de la palabra respeto</p> <p><b>Niño:</b> rrrr-eee-sss-ppp-t-o</p> <p><b>Educadora 1:</b> perfecto, perfecto, brillante, te felicito mi amor ¿Qué escribiste?</p> <p><b>Niño:</b> respeto</p> <p><b>Educadora 1:</b> perfecto, vaya.</p>   |
| <p><b>Duración:</b> 19:53</p> <p><b>Fecha:</b> 17/6/19</p> | <p><b>Educadora:</b> En esta hojita que yo tengo aquí, aquí arriba dice que dice?, a ver quién puede leer? que dice ahí?</p> <p><b>Josefina:</b> Nombre</p> <p><b>Educadora:</b> Muy bien Josefina, a ver.. ¿qué dice aquí? el título.</p> <p><b>Antonio:</b> título</p> <p><b>Educadora:</b> Dice título claro, ¿pero qué palabra dice en el título?<br/>(muestra a daniela)</p> <p><b>Daniela:</b> Escritura Libre</p> <p><b>Educadora:</b> Dígalo fuerte</p> <p><b>Daniela:</b> escritura libre (voz alta)</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto!, escritura libre y ¿qué significa escritura libre? ¿Qué crees tú que significa? Escritura libre.</p> <p><b>Gaspar:</b> Escribir palabras.</p> <p><b>Educadora:</b> Brillante, escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras. Gaspar, entonces ¿Qué tiene aquí la hoja primero?</p> <p><b>Maximo:</b> Letras</p> <p><b>Educadora:</b> Letras, si yo leo hacia abajo ¿saben lo que dice ahí?</p> <p><b>niñas y niños:</b> ¿qué?</p> <p><b>Educadora:</b> Nada y ¿saben por qué? porque cada letra, cada letra dice con qué voy a empezar a escribir mi</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>palabra, por ejemplo mira (camina hacia el pizarrón y pega una de las hojas con cinta adhesiva) Yo voy a hacer mi hojita y ustedes me van a ayudar ya?</p> <p><b>niños:</b> ya</p> <p><b>Educadora:</b> Escritura libre, nombre aquí tengo que escribir Gaspár ¿qué cosa? Mi.. nombre (escribe su nombre) La primera letra que está ahí es la mmm ¿qué palabra puedo escribir que comience con mmmm?</p> <p><b>Isabel:</b> Maleta</p> <p><b>Educadora:</b> Maleta (escribe) y como está la mm escrita.. la aprovecho. Después viene la A ¿qué palabra puedo escribir que empiece con A?</p> <p><b>Dos niños:</b> Abeja</p> <p><b>Educadora:</b> abeja (escribe palabra), después viene la pp ¿qué palabra con pp?</p> <p><b>Amparo:</b> Pupo</p> <p><b>Educadora:</b> Pulpo (remarcando la L) después está la E ¿Qué palabra con (interrupción)</p> <p><b>Daniela:</b> Elefante</p> <p><b>Matilde:</b> Escoba</p> <p><b>Educadora:</b> Escoba (escribe), después está la L ¿qué palabra?</p> <p><b>Máximo:</b> Lupa</p> <p><b>Educadora:</b> Lupa (escribe), después está la S.</p> <p><b>Felipe:</b> Serpiente</p> <p><b>Educadora:</b> Serpiente (escribe) después viene la U</p> <p><b>Maria Paz E.:</b> Uva</p> <p><b>Educadora:</b> Brillante.muy bien, después está la I ¿qué palabra con la I?</p> <p><b>Trinidad:</b> Iguana</p> <p><b>Educadora:</b> Y finalmente está la O ¿qué palabra con O?</p> <p><b>niñas y niños:</b> Oso</p> <p><b>Educadora:</b> Oso (escribe) eso es todo lo que hay que hacer ¿Ya?</p> <p><b>Josefina:</b> ¿qué va a hacer después la Miss Pilar?</p> <p><b>Educadora:</b> La miss Pilar va a tomar estas hojitas, las va a llevar y van a decir ohhh todos los niños sabían escribir ¿ya? vamos a comenzar a trabajar Josefina reparte los lápices de mina por mientras porfavor, donde deje las hojas?</p> <p><b>Matilde:</b> Miss Pilar ¿de verdad no te creen?</p> <p><b>Miss Pilar:</b> No me creen</p> <p><b>Educadora:</b> Lo que pasa es que no han tenido la oportunidad de venir a ver cómo trabajan ustedes, ya a ver, el que tiene material puede comenzar a trabajar.</p> <p><b>Josefina:</b> Miss Pilar no nos estas mintiendo?</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Miss Pilar:</b> no, porque los niños y niñas generalmente no saben escribir en kinder.</p> <p><b>Educadora</b> reparte hojas por las mesas</p> <p><b>niña:</b> gracias miss</p> <p><b>Educadora:</b> De nada</p> <p><b>niña:</b> Gracias miss</p> <p><b>niñas y niños:</b> gracias (haciendo ruido)</p> <p>Ruidos- niñas y niños hablando, ruido sillas.</p> <p><b>Educadora:</b> El amigo, el amigo que ya tiene material puede comenzar a trabajar. Hija a esa mesa no le pasaste lápices. (educadora va a buscar lápices y les entrega) ehh..</p> <p><b>Maximiliano:</b> Tia Verito, ¿aquí tengo que escribir el nombre?</p> <p><b>Educadora:</b> si mi amor.</p> <p><b>Matilde:</b> Miss</p> <p><b>Miss Rocío:</b> dime Mati</p> <p><b>Matilde:</b> tengo una pregunta</p> <p><b>Miss Rocío:</b> preguntame</p> <p><b>Matilde:</b> es que tengo que escribir los nombres con las letras que están al lado de esta?</p> <p><b>Miss Rocío:</b> Tu nombre va arriba y las palabras al lado de la letra, por ejemplo Matilde (muestra la letra M)</p> <p>Muy bien.</p> <p>-Ruido-</p> <p><b>Educadora:</b> Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de las palabras así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van a saber cómo suenan las letras que tengo que escribir</p> <p>-Felipe muestra trabajo a educadora-</p> <p><b>Educadora:</b> Muy bien.</p> <p>-Voces ininteligible-</p> <p><b>Educadora:</b> No importa que se repitan. Bien Muy bien. Bien Felipe, Bien Josefina.</p> <p>Aquí hay un amigo que. - interrumpe- Le falta el apellido Gaspi. Que ya terminó, muy bien tu trabajo ah. excelente. Vamos -aplaude-.</p> <p>Está listo hijo? Aquí hay un amigo que termino, vamos a revisarlo inmediatamente, vamos hijo - camina hacia escritorio junto a niño-</p> <p><b>niña:</b> Miss termine</p> <p><b>Educadora:</b> Traiga la hoja mi amor. A ver qué dice aquí. Mamá, árbol, pulpo, elefante, ludo, celular, uva, hilo, oso - mientras pone tick al lado de cada palabra-Brillante hijo tu trabajo te felicito, muuuy bien,</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>déjame aquí, muy bien vaya a tomar asiento. saque su colación mi amor. (máximo)</p> <p>Mamá, árbol, papá, que dice ahí?</p> <p><b>Felipe:</b> Estrellita</p> <p><b>Educadora:</b> Estrella, Lápiz, saco, uva, ahí dice? jovana</p> <p><b>Felipe:</b> iguana</p> <p><b>Educadora:</b> iguana! Perfecto trabajo te felicito, muy bien excelente trabajo vaya a sacar su colación, deje el lapicito acá.</p> <p>Manzana, árbol, papá, estrella, lobo, sapo, ula ula, hilo, olla, perfecto tu trabajo, bri llan te.</p> <p>- toca campana - Baja nivel de ruido</p> <p><b>Educadora:</b> Excelente trabajo Amanda, muy bien, venga, venga, excelente trabajo Amanda Muy bien, vaya a sacar su colación.</p> <p><b>niña:</b> mi lapiz yo ya lo dejé.</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto, vaya a sacar su colación. Felipee, shhhhh, shhh, vamos terminando hijos.</p> <p>(Josefina) A ver Mariposa, amor, elefante, lol las muñecas lol, sol, uva, isla, ono, excelente, un siete te felicito muy bien vaya a buscar su colación. Altiro la veo mi niña.</p> <p>(Maria Paz) Mamá, ahora, papá, elefante, laka, serpiente, unicornio, hilo, oreja, perfecto muy bien te felicito, vaya a buscar su colación</p> <p>(Martin) Deje el lápiz ahí, deje el lápiz ahí, mamá, abeja ¿qué dice ahí? pepi.. pepijo, pepito, elefante, lala, sol, uva, ilesa, oro te felicito mi amor excelente trabajo deme un beso, te amo mucho, vaya a sacar su colación.</p> <p>(Isabel) Mamá. agustina Jara, papá, e..</p> <p><b>Isabel:</b> Eve</p> <p><b>Educadora:</b> ah Eve tu mamá, león, sol, unicornio, isabel, octubre brillante hija te felicito por tu trabajo, vaya a sacar su colación</p> <p>- ruido -</p> <p><b>Educadora:</b> Vamos vamos Martin que estás haciendo?</p> <p>- ruidos ininteligible -</p> <p>-Suena campana-</p> <p><b>Educadora:</b> Hija no hemos rezado aún mi amor. quién está silbando? Martín mijito saque su colación.</p> <p>(Gabriel) <b>Educadora:</b> Amor, papa, lupa, sandia, uva, iguana, oso, perfecto muy bien.</p> <p>Martinn no mi amor, en la sala no se silva hijo, shh.</p> |
|--|--|



