



**Fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de 3° básico con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve (DIL) pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) de un establecimiento de la comuna de San Fernando.**

Cinthy Robledo Larenas

Docente guía: Mario Castro Guerra

Tesis para optar al título y/o grado de Pedagogía en Educación Especial con mención en  
Dificultades de los Aprendizajes

Rancagua, Chile

Diciembre, 2025

## Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mi abuelo, quien, aunque ya no se encuentra físicamente conmigo, sigue siendo una presencia constante en mi vida y en este logro. Él me enseñó con su propia historia, que siempre se puede salir adelante. A pesar de vivir con una discapacidad física teniendo únicamente un brazo fue capaz de sacar a su familia adelante con esfuerzo, trabajo y una fortaleza admirable. Su ejemplo de perseverancia, dignidad y superación marcó profundamente mi forma de ver la vida y los desafíos, influyendo de manera significativa en mi vocación y compromiso con la Educación Especial. Hoy al cerrar esta etapa, siento que cumplo la promesa que le hice en su último respiro: sacar mi carrera adelante y convertirme en la profesional que siempre anheló.

Agradezco a mi familia por su apoyo constante a lo largo de todo este proceso, por acompañarme en cada etapa y por confiar en mí incluso en los momentos de mayor dificultad. De manera muy especial, agradezco a mi madre y a mi abuela, quienes han sido el pilar fundamental de mi vida que con su apoyo incondicional, su contención emocional y su permanente confianza en mis capacidades han sido el motor que me ha impulsado a seguir adelante, recordándome siempre que soy capaz de lograr todo lo que me proponga.

Asimismo, quiero agradecer a mis pequeños estudiantes, quienes fueron una fuente constante de motivación, aprendizaje y sentido durante mi formación docente. Cada experiencia compartida, cada avance y cada desafío vivido junto a ellos/as reafirmaron mi vocación y el valor profundo de crear una educación inclusiva. Del mismo modo, agradezco a las docentes que formaron parte de mi trayectoria universitaria y de mis prácticas profesionales, por su disposición, acompañamiento y enseñanzas. Sin ellos/as, nada de este proceso habría sido posible. Los aprendizajes y los lazos que se construyeron durante esta trayectoria fueron, sin duda, de los mayores regalos de esta etapa y que perdurarán por siempre en mí.

Este proceso de formación profesional ha sido extenso y desafiante, marcado por momentos de alegría, cansancio, días de traspasar y múltiples dificultades. Sin embargo, cada intento, cada error y cada obstáculo enfrentado se transformaron en una oportunidad de

aprendizaje y crecimiento, tanto a nivel académico como personal, fortaleciendo mi compromiso con una práctica pedagógica reflexiva, consciente y centrada en la diversidad.

Finalmente, agradezco a todas las personas que de manera directa o indirecta, formaron parte de este proceso y contribuyeron a que hoy este trabajo llegue a su término. Este logro no solo representa el cierre de una etapa académica, sino también la consolidación de un sueño construido con esfuerzo, perseverancia y profunda convicción personal.

## Índice

1.	Introducción .....	16
2.	Contextualización .....	18
3.	Problematización.....	22
3.1	Pregunta de investigación .....	27
3.2	Objetivo general.....	28
3.3	Objetivos específicos.....	29
4.	Marco teórico .....	30
4.1	De la enseñanza tradicional al enfoque psicogenético: dos concepciones sobre el aprendizaje de la lectoescritura.....	30
4.2	Lectura, escritura y oralidad: procesos integrados de construcción de significado .....	31
4.3	Discapacidad Intelectual Leve: de la concepción deficitaria a las posibilidades de aprendizaje.....	32
4.4	Marco curricular para la diversificación: del Decreto N° 83 al Diseño Universal para el Aprendizaje .....	33
4.5	Dimensión ética y política de la inclusión: hacia una pedagogía transformadora.....	34
5.	Metodología .....	37
5.1	Enfoque.....	37
5.2	Muestreo .....	39
5.3	Instrumentos de evaluación y análisis de la información etapa diagnóstica.....	39
5.4	Instrumentos de evaluación y análisis de la información etapa implementación.....	40
5.5	Instrumentos de evaluación y análisis de la información etapa evaluación final.....	40
5.6	Aspectos éticos de la investigación .....	41
6.	Plan de acción.....	42
6.1	Descripción general .....	42
6.2	Planificación sesiones de intervención.....	44
7.	Resultados .....	84
7.1	Resultados etapa diagnóstica .....	84
7.1.1	Caracterización de los procesos de lectura y escritura.....	84
7.1.1.1	Estudiante 1: Nivel conceptual silábico con avances hacia silábico-alfabético .....	84
7.1.1.2	Estudiante 2: Nivel conceptual pre-silábico inicial .....	86

7.1.2	Perspectiva docente sobre procesos y necesidades de apoyo.....	88
7.1.2.1	<i>Caracterización del nivel lector y escritor según la docente</i> .....	88
7.1.2.2	<i>Dificultades observadas y factores contextuales</i> .....	89
7.1.2.3	<i>Estrategias pedagógicas y apoyos disponibles</i> .....	91
7.1.3	Síntesis diagnóstica.....	92
7.2	Resultados etapa implementación.....	93
7.2.1	Resultados por Dimensiones de Análisis .....	94
7.2.1.1	<i>Dimensión 1: Comprensión global del texto instructivo (identificación de la receta y sus partes)</i> .....	94
7.2.1.2	<i>Dimensión 2: Secuenciación y comprensión de acciones (orden de pasos)</i> .....	96
7.2.1.3	<i>Dimensión 3: Producción escrita y representación gráfica de ingredientes y acciones</i> .....	97
7.2.1.4	<i>Dimensión 4: Comprensión y uso de la estructura de la receta mediante codificación por colores</i> .....	99
7.2.2	Síntesis de Resultados de la Etapa de Implementación.....	100
7.3	Resultados etapa evaluación final.....	102
7.3.1	Análisis comparativo entre evaluación diagnóstica y evaluación final.....	103
7.3.2	Resultados finales en función de los objetivos específicos y la pregunta de investigación.....	105
7.3.3	Aspectos logrados y no logrados en la etapa de implementación .....	108
7.3.4	Elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de intervención.....	110
7.3.5	Interpretación teórica de facilitadores y obstaculizadores .....	112
7.3.6	Síntesis interpretativa de los resultados finales.....	113
8.	Conclusiones.....	115
9.	Referencias.....	124
10.	Anexos.....	128
	ANEXO I: ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	128
	Anexo I.1: Consentimiento informado para docente de educación especial.....	128
	Anexo I.2: Consentimiento informado para padres y apoderados.....	132
	Anexo I.3: Asentimiento informado para estudiantes.....	136
	Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación.....	136
	Para menores de educación parvularia y básica .....	136
	Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación.....	138
	Para menores de educación básica .....	138

F.....	138
ANEXO II: CONTEXTUALIZACIÓN .....	139
Anexo II 1: Ficha 1: Contextualización y análisis del establecimiento educativo.....	139
Anexo II 2: Ficha 2: Contextualización y análisis del curso:.....	153
Anexo III 3: Características del curso:.....	153
ANEXO III: DISEÑO Y COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	166
Anexo III.1: Matriz de coherencia interna .....	166
Anexo III.2: Organizador gráfico .....	170
Anexo III.3: Cronograma de implementación y actividades.....	171
ANEXO IV: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	172
.....	173
Anexo IV.2: Pauta de entrevista semiestructurada inicial a docente de educación especial.....	179
Anexo IV.3: Matriz de análisis de entrevista inicial.....	181
ANEXO V: PRODUCCIONES Y ANÁLISIS – ETAPA DIAGNÓSTICA.....	207
Anexo V.1: Producciones escritas Estudiante 1 – Evaluación diagnóstica.....	207
Anexo V.2: Matriz de análisis de producciones Estudiante 1 – Evaluación diagnóstica.....	209
Anexo V.3: Producciones escritas Estudiante 2 – Evaluación diagnóstica.....	218
Anexo V.4: Matriz de análisis de producciones Estudiante 2 – Evaluación diagnóstica.....	219
ANEXO VI: PLANIFICACIÓN DE SESIONES.....	224
ANEXO VII: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	269
ANEXO VIII: EVIDENCIAS DE PRODUCCIONES DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN.....	276
Anexo VIII.1: Producciones Estudiante 1 – Tickets de salida completos.....	276
Anexo VIII.2: Producciones Estudiante 2 – Tickets de salida completos.....	281
ANEXO IX: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FINAL.....	285
Anexo IX.1: Pauta de entrevista semiestructurada final a docente de educación especial.....	285
Anexo IX.2: Matriz de análisis de entrevista final.....	288
ANEXO X: PRODUCCIONES Y ANÁLISIS – ETAPA DE EVALUACIÓN FINAL.....	334
Anexo X.1: Producciones escritas Estudiante 1 – Evaluación final.....	334
Anexo X.2: Matriz de análisis de producciones Estudiante 1.....	337
Anexo X.3: Producciones escritas Estudiante 2 – Evaluación final.....	367
Anexo X.4: Matriz de análisis de producciones Estudiante 2 – Evaluación final.....	369
ANEXO XI: FICHAS BIBLIOGRÁFICAS.....	384

## Resumen

Esta investigación-acción tuvo como propósito fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en dos estudiantes de 3° básico con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar de un establecimiento educacional de San Fernando. El contexto se caracteriza por un alto índice de vulnerabilidad (90%) y un discurso institucional inclusivo que no se concreta plenamente en las prácticas pedagógicas, particularmente para estudiantes con DIL que requieren apoyos diferenciados en lectoescritura.

El objetivo general fue fortalecer el proceso de lectoescritura mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979), que comprende la alfabetización como un proceso constructivo donde el estudiante elabora progresivamente hipótesis sobre el sistema de escritura. Este enfoque permite valorar los avances desde una lógica evolutiva individual y favorecer contextos significativos de aprendizaje.

La metodología correspondió a investigación-acción cualitativa, desarrollada en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron: Evaluación de la Lengua Escrita de Líbano (2007) aplicada en etapa diagnóstica y final; entrevista semiestructurada a la docente de educación especial; y tickets de salida aplicados al término de cada sesión de implementación. El plan de acción consistió en ocho sesiones distribuidas en dos semanas, utilizando textos instructivos (recetas) como eje articulador, con estrategias diferenciadas según los niveles conceptuales de cada estudiante.

Los resultados evidencian avances significativos en ambos estudiantes. El Estudiante 1, que partió de un nivel silábico con avances hacia silábico-alfabético, consolidó el nivel silábico-alfabético avanzado, demostrando mayor control en correspondencia sonido-grafía, capacidad de análisis morfológico emergente y reflexión metalingüística sobre sus producciones. El Estudiante 2, que partió de un nivel pre-silábico inicial caracterizado por ausencia de correspondencia sonoro-gráfica, logró avances en reconocimiento visual de palabras,

asociación imagen-palabra escrita y participación activa en situaciones significativas de lectura y escritura, aunque permanece en proceso de construcción de la hipótesis silábica. Ambos estudiantes desarrollaron disposición positiva y motivación intrínseca hacia prácticas de lectoescritura, contrastando con la baja motivación reportada inicialmente.

Los hallazgos confirman que estudiantes con DIL son sujetos capaces de construir conocimiento sobre la lengua escrita siguiendo la misma lógica evolutiva documentada para cualquier niño, aunque con ritmos propios y requiriendo condiciones pedagógicas específicas. La implementación de estrategias fundamentadas en el enfoque psicogenético, que respetan los procesos constructivos individuales, utilizan textos funcionales significativos y proporcionan apoyos visuales sistemáticos, generó avances sustantivos que no habrían sido posibles mediante enfoques tradicionales centrados en ejercitación mecánica.

En conclusión, esta investigación demuestra la pertinencia y viabilidad de implementar el enfoque psicogenético con estudiantes del PIE, contribuyendo a transformar prácticas de educación especial centradas en el déficit hacia enfoques que reconocen las potencialidades de aprendizaje de todos los/as estudiantes. Las implicancias para la práctica docente incluyen: privilegiar situaciones didácticas significativas con textos de uso social real; respetar procesos constructivos individuales valorando los errores como hipótesis en desarrollo; implementar apoyos visuales y material concreto sistemáticamente; diferenciar estrategias según niveles conceptuales sin simplificar el objeto de conocimiento; y fortalecer co-docencia efectiva entre docentes de educación especial y profesores de aula regular.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Alfabetización; Cognición; Proceso de aprendizaje; Enseñanza.

## 1. Introducción

La lectoescritura constituye una competencia fundamental para el desarrollo académico, social y personal de todos los/as estudiantes, incluyendo aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) enfrentan frecuentemente barreras pedagógicas que obstaculizan su acceso efectivo a la alfabetización, no por limitaciones cognitivas sino por prácticas de enseñanza que no se ajustan a sus características y procesos de aprendizaje.

Esta investigación-acción se desarrolló en un establecimiento educacional urbano dependiente del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Colchagua, con dos estudiantes de 3° básico con diagnóstico de DIL pertenecientes al Programa de Integración Escolar. El contexto se caracteriza por un alto índice de vulnerabilidad (90%) y un compromiso institucional explícito con la inclusión, aunque persiste una brecha significativa entre el discurso inclusivo del Proyecto Educativo Institucional y las prácticas pedagógicas observadas en aula, particularmente en la enseñanza de la lectoescritura.

El propósito central de esta investigación fue fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979), que comprende la alfabetización como un proceso constructivo donde el estudiante elabora progresivamente hipótesis sobre el sistema de escritura. Este enfoque resulta especialmente pertinente para estudiantes con DIL porque permite valorar los avances desde una lógica evolutiva individual, respetar los tiempos de desarrollo y favorecer contextos de aprendizaje significativos, en lugar de aplicar métodos mecánicos de repetición que no generan comprensión real del sistema alfabético.

La acción consistió en un plan de intervención de ocho sesiones distribuidas en dos semanas, utilizando textos instructivos (recetas) como eje articulador. Las recetas fueron seleccionadas porque constituyen textos de uso social real, poseen estructura clara y diferenciada, permiten integración con experiencias prácticas concretas y favorecen el

desarrollo simultáneo de habilidades de lectura, escritura y oralidad. Las estrategias pedagógicas se diferenciaron según los niveles conceptuales de cada estudiante: para el Estudiante 1, ubicado en nivel silábico con avances hacia silábico-alfabético, se diseñaron actividades que promovieron el análisis intrasilábico y la reflexión metalingüística; para el Estudiante 2, en nivel pre-silábico inicial, se enfatizó el reconocimiento visual global, la asociación imagen-palabra y el desarrollo de conciencia silábica básica mediante apoyos visuales que favorezcan su proceso.

Los resultados evidencian avances significativos en ambos estudiantes: el Estudiante 1 consolidó el nivel silábico-alfabético avanzado, demostrando mayor control en correspondencia sonido-grafía y capacidad de reflexión sobre sus producciones; el Estudiante 2, aunque permanece en proceso de construcción de la hipótesis silábica, logró avances en reconocimiento visual de palabras, participación activa y disposición positiva hacia prácticas de lectura y escritura. Estos avances confirman que estudiantes con DIL son sujetos capaces de construir conocimiento sobre la lengua escrita cuando se generan condiciones pedagógicas adecuadas, respetando sus procesos constructivos y ofreciendo experiencias significativas y contextualizadas.

Este documento se organiza en diez apartados. Tras esta introducción, se presenta la contextualización del establecimiento y del curso, identificando fortalezas y debilidades institucionales. El tercer apartado desarrolla la problematización, fundamentando teórica y normativamente el problema de investigación y formulando la pregunta y objetivos. El cuarto apartado expone el marco teórico, articulando el enfoque psicogenético, el modelo ecológico-funcional y los principios del DUA. El quinto apartado describe la metodología de investigación-acción cualitativa implementada. El sexto apartado presenta el plan de acción con las ocho sesiones diseñadas. El séptimo apartado analiza los resultados de las etapas diagnósticas, de implementación y de evaluación final. El octavo apartado desarrolla las conclusiones, reflexiones y recomendaciones. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos con instrumentos y evidencias del proceso.

## 2. Contextualización

El establecimiento educacional en estudio es una institución educativa urbana dependiente del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Colchagua, que atiende niveles desde NT1 hasta 8° básico y cuenta con una matrícula de 611 estudiantes, con un promedio de 28 a 30 estudiantes por curso. Su contexto social se caracteriza por un alto índice de vulnerabilidad del 90%, asociado a un nivel socioeconómico bajo donde la mayoría de los apoderados no ha completado su escolaridad formal, situación que limita sus oportunidades laborales e incide directamente en las posibilidades de aprendizaje y permanencia de los/as estudiantes en el sistema escolar.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2025) fundamenta su acción en principios de empatía, autonomía, respeto, tolerancia, libertad y responsabilidad, garantizando la convivencia democrática. Declara un enfoque inclusivo explícito, señalando como misión entregar "aprendizajes significativos, relevantes y de calidad, en un ambiente propicio e inclusivo" (p. 10), bajo un modelo pedagógico constructivista y el sello institucional "Educar desde la Diversidad". Este compromiso se refleja en la existencia del Programa de Integración Escolar (PIE), que atiende a 188 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) transitorias y permanentes, mediante un equipo multidisciplinario conformado por especialistas que desarrollan intervenciones pedagógicas, evaluaciones psicopedagógicas, adaptaciones curriculares y talleres de sensibilización.

El establecimiento alinea sus prácticas con el marco normativo vigente el Decreto N° 83 puesto que este establece que su objetivo es "entregar orientaciones para diversificar la enseñanza, considerando las características de aprendizaje de todos los y las estudiantes y promoviendo su participación y progreso en el currículo nacional" (MINEDUC, 2015, Art. 2), promoviendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como respuesta educativa clave. Por su parte, la Ley N° 20.422 (2010) señala que el sistema debe "asegurar la igualdad de oportunidades, inclusión social y la no discriminación de las personas con discapacidad" (Art. 1), exigiendo estrategias diferenciadas coherentes con las necesidades reales.

Asimismo, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 (2015) establece que "la educación es un derecho social garantizado por el Estado, que debe ser inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes" (Art. 1).

Sin embargo, existe una brecha significativa entre el discurso institucional y la práctica pedagógica observada; debido a que el PEI declara un enfoque inclusivo, cuenta con protocolos y equipos especializados, no obstante, las estrategias implementadas en aula no logran concretar plenamente estos principios, especialmente para estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL), quienes requieren apoyos individualizados, contextualizados y significativos que no siempre reciben.

El análisis del contexto permite identificar fortalezas institucionales que facilitan el avance hacia una inclusión efectiva. En primer lugar, la existencia de un equipo multidisciplinario coordinado que trabaja de forma articulada constituye un recurso valioso para abordar la diversidad de necesidades educativas. Este equipo desarrolla evaluaciones diagnósticas, diseña adaptaciones y proporciona orientaciones específicas para el trabajo en aula. En segundo lugar, el establecimiento ha generado espacios institucionales de reflexión docente, como jornadas de planificación conjunta entre docentes de aula y profesionales del PIE, que permiten los análisis colaborativo de casos y la búsqueda de estrategias pedagógicas ajustados. Estos espacios evidencian un compromiso institucional con la mejora continua y la formación situada. Adicionalmente, se observa el uso de metodologías activas dentro del aula, como juegos didácticos en matemáticas, dinámicas lúdicas en lenguaje y actividades multisensoriales, que permiten enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y mantener la motivación de los/as estudiantes. Finalmente, el establecimiento ha desarrollado planes institucionales específicos para abordar distintas temáticas vinculadas a la inclusión, evidenciando una intencionalidad de avanzar más allá del cumplimiento formal de la normativa.

A pesar de las fortalezas mencionadas, persisten debilidades críticas que obstaculizan la inclusión efectiva. En el nivel institucional, se identifica una escasa implementación de estrategias específicas para estudiantes inmigrantes y una limitada

prevención de la deserción escolar, aspectos especialmente preocupantes dado el alto índice de vulnerabilidad del contexto. En el ámbito de la co-docencia, se evidencian limitaciones significativas: la educadora diferencial participa en momentos acotados del trabajo de aula, sin una planificación conjunta sistemática con la docente regular. Esta situación genera desarticulación entre los apoyos proporcionados y las actividades curriculares centrales, debilitando el impacto de las intervenciones del PIE. Por otra parte, existe una escasa diversificación de materiales didácticos para estudiantes que requieren apoyos más estructurados y personalizados, específicamente, los estudiantes con DIL que aún no han adquirido habilidades de lectoescritura, los cuales reciben principalmente material descontextualizado como cuadernos de trazos y dibujos, que no responden a una enseñanza significativa ni se encuentran alineados con los principios del DUA establecidos en el Decreto N° 83. Esta situación contradice el enfoque declarado en el PEI y pone en contexto prácticas homogéneas que no consideran las características específicas de aprendizaje de estos estudiantes.

El curso seleccionado, 3° básico C, está compuesto por 22 estudiantes (13 hombres y 9 mujeres), de los cuales dos son migrantes. El curso incluye estudiantes con diversos diagnósticos: Condición del Espectro Autista, Trastorno Específico del Lenguaje, Discapacidad Intelectual Leve y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. El clima de aula se caracteriza por vínculos generalmente respetuosos y solidarios, aunque se presentan episodios de exclusión y conflictos derivados de dificultades conductuales y de convivencia. A pesar de contar con normas establecidas y estrategias de resolución de conflictos, se evidencia la necesidad de fortalecer la escucha activa, el respeto por las diversas opiniones y el manejo socioemocional.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente implementa estrategias didácticas activas y multisensoriales que favorecen la participación de la mayoría de los/as estudiantes. Sin embargo, estas estrategias no se ajustan completamente a las necesidades de los estudiantes con DIL, particularmente de aquellos que aún no han adquirido la lectoescritura. El nudo crítico identificado involucra a dos estudiantes del PIE que, a pesar

de presentar una asistencia del 95% y participar activamente en las actividades de aula, no logran avanzar en la adquisición de la lectura y escritura. Esta situación evidencia una barrera pedagógica que vulnera su derecho a aprender, reflejando la brecha entre la enseñanza proporcionada y el tipo de apoyos que realmente necesitan.

El análisis realizado permite constatar la coexistencia de facilitadores y obstaculizadores para la inclusión educativa en el establecimiento. Por un lado, se identifican fortalezas como el equipo multidisciplinario articulado, los espacios de reflexión docente, el compromiso institucional declarado y el uso de metodologías activas. Por otro lado, persisten debilidades centradas en la co-docencia poco efectiva, la utilización de materiales descontextualizados para estudiantes con DIL y la débil implementación del DUA en las prácticas cotidianas. Este contraste visibiliza la brecha entre el discurso institucional inclusivo y la práctica pedagógica observada, particularmente en lo referido a la enseñanza de la lectoescritura para estudiantes con DIL. La organización del análisis desde una mirada macro (nivel institucional, PEI, normativa) hacia una visión micro (aula, estrategias, estudiantes específicos) permite comprender de forma situada el problema de investigación y sustenta la necesidad de transformar las estrategias pedagógicas actuales para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva y de calidad, tal como establecen el Decreto N° 83, la Ley N° 20.422 y la Ley N° 20.845. No basta con un discurso inclusivo en los documentos institucionales; deben generarse acciones pedagógicas coherentes, planificadas y situadas que hagan efectiva la inclusión en las prácticas diarias del aula.

### 3. Problematización

La lectoescritura constituye un proceso fundamental en la formación académica que conecta la lectura y la escritura de forma simultánea, permitiendo a las personas comprender el mundo, emitir criterios y transmitir ideas, aspectos que constituyen la base del desarrollo conductual, social y cognitivo (Ayala-Mendoza & Gaibor-Rios, 2021). Su adquisición resulta esencial para el éxito académico y la participación social, puesto que "mediante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas se logra que los estudiantes se motiven a leer y escribir diferentes textos, alcanzando un avance significativo en las habilidades comunicativas" (Balanta et al., 2015, citado por Cuasapud & Manguashca, 2023, p. 155). Este proceso se enmarca en las Bases Curriculares de Educación Básica para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, organizándose en cuatro ejes esenciales: lectura, escritura, comunicación oral y conocimiento de la lengua, habilidades lingüísticas propuestas por el Ministerio de Educación como fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, la pregunta que emerge del análisis del contexto es: ¿los estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve logran adquirir la lectoescritura mediante las metodologías implementadas actualmente en el aula? La evidencia observada en el establecimiento sugiere que no. Dos estudiantes de 3° básico con DIL, a pesar de mantener una asistencia del 95% y participar activamente en las actividades, no han logrado avanzar en la adquisición de la lectoescritura, situación que persiste desde 1° básico. Esta realidad visibiliza una barrera pedagógica que vulnera su derecho a aprender y contradice el enfoque inclusivo declarado en el Proyecto Educativo Institucional.

El Decreto N° 170 (MINEDUC, 2009) define la DIL como "la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa" (p. 20). Estas características impactan directamente en los procesos de lectura, escritura y cálculo, requiriendo apoyos específicos adecuados a las fortalezas y necesidades de cada estudiante. No obstante, las prácticas

observadas en el aula no responden a esta especificidad: se utilizan materiales descontextualizados como cuadernos de trazos y dibujos, se implementan estrategias homogéneas que no consideran los ritmos individuales de aprendizaje, y la co-docencia entre la educadora diferencial y la docente de aula evidencia la falta de planificación conjunta sistemática.

Esta situación contradice el marco normativo vigente que sustenta la educación inclusiva. La Ley N° 20.422 (2010) establece la obligación de "asegurar la igualdad de oportunidades, inclusión social y la no discriminación de las personas con discapacidad" (Art. 1), mientras que su artículo 39 señala que el Ministerio de Educación debe garantizar la participación de personas con discapacidad en programas educativos. Por su parte, el Decreto N° 83 (2015) aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, promoviendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia clave para "maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, considerando sus diversas habilidades, estilos y preferencias" (MINEDUC, 2015). Sin embargo, existe una brecha evidente entre lo que establece la normativa y lo que ocurre efectivamente en el aula.

Desde una perspectiva teórica, el enfoque psicogenético de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) ofrece un marco conceptual especialmente pertinente para abordar la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con DIL. Estas autoras, basándose en los planteamientos de Jean Piaget, comprenden la lectoescritura como un proceso activo donde el estudiante construye conocimiento a través de hipótesis, pruebas y reinterpretaciones del sistema de escritura, planteando que "leer no es descifrar; escribir no es copiar" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 344), valorando los errores como "errores constructivos" que permiten avances posteriores (p. 23). Este enfoque resulta especialmente relevante porque permite valorar los avances de estudiantes con DIL desde una lógica evolutiva, respetando sus tiempos de desarrollo y favoreciendo contextos de aprendizaje significativos, en lugar de aplicar métodos mecánicos de repetición que no generan comprensión real del sistema alfabético.

La investigación empírica respalda esta perspectiva. Un estudio reciente sobre la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con DIL demostró que la implementación de metodologías activas y significativas, combinando el método Doman con actividades logopédicas adaptadas, genera avances sustantivos en la adquisición de habilidades de lectura y escritura, al considerar las características específicas de aprendizaje de estos estudiantes. Esta evidencia refuerza la necesidad de abandonar prácticas tradicionales basadas en la repetición mecánica y avanzar hacia estrategias que respeten el proceso constructivo del conocimiento.

El proceso metacognitivo que ha orientado la identificación de este problema puede sintetizarse en las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias pedagógicas se están implementando actualmente para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con DIL? ¿Por qué estas estrategias no están generando los resultados esperados? ¿Qué características específicas del proceso de aprendizaje de estos estudiantes no están siendo consideradas? ¿Qué apoyos requieren realmente para avanzar en la adquisición de la lectoescritura? ¿Cómo puede el enfoque psicogenético y el DUA ofrecer alternativas más efectivas? Estas preguntas permitieron transitar desde una observación inicial de dificultades en el aprendizaje hacia la identificación de un problema pedagógico específico: la inadecuación de las estrategias metodológicas implementadas para responder a las necesidades de aprendizaje de estudiantes con DIL.

La vinculación de esta problemática con la Educación Especial es directa ya que tiene por objeto garantizar el derecho a la educación de todas las personas, especialmente de aquellas que presentan necesidades educativas especiales, mediante la entrega de apoyos y ajustes razonables que permitan su plena participación y aprendizaje (Ley N° 20.422, 2010). En este caso, los estudiantes con DIL requieren estrategias pedagógicas diferenciadas que consideren sus características cognitivas, sus tiempos de aprendizaje y sus fortalezas específicas. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), respetar el ritmo y estilo de aprendizaje es fundamental para la construcción activa del conocimiento, principio que constituye el núcleo de la Educación Especial. La implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), que según el Ministerio de Educación (2016) "favorece la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de

todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas" (p. 9), debería materializarse en prácticas pedagógicas coherentes con estos principios. Sin embargo, la evidencia del contexto muestra que esto no está ocurriendo.

El problema identificado se formula por la escasa adecuación y diversificación de las estrategias pedagógicas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura para estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar. Esta situación genera barreras significativas para el aprendizaje, afectando el logro de los Objetivos de Aprendizaje del eje de lectura y escritura de las Bases Curriculares y vulnerando el derecho de estos estudiantes a una educación inclusiva y de calidad. Específicamente, en el curso 3° básico C se identifican dos estudiantes con DIL que, a pesar de su asistencia y participación activa, no logran avanzar en la adquisición de la lectoescritura debido a la utilización de metodologías homogéneas.

La brecha a resolver se sitúa entre la situación actual y la situación deseada. Actualmente, las estrategias implementadas son predominantemente homogéneas, basadas en actividades de trazos mecánicos y materiales descontextualizados, que conciben la lectoescritura como un proceso de decodificación y copia, sin considerar el enfoque psicogenético que comprende este aprendizaje como una construcción activa del conocimiento. Esto resulta en un estancamiento del proceso de lectoescritura de los estudiantes con DIL, quienes no logran comprender el sistema alfabético mediante la repetición, por lo que la situación deseada implica la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético, que respeten los tiempos y estilos de aprendizaje de estos estudiantes, valoren sus hipótesis y errores constructivos, promuevan situaciones significativas de lectura y escritura, y favorezcan su avance real en la comprensión del sistema de escritura como un proceso de construcción cognitiva y no como una repetición mecánica.

Esta postura como futura docente de Educación Especial implica asumir una mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas pedagógicas actuales, reconociendo que la inclusión no se logra mediante la presencia de estudiantes con NEE en el aula regular, sino a través de

transformaciones profundas en las estrategias de enseñanza que consideren las teorías del aprendizaje y garanticen su participación y aprendizaje efectivo. Resolver esta brecha es esencial no solo para cumplir con las normativas vigentes, sino fundamentalmente para hacer efectivo el derecho de los/as estudiantes a aprender y desarrollarse, demostrando que con los apoyos pedagógicos adecuados, basados en el enfoque psicogenético, todos los/as estudiantes pueden avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento sobre la lectura y escritura.

### **3.1 Pregunta de investigación**

¿Cómo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético?

### **3.2 Objetivo general**

Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve del Programa de Integración Escolar, a través del diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético.

### **3.3 Objetivos específicos**

- 1.** Caracterizar los procesos de lectura y escritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar, desde el enfoque psicogenético.
- 2.** Diagnosticar las necesidades de apoyo que presentan los/as estudiantes en el proceso de lectoescritura, considerando sus características individuales y nivel de desarrollo, con el fin de orientar la intervención pedagógica.
- 3.** Diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético, ajustadas a las necesidades identificadas en los estudiantes.
- 4.** Implementar y evaluar el impacto de las estrategias diseñadas en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve del Programa de Integración Escolar.

## 4. Marco teórico

El presente marco teórico articula las bases conceptuales, pedagógicas y epistemológicas que sustentan esta investigación sobre el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve. Según Latorre (2014), el marco teórico permite comprender el origen, desarrollo y alcance del problema, orientando la selección de métodos apropiados y la identificación de variables relevantes. La estructura de este apartado transita desde los enfoques pedagógicos que explican el aprendizaje de la lectoescritura, pasando por la caracterización de la DIL y sus implicaciones educativas, hasta los marcos curriculares y éticos que fundamentan una pedagogía inclusiva y transformadora.

### 4.1 De la enseñanza tradicional al enfoque psicogenético: dos concepciones sobre el aprendizaje de la lectoescritura

La forma en que se concibe el proceso de alfabetización determina radicalmente las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula. El enfoque tradicional, predominante durante muchos años en el sistema educativo, ha comprendido la lectoescritura como un proceso mecánico de decodificación y copia, donde el docente transmite un conocimiento y el estudiante lo recibe pasivamente mediante la repetición y memorización. Como señala Cassany (2006), "el enfoque tradicional simplifica en exceso la escritura como un proceso mecánico de copiar y memorizar que restringe la comprensión del proceso comunicativo y la creación de significado" (p. 44). Esta concepción resulta especialmente problemática para estudiantes con DIL, quienes requieren estrategias que respeten sus ritmos específicos de aprendizaje, sus estilos cognitivos particulares y sus fortalezas individuales, aspectos que el modelo tradicional homogeneizante no considera.

En contraposición, el enfoque psicogenético desarrollado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), fundamentado en la teoría constructivista de Jean Piaget, comprende la alfabetización como un proceso activo de construcción de conocimiento en el que el niño elabora hipótesis, las pone a prueba y las reformula progresivamente en interacción con el sistema de escritura. Desde esta perspectiva, "leer no es descifrar; escribir no es copiar" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 344), sino procesos cognitivos complejos que implican la

comprensión del sistema alfabético como un objeto de conocimiento que debe ser construido. Un aporte fundamental de este enfoque es la valoración de los "errores constructivos" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 23), que no son fracasos sino manifestaciones del proceso cognitivo del estudiante, permitiendo al docente comprender en qué momento del desarrollo se encuentra y ajustar sus estrategias pedagógicas en consecuencia.

La relevancia del enfoque psicogenético para estudiantes con DIL radica en su carácter evolutivo y respetuoso de los ritmos individuales. Este modelo permite planificar estrategias que priorizan avances graduales, valoran la autonomía del estudiante en la construcción de su conocimiento y reducen la frustración al no depender exclusivamente de prácticas memorísticas o repetitivas. Como afirman Ferreiro y Teberosky (1979), todos los niños transitan por etapas similares en la construcción del sistema de escritura, aunque los tiempos y apoyos necesarios varían según las características individuales. Para estudiantes con DIL, esto significa que pueden acceder al aprendizaje de la lectoescritura si se respetan sus tiempos, se valoran sus hipótesis y se ofrecen experiencias significativas que les permitan construir activamente su conocimiento sobre el sistema alfabético.

#### **4.2 Lectura, escritura y oralidad: procesos integrados de construcción de significado**

La comprensión del enfoque psicogenético exige superar la fragmentación tradicional entre lectura y escritura, reconociéndolas como procesos integrados de construcción de significado. Solé (2012) plantea que la lectura no es un acto mecánico de decodificación, sino un proceso cognitivo complejo donde el lector construye significado mediante la interacción entre el texto y su contexto sociocultural, activando conocimientos previos, formulando predicciones y estableciendo conexiones. Para estudiantes con DIL, este proceso requiere apoyos visuales, estrategias multimodales y andamiajes que vinculen el texto con sus experiencias previas, desarrollando progresivamente habilidades interpretativas mediante preguntas guiadas, análisis de imágenes y expresión de comprensiones parciales.

De manera complementaria, Cassany (2006) concibe la escritura como un proceso intelectual que involucra planificar, organizar, textualizar y revisar con propósitos comunicativos reales. Para estudiantes con DIL, escribir no debe reducirse a copiar modelos,

sino conectarse con situaciones auténticas de comunicación que partan del lenguaje oral y se apoyen en soportes visuales concretos. La escritura cobra sentido cuando responde a propósitos sociales genuinos tales como escribir una nota, registrar una experiencia, comunicar una idea, etc. lo que motiva al estudiante y lo conecta significativamente con su aprendizaje.

Asimismo, la oralidad constituye el puente fundamental entre el lenguaje natural del niño y el sistema escrito; Santi (2011) afirma que la oralidad funciona como dispositivo de mediación cultural que permite a los/as estudiantes intercambiar y negociar significados, facilitando el acceso a la alfabetización desde sus propios recursos lingüísticos y sociales. Sin embargo, Cárdenas Sepúlveda (2018) evidencia que los textos escolares chilenos enfatizan principalmente la escritura, mostrando poco desarrollo de la oralidad, revelando una brecha entre las orientaciones curriculares y las prácticas efectivas de aula. Es por esto, que incorporar intencionadamente la oralidad en las propuestas pedagógicas no solo favorece el desarrollo lingüístico, sino que fortalece la autoestima, motivación e inclusión del estudiante, generando condiciones constructivas para el desarrollo integral de la lectoescritura.

#### **4.3 Discapacidad Intelectual Leve: de la concepción deficitaria a las posibilidades de aprendizaje**

El Decreto N° 170 (MINEDUC, 2009) define la DIL como "la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa" (p. 20). Sin embargo, como señala la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), estas limitaciones no deben considerarse insuperables: "las personas con DIL pueden aprender nuevos comportamientos que son funcionalmente relevantes si se les brinda educación adaptada a su capacidad" (p. 3). Esta perspectiva desplaza el foco desde el déficit individual hacia las condiciones pedagógicas necesarias para favorecer el aprendizaje.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) refuerza esta comprensión al plantear que el desarrollo humano resulta de la interacción dinámica entre el individuo y diversos sistemas contextuales, microsistema (familia, escuela), mesosistema (relaciones entre

entornos), exosistema y macrosistema (cultura, políticas educativas). Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje no se atribuyen exclusivamente a características individuales, sino que deben analizarse considerando las limitaciones del entorno y las prácticas pedagógicas. El diagnóstico de DIL debe contextualizarse evaluando las oportunidades reales de participación y apoyo que ofrece la escuela, reconociendo que muchas barreras son pedagógicas antes que individuales.

Investigaciones recientes confirman que estrategias pedagógicas adecuadas generan avances significativos en estudiantes con DIL. Rodríguez-Velázquez, Calzadilla-Concepción y Osorio-Guerra (2022) demuestran que la implementación de métodos como el global, que parten del reconocimiento visual de palabras completas y se apoyan en materiales contextualizados, desarrolla la comprensión lectora y expresión escrita, favoreciendo autonomía y participación activa. Esto evidencia que, con apoyos específicos, contextualizados y significativos, los estudiantes con DIL pueden construir conocimientos sobre el sistema de escritura, reafirmando la pertinencia del enfoque psicogenético que valora los avances desde una lógica evolutiva individual.

#### **4.4 Marco curricular para la diversificación: del Decreto N° 83 al Diseño Universal para el Aprendizaje**

El Currículo Nacional Chileno para 3° básico en Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2015) establece que el desarrollo de habilidades comunicativas debe atender la diversidad de estudiantes, promoviendo su capacidad para comprender y producir textos en distintos contextos. Esta perspectiva exige superar la homogeneización curricular, considerando ritmos, estilos y procesos de aprendizaje específicos, especialmente para estudiantes con DIL que requieren adaptaciones y apoyos particulares para acceder plenamente al currículo.

El Decreto N° 83 (2015) regula las adecuaciones curriculares para garantizar acceso, permanencia y aprendizaje de todos los/as estudiantes, promoviendo un currículo flexible que se adapta a las realidades diversas del aula. Este decreto establece que las adaptaciones no implican reducción curricular, sino un cambio en su implementación contextualizada y un ajuste en las estrategias para alcanzar los mismos propósitos formativos (MINEDUC, 2015).

Complementariamente, las Progresiones de Aprendizaje en Espiral (MINEDUC, 2018) estructuran contenidos y habilidades en ciclos de complejidad creciente, permitiendo abordar los mismos aprendizajes múltiples veces y en distintos momentos con niveles progresivos de profundización. Esta estructura resulta especialmente pertinente para estudiantes con DIL, quienes frecuentemente requieren múltiples exposiciones, tiempo extendido y práctica sostenida para internalizar nuevas habilidades, coherente con la perspectiva constructivista que concibe el aprendizaje como proceso acumulativo.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por Meyer, Rose y Gordon (2014) constituye un marco proactivo que trasciende las adaptaciones individuales, planificando desde el origen entornos de aprendizaje flexibles e inclusivos. Como explican estos autores, "DUA proporciona principios orientadores para diversificar la representación, la acción y expresión, y el compromiso, planificando proactivamente para eliminar barreras y proporcionar acceso efectivo y equitativo" (p. 25). Sus tres principios: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación promueven que cada estudiante pueda acceder al contenido, demostrar su aprendizaje y mantenerse motivado a través de diversas vías. Por lo tanto, la integración del DUA con el enfoque psicogenético y el modelo ecológico genera propuestas pedagógicas que respetan simultáneamente el proceso constructivo individual y las condiciones contextuales necesarias para el aprendizaje de cualquier estudiante.

#### **4.5 Dimensión ética y política de la inclusión: hacia una pedagogía transformadora**

La inclusión educativa trasciende la dimensión técnica o normativa, constituyendo un deber ético y político que reconoce, respeta y valora a cada estudiante en su diferencia. Freire (1970) plantea una visión liberadora de la educación al afirmar que "la alfabetización es una fuerza liberadora que permite a los aprendices verse como seres activos y críticos en contextos perpetuamente cambiantes" (p. 29). Esta concepción entiende la educación como proceso de emancipación que habilita a los/as estudiantes para pensar críticamente sobre su realidad y transformarla activamente.

Skliar (2007) profundiza esta perspectiva al señalar que "la inclusión no debe ser la mera incorporación del "otro" en un sistema preexistente, sino la transformación epistemológica y política del mismo" (p. 47). El verdadero desafío no consiste en adaptar a los/as estudiantes con discapacidad a estructuras escolares invariables, sino en transformar las propias estructuras, culturas y prácticas de la escuela para que sean genuinamente acogedoras de la diversidad. Esto implica superar modelos asistencialistas centrados en el déficit, que construyen a los/as estudiantes con discapacidad como receptores pasivos, y avanzar hacia su reconocimiento como sujetos activos de su aprendizaje.

Ibáñez (2001) complementa esta visión al subrayar la necesidad de una pedagogía fundada en la ética del cuidado, donde "una educación sensible a la diversidad necesita estar fundada en una ética que aprecie la diferencia y obligue a los educadores a prácticas responsables, respetuosas y cuidadosas" (p. 90). Este enfoque ético convoca a los/as docentes a asumir responsabilidad consciente y comprometida hacia la atención de las necesidades concretas de cada estudiante, respetando su dignidad y favoreciendo condiciones óptimas para su desarrollo integral.

Esta perspectiva crítica y ética refuerza el compromiso con una educación inclusiva que integra justicia social, derechos humanos y calidad educativa, por lo tanto para estudiantes con DIL, esto significa abandonar prácticas segregadoras o integradoras, construyendo una escuela transformadora que garantice condiciones pedagógicas adecuadas para su pleno aprendizaje y participación.

En síntesis, el marco teórico expuesto articula fundamentos psicogenéticos, ecológicos, curriculares y ético-políticos que sustentan coherentemente el problema de investigación. El enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979) ofrece una comprensión del aprendizaje de la lectoescritura como construcción activa de conocimiento, valorando los procesos individuales y los errores constructivos. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) sitúa este aprendizaje en contextos específicos, reconociendo que las barreras suelen ser pedagógicas antes que individuales. El marco curricular chileno Decreto N° 83, Progresiones en Espiral y DUA proporciona orientaciones concretas para diversificar la enseñanza, eliminando

barreras y promoviendo acceso equitativo. Finalmente, las perspectivas de Freire (1970), Skliar (2007) e Ibáñez (2001) fundamentan éticamente el compromiso con una pedagogía transformadora que reconoce a cada estudiante como sujeto de derechos capaz de aprender plenamente bajo condiciones pedagógicas adecuadas.

Esta integración teórica permite comprender por qué las metodologías tradicionales homogeneizantes no favorecen el aprendizaje de estudiantes con DIL, y cómo el enfoque psicogenético, implementado en contextos pedagógicos flexibles y éticos, ofrece alternativas más ajustadas para fortalecer su proceso de lectoescritura, orientando así el diseño e implementación de la propuesta de intervención que sustenta esta investigación.

## 5. Metodología

### 5.1 Enfoque

Este estudio adopta un enfoque cualitativo mediante investigación-acción, definida por Latorre (2003) como "una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p. 23). Esta metodología resulta pertinente para abordar la problemática de la lectoescritura en estudiantes con DIL, pues posibilita diseñar e implementar estrategias pedagógicas en el contexto educativo real, con participación activa de los actores involucrados.

Las características fundamentales de este enfoque son cinco. Primero, es participativa y colaborativa, involucrando a los actores educativos como sujetos activos del proceso investigativo, fomentando reflexión colectiva y compromiso compartido. Segundo, es práctica y situada, pues busca transformar prácticas pedagógicas específicas dentro de la misma comunidad educativa donde se identifica el problema. Tercero, es cíclica y recursiva, desarrollándose mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que permiten ajustes basados en evidencia recopilada. Cuarto, es crítica y reflexiva, promoviendo el cuestionamiento de prácticas existentes y la búsqueda de alternativas fundamentadas en teoría y experiencia. Quinto, posee carácter transformador, orientándose a generar cambios reales que mejoren la calidad educativa y promuevan justicia social (Martínez, 2000; Latorre, 2003).