|  |   |
|--|---|
|  | - Ruidos -  |
| <p><b>Duración:</b><br/>23:46</p> <p><b>Fecha:</b> 24 de junio</p> | <p><b>Educadora:</b> Lo que vamos a hacer es lo siguiente nosotros recién estuvimos practicando escribir nuestro nombre y nuestro apellido, ya, vamos a hacer lo mismo pero con lápices scripto la idea es que lo escriban aquí el nombre y acá el apellido para que les alcance bien quiero que doblen la hojita y la dobles así por la mitad y les va a quedar la hoja dividida en dos cierto ya hagámoslo muy bien María paz Gaspar tu hoja</p> <p><b>Técnico:</b> Gaspar no tiene hoja</p> <p><b>Educadora:</b> No tenís, Muy bien ahora la abrimos, la doblamos y luego la abrimos va a parecer un libro exacto muy buena idea. En el lado dere... izquierdo va su nombre y en el lado izquierdo su apellido ¿Quedó claro?</p> <p><b>Niños:</b> Siii</p> <p><b>Educadora:</b> Para que quede lindo escribiremos cada nombre con un color y así vamos a lograr diferenciar cada una de las letras por los colores ¿ya?</p> <p><b>Niños:</b> Yaaa.....</p> <p><b>Educadora:</b> Entonces, a ver Gaspar acá va tu nombre y aquí va tu apellido. En la parte superior... Isabel disculpa... En la parte superior porque en la parte inferior... Aquí mira Gaspar tu nombre aquí y ahí tu apellido... En la parte superior porque en la parte inferior después vamos a hacer otra cosa la idea es que miren la hoja la vamos a volver a doblar ahora para el otro lado larga larga larga ¿por qué? Porque ahora miren la hoja ¿Cómo quedó? Divididas en cuantas partes... Cuenten</p> <p><b>Niños:</b> Cuatroooo</p> <p><b>Educadora:</b> Un, dos, tres, cuatro perfectamente en la mitad, está perfectamente dividida por la mitad ¿Matilde? Entonces abrimos la hojita tiene uno dos tres cuatro, entonces en la parte de arriba miren izquierda superior aquí vamos a poner nuestro nombre en la parte de arriba superior derecha va mi apellido ¿quedó claro? ¿Alguien tiene una pregunta duda o comentario? cada letra con un color diferente... aquí tu nombre aquí tu apellido... ya ahí va tu nombre ahí tu apellido cada letra con un color pueden comenzar.</p> <p><b>Técnico:</b> Recuerden que en la parte de arriba solamente... ya ahora la a<br/>(Niños trabajando...) (ruidos y voces inteligible)</p> <p><b>Técnico:</b> Sin ver el papel</p> <p><b>Educadora:</b> Sin ver el papelito hijo la idea es ver</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>cuánto recordamos de nuestro nombre</p> <p><b>Técnico:</b> muy bien... Ahora tu apellido... Muy bien... tu apellido.</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto... su apellido... Hijo que le pasa</p> <p><b>Técnico:</b> Nicolas... O</p> <p><b>Educadora:</b> los estuches no pueden estar en el suelo ustedes lo saben</p> <p><b>Técnico:</b> Esto está malo Mo... otra vez... Mooooo</p> <p><b>Educadora:</b> Felipe yo dije cada letra con un color, sí o no mi amor, ¿Entonces?</p> <p>(técnico realiza retroalimentación directa pero no se entiende claramente)</p> <p><b>Educadora:</b> Ahora vamos a escribir los números abajo hasta donde pueda cada número con un color... perfecto hijo, muy bien Ahora vamos a escribir los números abajo hasta donde pueda muy bien vamos a escribir los números abajo hasta donde pueda del uno hasta donde pueda tome bien el lápiz, el otro día practicamos.... Ya Gaspar vamos.. Muy bien Felipe... Un número un color... Muy bien la toma del lápiz</p> <p><b>Técnico:</b> Muy bien ahora tienes que hacer lo que está haciendo.....</p> <p><b>Educadora:</b> Los números hasta donde pueda del uno en adelante ¿con todos los números hijito? O ¿le faltan los números ahora?</p> <p><b>Educadora:</b> a ver vamos a hacer un análisis M A R D O N E S... Perfecto.... Muy bien.. Miren chicos a medida que vayan terminando sacan una lámina de color de papel entretenido y se la pegan al medio el pegamento se coloca en el papel blanco no en el de color</p> <p><b>Técnico:</b> Vayan a buscar una cartulina de color y la pegan</p> <p><b>Educadora:</b> Muy bien Gaspar... Aquí le colocan el pegamento... ya yo te ayudo ahí le vamos a echar pegamento... muy bien</p> <p><b>Educadora:</b> Vamos a hacer ahora lo que hicimos en el papel lo voy a hacer aquí en la pizarra. primero la íbamos a partir por la mitad yo les dije que escribiríamos cada letra con un color diferente y que escribiríamos en la izquierda superior el nombre y en la derecha superior el apellido a ver vamos a ir haciendo análisis letra por letra</p> <p><b>Niños:</b> V... E.... R... O... N... I... C... A</p> <p><b>Educadora:</b> Muy bien Verónica ahora mi apellido</p> <p><b>Niños</b> A... Brr</p> <p><b>Educadora:</b> ABRIN.... muy bien ahora vamos a</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>escribir los números</p> <p><b>Niños:</b> Uno... Dos... Tres... Cuatro... Cinco... Seis... Siete... Ocho... Nueve... Diez... once... Doce... Trece... Catorce... Quince</p> <p><b>Educadora:</b> Saben de qué me di cuenta mientras hacíamos la actividad... que hay amigos que aún escriben los números al revés y nosotros (no se entiende lo que dice) ¿recuerdan? A ver el número uno como se hace</p> <p><b>Educadora y niños:</b> palito corto, palito largo</p> <p><b>Educadora:</b> pasa adelante y hazlo... perfecto muy bien ahora como se hacía el dos</p> <p><b>Educadora y niños:</b> Cabeza cuello pies</p> <p><b>Educadora:</b> pase a hacer el dos. Perfecto el dos. ahora viene ¿el?</p> <p><b>Niños:</b> Tres</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Cómo se hace?</p> <p><b>Niños y educadora:</b> Guatita, guatita</p> <p><b>Educadora:</b> pase adelante y hágalo</p> <p><b>Niña:</b> está medio al revés</p> <p><b>Educadora</b> ahora que numero sigue</p> <p><b>Niña:</b> palito corto (no se entiende) Palito largo</p> <p><b>Educadora:</b> Adelante vamos usted... muy bien puede ya cual sigue</p> <p><b>Niños:</b> Cinco</p> <p><b>Educadora:</b> y ¿Y cómo se escribía el cinco?</p> <p><b>Niños:</b> Cuello guatita pies</p> <p><b>Educadora:</b> A ver vamos Cuello guatita pies muy bien a ver cuál viene ahora</p> <p><b>Niños:</b> El seis</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Cómo se hace el seis?</p> <p><b>Niños y educadora:</b> cuello guatita</p> <p><b>Educadora:</b> Ahí está</p> <p><b>Niña:</b> Para el otro lado</p> <p><b>Educadora:</b> Colócale la manito y ahí... perfecto eso muy bien para el otro lado ahora todos juntos en el aire</p> <p><b>Educadora y niños:</b> Cuello guatita muy bien perfecto ¿Ahora cual viene?</p> <p><b>Niños:</b> siete</p> <p><b>Educadora:</b> ¿y ese se hace cómo?</p> <p><b>Educadora y niños:</b> palito cortó, palito largo no entiende... palito corto, palito largo no entiende</p> <p><b>Educadora:</b> perfecto muy bien Ahora que número viene</p> <p><b>Niños:</b> El ocho</p> <p><b>Educadora</b> ¿Cómo se escribe? Todos juntos a ver parte</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>arriba y da la vuelta vuelta vuelta vuelta y se da la manito</p> <p><b>Niña:</b> se pegaron</p> <p><b>Educadora:</b> Excelente trabajo muy bien ¿Qué número viene ahora?</p> <p><b>Niños:</b> Nueve</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Cuál?</p> <p><b>Niños:</b> nueve!!</p> <p><b>Educadora:</b> y ¿cómo se hacía el nueve?</p> <p><b>Niños y educadora:</b> La cabeza y el cuerpo</p> <p><b>Educadora:</b> A ver cabeza y cuerpo... es de arriba hacia abajo muy bien excelente. Ahora mírenme todos vamos a tomar asiento y va a pasar una persona y va a escribir todos los números y nosotros le vamos a ir diciendo como se hace. Ya, entonces va a pasar la Dani y va a escribir todos los números y nosotros vamos a ir número por número indicando como se hace... Hija y todos les vamos a ir diciendo</p> <p><b>Niños y educadora:</b> Palito corto palito largo cabeza cuello pies</p> <p><b>Educadora:</b> todos juntos vamos ahora</p> <p><b>Niños:</b> Cabeza guatita, Palito corto palito largo</p> <p><b>Educadora:</b> La idea es que ellos te digan y tú los hagas. Vamos a ir de nuevo a ver díganme cual es el primer numero</p> <p><b>Niños:</b> Palito corto palito largo</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto</p> <p><b>Niños:</b> Cabeza cuello pies, Guatita guatita</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto ¿cuál sigue?</p> <p><b>Niños:</b> Palito corto palito corto palito largo, Cuello guatita sombrero</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto</p> <p><b>Niños:</b> Cuello guatita</p> <p><b>Educadora:</b> Excelente</p> <p><b>Niños:</b> Cabeza cuerpo palito</p> <p><b>Educadora:</b> Que sigue jajajaj a ver como se hacía el ocho: Partieron va bajando bajando sube sube sube y llega a la meta ¿Cual sigue?</p> <p><b>Niños:</b> Nueve, Cabeza cuerpo</p> <p><b>Educadora:</b> cabeza cuerpo. Ya, ahora quiero que todos los hagan. Vamos a hacer un concurso se van a parar. Ahora ven Gabriel ahora usted calladito va a hacer un número y ellos lo tienen que adivinar... Yo voy a hacer el número y ustedes van a adivinar</p> <p><b>Niña:</b> cuatro</p> <p><b>Educadora:</b> levantando la mano sin decir el número</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Niño:</b> Cinco</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto ¿Sí? Muy bien, Perdón Ven hazlo... De nuevo... muy bien hecho... mejor</p> <p><b>Niño:</b> Nueve</p> <p><b>Educadora:</b> Todos tienen que pasar</p> <p><b>Niña:</b> El ocho</p> <p><b>Educadora:</b> Máximo ven</p> <p><b>Niña:</b> El tres</p> <p><b>Educadora:</b> Levanta la mano Matilde. Matilde ¿tú ya pasaste ya? De nuevo... Ya levanten la mano los que no han participado... ojo</p> <p><b>Niña:</b> Cuatro</p> <p><b>Educadora:</b> Ehhh la mano arriba los que no han participado Francisco... ¿Cuál el ocho? Perfecto... Alguien que no haya pasado... De los amigos que no han participado ¿ese cuál es?</p> <p><b>Niña:</b> siete</p> <p><b>Educadora:</b> Perfecto muy bien. Falta que opine Gabriel, Gastón ¿Qué número es ese?</p> <p><b>Niños:</b> nueve</p> <p><b>Educadora:</b> Gastón ven... muy bien ahora nos vamos a ir a jugar y vamos a hacer otra cosa</p> |
|--|---|

**Tablas**  
**Tabla V-3.**

**Indicaciones del “Cómo” general y específico en la escuela particular**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Fecha:</b> 27/05/2019</p> <p><b>Tipo de actividad:</b> escritura</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> escribir una palabra en la pizarra que comience con la sílaba sa, se, si, so, su</p> |   |
| “Cómo” general   | “Cómo” específico   |
| 1. “la podemos hacer <b>así (realiza la letra minúscula ligada)</b> ...tenemos diferentes  | 1. “ <b>¡grande, grande, grande!</b> aquí al medio” “hagamos un <b>análisis</b> y |

|   |  |
|---|--|
| combinaciones (dibuja la letra s mayúscula imprenta)” “(realiza la letra s minúscula)” “vamos a poner (escribe en la pizarra SA, SE, SI, SO, SU)” | <b>síntesis de la palabra sílaba...</b> ya a ver 1, 2, 3 <b>Todos juntos:</b> sssiii-lll-aaa-bbb- aaa... Sílaba” |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia

\*Se utilizará la grabación del 27/05/2019 de la escuela particular para efecto de análisis

**Tabla V-4.**

**Comparación de ambas escuelas en las indicaciones del “Cómo” general y específico**

| Escuela Municipal   |  | Escuela Particular   |
|---|--|--|
| <b>Fecha:</b> 04/06/2019<br><b>Tipo de actividad:</b> copia<br><b>Descripción de la actividad:</b> copiar nombre y apellido (desde su paleta de helado que tiene escrito su nombre y apellido) en cada una de las líneas moradas que están remarcadas en una hoja blanca. |  | <b>Fecha:</b> 04/06/2019<br><b>Tipo de actividad:</b> escritura<br><b>Descripción de la actividad:</b> escribir nombre, apellido y características del sagrado corazón de Jesús que ellos poseen.  |
| “Como” general  | “Cómo” específico  | “Cómo” específico  |
| “si no me alcanza, <b>sigo en la línea de abajo</b> ”   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Ya tomamos bien el lápiz, tome bien el lápiz. <b>La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado</b>”</li> <li>2. “<b>Aquí encima de la línea</b>”</li> <li>3. “<b>Como una pelotita hacele una guatita</b>”</li> <li>4. “<b>Ordenado</b>”</li> </ol> | <p>“Mira ¿cuál es la izquierda de estas dos? Entonces de donde tienes que <b>escribir tu... de ahí hacia la Niño y educadora: derecha</b>”</p> <p>“te parece que lo demos vuelta...mira porque ahí se ve, ¿te fijas? Escribe tu nombre así... <b>de izquierda a derecha</b> ¿ya? Y después abajo escribes un valor”</p> <p>3. “recuerden de izquierda a derecha”</p> |

|  |                      |  |
|--|----------------------|--|
|  | 5. “Parta acá”       |  |
|  | 6. “una redondelita” |  |

Fuente: Elaboración propia

\*No existen indicaciones del “Cómo” general en la escuela particular

**Tabla V-5.**  
**Indicaciones del “Cómo” específico en la escuela municipal**

|   |
|---|
| Escuela Municipal<br>Experiencia 1  |
| <b>Fecha:</b> 13/6/2019<br><b>Tipo de actividad:</b> copia<br><b>Descripción de la actividad:</b> copiar nombre, apellido (desde su paleta de helado que tiene escrito su nombre), fecha y día de la semana (copiado por la educadora en la pizarra). |
| “Cómo” específico   |
| “como sale en el palito”<br><br>“Tomo firme mi lápiz recto, derecho”  |

Fuente: Elaboración propia

\*No existen indicaciones del “Cómo” general en ambas escuelas, ni “Cómo” específico en la escuela particular del día (17/06/19)

**Tabla V-6.**  
**Comparación de ambas escuelas en las indicaciones del “Cómo” específico**

|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Escuela Municipal<br/>Experiencia 2</p> <p><b>Fecha:</b> 13/6/19</p> <p><b>Tipo de actividad:</b> copia</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b> copiar en una tarjeta FELIZ DÍA. TE AMO MUCHO PAPÁ (copiado por la educadora en la pizarra. Luego el nombre y apellido al revés de la tarjeta.</p>   | <p style="text-align: center;">Escuela Particular</p> <p><b>Fecha:</b> 24/6/19</p> <p><b>Tipo de actividad:</b> escritura</p> <p><b>Descripción de la actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- escribir nombre y apellido con lápiz scripto en una hoja dividida en 4</li> <li>- escribir números que conocen en una hoja</li> </ul> |
| <p>“Cómo” específico</p>   | <p>“Cómo” específico</p>  |
| <p>“toma tu palito y acá escribe Leonardo Vera, tu nombre y tu apellido que tiene tu palito”</p> <p>“tomas el palito que yo te pase con tu nombre y tu apellido y lo escribes <b>acá atrás</b>”</p> <p>“<b>acá atrás</b>, vas a tomar tu palito que dice tu nombre y tu apellido, y lo vas a escribir <b>acá bien bonito</b> (estándar a la escritura)”</p> <p>“voy a tomar mi palo que está dentro de mi estuche y voy a escribir mi nombre y mi apellido”</p> <p>“va a tomar su palito y va escribir su nombre y su apellido <b>acá atrás</b> por favor”</p> | <p>1. “escribiríamos en la <b>izquierda superior</b> el nombre y en la <b>derecha superior</b> el apellido a ver vamos a ir haciendo <b>análisis letra por letra</b>”</p>   |