Filosófica y epistemológicamente, esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo-constructivista, permitiendo comprender la realidad educativa desde la experiencia de los participantes, favoreciendo análisis contextualizado y relación dialógica. Como afirma Vallejos (2017), "constituye una ruptura epistemológica con la forma convencional de concebir un proceso de investigación" (p. 161), pues considera lo que los agentes educativos comprenden sobre sus experiencias y prácticas. Este principio interpretativo integra un interés emancipador propio del paradigma crítico, persiguiendo transformaciones específicas mediante reflexión crítica colectiva que manifiesta sensibilización, imaginación pedagógica y compromiso transformador. Martínez (2000) señala que "la ciencia social crítica es una empresa que intenta hacer que los seres humanos sean más conscientes de sus realidades y más activos en cambiar

sus propias vidas" (p. 30). Este fundamento posibilita no solo comprender la realidad educativa, sino modificarla desde una perspectiva ética comprometida con la ampliación de oportunidades de aprendizaje para estudiantes con NEE.

El proceso metodológico, según Martínez (2000) y Latorre (2003), se desarrolla en seis fases. La fase diagnóstica identifica las dificultades vinculadas a la lectoescritura mediante evaluación de aprendizaje y entrevistas. La fase de planificación elabora estrategias pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético, modelo ecológico-funcional y el DUA, adaptadas a las necesidades detectadas. La fase de acción implementa las estrategias diseñadas en situaciones reales de aula, colaborando estrechamente con la docente de educación especial. La fase de observación, que ocurre durante la implementación, registra sistemáticamente las sesiones mediante producciones estudiantiles. La fase de reflexión evalúa resultados obtenidos, comparándolos con el marco teórico y generando intercambio con la docente colaboradora para mejoras continuas. Finalmente, la fase de replanificación realiza modificaciones basadas en evidencia recopilada, iniciando un nuevo ciclo que hace la intervención adaptable a nuevos requerimientos emergentes.

La validez y confiabilidad se establecen mediante criterios específicos que Latorre (2003) diferencia de perspectivas cuantitativas tradicionales. La validez democrática se garantiza mediante participación activa de todos los actores (estudiantes, docentes, familias) y utilización de consentimientos y asentimientos informados que resguardan autonomía, dignidad y voluntariedad. La validez de proceso se asegura registrando todas las fases mediante instrumentos como entrevistas, evaluaciones y tickets de salida, documentando el desarrollo investigativo de manera transparente y rigurosa. La validez dialógica se promueve mediante instancias de reflexión compartida y retroalimentación constante con la docente colaboradora, generando espacios de diálogo crítico sobre la práctica. La confiabilidad se establece mediante triangulación de datos obtenidos en evaluaciones diagnósticas, formativas y finales, comparando información desde diferentes fuentes e instrumentos.

## **5.2 Muestreo**

Se utiliza muestreo intencional por conveniencia, característico del enfoque cualitativo, que emplea criterios preestablecidos relacionados con objetivos de investigación para seleccionar participantes (Hernández et al., 2014). La muestra está compuesta por dos estudiantes de 3° básico con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve, pertenecientes al Programa de Integración Escolar del establecimiento.

Los criterios de inclusión son: diagnóstico de DIL por profesional competente (neurólogo), según protocolo del Decreto N° 170; dificultades evidentes en procesos de alfabetización; continuidad escolar durante el período de intervención; asistencia igual o superior al 95%; y consentimiento informado de apoderados más asentimiento del estudiante. Los criterios de exclusión contemplan: tres ausencias consecutivas durante la intervención y ausencia de consentimiento o asentimiento.

Este muestreo se justifica porque la investigación-acción no busca generalización estadística, sino obtención de datos significativos y profundos que permitan comprender el fenómeno en su contexto particular (Hernández et al., 2014). Trabajar con dos estudiantes permite diseñar acciones pedagógicas altamente contextualizadas y personalizadas, coherente con el enfoque psicogenético y los principios de educación inclusiva que reconocen y valoran la diversidad de aprendizaje.

## **5.3 Instrumentos de evaluación y análisis de la información etapa diagnóstica**

Se emplean dos instrumentos complementarios que permiten triangular información. El primero es la Evaluación de la Lengua Escrita (Líbano, 2007), instrumento estandarizado basado en el enfoque psicogenético que identifica la hipótesis de escritura en la que se encuentra cada estudiante, siguiendo a Ferreiro y Teberosky (1979). Incluye tareas de escritura espontánea, lectura de lo producido, transformación morfológica de palabras y segmentación de oraciones, observando la relación entre oralidad y escritura, así como dominio alfabético y morfosintáctico. Este instrumento es coherente con el primer objetivo específico, pues permite caracterizar los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva psicogenética.

El segundo es una entrevista semiestructurada a la docente de educación especial, adaptada de Alegría (2023), técnica cualitativa que obtiene información situada sobre nivel lector y escritor de los estudiantes, estrategias implementadas, dificultades observadas y criterios de selección de materiales. Como señalan Hernández et al. (2014), este tipo de entrevista permite profundizar en la complejidad del fenómeno educativo, siendo pertinente para el segundo objetivo específico que busca diagnosticar necesidades de apoyo en lectoescritura, aportando la mirada experta de quien trabaja cotidianamente con los estudiantes.

#### **5.4 Instrumentos de evaluación y análisis de la información etapa implementación**

Durante la implementación se utilizan tickets de salida, instrumento de evaluación formativa que monitorea el proceso continuamente. Son tareas breves aplicadas al finalizar cada sesión, recogiendo evidencia inmediata del aprendizaje específico abordado, permitiendo ajustes oportunos según respuestas estudiantiles.

#### **5.5 Instrumentos de evaluación y análisis de la información etapa evaluación final**

Para la evaluación final se retoman instrumentos que permiten valorar el impacto en distintas dimensiones. Primero, se reaplica la Evaluación de la Lengua Escrita (Líbano, 2007), comparando nivel de conceptualización inicial y final, estrategia esencial para evidenciar cambios reales, respondiendo al cuarto objetivo específico sobre implementación y evaluación del impacto. Segundo, se realiza entrevista post-intervención a la docente de educación especial, orientada a evidenciar percepción sobre avances, dificultades persistentes, efectividad de estrategias y sugerencias futuras, aportando mirada reflexiva y cualitativa situada en el contexto.

La triangulación de estos instrumentos diagnósticos, formativos y finales fortalece la validez interna de la investigación, permitiendo comprender integralmente el impacto de la intervención, coherente con principios de investigación-acción planteados por Martínez (2000) y Latorre (2003).

## **5.6 Aspectos éticos de la investigación**

La investigación se desarrolla cumpliendo principios éticos de investigación educativa, utilizando consentimientos y asentimientos informados para resguardar dignidad, privacidad y bienestar de los participantes. El consentimiento para la docente diferencial explica propósito, procedimientos, duración, derechos y confidencialidad. El consentimiento para padres y apoderados detalla actividades, beneficios esperados y resguardo de identidad. El asentimiento para estudiantes se presenta con lenguaje simple, explicando actividades y reforzando que su participación es voluntaria.

Se garantiza confidencialidad y anonimato mediante uso seguro de datos y registro académico, eliminando información identificadora. Los principios de beneficencia y no maleficencia orientan el proceso, asegurando actividades adecuadas al nivel de desarrollo y evitando cualquier riesgo físico, emocional o social. Todos los documentos éticos se incluyen en anexos, firmados antes del inicio del diagnóstico.

## 6. Plan de acción

### 6.1 Descripción general

El plan de acción busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en dos estudiantes con DIL de 3° básico pertenecientes al PIE, mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979), integrando principios del enfoque ecológico-funcional y el Diseño Universal para el Aprendizaje. Se estructura en torno a la premisa de que todos los estudiantes construyen conocimiento a su propio ritmo, por lo que las estrategias deben respetar estos tiempos, valorar los errores constructivos como parte esencial del aprendizaje y proporcionar contextos significativos que vinculen la lectoescritura con situaciones reales de uso del lenguaje.

La intervención se organiza en tres etapas principales; en la etapa diagnóstica se aplica la Evaluación de la Lengua Escrita de Líbano (2007) y una entrevista semiestructurada a la docente de educación especial, permitiendo caracterizar el nivel de desarrollo lector y escritor de los estudiantes e identificar en qué hipótesis de escritura se encuentran (presilábica, silábica, silábico-alfabética o alfabética), diagnosticando necesidades de apoyo específicas.

La etapa de diseño e implementación (2 semanas, 8 sesiones, 4 por semana) trabaja con textos instructivos, específicamente las recetas, seleccionadas porque constituyen textos de uso social real que otorgan significado y funcionalidad al aprendizaje; su estructura diferenciada (título, ingredientes, procedimiento) permite trabajar macroestructura y microestructura textual; se prestan para apoyos visuales fundamentales para estudiantes con DIL; y vinculan el lenguaje con experiencias sensoriales, conocimientos matemáticos y habilidades sociales.

La etapa de evaluación final se re replica la Evaluación de la Lengua Escrita y realiza entrevista post-intervención a la docente diferencial, permitiendo valorar el impacto comparando niveles de conceptualización inicial y final.

Desde el enfoque psicogenético, se comprende que la lectoescritura no es un proceso mecánico de asociación entre sonidos y letras, sino un proceso cognitivo complejo donde el estudiante construye progresivamente hipótesis sobre el sistema de escritura. Como señalan

Ferreiro y Teberosky (1979), "leer no es descifrar; escribir no es copiar" (p. 23), y los errores no son fallas sino evidencias de procesos de pensamiento. Por ello, se respeta esta construcción progresiva valorando las producciones en su nivel actual y mediando para promover avances hacia el siguiente nivel de conceptualización.

Desde el modelo ecológico-funcional fundamentado en Bronfenbrenner (1987), se considera que el aprendizaje no depende solo de características individuales sino de la calidad de interacciones con el entorno y oportunidades de participación en actividades significativas. Por ello, se seleccionan textos auténticos como recetas, se promueve ejecución práctica en contextos funcionales y se favorece trabajo colaborativo y vinculación con experiencias del contexto familiar.

El DUA, según Meyer, Rose y Gordon (2014), elimina barreras mediante múltiples formas de representación (recetas con fotografías, demostraciones prácticas), acción y expresión (dibujo, oralidad, escritura espontánea, manipulación de materiales), y motivación (experiencias sensoriales, retroalimentación positiva, relación con contexto familiar).

En la contextualización se identificó que, a pesar del enfoque inclusivo declarado y el PIE con equipo multidisciplinario, existen debilidades en estrategias pedagógicas para estudiantes con DIL en lectoescritura. Dos estudiantes con 95% de asistencia y participación activa no avanzaban porque las estrategias no se ajustaban a sus características, utilizándose materiales descontextualizados (cuadernos de trazos) que no promueven aprendizajes significativos ni se alinean con el DUA del Decreto N° 83. Este plan proporciona una alternativa pedagógica fundamentada que transforma prácticas existentes desde una perspectiva crítica comprometida con la justicia educativa, generando conocimiento situado sobre estrategias efectivas que puede compartirse con el equipo docente, demostrando la viabilidad de implementar el enfoque psicogenético y el DUA en contextos reales.

## 6.2 Planificación sesiones de intervención

### SESIÓN 1

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Identificar la función comunicativa de las recetas mediante la exploración manipulativa de ingredientes reales y textos con apoyo visual, reconociendo que las recetas nos ayudan a preparar alimentos siguiendo instrucciones escritas.

#### Inicio

La docente comienza la clase saludando a ambos estudiantes, consultando: "¿Cómo se encuentran el día de hoy?". Se otorga un espacio para escuchar las respuestas y así identificar cómo llegan a la clase, el nivel de ánimo y la disposición frente a la sesión. Continuado de esto, se recuerdan las normas de la clase, las cuales se presentan de la siguiente manera: "Recordemos nuestras normas, debemos escuchar con atención cuando alguien habla, levantar la mano para pedir la palabra, ser respetuosos frente a las ideas de los demás, trabajar ordenadamente y cuidar los materiales de la sala y los entregados para realizar las actividades".

A modo de activación de conocimientos previos, la docente presenta ingredientes reales sobre la mesa: galletas, manjar y coco rallado. Se realizan preguntas para introducir al contenido de la sesión: "¿Qué observan aquí? ¿Conocen estos alimentos? ¿Qué creen que podríamos hacer con estos ingredientes?". Se da la palabra a ambos estudiantes, valorando positivamente lo expuesto por cada uno. A continuación, la docente muestra una receta impresa grande con muchas imágenes de alfajores de galletas y pregunta: "¿Qué creen que es este papel? ¿Para qué nos servirá?". Se escuchan las respuestas y se presenta el objetivo de lo que se realizará durante la clase: "Hoy vamos a descubrir para qué sirven las recetas y cómo nos ayudan a cocinar alimentos ricos. Las recetas son textos que nos dicen qué necesitamos y qué debemos hacer paso a paso".

#### Desarrollo

Para comenzar con la primera actividad, la docente explica: "Vamos a explorar diferentes recetas para entender mejor qué son y para qué sirven". Se entregan a cada estudiante varias recetas reales impresas con imágenes claras, tales como ensalada de frutas, sándwich de jamón y queso, y jugo natural. La docente orienta la exploración según el nivel de cada estudiante. Para el Estudiante 2, quien se encuentra en nivel pre-silábico, se le solicita: "Observa las recetas y muéstrame qué ingredientes reconoces en las imágenes. Puedes tocarlos y nombrarlos". La docente presenta los ingredientes reales correspondientes para que el Estudiante 2 los manipule y establezca la conexión entre el objeto real y su representación en la imagen. Para el Estudiante 1, quien se encuentra en nivel silábico, se le indica: "Observa las recetas y busca palabras que puedas leer. Señala con tu dedo las palabras que reconozcas". La docente lo apoya para que identifique palabras como pan, queso, agua, leche, entre otras que ya conoce.

Una vez realizada la exploración inicial, se continúa con la segunda actividad de asociación ingrediente-receta. La docente coloca sobre la mesa los ingredientes reales de los alfajores: galletas, manjar y coco rallado, junto con la receta impresa grande con imágenes. Se explica la actividad de la siguiente manera: "Ahora vamos a trabajar con la receta de alfajores. Observen estos ingredientes y la receta. Vamos a buscar en la receta cada ingrediente que tenemos aquí". Para el Estudiante 2, se le solicita: "Busca en la receta las imágenes que se parecen a estos ingredientes que tenemos en la mesa. Cuando encuentres una, toma el ingrediente real y colócalo al lado de la imagen en la receta". La docente modela la primera asociación mostrando cómo encontrar la imagen de la galleta en la receta y colocando la galleta real al lado. Para el Estudiante 1, se le indica: "Lee con tu dedo las palabras de los ingredientes en la receta. Cuando leas galletas, el Estudiante 2 mostrará las galletas reales. Tú serás el guía de lectura para que el Estudiante 2 encuentre los ingredientes". De esta manera, ambos estudiantes trabajan colaborativamente, cada uno aportando desde su nivel conceptual.

Durante toda la actividad, la docente realiza mediación constante, preguntando: "¿Cómo sabemos qué necesitamos para cocinar? ¿Para qué nos sirve tener esta información

escrita?". Se refuerza positivamente cada participación y se corrigen errores de manera constructiva, redirigiendo la atención hacia las características visuales y textuales de la receta.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, se motiva a la reflexión de ambos estudiantes por medio de preguntas metacognitivas, adaptadas al nivel de cada uno. La docente pregunta: "¿Para qué nos sirven las recetas? ¿Qué tienen las recetas que nos ayudan a cocinar?". Se da espacio para que el Estudiante 2 muestre con gestos o nombrando ingredientes su comprensión, mientras que el Estudiante 1 puede explicar oralmente con mayor detalle la función de la receta. Luego se pregunta: "¿Qué encontramos en las recetas que vimos hoy?". Se valoran las respuestas diferenciadas: el Estudiante 2 puede señalar imágenes, mientras el Estudiante 1 puede mencionar que hay palabras y pasos escritos.

La docente retoma el objetivo de la sesión diciendo: "Hoy aprendimos que las recetas son textos que nos ayudan a preparar alimentos porque nos dicen qué necesitamos y qué debemos hacer. ¿Cumplimos con nuestro objetivo?". Por último, se entrega una retroalimentación individual a cada estudiante, destacando los avances, la participación y el compromiso con el trabajo. Se anticipa la siguiente sesión comentando: "En la próxima clase vamos a aprender cuáles son las partes que tienen todas las recetas y vamos a armar una receta con tarjetas".

### **Recursos**

- Ingredientes: galletas, manjar, coco rallado, pan, jamón, queso
- Recetas variadas con imágenes claras
- Receta grande de alfajores en papelógrafo con texto e imágenes
- Ticket de salida

## SESIÓN 2

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Reconocer y diferenciar las tres partes principales de una receta (título, ingredientes y pasos de preparación) mediante actividades de identificación visual con códigos de colores y manipulación de tarjetas ilustradas, según el nivel conceptual de cada estudiante.

### Inicio

La docente comienza la sesión saludando a ambos estudiantes y recordando la clase anterior: "En la clase pasada descubrimos para qué sirven las recetas. ¿Quién recuerda qué aprendimos?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan valorando positivamente sus aportes. Luego se pregunta: "¿Qué vimos que tenían las recetas?". Se escuchan las respuestas y se refuerza: "Muy bien, las recetas tienen imágenes, palabras, e información sobre los alimentos que necesitamos".

A continuación, se presenta una receta de jugo de naranja con imágenes claras y texto visible. La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a descubrir las partes que tienen todas las recetas. Todas las recetas tienen tres partes importantes: el título que nos dice qué vamos a cocinar, los ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y los pasos que nos dicen qué debemos hacer". Mientras explica, la docente señala cada parte en la receta para que ambos estudiantes visualicen la estructura. Se pregunta: "¿Pueden adivinar cuál es el título de esta receta?". Se escuchan las hipótesis y se valida la respuesta correcta, reforzando que el título generalmente está arriba y nos dice qué vamos a preparar.

### Desarrollo

Para comenzar con la primera actividad de reconocimiento en receta impresa, la docente explica: "Ahora cada uno recibirá una copia de esta misma receta de jugo de naranja. Vamos a identificar las tres partes usando colores diferentes". Se entrega a cada estudiante una copia de la receta impresa. La docente modela primero: "Observen, el título está aquí arriba y dice 'Jugo de Naranja'. Voy a marcarlo con color rojo. Los ingredientes están en esta lista y los

voy a marcar con color azul. Los pasos que debo seguir están aquí enumerados y los voy a marcar con color verde".

Para el Estudiante 2, se le entregan crayones de colores rojo, azul y verde, y se le indica: "Ahora tú vas a colorear cada parte de tu receta. Colorea el título con rojo, así como yo hice. Luego colorea los ingredientes con azul y los pasos con verde". La docente lo acompaña durante todo el proceso, señalando cada sección y repitiendo su función: "Esta es la parte del título, ¿de qué color la pintamos? Muy bien, rojo porque nos dice qué vamos a cocinar". Para el Estudiante 1, se le entregan plumones de colores y se le solicita: "Tú vas a subrayar cada parte de la receta. Primero lee el título y marca con rojo. Luego busca la lista de ingredientes y subraya cada palabra con azul. Por último, busca los pasos enumerados y subraya con verde". La docente lo apoya para que lea tentativamente las palabras mientras subraya, reforzando la relación entre lo que lee y su función en la receta.

Una vez finalizada la primera actividad, se continúa con el juego de armar una receta con tarjetas desordenadas. La docente presenta sobre la mesa un conjunto de tarjetas grandes de cartulina que contienen las diferentes partes de una receta de sándwich de jamón y queso. Las tarjetas están divididas en tres tipos: una tarjeta con el título "Sándwich de jamón y queso" acompañada de una imagen del sándwich terminado, varias tarjetas con ingredientes individuales (cada una con la imagen del ingrediente y la palabra correspondiente: pan, jamón, queso), y tarjetas con pasos numerados (cada una con una imagen de la acción y una frase corta: 1. Tomar dos rebanadas de pan, 2. Poner jamón, 3. Poner queso, 4. Cerrar el sándwich y disfrutar).

La docente explica la actividad: "Tenemos aquí tarjetas con todas las partes de una receta pero están desordenadas. Vamos a trabajar juntos para armar la receta correctamente en esta cartulina grande". Se presenta una cartulina dividida en tres secciones marcadas: Título (arriba), Ingredientes (lado izquierdo), Pasos (lado derecho). Para el Estudiante 2, se le indica: "Tú vas a buscar las tarjetas que tienen imágenes de ingredientes y las vas a pegar en la sección de ingredientes. También busca la tarjeta con la imagen del sándwich terminado porque esa es el título". La docente lo guía para que reconozca visualmente cada tipo de tarjeta según sus

características gráficas. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Tú vas a leer las tarjetas escritas y me dirás si son ingredientes o pasos. Luego las pegarás en la sección correcta verificando que los pasos estén en el orden correcto según los números". De esta manera, ambos estudiantes colaboran para armar la receta completa, cada uno aportando desde su nivel conceptual.

Durante toda la actividad, la docente hace preguntas mediadoras: "¿Cómo sabemos dónde va esta tarjeta? ¿Qué nos ayuda a saber si es un ingrediente o un paso?". Se refuerza constantemente la función de cada parte: "Los ingredientes son las cosas que necesitamos. Los pasos son lo que debemos hacer en orden". Se valora positivamente cada acierto y se redirige constructivamente cuando hay confusiones.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente motiva a la reflexión mostrando la receta armada en cartulina y preguntando: "¿Qué parte de la receta nos dice qué vamos a cocinar?". Se espera que ambos estudiantes señalen el título y expliquen su función según su nivel. Luego se pregunta: "¿Qué parte nos dice qué necesitamos?". Se valida cuando señalan la sección de ingredientes. Finalmente se pregunta: "¿Qué parte nos dice qué debemos hacer?". Se refuerza cuando identifican los pasos.

La docente retoma el objetivo: "Hoy aprendimos que todas las recetas tienen tres partes: el título que nos dice qué cocinar, los ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y los pasos que nos dicen qué hacer. ¿Pudimos identificar estas tres partes?". Se valoran las respuestas afirmativas y se felicita el trabajo colaborativo realizado. Se entrega retroalimentación individualizada destacando cómo el Estudiante 2 identificó correctamente las imágenes de cada parte y cómo el Estudiante 1 leyó y organizó las tarjetas escritas. Se anticipa la siguiente sesión: "En la próxima clase vamos a cocinar de verdad siguiendo una receta paso a paso. Prepararemos alfajores de galletas con manjar".