Fuente: Elaboración propia

\*No existe indicaciones del “Cómo” general en ambas escuelas educacionales



**Tabla V-7.**  
**Presencia de categorías de los comentarios en ambas escuelas**

|                   | <b>Clasificación</b> | <b>Escuela particular</b>   | <b>Escuela municipal</b>   |
|-------------------|----------------------|---|--|
| <b>Educadoras</b> | De apoyo             | <p>¡Ya cual es el problema mi amor! (se escucha una niña quejarse, como llorar) ¿Cuál es tu problema mi amor? ¿La escritura? Tráeme corazón tu cuaderno. / vaya a escribirlo porque usted puede / si puede mira / mi amor... tú tienes el poder, tú puedes hacerlo todo, conoces las letras y conoces los sonidos. Lo importante es que siempre primero siempre hagas análisis y síntesis para tener claridad de las letras que van en la palabra y vas experimentando y vas a ir aprendiendo. / Se lee clarito cariño (04-06). Le falta el apellido Gaspi /No importa. / No importa que se repitan. (27-06).</p> | <p>Tú puedes vamos vamos // Ya, no es una competencia, nadie te está apurando ¿ya mi amor? tranquilita / tú ya sabes escribir la letra e. / vamos, vamos (04-06)</p> |
|                   |                      |   | cómo es posible, después de que les he dicho y   |

|          |                         |  |  |
|----------|-------------------------|--|--|
|          | Frustración             | No hay presencia                           | explicado paso por paso lo que vamos a hacer y venga alguien y me diga ¿tía hay que hacerlo con lápiz de mina? Acaso yo hablo en chino mandarín (13-06)  |
| Niños/as | Frustración             | No puedo, no sé /Miss me equivoque (04-06) | No quiero más / ya no feo / Me voy a portar mal / Déjame así (04-06) / pero... es que...yo lo voy a hacer maaal, lo voy a hacer mal (13-06)  |
|          | Necesidad de aprobación | No hay presencia                           | ehhh logrado, me gane un logrado, me gane un logrado (13-06) / quiero un logrado / Tía, yo no me he comido ni uno (23-06) tía, tía, mire que lindo tía, mire / ¿tía cómo me quedó la mía? ¿Bonita? (13-06) |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-8.**  
**Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela municipal**

**Experiencia 1**

**Fecha:** 4/6/19

**Tipo de actividad:** copia

**Descripción de la actividad:** copiar nombre y apellido (desde su paleta de helado que tiene escrito su nombre y apellido) en cada una de las líneas moradas que están remarcadas en una hoja blanca.

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| Indicaciones |             |
|--------------|-------------|
| Generales    | Específicas |

| Qué  | Cómo   | Qué  | Cómo   |
|--|--|--|--|
| 1. “voy a escribir mi nombre y mi apellido”<br>2. “escribir la fecha y día de la semana” | 1. “si no me alcanza, sigo en la línea de abajo” | 1. “ahora me voy a saltar un espacio, porque voy a escribir otra palabra, que la otra es mi apellido”  | 1. “Ya tomamos bien el lápiz, tome bien el lápiz. La t, palito largo, palito arriba y palito para el lado”<br>2. “Aquí encima de la línea”<br>3. “Como una pelotita hacele una guatita”<br>4. “Ordenado”<br>5. “Parta acá”<br>6. “una redondelita” |
| <b>Feedback</b>  |  |  |  |
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>   |  |  |  |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>                                   | <b>Logro</b>                                     | <b>Corrección directa más estrategia</b>   | <b>Corrección indirecta</b>  |
| 1.   | 1. escribió pequeño<br>2. Jazmín poza completo   | 1. pero mira la u es así, mira (le toma la mano a Ezequiel) para abajo, guatita y para arriba<br>2. no te alcanzo ¿porque partiste de acá el principio? No pue, ya, aquí | 1. pero te comiste una letra   |

|  |   | parta bien<br>chiquitito y lo<br>hace aquí, luego<br>ahí y luego acá,<br>trata de partir<br>desde la orillita |   |   |
|--|---|---|---|---|
| <b>Bajo aporte para el aprendizaje</b>                             |   |   |   |   |
| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b>                            | <b>Correctivo</b><br><b>directo</b>   | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>neutral</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>personal</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración de</b><br><b>tarea</b> |
| 1. Parece que no quedaron bien<br>2. Esto parece una pata de araña | 1. Mas pequeño<br>2. Te comiste la "a" tu<br>3. mira te comiste una letra, fíjate bien La iii<br>4. Y el puntito arriba<br>5. Mira te comiste esta<br>6. No palito, hacia arriba, la felicito que pueda escribir su otro nombre | 1. Perfecto (++++)<br>2. Muy bien (++++)<br>3. Bien (++++++)<br>4. Te felicito (++++)<br>5. Súper (++)        | 1. Mi chinita bella<br>2. Ve que puede (+)              | 1. Ohh está linda esa fecha                             |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | <p>hija.<br/>Luego una<br/>guatita,<br/>guatita.</p> <p>7. ¿Leito por<br/>qué tan<br/>grande y<br/>tan<br/>desordena<br/>do amor<br/>mío?</p> <p>8. Le pedí<br/>letra<br/>pequeña<br/>ordenado</p> <p>9. ya, pero<br/>ordenado</p> <p>10. Lo<br/>hiciste al<br/>revés</p> <p>11. Esta<br/>es la que<br/>te falta</p> <p>12. Pero<br/>mira,<br/>usted aquí<br/>me<br/>escribió<br/>Litzbell<br/>Pehan</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-9.**

**Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela municipal**

**Experiencia 2**

**Fecha:** 13/6/19

**Tipo de actividad:** copia

**Descripción de la actividad:** copiar nombre, apellido (desde su paleta de helado que tiene escrito su nombre), fecha y día de la semana (escrito por la educadora en la pizarra)

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| <b>Indicaciones</b>   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| <b>Generales</b>  |  | <b>Específicas</b>  |  |   |
| <b>Qué</b>  | <b>Cómo</b>  | <b>Qué</b>  | <b>Cómo</b>  |   |
| 1. “Ellas deben escribir en su hoja, su nombre y su apellido”<br><br>2. “tiene que ir con fecha y día de la semana” | No observado   | No observado  | 1. “como sale en el palito”<br><br>2. “Tomo firme mi lápiz recto, derecho” |   |
| <b>Feedback</b>   |  |   |  |   |
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>  |  |   |  |   |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>  | <b>Logro</b>   | <b>Corrección directa más estrategia</b>                                  | <b>Corrección indirecta</b>  |   |
| No observado  | No observado   | No observado  | No observado   |   |
| <b>Bajo aporte para el aprendizaje</b>  |  |   |  |   |
| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b>   | <b>Correctivo directo</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral</b>                              | <u>Positivo</u><br><b>Valoración personal</b>                              | <u>Positivo</u><br><b>Valoración de tarea</b> |
| No observado  | 1. Más pequeña esa letra, no tan gigante cariño<br><br>2. no quiero que me | 1. bien, ahí tiene su 7 amigo mío<br><br>2. la felicito<br><br>3. logrado | No observado   | No observado                                  |

|  |   |                    |  |  |
|--|---|--------------------|--|--|
|  | <p>hagan una letra giganormes, pequeña</p> <p>3. Muy grandes tus números</p> <p>4. tú tenías que escribir todo para el lado, resulta que haces las letras tan grandes que después tienes que escribir para arriba, entonces qué vamos hacer, vamos a tratar de hacer un poquitito más chicas las letras</p> <p>5. Logrado, pero igual le voy a poner buena.</p> <p>6. mira el orden ¿y el número 6, que paso? ¿Tiene hambre? ¿Se lo comió?</p> <p>7. ¿y donde</p> | <p>4. bien (+)</p> |  |  |
|--|---|--------------------|--|--|

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | <p>dice jueves?<br/>Te faltó la fecha, ¿y dónde está el nombre y el día de la semana?</p> <p>8. ¿y esa mezclolanza de letras?, hija por dios, tiene que ser más ordenada, más ordenado, más pequeño, usted lo puede hacer más ordenado</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|--|

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-10**

**Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela municipal**

**Experiencia 3**

**Fecha:** 13/6/19

**Tipo de actividad:** copia

**Descripción de la actividad:** copiar en una tarjeta FELIZ DÍA. TE AMO MUCHO PAPÁ (copiado por la educadora en la pizarra). Luego, copiar el nombre y apellido al revés de la tarjeta, guiándose de su palito que tiene ambos elementos.

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| <b>Indicaciones</b> |                    |
|---------------------|--------------------|
| <b>Generales</b>    | <b>Específicas</b> |



| Qué   | Cómo         | Qué  | Cómo  |
|---|--------------|--|---|
| <p>1. “lo que ustedes me van a escribir FELIZ Día. TE AMO PAPÁ</p> <p>2. “tienes que escribir tu nombre y tu apellido”</p> <p>”</p> | No observado | <p>1. “escribele su nombre y su apellido acá atrás”</p> <p>2. “toma tu palito y transcribes tu nombre y tu apellido”</p> | <p>1. “toma tu palito y acá escribo Leonardo Vera, tu nombre y tu apellido que tiene tu palito”</p> <p>2. “tomas el palito que yo te pase con tu nombre y tu apellido y lo escribes acá atrás”</p> <p>3. “acá atrás, vas a tomar tu palito que dice tu nombre y tu apellido, y lo vas a escribir acá bien bonito (estándar a la escritura)”</p> <p>4. “voy a tomar mi palo que está dentro de mi estuche y voy a escribir mi nombre y mi apellido”</p> <p>5. “va a tomar su palito y va escribir su nombre y su apellido acá atrás por favor”</p> |

| <b>Feedback</b>   |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>  |  |  |   |  |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>  | <b>Logro</b>   | <b>Corrección directa más estrategia</b>     | <b>Corrección indirecta</b>                   |  |
| 1. Liztbell Teheran, muy bien   | No observado   | No observado                                 | No observado                                  |  |
| 2. Muy bien Samira Ríos (leyendo lo escrito por la niña)  |  |  |   |  |
| <b>Bajo aporte para el aprendizaje</b>  |  |  |   |  |
| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b>   | <b>Correctivo directo</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración personal</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración de tarea</b>                  |
| 1. ay, qué perfeccionista Emilia por Dios (comentario ante niña que corregí la falta de tilde en la copia realizada por un compañero) | 1. ¿por qué usted parte escribiendo tan allá, si puede partir de aquí? | 1. qué lindo (++)                            | No observado                                  | 1. qué lindo que escribes Emanuel Toledo, te quedo maravilloso |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-11**

**Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela particular**

**Experiencia 1**

**Fecha:** 27/5/19

**Tipo de actividad:** escritura

**Descripción de la actividad:** escribir una palabra en la pizarra que comience con la sílaba sa, se, si, so, su

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| <b>Indicaciones</b>   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <b>Generales</b>  |  | <b>Específicas</b>  |  |
| Qué   | Cómo   | Qué   | Cómo   |
| 1. “...me dice una palabra que tenga el sonido inicial silábico sa, se, si, so, su..... pero van a escribir las palabras” | 1. “la podemos hacer así (realiza la letra minúscula ligada) ...tenemos diferentes combinaciones (dibuja la letra s mayúscula imprenta)”<br>“(realiza la letra s minúscula)”<br>“vamos a poner (escribe en la pizarra SA, SE, SI, SO, SU)” | No observado  | 1. “¡grande, grande, grande! aquí al medio” “hagamos un análisis y síntesis de la palabra sílaba... ya a ver 1, 2, 3<br><b>Todos juntos:</b><br>sssiii-lll- aaa-<br>bbb- aaa...<br>Sílaba” |
| <b>Feedback</b>   |  |   |  |
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>  |  |   |  |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>  | <b>Logro</b>   | <b>Corrección directa más estrategia</b>  | <b>Corrección indirecta</b>  |
| No observado  | No observado   | 1. la pu (apunta las letras del abecedario que tiene pegada alrededor de la sala, el niño mira) está al | 1. el niño escribe las letras al revés y le falta una u) a ver quién me ayuda (mira a los niños) ¿la Trini? (toma al niño de un brazo) vamos   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>revés ¿te la borro?</p> <p>- (el niño asiente y escribe la p correctamente, luego la educadora borra la u y el niño la escribe más cerca de la p) la e (no se logra escuchar la voz del niño, la educadora modela dos opciones de letra d, una correcta y una incorrecta, luego, el niño apunta la letra d correcta, después, la educadora borra la letra y enseguida el niño dibuja una letra d y otra al revés, la educadora borra la letra d que el niño tenía al revés y el niño la vuelve a escribir al revés)</p> <p>- (borra algo que escribió el niño)</p> <p>- ver, vamos ir juntitos haciéndola s, i, l - bien perfecto- a, b, excelente</p> | <p>a ir desde aquí ¿Qué dice ahí?</p> <p>Niño del frente: ssss, i, (no se logra escuchar el resto, pero la educadora va avanzando con su dedo por cada letra)</p> <p>Educadora: ya ahora dime sssi puedo. ¿Te faltan letras? (el niño niega con la cabeza)</p> <p>- Trinidad: sss, i, p, u, e, d, o</p> <p>Educadora: ¿Qué dice ahí?</p> <p>Trinidad: si puedo</p> <p>Educadora: ¿dice si puedo? (la niña asiente con la cabeza) mmm...</p> <p>Javier dime</p> <p>Javier: dice si pedo</p> <p>-Educadora: ¿Qué nos falta?</p> <p>Niños/as: la u</p> <p>Educadora 1: la u ¿y donde ponemos la u?</p> <p>Niños/as: (murmuran algo)</p> <p>Trinidad: entre la pu y la e</p> <p>- mira (apuntando la letra s) la sss (muestra la s del niño y la que previamente hizo ella) ¿están iguales?</p> |
|--|--|---|---|

| <b>Bajo aporte para el aprendizaje</b>  |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b> | <b>Correctivo<br/>directo</b>   | <u>Positivo</u><br><b>Valoración<br/>neutral</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración<br/>personal</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración<br/>de tarea</b> |
| No observado                            | <p>1. (se ubica detrás de la niña y escribe al lado de ella la z, pero sin tocar la pizarra)</p> <p>- (la educadora borra la que está al revés y le agrega la línea del medio a la z letra)</p> <p>2. la educadora borra</p> <p>3. educadora borra la u</p> <p>4. la educadora borra la que estaba mal) después la i... ¿cierto? Dibújame la i aquí (apunta con su dedo) al lado de la sss (el niño realiza la letra i)</p> | <p>1. ta perfecta</p> <p>2. excelente trabajo lo felicito</p> <p>3. muy bien...super</p> <p>4. Muy bien las felicito a las dos,</p> <p>5. perfecto (+)</p> <p>6. ¡muy bien!</p> | No observado                                      | 1. so pa, perfecto, muy bien                      |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-12**

**Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela particular**

**Experiencia 2**

**Fecha:** 4/6/19

**Tipo de actividad:** escritura

**Descripción de la actividad:** escribir nombre y apellido, y característica del sagrado corazón de Jesús que ellos poseen

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| <b>Indicaciones</b>   |              |  |  |
|---|--------------|--|--|
| <b>Generales</b>  |              | <b>Específicas</b>   |  |
| <b>Qué</b>  | <b>Cómo</b>  | <b>Qué</b>   | <b>Cómo</b>  |
| 1. 1. “vamos a hacer unos corazones, ustedes los van a recortar y dentro de esos corazones van a escribir dos cosas, una es su nombre con su apellido y debajo van a escribir como puedan, como les resulte, pensando, haciendo el análisis y la síntesis de la palabra que quiero escribir. Van a escribir una | No observado | 1. “¡vamos Alonso! Ha llegado el momento de comenzar, busca tu letrero para que escribas tu nombre ¿dónde está tu cartón?” | 1. “Mira ¿cuál es la izquierda de estas dos? Entonces de donde tienes que escribir tu... de ahí hacia la <b>Niño y educadora:</b> derecha”<br><br>2. “te parece que lo demos vuelta...mira porque ahí se ve, ¿te fijas? Escribe tu nombre así... de izquierda a derecha ¿ya? Y después abajo escribes un |

|  |              |  |  |
|--|--------------|--|--|
| <p>característica del sagrado corazón que tengan ustedes, por ejemplo: miss Rocío en tu corazón a parte de tu nombre y tu apellido, vamos a hacer que este es tu corazón, este es el corazón de la miss Rocío”</p> <p>2. “usa el cartón el que no quiere usar el cartón...no usa el cartón, luego de escribir su nombre con su apellido, así como lo hizo aquí la amiga Rocío, debajo recuerden escribir la característica que ustedes creen que tienen del corazón de Jesús, con colores como quieras, es tu corazón, puede ser una letra con cada color. Ustedes lo deciden”</p> |              |  | <p>valor”</p> <p>3. “recuerden de izquierda a derecha”</p> |
| <b>Feedback</b>  |              |  |  |
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>   |              |  |  |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>   | <b>Logro</b> | <b>Corrección directa más estrategia</b> | <b>Corrección indirecta</b>                                |
| No observado   | No observado | 1. Niña: no                              | No observado   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>puedo, no se</p> <p>- Educadora 1: si puedes, mira. Necesito, venga siéntese acá. ¿Qué vas a escribir? Amiga, hagamos el análisis y síntesis: aaaa... mi...ga, perfecto,</p> <p>- ¿ya? lee entonces que escribiste</p> <p>- Niña: a-mi-ga</p> <p>- Educadora 1: ¿puedes o no puedes?</p> <p>- Niña: si</p> |  |
|--|--|---|--|

**Bajo aporte para el aprendizaje**

| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b> | <b>Correctivo</b><br><b>directo</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>neutral</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>personal</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>de tarea</b>                    |
|---|-------------------------------------|---|---|--|
| No observado                            | No observado                        | 1. Perfecto<br>(++++++)<br>(++)<br><br>2. Muy bien<br>(+)<br><br>3. Te felicito<br>(++)<br><br>4. Maravilloso<br>(++) | 1. Brillante<br>(+)<br><br>2. Estoy orgullosa de ti     | 1. Excelente trabajo Antonia, respeto (lee la copia realizada por la niña) |



|  |  |          |  |  |
|--|--|----------|--|--|
|  |  | 5. Súper |  |  |
|--|--|----------|--|--|

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-13**  
**Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela particular**

**Experiencia 3**

**Fecha:** 17/6/19

**Tipo de actividad:** Escritura

**Descripción de la actividad:** escribir palabras que empiecen con M, L, S, U, I, O de manera libre en una hoja

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| Indicaciones  |              |  |              |
|---|--------------|--|--------------|
| Generales   |              | Específicas  |              |
| Qué   | Cómo         | Qué  | Cómo         |
| 1. “escribir palabras la que yo quiera, como yo quiera, con la letra que yo quiera, pero escribir las palabras”<br><br>2. <b>“Educadora:</b><br>Letras, si yo leo hacia abajo ¿saben lo que dice ahí?<br><br><b>Niñas y niños:</b> ¿qué?<br><b>Educadora:</b> Nada y ¿saben por qué? porque cada letra, cada letra dice con qué voy a empezar a escribir mi palabra, por ejemplo, | No observado | 1. “Recuerden ir haciendo análisis y síntesis de las palabras así van a saber cuál es la letra que tienen que escribir, siempre haciendo análisis y síntesis. Así van a saber cómo suenan las letras que tengo que escribir” | No observado |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>¿mira (camina hacia el pizarrón y pega una de las hojas con cinta adhesiva) Yo voy a hacer mi hojita y ustedes me van a ayudar ya?”</p> <p>3. “Mi... nombre (escribe su nombre) La primera letra que está ahí es la mmm ¿qué palabra puedo escribir que comience con mmmm?”</p> <p><b>Educadora:</b> Maleta (escribe) y como está la mm escrita. la aprovecho. Después viene la A ¿qué palabra puedo escribir que empiece con A?</p> <p><b>Dos niños:</b> Abeja</p> <p><b>Educadora:</b> abeja (escribe palabra), después viene la pp ¿qué palabra con pp?</p> <p><b>Amparo:</b> Pupo</p> <p><b>Educadora:</b> Pulpo (remarcando la L) después está la E ¿Qué palabra con (interrupción)</p> <p><b>Daniela:</b> Elefante</p> <p><b>Matilde:</b> Escoba</p> <p><b>Educadora:</b> Escoba (escribe), después está la L ¿qué palabra?</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|

| <p><b>Máximo:</b> Lupa<br/> <b>Educadora:</b> Lupa<br/> (escribe), después está la S.<br/> <b>Felipe:</b> Serpiente<br/> <b>Educadora:</b> Serpiente<br/> (escribe) después viene la U<br/> <b>María Paz E.:</b> Uva<br/> <b>Educadora:</b> Brillante.<br/> Muy bien, después está la I ¿qué palabra con la I?<br/> <b>Trinidad:</b> Iguana<br/> <b>Educadora:</b> Y<br/> finalmente está la O<br/> ¿qué palabra con O?<br/> <b>niñas y niños:</b> Oso<br/> <b>Educadora:</b> Oso<br/> (escribe) eso es todo lo que hay que hacer<br/> ¿Ya?"</p> |   |  |                             |
|--|---|--|-----------------------------|
| <b>Feedback</b>  |   |  |                             |
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>   |   |  |                             |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>   | <b>Logro</b>  | <b>Corrección directa más estrategia</b> | <b>Corrección indirecta</b> |
| No observado   | <p>-A ver qué dice aquí. Mamá, árbol, pulpo, elefante, ludo, celular, uva, hilo, oso - mientras pone tick al lado de cada palabra-</p> <p>- Mamá, árbol, papá, que dice</p> | No observado                             | No observado                |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>ahí?</p> <p><b>Felipe:</b><br/>Estrellita</p> <p><b>Educadora:</b><br/>¿Estrella, Lápiz,<br/>saco, uva, ahí<br/>dice? iovana</p> <p><b>Felipe:</b> iguana</p> <p><b>Educadora:</b><br/>¡iguana!</p> <p>-Manzana,<br/>árbol, papá,<br/>estrella, lobo,<br/>sapo, ula ula,<br/>hilo, olla.</p> <p>- A ver<br/>Mariposa, amor,<br/>elefante, lol las<br/>muñecas lol, sol,<br/>uva, isla, ono.</p> <p>- Mamá, ahora,<br/>papá, elefante,<br/>laka, serpiente,<br/>unicornio, hilo,<br/>oreja,</p> <p>- mamá, abeja<br/>¿qué dice ahí?<br/>pepi.. pepijo,<br/>pepito, elefante,<br/>lala, sol, uva,<br/>ilesa, oro</p> <p>- (Isabel) Mamá.<br/>agustina Jara,</p> |  |  |
|--|--|--|--|

|   | <p>papá, e..</p> <p><b>Isabel:</b> Eve</p> <p><b>Educadora:</b> ah<br/>Eve tu mamá,<br/>león, sol,<br/>unicornio,<br/>Isabel, octubre-</p> <p>- Amor, papa,<br/>lupa, sandia,<br/>uva, iguana, oso</p> |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| <b>Bajo aporte para el aprendizaje</b>  |  |  |   |   |
| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b> | <b>Correctivo</b><br><b>directo</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>neutral</b>   | <u>Positivo</u><br><b>Valoración</b><br><b>personal</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración de</b><br><b>tarea</b>   |
| No observado                            | No observado   | <p>- Muy bien<br/>(+++++<br/>++).</p> <p>- Bien</p> <p>- Bien Felipe</p> <p>- Bien Josefina</p> <p>- excelente</p> <p>- te felicito<br/>(++)</p> <p>-perfecto (++)</p> | No observado  | <p>- muy bien tu trabajo ah.<br/>excelente</p> <p>- Brillante hijo<br/>tu trabajo, te<br/>felicito (++)</p> |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla V-14**

## Indicaciones generales y específicas, y tipos de feedback de la escuela particular

### Grabación 4

**Fecha:** 24/6/19

**Tipo de actividad:** escritura

#### Descripción de la actividad:

- escribir nombre y apellido con lápiz scripto en una hoja dividida en 4
- escribir números que conocen en una hoja

\* (+) Identifica la cantidad de veces que se señaló este feedback.

| <b>Indicaciones</b>   |                               |   |  |
|---|-------------------------------|---|--|
| <b>Generales</b>  |                               | <b>Específicas</b>  |  |
| Qué   | Cómo                          | Qué   | Cómo   |
| 1. “la idea es que lo escriban aquí el nombre y acá el apellido...en el lado derecho va su nombre y en el lado izquierdo va su apellido...para que quede lindo escribiremos cada nombre con un color” | No observado                  | 1. “! Gaspar acá va tu nombre y aquí va tu apellido ¡” “Sin ver el papelito hijo la idea es ver cuánto recordamos de nuestro nombre | 1. escribiríamos en la izquierda superior el nombre y en la derecha superior el apellido a ver vamos a ir haciendo análisis letra por letra” |
| <b>Feedback</b>   |                               |   |  |
| <b>Alto aporte para el aprendizaje</b>  |                               |   |  |
| <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral más logro</b>  | <b>Logro</b>                  | <b>Corrección directa más estrategia</b>  | <b>Corrección indirecta</b>  |
| 1. A ver vamos a hacer un análisis M A R D O N E S.. perfecto, muy bien (lee apellido)  | 1. Muy bien la toma del lápiz | 1. <b>1. Educadora:</b> Saben de qué me di cuenta mientras hacíamos la actividad... que hay amigos que aún escriben los             | No observado   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>números al revés<br/>y nosotros (no se<br/>entiende lo que<br/>dice) ¿recuerdan?<br/>A ver el número<br/>uno como se hace</p> <p><b>Educadora y niños:</b><br/>palito corto, palito<br/>largo</p> <p><b>Educadora:</b> pasa<br/>adelante y hazlo...<br/>perfecto muy bien<br/>ahora como se hacía<br/>el dos</p> <p><b>Educadora y niños:</b><br/>Cabeza cuello pies</p> <p><b>Educadora:</b> pase a<br/>hacer el dos.<br/>Perfecto el dos.<br/>ahora viene ¿el?</p> <p><b>Niños:</b> Tres</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Cómo<br/>se hace?</p> <p><b>Niños y educadora:</b><br/>Guatita, guatita</p> <p><b>Educadora:</b> pase<br/>adelante y hágalo</p> <p><b>Niña:</b> está medio al<br/>revés</p> <p><b>Educadora</b> ahora<br/>que numero sigue</p> <p><b>Niña:</b> palito corto<br/>(no se entiende)<br/>Palito largo</p> <p><b>Educadora:</b><br/>Adelante vamos<br/>usted... muy bien<br/>puede ya cual sigue</p> <p><b>Niños:</b> Cinco</p> <p><b>Educadora:</b> y ¿Y<br/>cómo se escribía el</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>cinco?</p> <p><b>Niños:</b> Cuello<br/>guatita pies</p> <p><b>Educadora:</b> A ver<br/>vamos Cuello guatita<br/>pies muy bien a ver<br/>cuál viene ahora</p> <p><b>Niños:</b> El seis</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Cómo<br/>se hace el seis?</p> <p><b>Niños y educadora:</b><br/>cuello guatita</p> <p><b>Educadora:</b> Ahí<br/>está</p> <p><b>Niña:</b> Para el otro<br/>lado</p> <p><b>Educadora:</b><br/>Colócale la manito y<br/>ahí... perfecto eso<br/>muy bien para el<br/>otro lado ahora todos<br/>juntos en el aire</p> <p><b>Educadora y niños:</b><br/>Cuello guatita muy<br/>bien perfecto ¿Ahora<br/>cual viene? <b>Niños:</b><br/>siete</p> <p><b>Educadora:</b> ¿y ese<br/>se hace cómo?</p> <p><b>Educadora y niños:</b><br/>palito cortó, palito<br/>largo no entiende...<br/>palito corto, palito<br/>largo no entiende</p> <p><b>Educadora:</b><br/>perfecto muy bien<br/>Ahora que número<br/>viene</p> <p><b>Niños:</b> El ocho</p> <p><b>Educadora</b> ¿Cómo<br/>se escribe? Todos</p> |  |
|--|--|---|--|



|   |                           |   |   |   |
|---|---------------------------|---|---|---|
|   |                           | <p>juntos a ver parte arriba y da la vuelta vuelta vuelta vuelta y se da la manito</p> <p><b>Niña:</b> se pegaron</p> <p><b>Educadora:</b><br/>Excelente trabajo muy bien ¿Qué número viene ahora?</p> <p><b>Niños:</b> Nueve</p> <p><b>Educadora:</b> ¿Cuál?<br/><b>¡Niños nueve!!</b></p> <p><b>Educadora</b> y ¿cómo se hacía el nueve?</p> <p><b>Niños y educadora:</b><br/>La cabeza y el cuerpo</p> <p><b>Educadora:</b> A ver cabeza y cuerpo... es de arriba hacia abajo muy bien excelente. (corporal)</p> |   |   |
| <b>Bajo aporte para el aprendizaje</b>  |                           |   |   |   |
| <u>Negativo</u><br><b>Desvalorativo</b> | <b>Correctivo directo</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración neutral</b>  | <u>Positivo</u><br><b>Valoración personal</b> | <u>Positivo</u><br><b>Valoración de tarea</b> |
| No observado                            | No observado              | <p>1. Muy bien (++++++)</p> <p>2. Perfecto (+++++)</p> <p>3. Excelente</p>  | No observado                                  | No observado                                  |