### **Recursos**

- Receta de jugo de naranja

- Recetas impresas individuales de jugo de naranja
- Crayones de colores (rojo, azul, verde) para el Estudiante 2
- Plumones de colores (rojo, azul, verde) para el Estudiante 1
- Tarjetas grandes de cartulina con partes de receta de sándwich (título con imagen, ingredientes con imágenes, pasos numerados con imágenes de acciones)
- Cartulina grande dividida en tres secciones: Título / Ingredientes / Pasos
- Pegamento en barra
- Ticket de salida

### **SESIÓN 3**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Ejecutar los pasos de una receta sencilla para preparar alfajores de galletas, relacionando el texto escrito e ilustrado con las acciones concretas de preparación, según el nivel conceptual de cada estudiante.

#### **Inicio**

La docente comienza la sesión recordando lo aprendido en las clases anteriores: "Hemos aprendido para qué sirven las recetas y cuáles son sus partes. ¿Quién recuerda las tres partes que tienen las recetas?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan, valorando sus aportes. Se refuerza: "Muy bien, las recetas tienen título, ingredientes y pasos. Hoy vamos a usar una receta de verdad para cocinar algo delicioso".

La docente presenta sobre la mesa los ingredientes reales: un paquete de galletas, un frasco de manjar y un recipiente con coco rallado. Pregunta: "¿Qué observan aquí? ¿Qué podríamos preparar con estos ingredientes?". Se escuchan las hipótesis de ambos estudiantes y se valoran todas las ideas. Luego se presenta la receta impresa grande en papelógrafo con imágenes claras de cada paso. La docente lee el título en voz alta señalando con el dedo:

"Alfajores de galletas con manjar y coco". Se pregunta al Estudiante 2: "¿Puedes mostrarme dónde están las galletas en esta receta?". Se espera que señale la imagen correspondiente. Para el Estudiante 1 se pregunta: "¿Puedes leer el título de nuestra receta?". Se apoya para que lea tentativamente.

La docente anticipa el objetivo y explica las normas de higiene: "Hoy vamos a seguir esta receta paso a paso para preparar nuestros propios alfajores. Antes de cocinar, debemos lavarnos las manos y mantener nuestro espacio limpio y ordenado". Se procede al lavado de manos y se verifica que el espacio esté preparado con utensilios necesarios: platos individuales, cuchillos plásticos, cucharas y servilletas.

### **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de lectura compartida de la receta, la docente explica: "Antes de cocinar, vamos a leer juntos todos los pasos para saber qué haremos". En el papelógrafo están escritos e ilustrados cuatro pasos simples: Paso 1 - Tomar dos galletas, Paso 2 - Poner manjar en una galleta, Paso 3 - Cerrar con la otra galleta, Paso 4 - Pasar los bordes por coco rallado. La docente lee en voz alta cada paso señalando con el dedo las palabras y luego la imagen correspondiente. Para el Estudiante 2, se le indica: "Cada vez que yo lea un ingrediente, tú señala su imagen en la receta". De esta manera, cuando la docente dice "galletas", el Estudiante 2 señala la imagen de las galletas; cuando dice "manjar", señala el manjar, y cuando dice "coco", señala el coco rallado. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Ahora intenta leer conmigo las palabras clave de cada paso. Yo leo y tú señalas con tu dedo siguiendo las palabras". La docente lee lentamente: "Paso 1: Tomar dos galletas" y el Estudiante 1 intenta leer las palabras "galletas", "manjar", "coco" que son más reconocibles para él.

Una vez realizada la lectura compartida, se continúa con la actividad principal de preparación de los alfajores. La docente explica: "Ahora vamos a cocinar siguiendo la receta paso por paso. Yo voy a leer cada paso y ustedes lo van a hacer". Se organiza el espacio para que cada estudiante tenga su plato individual donde preparar sus alfajores. La docente lee el Paso 1: "Tomar dos galletas". Para el Estudiante 2, se le indica: "Toma dos galletas del paquete y colócalas en tu plato". La docente modela tomando dos galletas y poniéndolas en su propio

plato demostrativo. El Estudiante 2 ejecuta la acción. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee tú el Paso 1 y luego hazlo". Se apoya para que lea tentativamente "Tomar dos galletas" y ejecute la acción. La docente pregunta: "¿Cómo supimos que teníamos que tomar dos galletas?". Se espera que respondan que lo leyeron en la receta, reforzando así la función del texto escrito.

Se continúa con el Paso 2. La docente lee: "Poner manjar en una galleta". Para el Estudiante 2, se le entrega una cuchara y se le indica: "Ahora toma un poco de manjar con esta cuchara y ponlo en el centro de una de tus galletas". La docente modela untando el manjar en su galleta demostrativa. El Estudiante 2 ejecuta la acción con apoyo si lo necesita. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 2 y explícame qué debemos hacer". El Estudiante 1 lee tentativamente y luego ejecuta, untando el manjar en una de sus galletas. La docente pregunta: "¿Por qué pusimos manjar ahora?". Se refuerza que la receta nos indica qué hacer en cada paso.

Se procede con el Paso 3. La docente lee: "Cerrar con la otra galleta". Para el Estudiante 2, se le indica con gestos: "Ahora toma tu otra galleta y tápala como si fuera un sándwich". La docente modela cerrando su alfajor. El Estudiante 2 cierra su alfajor. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 3 y hazlo tú". El Estudiante 1 lee y cierra su alfajor. La docente pregunta: "¿Cómo va quedando nuestro alfajor? ¿Qué nos falta según la receta?".

Finalmente, se ejecuta el Paso 4. La docente lee: "Pasar los bordes por coco rallado". Se presenta el recipiente con coco rallado en el centro de la mesa. Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora toma tu alfajor con cuidado y pasa los bordes por este coco, como si lo estuvieras decorando". La docente modela pasando los bordes de su alfajor por el coco rallado. El Estudiante 2 ejecuta con apoyo. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el último paso y completa tu alfajor". El Estudiante 1 lee y decora su alfajor con coco.

Durante toda la preparación, la docente realiza preguntas mediadoras: "¿Qué estamos usando para saber qué hacer? ¿Qué pasaría si no tuviéramos la receta escrita? ¿Cómo nos ayuda tener los pasos escritos?". Se refuerza constantemente que la receta es una guía que nos indica qué hacer en orden. Se supervisa que ambos estudiantes trabajen con higiene y orden, recordando usar las servilletas cuando sea necesario.

## **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente invita a ambos estudiantes a degustar los alfajores que prepararon. Mientras comen, se realiza una conversación reflexiva: "¿Cómo supimos preparar estos alfajores? ¿Qué nos ayudó?". Se valoran las respuestas que reconocen la función de la receta. Se pregunta: "¿Qué pasaría si no tuviéramos la receta escrita? ¿Podríamos haberlos preparado igual?". Se reflexiona sobre la importancia de tener instrucciones escritas.

La docente solicita al Estudiante 2: "Muéstrame con tus manos los pasos que hicimos para preparar los alfajores". Se espera que el Estudiante 2 haga gestos representando tomar galletas, untar manjar, cerrar y decorar. Para el Estudiante 1 se pregunta: "¿Puedes explicarme con tus palabras cómo la receta nos guió en la preparación?". Se valora que el Estudiante 1 explique oralmente que la receta nos dice los pasos en orden y así sabemos qué hacer.

Se retoma el objetivo: "Hoy comprendimos que las recetas nos ayudan de verdad cuando cocinamos porque nos dicen paso a paso qué debemos hacer. Seguimos la receta y preparamos alfajores deliciosos. ¿Cumplimos nuestro objetivo?". Se entrega retroalimentación individual destacando cómo cada estudiante siguió los pasos según su nivel de comprensión. Se anticipa la siguiente sesión: "En la próxima clase vamos a trabajar con las palabras que más se repiten en las recetas, como galletas, manjar, coco, y vamos a aprender a reconocerlas jugando".

## **Recursos**

- Receta de alfajores
- Ingredientes reales: galletas, manjar, coco rallado
- Utensilios: platos individuales, cuchillos plásticos, cucharas, servilletas
- Recipientes para servir manjar y coco rallado
- Espacio con mesa limpia para preparación
- Ticket de salida

## SESIÓN 4

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Identificar y clasificar palabras clave de recetas (ingredientes y acciones) mediante juegos de emparejamiento y clasificación, diferenciando entre sustantivos que nombran ingredientes y verbos que indican acciones, según el nivel conceptual de cada estudiante.

### Inicio

La docente comienza la sesión recordando la experiencia de la clase anterior: "En la clase pasada preparamos alfajores deliciosos siguiendo una receta. ¿Qué ingredientes usamos?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan, valorando sus aportes. Se espera que mencionen galletas, manjar y coco. La docente muestra tarjetas grandes con las palabras escritas y sus imágenes correspondientes: GALLETAS, MANJAR, COCO. Pregunta: "¿Recuerdan qué pasos hicimos?". Se escuchan las respuestas y se muestran tarjetas con palabras de acciones e imágenes: PONER, CERRAR, PASAR.

La docente coloca todas las tarjetas sobre la mesa de manera desordenada y pregunta: "¿Notan algo diferente entre estas palabras? Algunas palabras nombran cosas que usamos y otras palabras nos dicen qué debemos hacer". Se anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a aprender a reconocer y separar dos tipos de palabras importantes en las recetas: las palabras que nombran ingredientes, como galletas o manjar, y las palabras que nos dicen acciones, como poner o mezclar. Vamos a jugar con estas palabras para reconocerlas mejor".

### Desarrollo

Para comenzar con la primera actividad de emparejamiento palabra-imagen, la docente explica: "Tenemos aquí tarjetas con imágenes y tarjetas con palabras escritas. Vamos a emparejar cada imagen con su palabra correspondiente". Se presentan sobre la mesa dos conjuntos de tarjetas: un conjunto con imágenes de ingredientes (galletas, manjar, coco, pan, queso, jamón) y otro conjunto con las palabras escritas en letra clara y grande. Las tarjetas están mezcladas.

Para el Estudiante 2, la docente indica: "Vamos a buscar los pares. Yo te muestro esta imagen de galletas. ¿Puedes encontrar la tarjeta que dice galletas?". La docente modela reconociendo la forma gráfica global de la palabra GALLETAS y colocándola junto a la imagen correspondiente. Se enfatiza: "Mira cómo se ve esta palabra, es larga y tiene estas letras. Cuando veas esta forma, sabrás que dice galletas". El Estudiante 2 continúa emparejando las demás tarjetas, reconociendo la configuración visual de cada palabra aunque no las lea convencionalmente. La docente apoya preguntando: "¿Esta palabra se parece a alguna de las imágenes que tenemos? ¿Cuál podría ser?".

Para el Estudiante 1, la docente solicita: "Ahora tú vas a leer primero cada palabra y luego buscar su imagen correspondiente". El Estudiante 1 toma una tarjeta con palabra escrita, por ejemplo MANJAR, intenta leerla tentativamente (posiblemente leyendo con hipótesis silábica: MA-JAR), y luego busca la imagen del manjar para formar el par. La docente refuerza: "Muy bien, leíste manjar y encontraste su imagen. ¿Qué nos dice esta palabra? Nos dice un ingrediente que necesitamos". Se continúa con todas las tarjetas hasta completar los seis pares de ingredientes.

Una vez finalizada la actividad de emparejamiento, se continúa con la actividad de clasificación en dos cajas. La docente presenta dos cajas decoradas y claramente identificadas: la Caja 1 tiene un cartel que dice "INGREDIENTES" con imágenes de varios alimentos (frutas, verduras, lácteos), y la Caja 2 tiene un cartel que dice "ACCIONES" con imágenes de manos realizando acciones de cocina (cortando, mezclando, untando). La docente explica: "Ahora vamos a clasificar tarjetas. Algunas tarjetas nombran ingredientes que usamos en las recetas y deben ir en esta caja de ingredientes. Otras tarjetas nos dicen acciones que hacemos cuando cocinamos y deben ir en esta caja de acciones".

Se presentan tarjetas mixtas sobre la mesa: GALLETAS, CORTAR, MANJAR, MEZCLAR, COCO, PONER, PAN, UNTAR. Cada tarjeta tiene la palabra escrita y una pequeña imagen de apoyo. La docente modela con la primera tarjeta: "Observen, tengo la tarjeta que dice GALLETAS con la imagen de galletas. ¿Es algo que usamos o es algo que hacemos? Es algo que usamos, es un ingrediente, entonces va en la caja de ingredientes". Coloca la tarjeta en la Caja

1. Luego toma la tarjeta CORTAR con imagen de manos cortando: "Esta dice CORTAR. ¿Es algo que usamos o una acción que hacemos? Es una acción, entonces va en la caja de acciones". Coloca la tarjeta en la Caja 2.

Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora toma tú una tarjeta, observa la imagen y decide en qué caja debe ir". El Estudiante 2 toma una tarjeta, por ejemplo MANJAR, observa la imagen del frasco de manjar y decide colocarla en la Caja 1 de ingredientes. La docente pregunta: "¿Por qué la pusiste en esa caja?". Se espera que el Estudiante 2 explique con palabras simples o gestos que es algo que se usa para cocinar. Si hay confusión, la docente redirige preguntando: "¿El manjar es algo que comemos o algo que hacemos?".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Tú vas a leer cada tarjeta primero, decidir si es ingrediente o acción, y explicar por qué". El Estudiante 1 toma una tarjeta, por ejemplo MEZCLAR, la lee tentativamente y dice: "Esta dice mezclar, es una acción porque es algo que hacemos cuando cocinamos". La docente refuerza: "Excelente, mezclar es un verbo que nos dice qué acción realizar. Va en la caja de acciones". Se continúa con todas las tarjetas hasta clasificar completamente las ocho palabras. Al finalizar, se revisan ambas cajas contando cuántas tarjetas hay en cada una y verificando que estén correctamente clasificadas.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente realiza un juego rápido de cierre: "Ahora voy a decir una palabra y ustedes me señalan rápidamente la caja donde debe ir". La docente dice palabras al azar: "QUESO" (ambos estudiantes señalan la caja de ingredientes), "CORTAR" (ambos señalan la caja de acciones), "LECHE" (caja de ingredientes), "UNTAR" (caja de acciones). Se valora la rapidez y precisión de las respuestas.

Se motiva a la reflexión preguntando: "¿Qué aprendimos hoy sobre las palabras de las recetas?". Se espera que ambos estudiantes mencionen que hay palabras que nombran ingredientes y palabras que dicen acciones. La docente refuerza: "En las recetas siempre encontramos estos dos tipos de palabras importantes: ingredientes que nos dicen qué

necesitamos, y acciones que nos dicen qué debemos hacer. Reconocer estas palabras nos ayuda a entender mejor las recetas".

Se retoma el objetivo: "Hoy aprendimos a reconocer y separar palabras de ingredientes y palabras de acciones. ¿Lo logramos?". Se entrega retroalimentación individual destacando cómo el Estudiante 2 reconoció las palabras por su forma y las clasificó correctamente usando las imágenes, y cómo el Estudiante 1 leyó las palabras y explicó sus decisiones. Se anticipa la próxima sesión: "En la siguiente clase vamos a confeccionar una receta a sus gustos".

### **Recursos**

- Tarjetas con imágenes de ingredientes: galletas, manjar, coco, pan, queso, jamón
- Tarjetas con palabras escritas en letra clara: GALLETAS, MANJAR, COCO, PAN, QUESO, JAMÓN
- Tarjetas con imágenes de acciones: cortar, mezclar, poner, untar
- Tarjetas con palabras de acciones escritas: CORTAR, MEZCLAR, PONER, UNTAR
- Dos cajas decoradas con carteles identificadores: "INGREDIENTES" y "ACCIONES"
- Imágenes de apoyo para decorar las cajas (alimentos variados y manos cocinando)
- Ticket de salida
- Lápices, crayones o plumones para el ticket de salida

## SESIÓN 5

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Crear colectivamente la receta de Pizza en Fajitas registrando título, ingredientes y pasos mediante diferentes estrategias según el nivel conceptual (dictado, dibujo, escritura tentativa), comprendiendo el valor funcional de registrar información por escrito.

### Inicio

La docente comienza la sesión saludando a ambos estudiantes y recordando lo aprendido en sesiones anteriores: "Hemos aprendido para qué sirven las recetas, cuáles son sus partes, preparamos alfajores siguiendo una receta, y clasificamos palabras de ingredientes y acciones. ¿Recuerdan todo lo que hemos trabajado?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes compartan sus recuerdos, valorando positivamente cada aporte.

Luego, la docente genera motivación mostrando ingredientes reales sobre la mesa: tortillas para fajitas, salsa de tomate en un recipiente pequeño, queso rallado, jamón picado, champiñones en lata, aceitunas. Se pregunta: "¿Qué creen que vamos a preparar con estos ingredientes? ¿Alguien ha comido pizza? ¿Y han probado las tortillas de fajitas?". Se escuchan las respuestas y experiencias previas de ambos estudiantes, validando sus conocimientos.

La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a crear juntos una receta muy especial: Pizza en Fajitas. Es una receta fácil y deliciosa donde usamos tortillas en lugar de masa de pizza. Pero antes de cocinarla, vamos a escribir la receta completa para que quede registrada y otros puedan prepararla. Vamos a trabajar en equipo: cada uno va a aportar con sus ideas, dibujos o escritura según como mejor sepa hacerlo".

Se presenta un papelógrafo en blanco dividido en tres secciones claramente marcadas: sección superior con "TÍTULO" en rojo, sección media con "INGREDIENTES" en azul, y sección final con "PASOS" en verde. La docente explica: "En este papelógrafo iremos escribiendo nuestra receta mientras la creamos. Yo escribiré lo que ustedes me dicten, pero ustedes también trabajarán en sus propias hojas".

## Desarrollo

Para comenzar con la primera actividad de construcción del título, la docente facilita la conversación: "Primero necesitamos decidir cómo se va a llamar nuestra receta. Sabemos que vamos a hacer pizza usando tortillas de fajitas. ¿Cómo podríamos llamarla?". Se escuchan propuestas de ambos estudiantes y se negocia colectivamente el título. La docente puede guiar: "¿Les gusta 'Pizza en Fajitas' o prefieren 'Fajitas con pizza?'". Se llega a un consenso sobre el título final: "Pizza en Fajitas".

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Dicta el nombre de nuestra receta y yo lo escribo aquí en el papelógrafo en el título". El Estudiante 2 dice "Pizza en Fajitas" y la docente lo escribe en letras grandes y claras en la sección del título. Al mismo tiempo, se le indica al Estudiante 2: "Ahora en tu hoja, dibuja cómo se vería una pizza en fajita. Puede ser redonda como la tortilla con los ingredientes arriba". El Estudiante 2 dibuja su representación de la pizza en fajita usando crayones de colores, posiblemente dibujando un círculo con puntos rojos (salsa), amarillo (queso) y otros colores para los demás ingredientes. La docente supervisa valorando: "Excelente, se ve deliciosa tu pizza. Los colores que usaste ayudan a imaginar cómo se ve".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Intenta escribir el título de la receta en la hoja como tú sabes escribirlo". El Estudiante 1 escribe tentativamente usando su hipótesis silábica. Puede escribir algo como "PI-A E FA-I-A" o "PIZ FAJI". La docente supervisa sin corregir convencionalmente, valorando: "Muy bien, escribiste el título de nuestra receta pensando en los sonidos que escuchas. Eso estamos escribiendo super bien".

Una vez establecido el título, se continúa con la segunda actividad de registro de ingredientes. La docente pregunta: "Ahora necesitamos hacer la lista de ingredientes. ¿Qué cosas vamos a necesitar para hacer nuestra pizza en fajitas? Miremos los ingredientes que tenemos aquí en la mesa y pensemos qué más podríamos necesitar". Se facilita que ambos estudiantes observen los ingredientes reales y los nombren. La docente puede guiar: "¿Qué usamos como base de la pizza?" (tortillas), "¿Qué le ponemos encima primero?" (salsa de tomate), "¿Qué más?" (queso, jamón, champiñones, aceitunas).

La docente va registrando cada ingrediente propuesto. Para el Estudiante 2, cada vez que propone un ingrediente, se le solicita: "Dime el nombre del ingrediente y yo lo escribo en la lista del papelógrafo". El Estudiante 2 dicta: "Tortillas de fajitas", y la docente escribe con viñeta "Tortillas de fajitas". Luego se le indica al Estudiante 2: "Ahora dibuja las tortillas en tu hoja en la sección de ingredientes". El Estudiante 2 dibuja círculos o formas redondas representando las tortillas. Se continúa con cada ingrediente: salsa de tomate (el Estudiante 2 la dicta y dibuja en color rojo), queso rallado (la dicta y dibuja en color amarillo), jamón (la dicta y dibuja), champiñones (la dicta y dibuja), aceitunas (la dicta y dibuja). La docente supervisa cada dibujo reforzando positivamente: "Tu dibujo del queso rallado con esas líneas amarillas se ve muy real. Cualquiera que vea tu dibujo sabrá que es queso".

Para el Estudiante 1, cuando propone ingredientes, se le solicita: "Escribe el nombre de ese ingrediente en tu cuaderno en la lista de ingredientes, como tú sabes escribirlo". El Estudiante 1 escribe tentativamente cada ingrediente usando su hipótesis silábica. Por ejemplo, puede escribir:

- "TO-I-A" o "TORTI" para tortillas
- "SA-A TO-A-E" o "SALA TOMAT" para salsa de tomate
- "QE-O" o "QESO" para queso
- "JA-O" o "JAMON" para jamón
- "CA-PI-O-E" o "CHAMPI" para champiñones
- "A-E-I-U-A" o "ACEIT" para aceitunas

La docente supervisa cada escritura valorando el esfuerzo: "Muy bien, escribiste queso pensando en los sonidos. Escuchas QE-SO y pusiste letras para cada sonido que escuchaste". Si el Estudiante 1 tiene dificultades, la docente media fonéticamente: "¿Qué sonido escuchas primero en jamón? ¿Ja...? ¿Qué letra podrías usar?". Se permite que el Estudiante 1 también dibuje si lo desea como complemento, pero se enfatiza el valor de su escritura tentativa.

Una vez completada la lista de aproximadamente seis ingredientes, se continúa con la tercera actividad de construcción de los pasos. La docente guía la secuencia con preguntas: "Ahora que sabemos qué ingredientes necesitamos, pensemos en los pasos. ¿Qué hacemos primero para preparar la pizza en fajitas? ¿Con qué comenzamos?". Se facilita el pensamiento secuencial y ambos estudiantes van proponiendo pasos en orden lógico. La docente puede guiar si es necesario: "Primero necesitamos tener la tortilla lista. ¿Qué hacemos con la tortilla?" (colocarla en un plato o bandeja), "¿Qué le ponemos primero encima?" (salsa de tomate), "¿Después?" (queso), "¿Y luego?" (los demás ingredientes como jamón, champiñones, aceitunas), "¿Y finalmente qué hacemos?" (hornear o calentar).

Se establecen aproximadamente cinco pasos:

1. Tomar una tortilla de fajita
2. Untar salsa de tomate
3. Poner queso rallado
4. Agregar jamón, champiñones y aceitunas
5. Hornear por 5 minutos

Para el Estudiante 2, se le solicita que proponga los pasos oralmente y luego los represente con dibujos secuenciados. La docente pregunta: "¿Qué hacemos primero?". El Estudiante 2 responde: "Agarrar la tortilla". La docente escribe en el papelógrafo "Paso 1: Tomar una tortilla de fajita" y le indica al Estudiante 2: "Ahora dibuja el primer paso en tu hoja, dibuja una tortilla sola en un plato". El Estudiante 2 dibuja un círculo en un rectángulo (plato). Se continúa con cada paso. La docente pregunta: "¿Y después qué hacemos?". El Estudiante 2 responde: "Poner la salsa". La docente escribe "Paso 2: Untar salsa de tomate" y el Estudiante 2 dibuja la tortilla con puntos rojos representando la salsa untada. Se continúa secuencialmente: Paso 3 (el Estudiante 2 dibuja la tortilla con salsa y queso amarillo encima), Paso 4 (el Estudiante 2 dibuja agregando pequeños dibujos de jamón, champiñones y aceitunas), Paso 5 (el Estudiante 2 puede dibujar la pizza con líneas arriba simbolizando calor u hornear, o

simplemente la pizza terminada). La docente valora cada representación visual: "Tus dibujos muestran muy claramente la secuencia. Cualquiera que vea esto sabría qué hacer en cada paso".

Para el Estudiante 1, se le solicita que intente escribir frases cortas o palabras clave para cada paso. La docente media: "Piensa en el primer paso. ¿Qué hacemos? Intenta escribir una frase corta o las palabras principales". El Estudiante 1 puede escribir tentativamente:

- Paso 1: "TO-A TO-I-A" o "TOMA TORTI" (tomar tortilla)
- Paso 2: "U-TA SA-A" o "UNTA SALA" (untar salsa)
- Paso 3: "PO-E QE-O" o "PONE QESO" (poner queso)
- Paso 4: "A-GRE-GA JA-O" o "AGREGA JAMON" (agregar jamón y otros)
- Paso 5: "OR-NE-A" o "HORNEA" (hornear)

La docente valora cada escritura: "Excelente, escribiste 'poner queso' pensando en las sílabas. PO-NER QUE-SO. Usaste letras para cada parte de las palabras". Si el Estudiante 1 tiene dificultades para escribir frases completas, la docente acepta que escriba solo la palabra clave de la acción (UNTAR, PONER, AGREGAR, HORNEAR) con su hipótesis silábica. Se permite que combine escritura con dibujos pequeños si lo necesita para complementar.

Durante toda la actividad de producción, la docente realiza mediación constante. Para el Estudiante 1, mediación fonética: "¿Qué sonidos escuchas en untar? ¿Un...tar? ¿Cuántas partes tiene esa palabra? ¿Qué letras podrías usar?". Para el Estudiante 2, mediación sobre representación visual: "¿Cómo podrías mostrar en tu dibujo que estamos untando la salsa? ¿Qué se vería?". Se valora positivamente cada aporte y se refuerza que ambas formas de registro son válidas y funcionales.

## **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente invita a observar el papelógrafo completo con la receta creada colectivamente. Se realiza una lectura compartida donde la docente lee en voz

alta toda la receta desde el título hasta el último paso, señalando con el dedo cada palabra mientras lee. Luego se pregunta: "¿Qué hicimos hoy? ¿Para qué nos sirve esta receta que creamos?". Se espera que ambos estudiantes comprendan que crearon un texto funcional que van a usar en la próxima clase para preparar realmente la pizza en fajitas.

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Muéstrale al Estudiante 1 y a mí tus dibujos de la receta. Explica qué dibujaste en el título, en los ingredientes y en los pasos". El Estudiante 2 muestra su hoja con todos los dibujos, señalando y explicando con palabras simples: "Aquí la pizza, aquí la tortilla, aquí la salsa roja, aquí el queso, aquí ponemos todo". La docente valora: "Tus dibujos cuentan toda la historia de cómo hacer la pizza. Eso es comunicar información muy bien. Mañana vamos a usar esta receta para cocinar de verdad".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee las palabras que escribiste en tu receta. Cuéntanos qué ingredientes escribiste y qué pasos escribiste". El Estudiante 1 lee tentativamente sus escrituras señalando cada una: "Aquí dice pizza en fajitas, aquí dice tortilla, aquí dice salsa, aquí dice queso, aquí dice poner queso, aquí dice hornear". La docente valora: "Excelente, escribiste toda una receta completa usando las letras y los sonidos. Cada vez escribes más palabras y se entiende muy bien qué quisiste decir. Eres un verdadero escritor de recetas".

Se motiva a la reflexión metacognitiva: "¿Fue fácil o difícil crear esta receta? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Cómo se sienten ahora que escribieron una receta completa?". Se escuchan y validan todas las respuestas. Se retoma el objetivo: "Hoy confeccionamos juntos la receta de Pizza en Fajitas. Cada uno aportó con sus ideas y las registró usando dibujos o escritura. Aprendimos que todos podemos ser autores de recetas. ¿Cumplimos nuestro objetivo?".

Se entrega retroalimentación individualizada. Para el Estudiante 2: "Dictaste todos los ingredientes claramente, dibujaste cada parte de la receta con mucho detalle y color, y tus dibujos muestran la secuencia de pasos perfectamente. Trabajaste con mucha concentración y creatividad". Para el Estudiante 1: "Escribiste muchas palabras nuevas pensando en los sonidos,

te atreviste a escribir frases completas para los pasos, y tu receta se puede leer y entender. Mostraste mucha confianza en tu escritura".

Se deja el papelógrafo expuesto en el aula. Se anticipa la siguiente sesión: "Mañana vamos a trabajar más con esta receta. Vamos a analizar, reconstruir y ordenar sus partes para entenderla aún mejor antes de cocinarla. Traigan muchas ganas de seguir aprendiendo".

### **Recursos**

- Ingredientes para mostrar: tortillas de fajitas, salsa de tomate, queso rallado, jamón, champiñones, aceitunas
- Papelógrafo dividido en tres secciones (Título / Ingredientes / Pasos)
- Plumones de colores (rojo, azul, verde, negro)
- Hojas con formato de receta para cada estudiante
- Crayones de colores
- Lápices grafito
- Goma de borrar
- Ticket de salida

### **SESIÓN 6**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Identificar, separar y reorganizar las partes de la receta de Pizza en Fajitas (título, ingredientes, pasos) mediante recorte, clasificación y ordenamiento de tarjetas, reconociendo la estructura lógica del texto instructivo.

### **Inicio**

La docente comienza la sesión recordando lo realizado en la clase anterior: "Ayer creamos juntos una receta muy especial. ¿Recuerdan cuál era?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan "Pizza en Fajitas". La docente muestra el papelógrafo creado en la sesión anterior y pregunta: "¿Qué tiene nuestra receta? ¿Cuáles son las partes?". Se espera que mencionen título, ingredientes y pasos, reforzando sus respuestas: "Exacto, tiene las tres partes que tienen todas las recetas".

La docente muestra los ingredientes reales nuevamente sobre la mesa y pregunta: "¿Recuerdan qué ingredientes necesitamos?". Ambos estudiantes los nombran mientras la docente los señala. Luego pregunta: "¿Y qué pasos hay que seguir?". Se escuchan las respuestas valorando el recuerdo de la secuencia.

La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a trabajar más con nuestra receta de Pizza en Fajitas, pero de una manera diferente. Vamos a desarmarla en partes pequeñas y luego la vamos a reconstruir ordenadamente, como si fuéramos armando un rompecabezas. Esto nos va a ayudar a entender mejor cómo se organizan las recetas y nos va a preparar para cocinarla mañana".

## **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de segmentación mediante recorte, la docente explica: "Cada uno va a recibir una hoja con la receta de Pizza en Fajitas impresa, pero dividida en recuadros. Cada recuadro tiene una parte: el título, cada ingrediente por separado, y cada paso por separado. Vamos a recortar cada recuadro con cuidado". Se entrega a cada estudiante una hoja impresa que contiene recuadros claramente delimitados con líneas punteadas. Los recuadros incluyen:

- Título: "Pizza en Fajitas" con imagen pequeña
- 6 tarjetas de ingredientes individuales (cada una con imagen y palabra):

Tortillas de fajitas, Salsa de tomate, Queso rallado, Jamón, Champiñones, Aceitunas

- 5 tarjetas de pasos numerados (cada una con imagen de la acción y frase):

Paso 1: Tomar una tortilla, Paso 2: Untar salsa de tomate, Paso 3: Poner queso rallado, Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas, Paso 5: Hornear por 5 minutos

La docente modela recortando el primer recuadro en su hoja demostrativa: "Observen cómo recorto siguiendo la línea punteada, despacio y con cuidado, sin apurarme". Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora recorta tú cada recuadro siguiendo las líneas. Si necesitas ayuda, yo te apoyo". La docente supervisa y ayuda si el Estudiante 2 tiene dificultades motrices, pudiendo guiar su mano o adaptar el recorte. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Recorta todos los recuadros. Mientras recortas, puedes ir leyendo qué dice cada tarjeta". El Estudiante 1 recorta y va leyendo tentativamente cada tarjeta que corta.

Una vez que ambos estudiantes han terminado de recortar todas las tarjetas (aproximadamente 12 tarjetas cada uno: 1 título + 6 ingredientes + 5 pasos), se continúa con la segunda actividad de clasificación de componentes. La docente presenta tres bandejas o recipientes sobre la mesa, cada uno etiquetado claramente: Bandeja 1 "TÍTULO" con imagen de una estrella, Bandeja 2 "INGREDIENTES" con imagen de alimentos, Bandeja 3 "PASOS" con imagen de números. La docente explica: "Ahora vamos a clasificar todas las tarjetas que recortamos. Cada tarjeta debe ir en la bandeja que corresponde según si es el título, un ingrediente o un paso".

La docente modela con una tarjeta: "Observen, tengo esta tarjeta que dice 'Pizza en Fajitas' con una imagen de pizza. ¿Es el título, un ingrediente o un paso?". Se espera que ambos respondan "el título". La docente coloca la tarjeta en la Bandeja 1. Luego toma otra tarjeta: "Esta dice 'Salsa de tomate' con imagen de salsa. ¿Dónde va?". Se espera que respondan "en ingredientes". La coloca en la Bandeja 2. Finalmente toma una tarjeta de paso: "Esta dice 'Paso 1: Tomar una tortilla'. ¿Dónde va?". La coloca en la Bandeja 3.

Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora toma tus tarjetas y clasifícalas. Usa las imágenes para decidir dónde va cada una". El Estudiante 2 toma sus tarjetas y las va clasificando. La docente supervisa preguntando: "¿Por qué pusiste esta tarjeta en ingredientes? ¿Es algo que necesitamos o algo que hacemos?". Se refuerza cada clasificación correcta: "Muy

bien, el queso es un ingrediente, algo que necesitamos para hacer la pizza". Si hay confusión, la docente redirige: "Mira la imagen. ¿Esto es comida que usamos o es una acción que hacemos?".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Tú vas a leer cada tarjeta primero, decidir si es título, ingrediente o paso, y explicar por qué". El Estudiante 1 lee sus tarjetas tentativamente y las clasifica explicando: "Esta dice salsa de tomate, es un ingrediente porque es algo que usamos en la pizza". La docente refuerza: "Perfecto, leíste la tarjeta y explicaste muy bien por qué es un ingrediente". Se continúa con todas las tarjetas hasta clasificarlas completamente. Al finalizar, se revisan las tres bandejas verificando que estén correctamente organizadas: 1 tarjeta en bandeja de título, 6 tarjetas en bandeja de ingredientes, 5 tarjetas en bandeja de pasos.

Una vez clasificadas todas las tarjetas, se continúa con la tercera actividad de reconstrucción ordenada en cartulina. La docente presenta una cartulina grande de color claro dividida en tres secciones: sección superior marcada "TÍTULO", columna izquierda marcada "INGREDIENTES" (con 6 espacios numerados), columna derecha marcada "PASOS" (con 5 espacios numerados del 1 al 5). La docente explica: "Ahora vamos a reconstruir nuestra receta completa pegando todas las tarjetas en orden correcto en esta cartulina. Vamos a trabajar en equipo".

Se inicia la reconstrucción. La docente pregunta: "¿Qué ponemos primero?". Se espera que ambos señalen el título. Para el Estudiante 2, se le solicita: "Busca la tarjeta del título en tu bandeja y pégala aquí arriba". El Estudiante 2 busca la tarjeta "Pizza en Fajitas", la docente le entrega pegamento en barra, y el Estudiante 2 la pega en la sección del título. Para el Estudiante 1, mientras el Estudiante 2 pega, se le solicita: "Lee el título en voz alta para verificar que es el correcto". El Estudiante 1 lee: "Pizza en Fajitas".

Se continúa con la columna de ingredientes. La docente pregunta: "¿Qué tarjetas van en esta columna?". Para el Estudiante 1, se le asigna mayor responsabilidad: "Tú vas a buscar las tarjetas de ingredientes en tu bandeja, las vas a leer y las vas a entregar al Estudiante 2 para que las pegue en orden". El Estudiante 1 busca y lee: "Tortillas de fajitas", y se la entrega al Estudiante 2. El Estudiante 2 la pega en el espacio 1 de la columna de ingredientes. El

Estudiante 1 continúa: "Salsa de tomate", el Estudiante 2 la pega en el espacio 2. Se continúa hasta completar los 6 ingredientes: Tortillas, Salsa de tomate, Queso rallado, Jamón, Champiñones, Aceitunas. La docente supervisa que el orden sea lógico (ingredientes base primero, agregados después) aunque flexibiliza según lo que decidan los estudiantes.

Finalmente se completa la columna de pasos. La docente pregunta: "¿Qué tarjetas van en esta columna? ¿Por qué es importante el orden de los pasos?". Se reflexiona sobre la secuencia temporal. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee cada paso verificando que tengan los números en orden del 1 al 5 y entrégelos al Estudiante 2 para pegarlos". El Estudiante 1 lee: "Paso 1: Tomar una tortilla", verifica que sea el número 1, y se la entrega al Estudiante 2. El Estudiante 2 la pega en el espacio del Paso 1 en la columna derecha. Se continúa secuencialmente hasta completar los 5 pasos. La docente pregunta durante el proceso: "¿Por qué el Paso 2 va después del Paso 1? ¿Qué pasaría si primero ponemos el queso y después la salsa?". Se reflexiona sobre la lógica de la secuencia.

Al finalizar la reconstrucción, la docente invita a observar la cartulina completa: "Miren qué hermosa quedó nuestra receta reconstruida. Ahora está ordenada y lista para usarla mañana cuando cocinemos. Tienen todas las partes en su lugar: título arriba, ingredientes a la izquierda, pasos a la derecha en orden". Se realiza una lectura compartida completa de la receta reconstruida, con la docente leyendo y ambos estudiantes siguiendo con el dedo o la vista.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente motiva a la reflexión preguntando: "¿Qué hicimos hoy con la receta?". Se valoran respuestas como "la cortamos", "la ordenamos", "la armamos". Se profundiza: "¿Por qué fue importante separar las partes y luego ordenarlas? ¿Qué aprendimos sobre cómo se organizan las recetas?". Se espera que comprendan que cada parte tiene su lugar y función específica.

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Muéstrame en la cartulina dónde están los ingredientes y dime para qué sirven. Ahora muéstrame dónde están los pasos y dime para qué

sirven". El Estudiante 2 señala cada sección y explica con palabras simples: "Los ingredientes son las cosas que necesitamos. Los pasos son lo que hacemos". La docente valora: "Perfecto, entendiste muy bien la función de cada parte".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee un ingrediente y un paso de la cartulina, y explica por qué están en secciones diferentes". El Estudiante 1 lee y explica: "Esta dice queso rallado y está en ingredientes porque es algo que usamos. Esta dice hornear y está en pasos porque es una acción que hacemos después". La docente valora: "Excelente explicación. Comprendiste perfectamente cómo se organiza la información en las recetas".

Se retoma el objetivo: "Hoy analizamos la receta de Pizza en Fajitas separándola en partes, clasificamos cada componente, y reconstruimos la receta completa ordenadamente. Ahora conocemos muy bien esta receta porque la trabajamos en detalle. ¿Cumplimos nuestro objetivo?".

Se entrega retroalimentación individual. Para el Estudiante 2: "Recortaste con mucho cuidado, clasificaste correctamente usando las imágenes, y pegaste todo en orden. Tu trabajo fue muy prolijo y organizado". Para el Estudiante 1: "Leíste todas las tarjetas, explicaste muy bien por qué cada una iba en su lugar, y verificaste que los pasos estuvieran en orden correcto. Tu lectura y comprensión fueron excelentes".

La cartulina reconstruida queda expuesta en el aula. Se anticipa con entusiasmo la siguiente sesión: "Mañana es el día que todos esperamos: vamos a ejecutar esta receta, es decir, vamos a cocinar de verdad nuestra Pizza en Fajitas siguiendo los pasos que escribimos. Traigan muchas ganas de cocinar y de comer algo delicioso".

### **Recursos**

- Papelógrafo de la sesión anterior con receta creada
- Ingredientes reales para recordar
- Hojas con receta de Pizza en Fajitas en formato recortable (una para cada estudiante, con recuadros delimitados por líneas punteadas)

- Tijeras
- Tres bandejas o recipientes etiquetados: "TÍTULO", "INGREDIENTES", "PASOS"
- Cartulina grande dividida en tres secciones con espacios numerados
- Pegamento
- Ticket de salida

## SESIÓN 7

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Preparar Pizza en Fajitas siguiendo los pasos de la receta escrita, relacionando cada instrucción textual con la acción concreta correspondiente, según el nivel de lectura de cada estudiante.

### Inicio

La docente comienza la sesión creando un ambiente de entusiasmo: "¡Hoy es el día! Vamos a cocinar nuestra Pizza en Fajitas siguiendo la receta que creamos y ordenamos". Se saluda a ambos estudiantes y se consulta sobre su disposición para cocinar.

Se recuerda todo el proceso previo: "Hace dos días creamos la receta, ayer la analizamos y reconstruimos, y hoy la vamos a ejecutar, es decir, la vamos a hacer realidad cocinando. ¿Están listos?". Se valoran las respuestas entusiastas. La docente muestra la cartulina reconstruida en la sesión anterior y pregunta: "¿Recuerdan qué ingredientes necesitamos? ¿Recuerdan los pasos?". Se escuchan las respuestas activando la memoria.

Se presentan sobre una mesa todos los ingredientes reales necesarios: tortillas de fajitas, salsa de tomate en un recipiente, queso rallado en un bowl, jamón cortado en cubitos pequeños, champiñones en lata escurridos y picados, aceitunas negras picadas. También se muestran los utensilios: platos individuales, cucharas pequeñas para untar, un microondas.

La docente anticipa el objetivo y explica las normas de higiene y seguridad: "Hoy vamos a seguir nuestra receta paso por paso para preparar nuestra pizza. Antes de comenzar, debemos lavarnos muy bien las manos con jabón. También debemos trabajar ordenadamente, sin correr, y con mucho cuidado. El horno estará caliente, así que solo yo voy a poner y sacar las pizzas del horno. Ustedes van a preparar sus pizzas y yo las hornearé". Se procede al lavado de manos supervisado y se verifica que el espacio esté limpio y organizado.

### **Desarrollo**

Para comenzar con la actividad de lectura anticipatoria de la receta completa, la docente presenta la cartulina reconstruida en un lugar visible para ambos estudiantes. Se realiza una lectura compartida de todos los pasos antes de comenzar la preparación. La docente lee cada paso señalando con el dedo las palabras, y luego pregunta: "¿Qué vamos a hacer en este paso?".

Para el Estudiante 2, se le solicita que señale las imágenes de cada paso mientras la docente lee: "Paso 1: Tomar una tortilla. Estudiante 2, muéstrame la imagen de este paso". El Estudiante 2 señala la imagen de la tortilla. La docente pregunta: "¿Qué harás en este paso?". El Estudiante 2 responde: "Agarrar la tortilla". Se continúa con todos los pasos para que el Estudiante 2 anticipe visualmente la secuencia completa.

Para el Estudiante 1, se le solicita que lea tentativamente cada paso antes de que la docente lo confirme: "Paso 1, Estudiante 1, ¿qué dice aquí?". El Estudiante 1 lee: "Tomar una tortilla" (o lee tentativamente aproximándose). La docente confirma y pregunta: "¿Qué significa eso? ¿Qué haremos?". El Estudiante 1 explica: "Vamos a agarrar una tortilla para empezar". Se continúa con todos los pasos para que el Estudiante 1 anticipe verbalmente la secuencia.

Una vez realizada la lectura anticipatoria de aproximadamente 5 minutos, se continúa con la actividad principal de preparación paso por paso. La docente organiza el espacio para que cada estudiante tenga su área de trabajo individual con un plato, los utensilios necesarios y acceso a los ingredientes. Se explica: "Ahora vamos a seguir la receta paso por paso. Yo voy a

leer cada paso en voz alta señalándolo en la cartulina, y ustedes lo van a hacer. Trabajaremos todos al mismo tiempo".

#### Paso 1: Tomar una tortilla de fajita

La docente lee el Paso 1 señalándolo en la cartulina: "Paso 1: Tomar una tortilla de fajita". Para el Estudiante 2, se le indica: "Estudiante 2, mira la imagen del Paso 1. Ahora toma una tortilla del paquete y colócala en tu plato". La docente modela tomando una tortilla y colocándola en un plato demostrativo. El Estudiante 2 ejecuta la acción tomando su tortilla y colocándola en su plato. La docente pregunta: "¿Cómo supiste qué hacer?". Se espera que el Estudiante 2 señale la imagen o mencione que vio el ejemplo. Se refuerza: "Muy bien, seguiste el primer paso de la receta".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Estudiante 1, lee el Paso 1 en la cartulina y luego hazlo". El Estudiante 1 lee tentativamente: "Tomar una tortilla" y ejecuta tomando una tortilla y colocándola en su plato. La docente pregunta: "¿Qué hiciste y por qué?". El Estudiante 1 explica: "Tomé una tortilla porque el Paso 1 dice eso". La docente refuerza: "Perfecto, leíste la instrucción y la ejecutaste correctamente".