Fuente: Elaboración propia

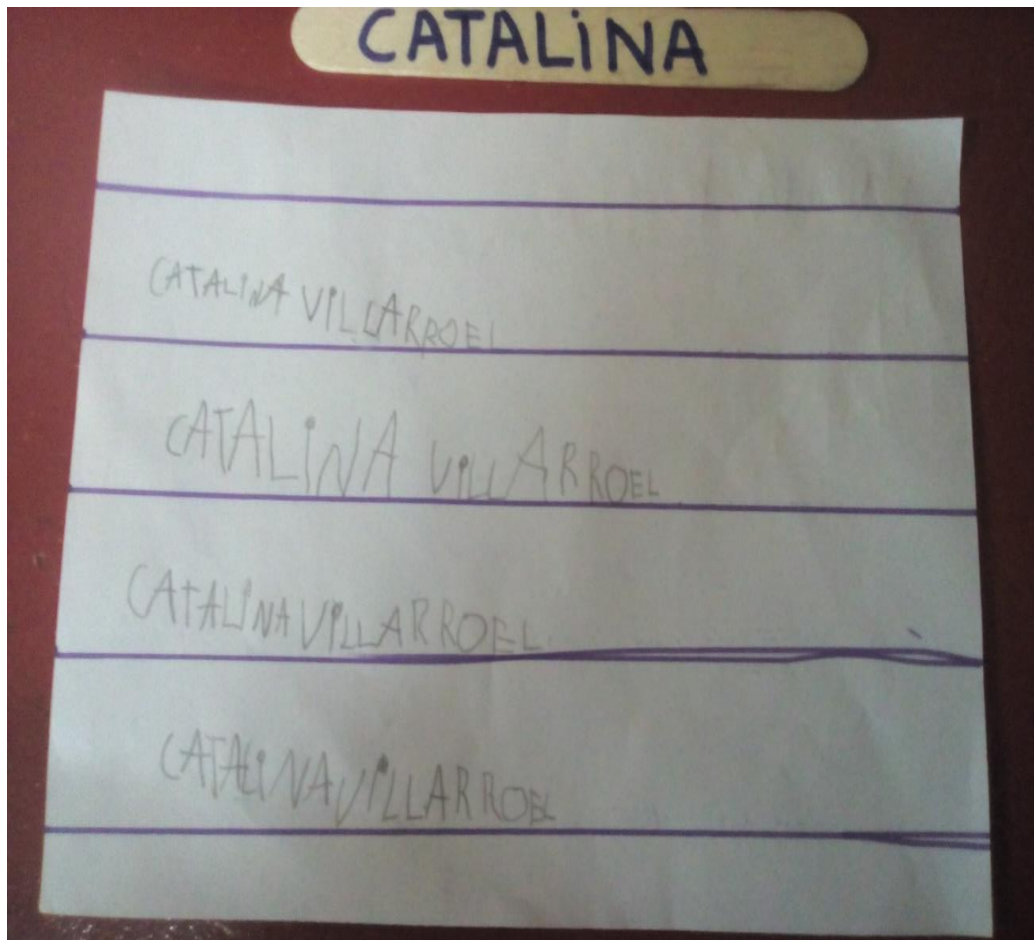
## Experiencias

- Escuela municipal

**Fecha:** 4/6/19

**Tipo de actividad:** copia

**Descripción de la actividad:** copiar nombre y apellido (desde su paleta de helado que tiene escrito su nombre y apellido) en cada una de las líneas moradas que están remarcadas en una hoja blanca.