#### Paso 2: Untar salsa de tomate

La docente lee el Paso 2: "Paso 2: Untar salsa de tomate". Para el Estudiante 2, se le indica: "Mira la imagen del Paso 2. ¿Qué ves?". El Estudiante 2 observa la imagen de manos untando salsa roja. Se le entrega una cuchara pequeña y se le indica: "Ahora toma un poco de salsa con la cuchara y úntala sobre tu tortilla, como si estuvieras pintando". La docente modela untando salsa en movimientos circulares sobre su tortilla demostrativa. El Estudiante 2 ejecuta untando salsa sobre su tortilla. La docente supervisa: "Muy bien, estás untando la salsa por toda la tortilla. Eso es exactamente lo que dice el paso".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 2 y hazlo". El Estudiante 1 lee: "Untar salsa de tomate" y toma la cuchara, pone salsa y la unta sobre su tortilla. La docente pregunta durante la acción: "¿Qué estás haciendo y por qué?". El Estudiante 1 responde mientras unta:

"Estoy untando la salsa porque el paso dice untar salsa de tomate". La docente refuerza: "Excelente, interpretaste la instrucción y la estás ejecutando correctamente".

### Paso 3: Poner queso rallado

La docente lee el Paso 3: "Paso 3: Poner queso rallado". Para ambos estudiantes, se presenta el bowl con queso rallado. Para el Estudiante 2, se le indica: "Mira la imagen del Paso 3. Ahora toma queso con tus dedos (la docente modela tomando un poco de queso) y espolvoréalo sobre la salsa de tu tortilla". El Estudiante 2 ejecuta tomando queso rallado y esparciéndolo sobre su tortilla. La docente valora: "Perfecto, estás poniendo el queso como dice el paso. Tu pizza ya se está viendo deliciosa".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 3". El Estudiante 1 lee: "Poner queso rallado" y ejecuta tomando queso y esparciéndolo sobre su tortilla. La docente pregunta: "¿Este paso fue fácil o difícil? ¿Por qué?". El Estudiante 1 puede responder: "Fue fácil porque solo había que poner el queso encima". Se reflexiona sobre cómo las instrucciones claras facilitan las acciones.

### Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas

La docente lee el Paso 4: "Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas". Se presentan los tres bowls con los toppings. Para el Estudiante 2, se le indica: "Mira la imagen del Paso 4. Ves varios ingredientes. Ahora puedes tomar un poco de jamón, un poco de champiñones y algunas aceitunas, y ponerlos sobre tu pizza como más te guste". La docente modela agregando pequeñas cantidades de cada ingrediente distribuyéndolos sobre la pizza. El Estudiante 2 ejecuta agregando según su preferencia. La docente permite creatividad: "Puedes poner los que más te gusten. Si no te gustan las aceitunas, puedes poner más jamón. La receta dice qué ingredientes pero tú decides cuánto de cada uno".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 4 y ejecútalo". El Estudiante 1 lee: "Agregar jamón, champiñones y aceitunas" y comienza a agregar los toppings. La docente pregunta: "¿Por qué este paso menciona tres ingredientes juntos?". El Estudiante 1 puede

responder: "Porque todos se ponen al mismo tiempo encima". La docente refuerza: "Exacto, son los toppings finales que se agregan antes de hornear".

#### Paso 5: Hornear por 5 minutos

Una vez que ambos estudiantes han terminado de armar sus pizzas, la docente lee el Paso 5: "Paso 5: Hornear por 5 minutos". Se explica: "Este último paso lo voy a hacer yo por seguridad, porque el horno está muy caliente y no quiero que se quemen. Ustedes me van a entregar sus pizzas y yo las voy a poner en el horno". Para el Estudiante 2, se le pregunta: "¿Qué dice el último paso? Mira la imagen". El Estudiante 2 observa la imagen del horno o de la pizza con calor. La docente explica: "Dice hornear, que significa cocinar en el horno con calor. Voy a poner tu pizza en el horno por 5 minutos para que el queso se derrita y todo se caliente".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 5". El Estudiante 1 lee: "Hornear por 5 minutos". La docente pregunta: "¿Por qué necesitamos hornear?". El Estudiante 1 puede responder: "Para que se cocine y el queso se derrita". La docente refuerza: "Perfecto, el hornear es el paso final que hace que todo se cocine y quede listo para comer".

La docente coloca cuidadosamente ambas pizzas en el horno eléctrico pequeño (o tostador) y programa el temporizador por 5 minutos. Mientras esperan, se realiza una conversación sobre el proceso: "¿Fue fácil o difícil seguir la receta? ¿Todos los pasos estaban claros? ¿Qué pasaría si no tuviéramos la receta escrita?". Se reflexiona sobre el valor funcional de tener las instrucciones por escrito.

Cuando suena el temporizador, la docente saca las pizzas con cuidado usando guantes o agarraderas, las coloca en platos individuales y las entrega a cada estudiante. Se invita a que las observen: "Miren cómo quedaron sus pizzas. El queso se derritió, todo se cocinó. Eso es lo que hace el hornear".

Se continúa con la actividad de degustación y conversación reflexiva durante la comida. Ambos estudiantes comen sus pizzas mientras la docente facilita el diálogo: "¿Cómo quedó su pizza? ¿Les gustó el sabor? ¿Qué ingrediente les gustó más?". Se valoran todas las opiniones.

Luego se pregunta: "¿Cómo logramos hacer estas pizzas? ¿Qué nos ayudó?". Se espera que reconozcan que fue gracias a seguir la receta paso por paso.

#### Cierre

Para concluir la sesión, se motiva a una reflexión profunda sobre el proceso completo. La docente pregunta: "Desde que creamos la receta hace dos días hasta hoy que la cocinamos, ¿qué aprendimos? ¿Para qué sirve tener una receta escrita?". Se valoran respuestas que reconozcan la función comunicativa y funcional de la escritura.

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Muéstrame con tus gestos o palabras los pasos que hicimos para preparar la pizza". El Estudiante 2 hace gestos o verbaliza: "Primero pusimos la tortilla, después la salsa, después el queso, después jamón y cosas, y después al horno". La docente valora: "Perfecto, recordaste toda la secuencia. Eso es porque seguiste la receta con atención".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Explícame cómo la receta escrita nos ayudó a cocinar hoy". El Estudiante 1 explica: "La receta nos decía qué hacer en cada paso. Leíamos y hacíamos lo que decía. Sin la receta no sabríamos el orden". La docente valora: "Excelente explicación. Comprendiste que la escritura nos guía para hacer las cosas correctamente".

Se retoma el objetivo: "Hoy ejecutamos la receta de Pizza en Fajitas. Seguimos cada paso escrito y lo convertimos en acciones reales. Comprobamos que las recetas son textos muy útiles que nos permiten cocinar cosas deliciosas. ¿Cumplimos nuestro objetivo?".

Se entrega retroalimentación individual. Para el Estudiante 2: "Seguiste todos los pasos usando las imágenes, ejecutaste cada acción correctamente, trabajaste con orden e higiene, y tu pizza quedó deliciosa. Mostraste mucha autonomía". Para el Estudiante 1: "Leíste cada paso, explicaste qué significaban las instrucciones, ejecutaste todo correctamente, y reflexionaste sobre la importancia de la receta. Tu comprensión y ejecución fueron excelentes".

Se anticipa la última sesión del proyecto: "Mañana tendremos nuestra sesión final. Cada uno va a seleccionar una receta de todas las que hemos trabajado y la va a exponer, explicando

cómo se llama, qué ingredientes tiene y cuáles son los pasos. Será como ser profesores de cocina por un día. Piensen cuál receta les gustaría presentar: los alfajores que preparamos al principio, o esta pizza en fajitas que acabamos de cocinar".

### **Recursos**

- Cartulina reconstruida de la sesión anterior con la receta completa
- Ingredientes reales: tortillas de fajitas, salsa de tomate, queso rallado, jamón en cubitos, champiñones picados, aceitunas picadas
- Utensilios: platos individuales, cucharas pequeñas, bowls para ingredientes
- Microondas
- Papel aluminio o bandejas pequeñas aptas para microondas
- Servilletas

## **SESIÓN 8**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Presentar oralmente una receta seleccionada respondiendo las preguntas: ¿Cómo se llama la receta?, ¿Qué ingredientes tiene?, ¿Cuáles son los pasos a seguir?, utilizando apoyos visuales según el nivel de cada estudiante.

### **Inicio**

La docente comienza la sesión final creando un ambiente celebratorio y de cierre: "¡Hoy es nuestra última sesión del proyecto de recetas! Durante estas dos semanas hemos aprendido muchísimo. Hoy vamos a mostrar todo lo que sabemos presentando una receta como verdaderos expertos". Se saluda entusiastamente a ambos estudiantes.

Se invita a recordar todo el recorrido mediante una línea de tiempo visual. La docente muestra o menciona cada sesión: "En la primera clase descubrimos qué son las recetas y para qué sirven. En la segunda clase aprendimos las tres partes de las recetas. En la tercera clase preparamos alfajores siguiendo una receta. En la cuarta clase clasificamos palabras de ingredientes y acciones. En la quinta clase creamos nuestra propia receta de Pizza en Fajitas. En la sexta clase analizamos y reconstruimos esa receta. En la séptima clase, ayer tarde, cocinamos esa pizza siguiendo los pasos. Y hoy vamos a presentar nuestras recetas favoritas".

La docente muestra sobre la mesa todas las producciones y materiales trabajados: las recetas impresas de la sesión 1, las cartulinas con partes identificadas de la sesión 2, receta de la sesión 3, las tarjetas clasificadas de la sesión 4, el papelógrafo con la receta de Pizza en Fajitas de la sesión 5, la cartulina reconstruida de la sesión 6, y fotografías de la preparación de pizzas de la sesión 7. Se pregunta: "¿Reconocen todos estos trabajos? Son evidencias de todo lo que hicieron durante este proyecto".

La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy cada uno va a seleccionar una receta de todas las que trabajamos y la va a presentar exponiendo frente a mí y a su compañero. Van a explicar tres cosas importantes: primero, ¿cómo se llama la receta?; segundo, ¿qué ingredientes tiene?; y tercero, ¿cuáles son los pasos para prepararla? Cada uno puede elegir la receta que más le gustó: los alfajores o la pizza en fajitas". Se explica la estructura de la exposición y se da tiempo para que cada estudiante elija: "Tienen un minuto para decidir qué receta van a presentar. Piensen cuál les gustó más o cuál recuerdan mejor". Se otorga tiempo de reflexión individual.

## **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de preparación de la exposición, una vez que cada estudiante ha elegido su receta, la docente explica: "Antes de presentar, vamos a preparar nuestra exposición. Voy a darles unos minutos para que organicen sus ideas y preparen los materiales que van a usar para mostrar". Se entrega a cada estudiante la receta que eligieron en formato visual (cartulina con imágenes y texto, o papelógrafo).

Para el Estudiante 2, si eligió por ejemplo los alfajores, se le entrega la receta impresa grande con imágenes claras de esa preparación. La docente lo apoya preguntando: "Vas a presentar los alfajores. ¿Cómo se llaman? Señálalos en la receta". El Estudiante 2 señala el título. "¿Qué ingredientes tienen? Muéstrame en las imágenes". El Estudiante 2 señala galletas, manjar, coco. "¿Cuáles son los pasos? Muéstrame con tus dedos o con gestos qué se hace primero, segundo, tercero". El Estudiante 2 hace gestos o señala las imágenes secuencialmente. La docente sugiere: "Puedes practicar conmigo antes. Yo voy a ser tu público y tú me vas a enseñar". Se realiza un ensayo breve de aproximadamente 3 minutos donde el Estudiante 2 practica señalar y explicar con palabras simples cada parte de la receta.

Para el Estudiante 1, si eligió por ejemplo la Pizza en Fajitas, se le entrega la cartulina reconstruida o el papelógrafo con esa receta. La docente lo apoya preguntando: "Vas a presentar la Pizza en Fajitas. ¿Qué vas a decir primero?". El Estudiante 1 responde: "Primero voy a decir cómo se llama". La docente guía: "¿Puedes leer el título?". El Estudiante 1 lee tentativamente: "Pizza en Fajitas". "Muy bien. ¿Después qué vas a explicar?". El Estudiante 1: "Los ingredientes". "¿Puedes leer algunos ingredientes de la lista?". El Estudiante 1 lee tentativamente: "Tortillas, salsa, queso, jamón...". "Perfecto. ¿Y al final?". El Estudiante 1: "Los pasos". "¿Puedes leer el primer paso?". El Estudiante 1 lee: "Tomar una tortilla". La docente valora: "Excelente. Ahora practiquemos toda tu presentación". Se realiza un ensayo completo de aproximadamente 3-4 minutos donde el Estudiante 1 practica leer y explicar cada sección de la receta.

Una vez que ambos estudiantes han preparado sus exposiciones durante aproximadamente 8 minutos en total (incluyendo ensayos), se continúa con la segunda actividad de presentación formal individual. La docente organiza un espacio tipo "escenario" al frente del aula donde el estudiante expondrá, con el otro estudiante y la docente como público. Se crea un ambiente respetuoso y de apoyo. La docente explica las normas: "Cuando uno esté presentando, el otro va a escuchar con atención y respeto. Al final de cada presentación, vamos a aplaudir y hacer preguntas o comentarios positivos".

Presentación del Estudiante 2:

Se invita al Estudiante 2 a pasar al frente con su receta. La docente lo presenta: "Ahora el Estudiante 2 nos va a presentar la receta que eligió". El Estudiante 2 se ubica al frente sosteniendo o señalando su receta en el papelógrafo/cartulina. La docente facilita con preguntas guía si es necesario, pero permite que el Estudiante 2 tenga protagonismo:

Pregunta 1: ¿Cómo se llama la receta? La docente pregunta: "Estudiante 2, cuéntanos, ¿cómo se llama tu receta?". El Estudiante 2 señala el título y dice: "Alfajores de galletas" (o "Alfajores con manjar", según cómo esté escrito). La docente refuerza: "Muy bien, nos dijiste el nombre de la receta. Es una receta de alfajores".

Pregunta 2: ¿Qué ingredientes tiene? La docente pregunta: "¿Qué ingredientes necesitamos para hacer los alfajores? Muéstranos". El Estudiante 2 señala las imágenes de ingredientes en la receta y los nombra: "Galletas, manjar, coco". Si el Estudiante 2 solo señala sin verbalizar, la docente puede apoyar: "¿Qué es esto que estás señalando?". El Estudiante 2 responde: "Galletas". La docente valora: "Perfecto, las galletas son un ingrediente. ¿Y esto?". El Estudiante 2 continúa nombrando cada ingrediente. La docente refuerza: "Muy bien, nos mostraste los tres ingredientes principales que necesitamos".

Pregunta 3: ¿Cuáles son los pasos a seguir? La docente pregunta: "Ahora cuéntanos, ¿qué pasos seguimos para preparar los alfajores? ¿Qué hacemos primero?". El Estudiante 2 puede explicar con gestos y palabras simples: "Primero agarramos dos galletas", mientras señala la imagen del Paso 1 o hace el gesto de tomar. La docente pregunta: "¿Y después?". El Estudiante 2 continúa: "Ponemos manjar", haciendo gesto de untar o señalando la imagen. "¿Y luego?". El Estudiante 2: "Cerramos con otra galleta", haciendo gesto de juntar las manos. "¿Y al final?". El Estudiante 2: "Ponemos coco en los bordes", señalando o haciendo gesto de decorar. La docente valora: "Excelente, nos explicaste todos los pasos con mucha claridad usando tus gestos y palabras. Se entiende perfectamente cómo se preparan los alfajores".

Al finalizar la presentación del Estudiante 2, la docente y el Estudiante 1 aplauden. La docente invita al Estudiante 1: "¿Tienes alguna pregunta o comentario para el Estudiante 2 sobre su presentación?". El Estudiante 1 puede decir: "Me gustó cuando explicaste del coco". La docente también hace comentarios positivos: "Estudiante 2, tu presentación fue muy clara.

Señalaste todas las imágenes, nombraste todos los ingredientes, y explicaste los pasos en orden. Cualquier persona que te escuchara podría preparar alfajores siguiendo tus instrucciones. ¡Muy bien hecho!".

#### Presentación del Estudiante 1:

Se invita al Estudiante 1 a pasar al frente con su receta. La docente lo presenta: "Ahora el Estudiante 1 nos va a presentar la receta que eligió". El Estudiante 1 se ubica al frente con la cartulina o papelógrafo de la Pizza en Fajitas. La docente facilita pero permite autonomía:

Pregunta 1: ¿Cómo se llama la receta? La docente pregunta: "Estudiante 1, ¿cómo se llama tu receta? Puedes leerla". El Estudiante 1 lee el título tentativamente: "Pizza en Fajitas" (o aproximadamente según su hipótesis). La docente refuerza: "Muy bien, leíste el título correctamente. Pizza en Fajitas es el nombre de esta receta especial que creamos juntos".

Pregunta 2: ¿Qué ingredientes tiene? La docente pregunta: "¿Qué ingredientes necesitamos para hacer la Pizza en Fajitas? Puedes leer la lista". El Estudiante 1 lee tentativamente la lista de ingredientes señalando cada uno: "Tortillas de fajitas, salsa de tomate, queso rallado, jamón, champiñones, aceitunas" (leyendo aproximadamente según su nivel, la docente no corrige sino que valida). Si el Estudiante 1 tiene dificultad con alguna palabra más compleja, la docente puede apoyar: "Esa palabra larga dice champiñones, tú leíste muy bien el inicio". El Estudiante 1 continúa hasta completar la lista. La docente refuerza: "Excelente, leíste todos los ingredientes. Son seis ingredientes que necesitamos para hacer esta pizza".

Pregunta 3: ¿Cuáles son los pasos a seguir? La docente pregunta: "Ahora explícanos los pasos. ¿Qué hacemos para preparar la pizza? Puedes leer cada paso". El Estudiante 1 lee el Paso 1 señalando: "Tomar una tortilla de fajita". La docente pregunta: "¿Qué significa eso?". El Estudiante 1 explica: "Significa que primero agarramos una tortilla para empezar". La docente valora: "Muy bien, leíste y explicaste". El Estudiante 1 continúa leyendo los pasos secuencialmente: "Paso 2: Untar salsa de tomate. Eso es poner la salsa con una cuchara en la tortilla". "Paso 3: Poner queso rallado. Es echar el queso encima de la salsa". "Paso 4: Agregar

jamón, champiñones y aceitunas. Esos son los ingredientes de arriba". "Paso 5: Hornear por 5 minutos. Eso es meter al horno para que se cocine". La docente valora cada explicación: "Excelente, no solo leíste los pasos sino que también explicaste qué significa cada uno. Eso demuestra que comprendes muy bien la receta".

Al finalizar la presentación del Estudiante 1, la docente y el Estudiante 2 aplauden. La docente invita al Estudiante 2: "¿Tienes algún comentario para el Estudiante 1?". El Estudiante 2 puede decir: "Me gustó la pizza". La docente también hace comentarios detallados: "Estudiante 1, tu presentación fue excepcional. Leíste el título, todos los ingredientes y todos los pasos de la receta. Además, explicaste con tus propias palabras qué significaba cada paso, demostrando que comprendes perfectamente cómo funciona esta receta. Tu lectura y tu explicación fueron muy claras. ¡Felicitaciones!".

Una vez finalizadas ambas presentaciones, que toman aproximadamente 15 minutos en total, se continúa con la tercera actividad de reflexión final del proyecto completo. La docente invita a ambos estudiantes a sentarse en círculo para una conversación profunda de cierre. Se pregunta: "Ahora que terminamos todas las sesiones del proyecto, ¿qué aprendieron sobre las recetas? ¿Para qué sirven? ¿Qué partes tienen? ¿Cómo nos ayudan?". Se otorga tiempo amplio para que ambos expresen sus aprendizajes.

Para el Estudiante 2, la docente pregunta específicamente: "Estudiante 2, cuando empezamos hace dos semanas, ¿sabías qué eran las recetas? ¿Y ahora qué sabes?". Se espera que el Estudiante 2 reconozca su progreso: "Ahora sé que son para cocinar, tienen ingredientes y pasos". La docente refuerza: "Exacto. Aprendiste mucho. También aprendiste que puedes comunicar información usando dibujos, que tus dibujos explican las recetas muy bien. ¿Te gustó este proyecto?". Se validan sus sentimientos y opiniones.

Para el Estudiante 1, la docente pregunta específicamente: "Estudiante 1, cuando empezamos, ¿sabías escribir recetas? ¿Y ahora?". Se espera que el Estudiante 1 reconozca su avance: "Ahora puedo escribir recetas con las letras, puedo leer recetas". La docente refuerza: "Así es. Escribiste muchas palabras nuevas, leíste recetas completas, y hasta presentaste una

receta leyendo todos sus pasos. Tu escritura y lectura mejoraron muchísimo. ¿Cómo te sientes con lo que lograste?". Se validan sus emociones y se celebra su progreso.

### **Cierre**

Para concluir el proyecto completo, la docente realiza una síntesis integradora de todas las sesiones: "Durante estas ocho sesiones aprendimos todo sobre las recetas. Descubrimos que son textos instructivos que nos ayudan a preparar alimentos. Aprendimos que tienen tres partes: título que nos dice qué vamos a cocinar, ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y pasos que nos dicen qué hacer en orden. Preparamos alfajores y pizzas siguiendo recetas. Creamos nuestras propias recetas. Y hoy presentaron sus recetas como verdaderos expertos. Deben estar muy orgullosos de todo lo que lograron".

La docente entrega retroalimentación final integral para cada estudiante. Para el Estudiante 2: "Estudiante 2, comenzaste este proyecto reconociendo algunos ingredientes en imágenes. Terminaste presentando una receta completa explicando su nombre, ingredientes y pasos. Aprendiste que hay muchas formas de comunicar información: con dibujos, con gestos, con palabras. Tus dibujos siempre fueron muy claros y comunicativos. Participaste con entusiasmo en todas las actividades, seguiste instrucciones, trabajaste en equipo con el Estudiante 1, y cocinaste dos recetas deliciosas. Avanzaste mucho en comprender qué es la escritura y para qué sirve. Sigue explorando las letras y las palabras con curiosidad. Cada día aprenderás más".

Para el Estudiante 1: "Estudiante 1, comenzaste este proyecto leyendo algunas palabras de recetas. Terminaste leyendo recetas completas, escribiendo tus propias recetas con muchas palabras, y presentando una receta completa leyendo todos sus pasos. Tu escritura usando las sílabas mejoró mucho: escribiste títulos, ingredientes y pasos completos. Tu lectura también avanzó: leíste con más seguridad y comprendiste lo que leíste. Trabajaste con autonomía, ayudaste a tu compañero el Estudiante 2 explicándole cosas, y mostraste mucha confianza en tus capacidades. Sigue escribiendo y leyendo todo lo que puedas. Cada vez escribirás más palabras completas y leerás textos más largos".

Se realiza una celebración simbólica final: "Vamos a aplaudirnos los tres por este hermoso proyecto que completamos juntos. Ustedes son ahora expertos en recetas y han demostrado que pueden aprender muchas cosas sobre la escritura y la lectura". Se aplauden mutuamente. Se hace entrega simbólica de un "diploma de expertos en recetas" a cada estudiante reconociendo su participación y logros.

Se cierra el proyecto agradeciendo: "Gracias Estudiante 2 y Estudiante 1 por su esfuerzo, su participación, su creatividad y su alegría durante estas dos semanas. Fue un placer trabajar con ustedes y ver todo lo que aprendieron. Las recetas que crearon y prepararon quedaron deliciosas, y todo lo que aprendieron sobre leer y escribir les va a servir mucho en su vida. ¡Felicitaciones a ambos!".

### **Recursos**

- Todas las producciones de sesiones anteriores organizadas cronológicamente
- Papelógrafo/cartulina con receta de alfajores (sesión 3)
- Papelógrafo/cartulina con receta de Pizza en Fajitas (sesiones 5-6)
- Espacio organizado tipo "escenario" para exposiciones
- Diplomas de "Expertos en Recetas"
- Ticket de salida

## 7. Resultados

### 7.1 Resultados etapa diagnóstica

Esta sección presenta los resultados de la fase diagnóstica inicial aplicada a dos estudiantes de 3° básico con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar, y a la docente de educación especial que trabaja directamente con ellos. El análisis responde al primer y segundo objetivo específico: caracterizar los procesos de lectura y escritura desde el enfoque psicogenético, y diagnosticar las necesidades de apoyo que presentan los estudiantes considerando sus características individuales y nivel de desarrollo.

La información se organiza en tres dimensiones complementarias que permiten triangular datos desde diferentes perspectivas: primero, el análisis de las producciones escritas del Estudiante 1 mediante la Evaluación de la Lengua Escrita de Líbano (2007); segundo, el análisis del Estudiante 2; y tercero, el análisis de la entrevista semiestructurada a la docente de educación especial. Cada dimensión integra evidencia visual mediante tablas que sintetizan patrones relevantes, complementadas con análisis interpretativos fundamentados en literatura especializada sobre el enfoque psicogenético (Ferreiro & Teberosky, 1979), características de estudiantes con DIL (AAIDD, 2021) y el modelo ecológico-funcional (Bronfenbrenner, 1987). Finalmente, se presenta una síntesis diagnóstica integradora que orienta el diseño del plan de acción.

#### 7.1.1 Caracterización de los procesos de lectura y escritura

##### 7.1.1.1 Estudiante 1: Nivel conceptual silábico con avances hacia silábico-alfabético

La Tabla 1 sintetiza las producciones escritas del Estudiante 1, evidenciando dos patrones clave que permiten caracterizar su nivel de conceptualización: existe una correspondencia sistemática entre sílabas orales y grafemas escritos, aunque con variaciones que indican transición conceptual; y demuestra competencias emergentes en conciencia morfológica y segmentación sintáctica que son indicadores de proximidad al nivel alfabético.

**Tabla 1** Síntesis de producciones escritas del Estudiante 1

Dimensión evaluada	Ejemplos representativos	Nivel conceptual identificado
Escritura espontánea de palabras	Gato: AS Canario: AAO Tigre: IP	Silábico con variaciones
Escritura del diminutivo	Pato: PAO Patito: PAIO	Intercalación adecuada, análisis morfológico emergente
Transformación de palabras	Conejo(a): COAEJO Toro(Vaca): AA	Inconsistencias propias de transición
Segmentación oracional	Identifica "el", "pata", "mono" en frase continua	Conciencia sintáctica emergente

**Nota:** Las producciones muestran hipótesis silábica consolidada con indicios de avance hacia análisis alfabético.

El aspecto más relevante de estas producciones es la capacidad del estudiante para añadir un grafema nuevo en posición correcta al formar el diminutivo PAIO (de PAO), lo que revela que no opera solo con un criterio cuantitativo de "agregar más letras", sino con un análisis relacional de la estructura interna de la palabra. Como señala Ferreiro y Teberosky (1979), este tipo de operaciones cognitivas indican que el estudiante está transitando desde una lógica silábica hacia una lógica alfabética, proceso caracterizado por conflictos

conceptuales que se manifiestan en las inconsistencias observadas en tareas de transformación. La capacidad de segmentar palabras dentro de una frase continua ("elmonosubelapata") confirma que está desarrollando conciencia sintáctica, competencia que según Defior (2020) se consolida paralelamente a la comprensión del principio alfabético y constituye un indicador de proximidad al nivel alfabético.

Estos resultados son especialmente significativos considerando las características de estudiantes con DIL, quienes frecuentemente requieren más tiempo y experiencias para transitar entre niveles conceptuales (AAIDD, 2021). El Estudiante 1 se encuentra en una etapa crítica donde la intervención pedagógica puede favorecer su avance al nivel alfabético, siempre que se respeten sus hipótesis actuales y se generen conflictos cognitivos productivos mediante situaciones significativas de lectura y escritura.

#### **7.1.1.2 Estudiante 2: Nivel conceptual pre-silábico inicial**

La Tabla 2 contrasta marcadamente con los resultados del Estudiante 1, evidenciando dos patrones críticos: ausencia de correspondencia sonoro-gráfica sistemática, representando palabras completas con una única letra; y carencia de hipótesis de cantidad mínima y variedad interna, produciendo escrituras arbitrarias frecuentemente asociadas a las letras de su nombre.

**Tabla 2** *Síntesis de producciones escritas del Estudiante 2*

<b>Dimensión evaluada</b>	<b>Ejemplos representativos</b>	<b>Nivel conceptual</b>
Escritura espontánea de palabras	Gato: G Ardilla: A Tigre: R	Pre-silábico inicial, una letra por palabra

Conciencia de cantidad y variedad	No diferencia longitud entre palabras largas/cortas	Sin hipótesis de cantidad mínima
Escritura del diminutivo	Producciones arbitrarias sin análisis silábico	Escritura basada en letras de su nombre
Representación diferenciada	Letras repetidas para palabras distintas	Ausencia de criterios sonoros
Metacognición	"No sé escribir canario"	Reconoce limitaciones propias

---

**Nota:** Las producciones revelan ausencia de fonetización de la escritura, característica del nivel pre-silábico más temprano.

El contraste entre ambos estudiantes es sustantivo: mientras el Estudiante 1 ha construido la hipótesis de que lo que se escribe representa segmentos sonoros de lo que se dice, el Estudiante 2 aún no establece esta relación fundamental entre oralidad y escritura. Según Ferreiro y Teberosky (1979), en el nivel pre-silábico inicial los/as estudiantes comprenden que la escritura es una forma de representación, pero aún no descubren que lo que se representa son los aspectos sonoros del habla, por lo que las producciones del Estudiante 2 confirman esta caracterización: utiliza una letra cualquiera para "representar" una palabra completa, sin considerar su extensión fonológica ni sus características sonoras específicas.

Un aspecto positivo identificado es su expresión metacognitiva ("No sé escribir canario"), que revela conciencia de sus propias dificultades. Este reconocimiento, aunque

limitado, constituye un punto de partida valioso para la intervención, pues indica disposición a recibir ayuda para aprender. Como señala la AAIDD (2021), estudiantes con DIL frecuentemente presentan limitaciones en memoria visual y procesamiento secuencial, lo que explica la recurrencia de letras repetidas y la dificultad para construir criterios internos de diferenciación gráfica. Es por esto, que el desafío pedagógico consiste en proporcionar experiencias situadas y significativas que le permitan comenzar a establecer relaciones entre oralidad y escritura, proceso que requerirá apoyos visuales, materiales manipulativos y múltiples exposiciones sistemáticas.

### 7.1.2 Perspectiva docente sobre procesos y necesidades de apoyo

#### 7.1.2.1 Caracterización del nivel lector y escritor según la docente

La información proporcionada por la docente de educación especial mediante la entrevista semiestructurada confirma los niveles conceptuales identificados mediante la Evaluación de la Lengua Escrita, validando la coherencia entre diferentes fuentes de información. La Tabla 3 sintetiza los aspectos más relevantes de esta caracterización.

**Tabla 3** *Caracterización docente del nivel lector y escritor de ambos estudiantes*

Aspecto	Descripción general	Diferencias individuales
Nivel general de lectoescritura	Ambos en nivel inicial, reconocen vocales y algunas consonantes	E1: Lenguaje oral ininteligible dificulta evaluación  E2: Copia textos sin comprensión
Escritura	Letra por letra con apoyo constante	E1: Mayor autonomía en intención escritora

E2: Dependiente de modelo

Conciencia fonológica Identifican sílaba inicial solo con apoyo explícito E1: Responde con apoyo visual  
E2: Mayor dificultad incluso con apoyo

---

**Nota:** La caracterización docente coincide con niveles conceptuales identificados (E1: silábico; E2: pre-silábico) y aporta información contextual sobre factores que influyen en el aprendizaje.

La concordancia entre la evaluación estandarizada y la perspectiva docente refuerza la validez de los resultados obtenidos y confirma que ambos estudiantes presentan niveles de conceptualización diferenciados que requieren estrategias pedagógicas ajustadas. La información aportada por la docente sobre el lenguaje oral ininteligible del Estudiante 1 resulta especialmente relevante desde el modelo ecológico-funcional de Bronfenbrenner (1987), pues evidencia que las habilidades lingüísticas previas, las experiencias de interacción comunicativa y las condiciones del microsistema familiar influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje de la lectoescritura. Como señala Solé (2012), el lenguaje oral constituye la base sobre la cual se construye la alfabetización, por lo que las dificultades expresivas del Estudiante 1 representan una barrera adicional que debe ser considerada en el diseño de la intervención.

#### **7.1.2.2 Dificultades observadas y factores contextuales**

La docente identifica múltiples dificultades que trascienden lo estrictamente cognitivo, incorporando factores motivacionales, familiares y atencionales que configuran un panorama complejo coherente con la perspectiva ecológica (ver Tabla 4).

**Tabla 4** *Dificultades identificadas por la docente y su implicación pedagógica*

Tipo de dificultad	Manifestación específica	Implicación para la intervención
Cognitiva	Limitaciones en memoria de trabajo y razonamiento	Requiere segmentación de tareas, repetición sistemática
Lingüística	Un estudiante con lenguaje oral ininteligible	Necesita apoyos visuales intensivos, trabajo fonológico
Motivacional	Baja motivación por aprender	Exige actividades significativas, funcionales, éxito inmediato
Familiar	Falta de acompañamiento en el hogar	Limita práctica fuera del aula, necesita autonomía escolar
Atencional	Inquietud y baja permanencia en tareas	Demanda actividades breves, dinámicas, con material concreto

**Nota:** Las dificultades evidencian que las barreras para el aprendizaje son tanto individuales como contextuales, confirmando la necesidad de intervención ecológica y multidimensional.

Las dificultades mencionadas son coherentes con las características de estudiantes con DIL descritas por la AAIDD (2021), particularmente las limitaciones en memoria de trabajo, procesamiento del lenguaje y razonamiento abstracto. Sin embargo, lo más relevante desde el modelo ecológico-funcional es la identificación de factores del microsistema (escaso apoyo familiar) y del mesosistema (discontinuidad en apoyos profesionales) que actúan como barreras

ambientales reduciendo las oportunidades de aprendizaje. Como señala Bronfenbrenner (1987), el desarrollo cognitivo no depende solo de características individuales sino de la calidad y continuidad de las interacciones en contextos significativos. La baja motivación reportada probablemente se relaciona con experiencias previas de fracaso en tareas de lectoescritura descontextualizadas y mecánicas, lo que refuerza la necesidad de diseñar una intervención que vincule la alfabetización con situaciones reales y significativas donde los estudiantes puedan experimentar éxito y construir gradualmente su competencia.

### **7.1.2.3 Estrategias pedagógicas y apoyos disponibles**

La docente reporta utilizar estrategias diversificadas que incluyen Plan de Adecuación Curricular Individualizado (PACI) con objetivos de 1° básico, material concreto, método Doman de lectura global y trabajo con silabario según niveles. Estas estrategias son coherentes con las orientaciones del Programa de Integración Escolar (MINEDUC, 2016) y con los enfoques psicogenético y ecológico-funcional, pues intentan ajustarse a los niveles de desarrollo de cada estudiante. Sin embargo, la docente también reporta limitaciones en el apoyo interdisciplinario: mientras la educadora diferencial trabaja permanentemente con los estudiantes, el apoyo fonoaudiológico es ocasional y el apoyo de terapia ocupacional, aunque semanal, no está articulado sistemáticamente con el trabajo de lectoescritura.

Esta discontinuidad en los apoyos profesionales es coherente con lo reportado por Rosas y Santa Cruz (2019) sobre las brechas en disponibilidad horaria, continuidad y coordinación entre profesionales del PIE en el sistema educativo chileno. Desde el modelo ecológico-funcional, la disponibilidad de un equipo multidisciplinario coordinado forma parte del microsistema escolar que condiciona las oportunidades de aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987), por lo que su discontinuidad constituye una barrera ambiental que limita la progresión sostenida en la adquisición de la lectoescritura, especialmente para estudiantes con DIL que requieren intervención permanente, intensiva y consistente con apoyos especializados y articulados efectivamente.

### 7.1.3 Síntesis diagnóstica

La triangulación de información obtenida mediante la Evaluación de la Lengua Escrita aplicada a ambos estudiantes y la entrevista a la docente de educación especial permite establecer las siguientes conclusiones diagnósticas que orientan el diseño del plan de acción:

En los niveles de conceptualización, el Estudiante 1 se encuentra en un nivel conceptual silábico con avances hacia silábico-alfabético, demostrando competencias emergentes en conciencia fonológica, morfológica y segmentación sintáctica que indican proximidad al nivel alfabético. El Estudiante 2 se ubica en un nivel conceptual pre-silábico inicial, sin correspondencia sonoro-gráfica sistemática ni hipótesis de cantidad mínima y variedad interna, lo que implica que requiere experiencias contextualizadas y estructuradas para comenzar a fonetizar la escritura. Esta diferencia en niveles conceptuales confirma la necesidad de implementar estrategias diferenciadas que respeten los ritmos individuales y generen conflictos cognitivos apropiados a cada estudiante, coherente con los principios del enfoque psicogenético (Ferreiro & Teberosky, 1979).

En cuanto a factores contextuales determinantes, la información docente añade factores del microsistema (baja motivación, escaso apoyo familiar, dificultades lingüísticas) y del mesosistema (discontinuidad en apoyos profesionales) que configuran barreras ambientales significativas para el aprendizaje. Estos elementos son esenciales desde el modelo ecológico-funcional, pues confirman que las dificultades no residen exclusivamente en características individuales de los estudiantes sino en la interacción entre sus características y las condiciones de sus contextos de desarrollo (Bronfenbrenner, 1987). La intervención debe, por tanto, no solo ajustarse a niveles conceptuales sino también generar condiciones motivacionales favorables y vincular el aprendizaje con experiencias significativas que compensen las limitaciones del apoyo familiar.

En base a los resultados diagnósticos se puede establecer que un plan de acción coherente debe integrar cuatro componentes esenciales. Primero, fortalecimiento diferenciado de la conciencia fonológica mediante actividades que para el Estudiante 1 profundicen el

análisis intrasilábico (identificación de fonemas dentro de sílabas) y para el Estudiante 2 desarrollen la conciencia silábica básica (segmentación oral de palabras en sílabas). Segundo, promoción de prácticas de lectura y escritura significativas vinculadas a textos de uso social real que otorgan funcionalidad y sentido al aprendizaje, favoreciendo la motivación. Tercero, utilización sistemática de material manipulativo, apoyos visuales intensivos (pictogramas, fotografías, codificación por colores) y modelado explícito que compensen las limitaciones en memoria de trabajo y procesamiento característicos de estudiantes con DIL. Cuarto, implementación de estrategias que garanticen experiencias de éxito inmediato, retroalimentación positiva constante y valoración de avances graduales, construyendo autoconcepto positivo como aprendices de la lectoescritura.

Es por esto que la síntesis diagnóstica fundamenta el diseño de un plan de acción centrado en el trabajo con textos instructivos (recetas) que, por su estructura clara, funcionalidad social evidente y posibilidad de integración con experiencias prácticas concretas, constituyen un formato textual apropiado para generar aprendizajes significativos ajustados a los niveles conceptuales identificados y coherentes con los principios del enfoque psicogenético, ecológico-funcional y del Diseño Universal para el Aprendizaje.

## **7.2 Resultados etapa implementación**

El presente apartado expone los resultados obtenidos durante la etapa de implementación del plan de acción orientado a fortalecer el proceso de lectoescritura en estudiantes de 3° básico con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) pertenecientes al Programa de Integración Escolar. El análisis se organiza en función de las dimensiones definidas para la intervención y se sustenta en la información recogida mediante los tickets de salida aplicados al término de cada sesión, los cuales constituyen instrumentos de evaluación de proceso que permiten evidenciar avances, dificultades y progresiones individuales a lo largo del desarrollo de la intervención.

Los resultados se presentan de manera diferenciada para cada estudiante, considerando la asistencia efectiva a las sesiones y la disponibilidad de evidencia (Estudiante 1: sesiones 1, 2,

3, 4, 5, 6 y 8; Estudiante 2: sesiones 1, 2, 3, 4, 6 y 8, con ausencia en la sesión 5). El análisis se vincula directamente con los objetivos específicos de la investigación, particularmente con el tercero y cuarto objetivo que buscan diseñar, implementar y evaluar el impacto de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético para el fortalecimiento de la lectoescritura. Específicamente, se analiza el fortalecimiento de la comprensión de la estructura del texto instructivo, la progresión en los niveles de conceptualización de la escritura y el aumento de la autonomía y motivación frente a tareas de lectoescritura significativas, todo ello desde el enfoque psicogenético, ecológico-funcional y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

### **7.2.1 Resultados por Dimensiones de Análisis**

Los resultados se organizan en cuatro dimensiones que responden al tercer y cuarto objetivo específico: diseñar e implementar estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético, ajustadas a las necesidades identificadas en los estudiantes, y evaluar su impacto en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. A fin de complementar el análisis interpretativo, se incorporan tablas comparativas que sintetizan los desempeños observados en ambos estudiantes a lo largo de la implementación; estas tablas permiten visualizar progresiones, diferencias individuales y el impacto de las estrategias pedagógicas empleadas, fortaleciendo la interpretación de los resultados obtenidos.

#### **7.2.1.1 Dimensión 1: *Comprensión global del texto instructivo (identificación de la receta y sus partes)***

Los resultados asociados a esta dimensión se evidencian principalmente en los tickets de salida de las sesiones 1 y 2, orientados a identificar el texto trabajado como una receta y a reconocer sus partes constitutivas (título, ingredientes y preparación).

En el caso del Estudiante 1 (E1), desde la sesión 1 se observa una identificación correcta del tipo de texto instructivo, reconociendo la receta como un texto cuya función es explicar "cómo hacer algo". En la sesión 2, logra identificar visualmente las partes de la receta mediante el uso de claves cromáticas, asociando el color rojo al título, el azul a los ingredientes y el verde

a la preparación. Este desempeño evidencia una comprensión funcional de la estructura textual, aun cuando la producción escrita presenta simplificaciones propias de su nivel conceptual silábico. Según Solé (2012), el reconocimiento de la estructura de los textos instructivos facilita la anticipación del contenido y la organización de la información, aspecto que comienza a consolidarse progresivamente en el E1.

En contraste, el Estudiante 2 (E2), en la sesión 1, no identifica correctamente el texto instructivo, seleccionando un texto narrativo (cuento) como si correspondiera a una receta. Este desempeño evidencia una comprensión aún indiferenciada de los tipos de texto, donde el reconocimiento se apoya en rasgos superficiales más que en la función comunicativa del escrito. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), en el nivel pre-silábico inicial los estudiantes comprenden la escritura como un objeto cultural, pero aún no distinguen los diferentes usos sociales de los textos, lo que explica la confusión entre géneros discursivos observada.

En la sesión 2, el E2 presenta dificultades para identificar de manera autónoma las partes de la receta, requiriendo modelado constante y apoyo directo para asociar cada segmento al color correspondiente. No obstante, la reiteración de la estructura y el uso sistemático de claves visuales permiten una aproximación inicial al reconocimiento del formato textual, constituyendo un avance incipiente pero relevante desde una perspectiva de evaluación de proceso.

**Tabla 5** *Comparación de resultados en comprensión de la estructura del texto instructivo (Sesiones 1 y 2)*

Indicador evaluado	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)
Identificación de la receta	Reconoce el texto como receta con apoyo mínimo	No identifica la receta; selecciona un cuento como texto instructivo

Identificación de partes (título, ingredientes, preparación)	Identifica partes mediante codificación por colores	Requiere modelado constante y apoyo visual
Autonomía en la tarea	Media, con apoyo puntual	Baja, dependiente del adulto
Estrategias facilitadoras	Claves cromáticas y explicación oral	Imágenes, modelado y repetición

**Nota:** La tabla evidencia diferencias coherentes con los niveles conceptuales iniciales y confirma la pertinencia del uso de apoyos visuales sistemáticos para favorecer la comprensión del texto instructivo.

#### **7.2.1.2 Dimensión 2: Secuenciación y comprensión de acciones (orden de pasos)**

Esta dimensión se aborda especialmente en el ticket de la sesión 3, donde los estudiantes debían numerar los pasos para la elaboración de alfajores de galletas con manjar y coco.

Tanto el E1 como el E2 logran ordenar correctamente la secuencia de acciones propuestas, evidenciando comprensión del orden lógico y temporal del procedimiento. En el caso del E1, esta tarea es realizada de manera autónoma, sin requerir apoyos adicionales, lo que refleja un adecuado dominio de la secuenciación de acciones y una comprensión funcional del texto instructivo.

El E2, en cambio, logra ordenar correctamente los pasos con apoyo docente, principalmente a través de mediación oral y uso de apoyos visuales. Si bien requiere guía para mantener la secuencia, demuestra comprensión de las acciones al validar correctamente el orden propuesto. Este resultado es coherente con su nivel pre-silábico inicial y confirma que,

con apoyos adecuados, puede acceder a la comprensión de estructuras secuenciales, aspecto fundamental para el trabajo con textos instructivos (Defior, 2020; AAIDD, 2021).

**Tabla 6** *Desempeño en secuenciación de acciones (Sesión 3)*

Indicador	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)
Orden lógico de pasos	Correcto autónomo	y Correcto con apoyo docente
Uso de numeración	Adecuado	Adecuado con mediación
Comprensión oral de la secuencia	Adecuada	Adecuada con apoyo
Apoyos requeridos	No requiere	Alto (mediación docente y apoyos visuales)

**Nota:** Ambos estudiantes comprenden la secuencia de acciones, diferenciándose principalmente en el nivel de autonomía requerido para completar la tarea exitosamente.