# LITZBELL

LITZBELL TEHERAN

LITZBELL T EHE

IT EOTHEERAN

LITZBELL EAN

LITZBELL TEHERAN

# TEHERAN

LITZBELL TEHERAN

LITZBELL T EHE

IT EOTHEERAN

LITZBELL EAN

LITZBELL TEHERAN

# NATHALYA

NATHALYA BAPTISTA

BAPTISTA BAPTISTA

NATHALYA BAPTISTA

NATHALYA BAPTISTA

NATHALYA

# BAPTISTA

NATHALYA BAPTISTA

BAPTISTA BAPTISTA

NATHALYA BAPTISTA

NATHALYA BAPTISTA

NATHALYA



**MÁXIMO**

4/6/19 MÁXIMO

RIVEROS

MAXIMO

RIVEROS

MAXIMO

RIVEROS

**RIVEROS**

4/6/19 MÁXIMO

RIVEROS

MAXIMO

RIVEROS

MAXIMO

RIVEROS

# JAZMÍN

ПІДПИСАНО

~~SAZ~~ M I N P O Z A

SAZ M I N P O Z A

SAZ M I N

SAZ M I N P O Z A

# POZA

ПІДПИСАНО

~~SAZ~~ M I N P O Z A

SAZ M I N P O Z A

SAZ M I N

SAZ M I N P O Z A

EZEQUIEL

E F F O U I E L

U O U A R I E

A L L I O E W W W

↓ J E T A I I

LUARTE

E F F O U I E L

U O U A R I E

A L L I O E W W W

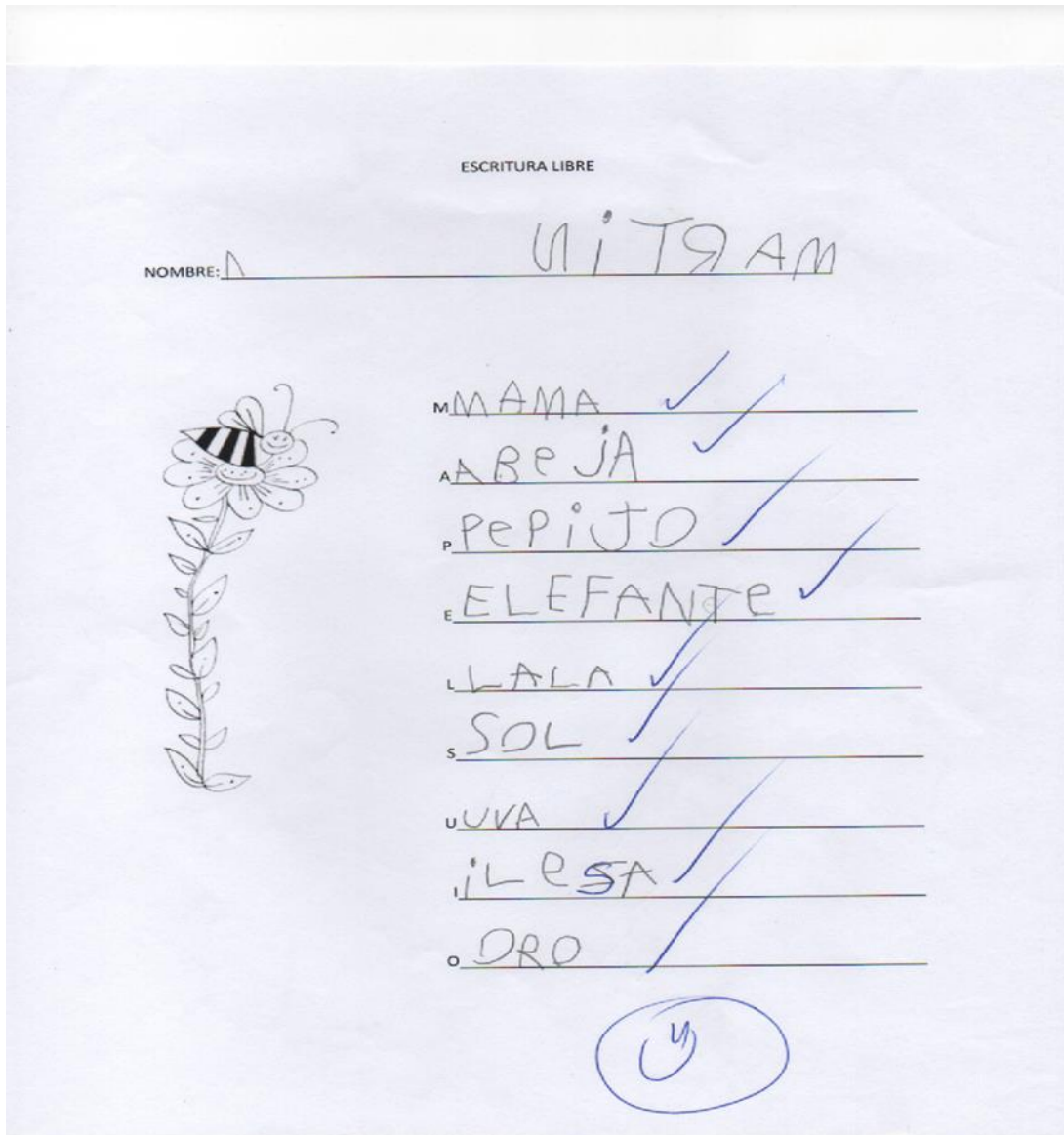
↓ J E T A I I

- Escuela particular

**Fecha:** 17/6/19

**Tipo de actividad:** Escritura

**Descripción de la actividad:** escribir palabras que empiecen con M, L, S, U, I, O de manera libre en una hoja





ESCRITURA LIBRE

NOMBRE: MAXIMILIANO MUÑOZ



M MAXIMILIANO

A abril

P PSICÓLOGO

E ESO

L LINA

S sábado

U VA

I lo

O octavo

con ayuda

**PAUTA PARA EVALUAR  
SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN**

|   |  |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR                    | Patricia Troncoso Ibacache   |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:          | TIPOS DE FEEDBACK EN EXPERIENCIAS CON FOCO EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN NIVEL DE TRANSICIÓN 2 DE UNA ESCUELA MUNICIPAL Y PARTICULAR EN LAS COMUNAS DE CONCEPCIÓN Y HUALPÉN |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Yanira Belmar Palma, Macarena Fuentes Muñoz, Sthefanie Palma Cifuentes, Andrea Saavedra Palma, Pilar Valencia Sánchez.   |
| CARRERA                                 | Educación de Párvulos  |
| PROFESOR GUÍA                           | María Loreto Muñoz Abrines   |

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

| INDICADORES  | Nota       |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.                                  | 6,5        |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.   | 6,0        |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.  | 6,5        |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.   | 7,0        |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.   | 5,0        |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6,5        |
| <b>Promedio</b>  | <b>6,3</b> |

## B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES  | Nota       |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 7,0        |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.   | 6,5        |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.  | 6,5        |
| <b>Promedio</b>  | <b>6,7</b> |

## c. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES   | Nota       |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.   | 7,0        |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño.  | 6,5        |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.                           | 7,0        |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6,0        |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.  | 6,0        |
| 6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.                                   | 6,3        |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.                               | 6,5        |
| 8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.  | 6,5        |
| <b>Promedio</b>   | <b>6,5</b> |

## D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES   | Nota |
|---|------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación. | 5,5  |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.                               | 5,5  |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación.   | 6,0  |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.  | 6,0  |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.                                 | 6,5  |

|   |            |
|---|------------|
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6,0        |
| <b>Promedio</b>   | <b>5,9</b> |

**d. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

| <b>INDICADORES</b>   | <b>Nota</b> |
|--|-------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos .  | 6,5         |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6,5         |
| 3. Correcto uso de ortografía.   | 7,0         |
| 4. Coherencia en la redacción.   | 6,5         |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.              | 6,5         |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.                     | 6,5         |
| <b>Promedio</b>  | <b>6,6</b>  |
|  |             |

## 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos                                       | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema              | 25%         | 6,3  | 1,575              |
| B. Del Marco Teórico referencial               | 20%         | 6,7  | 1,34               |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20%         | 6,5  | 1,3                |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados     | 25%         | 5,9  | 1,475              |
| E. De los aspectos formales                    | 10%         | 6,6  | 0,66               |
| <b>Nota promedio final</b>                     |             |      | <b>6,35</b>        |

## 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Como parte de la evaluación de esta investigación, destaco la relevancia del tema que se relaciona con las prácticas pedagógicas de las Educadora de Párvulos en los niveles de transición respecto de la enseñanza de la escritura.

A continuación algunas observaciones y sugerencias para revisar: revisar la fundamentación del problema, ya que hay contenido que teórico que podría estar en el marco teórico.

En relación a las categorías y subcategorías, no se presenta definición de ellas, sino mas bien indicadores asociados a lo que se va a investigar.

Marco teórico, se hace alusión a algunas investigaciones, sólo se señala el título y año, completar señalando autor y citar como referencia bibliográfica.

Marco metodológico, sugiero ordenar y caracterizar las técnicas de recolección de información, por ejemplo: Registros tecnológicos una definición y cuales se considerarán. En el caso de las grabaciones de audio, señalar la cantidad por cada educadora y que corresponden al tiempo total de las experiencias de enseñanza de la escritura. Observación, señalar tipo y el uso de los registros de las observaciones. En las etapas como se organiza el proceso de recogida y análisis de la información, no se considera la observación.

En el capítulo de los resultados sugiero determinar un criterio único para presentar los hallazgos, considero que debería ser por educadora, señalando tipo de establecimiento; así queda mas coherente con las conclusiones.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 12 de junio de 2020**

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

|   |  |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR                    | Marcela Valenzuela Ravanal   |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:          | Tipos de feedback en experiencias con foco en la enseñanza de la escritura en nivel de transición 2 de una escuela municipal y particular en las comunas de Concepción y Hualpén |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Yanira Orfelina Belmar Palma<br>Macarena Jazmín Fuentes Muñoz<br>Sthefanie Irene Palma Cifuentes<br>Andrea Nicol Saavedra Palma<br>Pilar Antonia Valencia Sánchez                |
| CARRERA                                 | Educación de Párvulos  |
| PROFESOR GUÍA                           | Dra. María Loreto Muñoz Abrines  |

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

| INDICADORES   | Nota |
|---|------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 6.8  |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.                                      | 6.8  |

|  |            |
|--|------------|
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.  | 6.8        |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.   | 6.8        |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.   | 6.8        |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6.8        |
| <b>Promedio</b>  | <b>6.8</b> |

#### **B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

| <b>INDICADORES</b>   | <b>Nota</b> |
|--|-------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 6.8         |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.   | 6.8         |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.  | 6.8         |
| <b>Promedio</b>  | <b>6.8</b>  |

#### **C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

| <b>INDICADORES</b>  | <b>Nota</b> |
|---|-------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.   | 6.8         |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño.  | 5.8         |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 6.5         |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los  | 6.0         |

|   |            |
|---|------------|
| participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.                                    |            |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.                                    | 6.4        |
| 6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.     | 6.5        |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 5.5        |
| 8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.          | 5.5        |
| <b>Promedio</b>   | <b>6.1</b> |

#### **D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

| <b>INDICADORES</b>  | <b>Nota</b> |
|---|-------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .                              | 6.5         |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.   | 6.5         |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación.   | 6.5         |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.  | 6.5         |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.   | 6.5         |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6.5         |
| <b>Promedio</b>   | <b>6.5</b>  |



### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| <b>INDICADORES</b>   | <b>Nota</b> |
|--|-------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos .  | 7.0         |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6.5         |
| 3. Correcto uso de ortografía.   | 6.8         |
| 4. Coherencia en la redacción.   | 6.8         |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.              | 7.0         |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.                     | 7.0         |
| <b>Promedio</b>  | <b>6.9</b>  |

### 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| <b>Aspectos</b>                                | <b>Ponderación</b> | <b>Nota</b> | <b>Puntaje porcentual</b> |
|--|--------------------|-------------|---------------------------|
| A. De la Formulación del problema              | 25%                | 6.8         | 1.7                       |
| B. Del Marco Teórico referencial               | 20%                | 6.8         | 1.36                      |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20%                | 6.1         | 1.22                      |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados     | 25%                | 6.5         | 1.62                      |
| E. De los aspectos formales                    | 10%                | 6.9         | 0.69                      |
| <b>Nota promedio final</b>                     |                    |             | <b>6.6</b>                |

### 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este

Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Se destaca el objeto de estudio, por ser una temática poco estudiada y pertinente para el nivel de Educación Parvularia, en general es una muy buena investigación, con algunos aspectos a mejorar en el diseño metodológico, tales como:

1. Cambiar hipótesis por supuestos de investigación, para que sea coherente con lo declarado en la formulación del problema.
2. Se declara el método de investigación, pero no así el diseño de investigación.
3. El uso del término población se utiliza en la investigación cuantitativa, no así en la investigación cualitativa, según Fernández y Baptista (2014) y Tójar (2006), estos autores hacen referencia al término muestreo o muestreo cualitativo.
4. Precisar el tipo de técnica de observación, como una técnica de observación no participativa (Fernández y Baptista, 2014).
5. Faltó describir la técnica de procesamiento (análisis e interpretación) de la información, como el análisis de contenido.
6. Faltó seleccionar una técnica para dar respuesta al criterio de confirmabilidad, como la triangulación.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**



**FIRMA PROF.  
EVALUADOR**

**Fecha: 08-06-2020**