### **7.2.1.3 Dimensión 3: Producción escrita y representación gráfica de ingredientes y acciones**

Los tickets correspondientes a las sesiones 4 y 8 permiten analizar la producción escrita y gráfica de los estudiantes, solicitando dibujar y/o escribir ingredientes, acciones y recetas significativas.

En la sesión 4, el E1 representa gráficamente ingredientes y acciones propias de la receta, incorporando intentos de escritura silábica que mantienen correspondencia parcial con la oralidad. Se observa una clara intención comunicativa y disposición a escribir, aun cuando persisten inconsistencias ortográficas propias de su nivel de conceptualización.

El E2, en la misma sesión, realiza el dibujo de los ingredientes y acciones y escribe la palabra asociada utilizando como apoyo el modelo trabajado durante la clase. La escritura se realiza principalmente por copia, lo que es coherente con su nivel pre-silábico inicial y con la estrategia pedagógica implementada, orientada a favorecer la asociación entre imagen y palabra escrita sin exigir aún correspondencia sonoro-gráfica autónoma (Ferreiro & Teberosky, 1979).

En la sesión 8, ambos estudiantes representan gráficamente su receta favorita (alfajores de galleta con manjar). El E1 escribe el nombre de la receta y logra expresar por escrito el motivo de su preferencia, utilizando la palabra "ei" (feliz), lo que evidencia avances en la expresión escrita de estados emocionales y mayor extensión de su producción. El E2 dibuja la galleta, escribe la palabra "anfajor" y acompaña su producción con una cara feliz, combinando dibujo y escritura para expresar su preferencia, lo que refleja avances en la intención comunicativa y en la motivación hacia las tareas de lectoescritura.

**Tabla 7** Producción escrita y gráfica en tareas de representación (Sesiones 4 y 8)

Aspecto observado	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)
Medio de expresión predominante	Escritura silábica + dibujo	Dibujo + copia de palabra modelo
Tipo de escritura	Emergente con intención	Copia funcional de palabras

comunicativa

Expresión de preferencias    Escribe y dibuja    Dibuja, escribe palabra y usa símbolo emocional

Motivación frente a la Alta    Alta en tareas significativas  
tarea

---

*Nota:* El uso de la copia como estrategia de apoyo permite al E2 participar activamente sin generar frustración, favoreciendo la construcción progresiva del significado escrito.

#### ***7.2.1.4 Dimensión 4: Comprensión y uso de la estructura de la receta mediante codificación por colores***

Las sesiones 5 y 6 se centraron en la construcción y completación de la receta de "pizza en fajitas", utilizando codificación por colores para identificar título, ingredientes y preparación.

El E1, en la sesión 5, logra ubicar adecuadamente las partes de la receta según el color correspondiente, demostrando comprensión de la estructura textual y autonomía en la tarea. En la sesión 6, completa la receta con apoyos mínimos, integrando palabras y segmentos escritos acordes a su nivel conceptual.

El E2 no asiste a la sesión 5, lo que incide en su desempeño posterior. En la sesión 6, dibuja los ingredientes de la receta y, frente a los pasos de preparación, estos son leídos por la docente. A partir de esta mediación, el estudiante logra identificar cuáles pasos corresponden a la receta y cuáles no, marcando correctamente con una equis aquellos elementos que están de más. Este desempeño evidencia comprensión funcional de la estructura del texto instructivo, aun cuando requiere apoyo para acceder al contenido escrito.

**Tabla 8** *Uso de la estructura del texto instructivo con codificación por colores (Sesiones 5 y 6)*

Indicador	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)
Identificación de ingredientes	Correcta y autónoma	y Dibuja correctamente
Comprensión de pasos	Correcta	Correcta con lectura docente
Capacidad de discriminación	Alta	Adecuada (marca lo que no corresponde)
Nivel de apoyo requerido	Bajo	Alto (mediación oral)

*Nota:* Aun con apoyo docente, el E2 demuestra comprensión del contenido al discriminar información pertinente y no pertinente dentro de la receta, evidenciando comprensión funcional del texto instructivo.

### **7.2.2 Síntesis de Resultados de la Etapa de Implementación**

Los resultados de la etapa de implementación evidencian avances diferenciados en ambos estudiantes, coherentes con sus niveles de conceptualización inicial y con las características propias de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve. El Estudiante 1 muestra progresos sostenidos en la comprensión de la estructura del texto instructivo, en la secuenciación de acciones y en la producción escrita con intención comunicativa, consolidando habilidades propias del nivel silábico y avanzando hacia una lógica silábico-alfabética. El Estudiante 2, en cambio, presenta avances más incipientes pero significativos, evidenciando

comprensión funcional del texto instructivo cuando cuenta con apoyo docente y mediación visual, especialmente en tareas de secuenciación, discriminación de información y expresión de preferencias. Si bien se mantiene en un nivel pre-silábico inicial, demuestra mayor disposición, motivación y participación activa frente a las tareas propuestas, lo que refleja un impacto positivo de la intervención implementada.

Estos resultados confirman la pertinencia del plan de acción diseñado, especialmente en lo referido al uso de textos funcionales, material concreto, codificación por colores y experiencias prácticas significativas, coherentes con el enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (1979), el modelo ecológico-funcional de Bronfenbrenner (1987) y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje propuestos por Meyer, Rose y Gordon (2014). Asimismo, evidencian la necesidad de considerar la continuidad de los apoyos y la asistencia regular a las sesiones como factores clave para el progreso, particularmente en estudiantes que requieren mayor sistematicidad en la intervención, aspecto coherente con las características de estudiantes con DIL descritas por la AAIDD (2021).

Los hallazgos obtenidos constituyen una base relevante para el diseño de la evaluación final del plan de acción, ya que en función de los resultados observados, la evaluación final deberá considerar los siguientes aspectos relevantes: primero, utilizar instrumentos flexibles y diversificados que se ajusten a los niveles individuales de conceptualización de la escritura, permitiendo al E1 demostrar sus avances en escritura silábica y al E2 expresarse mediante dibujo y copia funcional; segundo, valorar no solo los logros en escritura convencional, sino también los avances en comprensión, autonomía, motivación e intención comunicativa, aspectos fundamentales para un proceso de alfabetización inclusivo y significativo; tercero, mantener el uso de apoyos visuales, mediación oral y codificación por colores como estrategias que han demostrado facilitar el acceso al contenido de ambos estudiantes; y cuarto, incorporar tareas significativas vinculadas a experiencias reales que favorezcan la motivación y permitan evidenciar aprendizajes funcionales en contextos auténticos de uso de la lectoescritura.

### 7.3 Resultados etapa evaluación final

El presente apartado expone los resultados finales obtenidos tras la implementación de la acción pedagógica, desarrollada con dos estudiantes de 3° básico con diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve (DIL), pertenecientes al Programa de Integración Escolar. El análisis de estos resultados se enmarca en la perspectiva psicogenética de la lengua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1979), que concibe la alfabetización como un proceso constructivo en el que el niño elabora progresivamente hipótesis sobre el sistema de representación escrita. Desde este enfoque, los avances en lectoescritura no se miden únicamente por la corrección ortográfica o la decodificación convencional, sino fundamentalmente por la evolución de las conceptualizaciones infantiles y por la capacidad de reflexión sobre el propio proceso de escritura.

La relevancia de este apartado radica en documentar cómo estudiantes con DIL, tradicionalmente mecanizados con enfoques centrados en prerrequisitos perceptivo-motrices, pueden avanzar significativamente en la construcción del sistema de escritura cuando se les ofrecen situaciones didácticas significativas y se respetan sus procesos constructivos (Nemirovsky, 1999; Molinari, 2000). Este análisis cobra particular importancia en el contexto de la educación inclusiva chilena, donde el Decreto 83 (2015) demanda diversificación de la enseñanza sin simplificación del objeto de conocimiento, principio que encuentra sustento teórico en los planteamientos de la didáctica constructivista (Lerner, 2001; Kaufman, 2007).

Este apartado se organiza en cinco secciones complementarias. En primer lugar, se presenta un análisis comparativo entre los resultados de la evaluación diagnóstica inicial y los resultados de la evaluación final, identificando avances, mantenciones y aspectos no logrados en los niveles de conceptualización de la escritura de ambos estudiantes. En segundo lugar, se desarrolla un análisis interpretativo de los resultados finales en función de los objetivos específicos y de la pregunta de investigación, incorporando el diálogo con literatura de la psicogénesis de la lengua escrita y educación inclusiva. En tercer lugar, se expone una perspectiva general de los aspectos logrados y no logrados durante la etapa de implementación. En cuarto lugar, se identifican y analizan los elementos facilitadores y

obstaculizadores que influyeron en el desarrollo de la intervención pedagógica. Finalmente, se presenta una síntesis interpretativa que articula los principales hallazgos con las implicancias para la práctica docente en contextos de diversidad.

El análisis que se desarrolla a continuación busca trascender la descripción de resultados para ofrecer una interpretación fundamentada de los procesos de construcción del conocimiento evidenciados por los estudiantes, contribuyendo así a la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de la alfabetización inicial en estudiantes con necesidades educativas especiales.

### **7.3.1 Análisis comparativo entre evaluación diagnóstica y evaluación final**

El contraste entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final permite evidenciar avances significativos en el desarrollo del proceso de lectoescritura de ambos estudiantes. En la etapa diagnóstica, los estudiantes se situaban mayoritariamente en un nivel silábico-alfabético incipiente, caracterizado por escrituras con representaciones parciales del sonido, lectura global de lo escrito y una comprensión inicial de la noción de palabra. Tras la implementación de la acción pedagógica, los resultados finales muestran una mayor estabilidad en la correspondencia entre oralidad y escritura, así como un avance progresivo hacia niveles más complejos de conceptualización del sistema de escritura.

Tal como se observa en la Tabla 1, los estudiantes logran representar una mayor cantidad de información fonética en sus producciones escritas, seleccionando grafías con mayor valor sonoro y evidenciando una lectura más controlada de lo escrito. Estos avances reflejan un proceso de cuestionamiento de la hipótesis silábica como única estrategia de representación. Según Ferreiro y Teberosky (1979), el nivel silábico-alfabético constituye un momento crítico de transición en el que el niño comienza a reconocer que la sílaba puede analizarse en unidades menores, produciéndose un conflicto cognitivo entre la hipótesis silábica previa y la nueva información alfabética que comienza a construir. Este conflicto, observable en las producciones de ambos estudiantes, se manifiesta en escrituras donde

coexisten representaciones silábicas y alfabéticas, evidenciando una reorganización conceptual progresiva del sistema de escritura.

La progresión desde representaciones incompletas hacia escrituras con mayor cantidad de grafías por palabra refleja lo que Ferreiro (1991) denomina "evolución de las conceptualizaciones infantiles", donde cada nuevo nivel de escritura no es producto de la enseñanza directa, sino de un proceso constructivo interno en el que el niño coordina la información del ambiente con sus esquemas previos. Ferreiro (2013) enfatiza que el niño no aprende a escribir por repetición o imitación, sino construyendo activamente el sistema de representación a través de sucesivas aproximaciones y reorganizaciones conceptuales.

En el contexto de estudiantes con DIL, esta progresión evolutiva sigue la misma lógica constructiva, aunque con ritmos diferentes. Como señalan Teberosky y Tolchinsky (1992), los niveles de conceptualización de la lengua escrita son universales y no dependen de la edad cronológica ni de las capacidades cognitivas generales del niño, sino de sus oportunidades de interacción con la lengua escrita y de sus procesos reflexivos sobre el sistema. Diversos estudios (Nemirovsky, 1999; Molinari, 2000) han documentado que estudiantes con discapacidad intelectual transitan por los mismos niveles psicogenéticos, aunque requieren mayor cantidad de situaciones didácticas significativas y más tiempo para estabilizar cada nivel conceptual.

**Tabla 1 Comparación de resultados entre evaluación diagnóstica y evaluación final**

Dimensión evaluada	Evaluación diagnóstica	Evaluación final	Interpretación del cambio
Nivel de conceptualización de la escritura	de Nivel silábico-alfabético incipiente	Nivel silábico-alfabético avanzado, aproximaciones al principio alfabético	Progresión conceptual asociada a situaciones didácticas

Correspondencia sonido-grafía	Uso parcial y poco consistente	Selección más pertinente de grafías con valor sonoro convencional	Avance en conciencia fonológica y análisis de unidades menores
Escritura de palabras	Representaciones incompletas con omisión de grafías	Mayor cantidad de letras por palabra, cuestionamiento de hipótesis silábica	Conflicto cognitivo productivo entre hipótesis silábica y alfabética
Lectura de lo escrito	Lectura global sin control sobre segmentos	Lectura con mayor control grafema-fonema, ajuste progresivo	Mayor comprensión del principio alfabético del sistema de escritura
Segmentación de palabras	Dificultad identificar límites entre palabras	Segmentación más clara con menor fusión de palabras	Avance en noción de palabra escrita como unidad lingüística

---

### **7.3.2 Resultados finales en función de los objetivos específicos y la pregunta de investigación**

En relación con el objetivo específico orientado a fortalecer el proceso de lectoescritura mediante estrategias metodológicas diversificadas, los resultados finales evidencian que las acciones implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades de análisis fonológico, conciencia de palabra y reflexión metalingüística en ambos estudiantes. Desde la perspectiva psicogenética, las actividades propuestas no constituyeron "enseñanza" en el sentido tradicional, sino situaciones didácticas que permitieron a los estudiantes confrontar sus hipótesis previas con nueva información, generando los conflictos cognitivos necesarios para avanzar hacia niveles superiores de conceptualización (Lerner, 2001). El uso de material concreto y contextualizado responde a la necesidad de proporcionar información pertinente del sistema de escritura, mientras que la retroalimentación se orientó no a corregir errores, sino a problematizar las producciones infantiles, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias escrituras (Ferreiro, 1999).

La implementación de estrategias diversificadas resulta coherente con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011), que propone múltiples formas de representación, expresión y compromiso para responder a la diversidad de estudiantes en el aula; específicamente el uso de apoyos visuales, manipulativos y contextualizados permitió que ambos estudiantes interactuaran de manera significativa con la lengua escrita en contextos funcionales, tal como establece el Decreto 83 (2015) en sus orientaciones para la diversificación de la enseñanza. Desde la perspectiva de Kaufman (2007), las situaciones didácticas deben garantizar que los niños lean y escriban aunque aún no lo hagan de manera convencional, actuando como lectores y escritores desde sus propias conceptualizaciones.

La Tabla 2 evidencia el grado de logro alcanzado en cada objetivo específico, mostrando que los avances más significativos se relacionan con la actitud frente a la lectoescritura y la participación activa en las tareas propuestas, mientras que los aspectos vinculados a la consolidación del nivel alfabético continúan en proceso de desarrollo. Este patrón de resultados es esperable desde el marco psicogenético, pues como señala Ferreiro (2002), la construcción del sistema alfabético es un proceso prolongado que requiere múltiples reorganizaciones

conceptuales. El avance hacia el nivel alfabético no se logra mediante ejercitación mecánica, sino a través de situaciones problemáticas que desafían las hipótesis infantiles, permitiendo que el niño descubra progresivamente las reglas de funcionamiento del sistema (Ferreiro & Gómez Palacio, 1982).

**Tabla 2 Resultados finales en función de los objetivos específicos**

Objetivo específico	Evidencias en la evaluación final	Nivel de logro
Fortalecer el proceso de lectoescritura mediante estrategias diversificadas	Producciones escritas más extensas y con mayor reflexión metalingüística	Logro significativo
Favorecer la conciencia fonológica	Identificación de sonidos iniciales y finales, análisis de segmentos silábicos	Logro en desarrollo
Desarrollar la noción de palabra y oración	Mejor segmentación de palabras en producciones escritas	Logro parcial
Promover autonomía en lectoescritura	Mayor seguridad, disposición y participación activa en situaciones de lectura/escritura	Logro significativo

Respecto de la pregunta de investigación, los resultados finales permiten afirmar que las estrategias metodológicas utilizadas inciden positivamente en la progresión conceptual del proceso de lectoescritura en estudiantes con DIL, siempre que se diseñen como situaciones problemáticas que favorezcan la reflexión sobre el sistema de escritura. Por lo tanto, esta

incidencia positiva se explica desde el marco de la psicogénesis de la lengua escrita, por el respeto a los procesos constructivos propios de cada estudiante (Ferreiro, 1997), evitando la imposición prematura de convenciones ortográficas y favoreciendo que los niños pongan en juego sus propias hipótesis. Como plantea Ferreiro (1994), no se trata de facilitar el aprendizaje sino de posibilitar la construcción del conocimiento, lo que implica generar conflictos cognitivos productivos antes que simplificar el objeto de conocimiento.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, los resultados confirman que todos los estudiantes, independientemente de sus características cognitivas, son sujetos capaces de construir conocimiento sobre la lengua escrita (Nemirovsky, 1999). La clave no está en "adaptar" contenidos reduciéndolos o simplificándolos, sino en ofrecer múltiples oportunidades de interacción significativa con textos reales en contextos funcionales (Lerner, 2001; Kaufman, 2007). Esta perspectiva contrasta con enfoques tradicionales centrados en el afianzamiento de habilidades perceptivo-motrices, demostrando que estudiantes con DIL avanzan cuando se les permite actuar como lector y escritor pleno desde sus propias conceptualizaciones (Molinari, 2000).

**Tabla 3 Síntesis de la relación entre resultados finales y pregunta de investigación**

Pregunta de investigación	Evidencia en los resultados finales
¿Cómo las estrategias metodológicas favorecen el proceso de lectoescritura en estudiantes con DIL?	Avances en niveles de conceptualización de la escritura (silábico-alfabético incipiente a avanzado), desarrollo de reflexión metalingüística sobre el sistema de escritura, actitud positiva y disposición hacia prácticas de lectura y escritura

### 7.3.3 Aspectos logrados y no logrados en la etapa de implementación

El análisis de los resultados finales permite identificar tanto aspectos logrados como aspectos no logrados completamente durante la etapa de implementación de la acción pedagógica. Entre los logros más relevantes se encuentran los avances en la correspondencia sonido-grafía, la mejora en la segmentación de palabras y el desarrollo de una actitud positiva y participativa frente a situaciones de lectoescritura. Estos logros reflejan que los estudiantes han comenzado a cuestionar sus hipótesis iniciales y a construir progresivamente una comprensión más profunda del sistema de escritura alfabético.

Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la consolidación del nivel alfabético convencional, el uso estable de morfemas y la representación completa de palabras con estructuras silábicas complejas. Desde la perspectiva psicogenética, estos aspectos no logrados completamente no constituyen fracasos de la intervención, sino evidencias de que el proceso de construcción del sistema alfabético es prolongado y requiere múltiples reorganizaciones conceptuales (Ferreiro, 2002). Como señala Lerner (2001), el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso de largo recorrido que se extiende más allá de los primeros años de escolaridad y que continúa desarrollándose en la medida en que los estudiantes participan de prácticas significativas con la lengua escrita.

**Tabla 4 Síntesis de aspectos logrados y no logrados en la etapa de implementación**

---

Aspectos logrados	Aspectos no logrados completamente
Avance significativo en correspondencia sonido-grafía, con selección más pertinente de grafías	Consolidación del nivel alfabético convencional en todas las producciones escritas

---

Mejora en segmentación de palabras, identificando límites entre unidades lingüísticas	Uso estable y sistemático de morfemas gramaticales (artículos, preposiciones)
Mayor reflexión metalingüística sobre las propias producciones escritas	Representación completa de palabras con estructuras silábicas complejas (CCV, CVC)
Actitud positiva, seguridad y disposición frente a situaciones de lectoescritura	Automatización de estrategias de decodificación para lectura fluida
Participación activa y comprometida en actividades de lectura y escritura	Lectura autónoma y fluida de textos extensos con comprensión completa
Cuestionamiento progresivo de la hipótesis silábica, evidenciando conflicto cognitivo productivo	Escritura ortográficamente convencional de palabras de uso frecuente

---

Los aspectos logrados evidencian que la intervención pedagógica generó las condiciones necesarias para que ambos estudiantes avanzaran en su proceso de construcción del sistema de escritura, transitando desde un nivel silábico-alfabético incipiente hacia formas más estables y próximas al principio alfabético. Por su parte, los aspectos no logrados completamente indican los focos de trabajo para la continuidad de la intervención, reconociendo que el proceso de alfabetización se extiende más allá del periodo de implementación de esta acción específica y requiere de un trabajo sostenido en el tiempo.

### 7.3.4 Elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de intervención

Durante la implementación de la acción pedagógica se identificaron diversos elementos que actuaron como facilitadores u obstaculizadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La identificación de estos elementos resulta fundamental para comprender las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes con DIL, así como para orientar futuras intervenciones pedagógicas en contextos similares.

**Tabla 5 Síntesis de elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de intervención**

Elementos facilitadores	Elementos obstaculizadores
Diseño de situaciones didácticas diversificadas que promueven la reflexión sobre el sistema de escritura	Ritmo de aprendizaje propio de estudiantes con DIL, que requiere mayor tiempo para estabilizar cada nivel conceptual
Uso de material concreto, visual y contextualizado que funciona como información pertinente del sistema	Tiempo limitado de intervención asignado en el marco del Programa de Integración Escolar
Retroalimentación que problematiza las producciones (¿dónde dice?, ¿con cuál empieza?) sin imponer respuestas correctas	Necesidad de mayor continuidad pedagógica entre las sesiones de apoyo y el trabajo en aula regular
Clima de confianza y respeto por las hipótesis infantiles, donde el error es parte del proceso	Dificultades atencionales y de memoria de trabajo que requieren fragmentación de

constructivo

tareas y apoyos adicionales

Trabajo desde los intereses y experiencias significativas de los estudiantes

Coordinación insuficiente entre docente de educación especial y profesora de aula común

Evaluación formativa continua que permite ajustar estrategias a las necesidades emergentes

Cantidad limitada de situaciones de lectura y escritura significativas en el aula regular

---

### 7.3.5 Interpretación teórica de facilitadores y obstaculizadores

Los elementos facilitadores identificados en la Tabla 5 se sustentan en principios del enfoque psicogenético. El diseño de situaciones didácticas diversificadas, como elemento central, responde a la necesidad de proporcionar múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen con la lengua escrita en contextos significativos. Desde la perspectiva de Ferreiro y Teberosky (1979), el aprendizaje del sistema de escritura no resulta de la ejercitación mecánica ni de la memorización de grafías, sino de la construcción activa de hipótesis que el niño elabora al intentar comprender cómo funciona el sistema de representación. Por tanto, las estrategias metodológicas no "enseñan" la escritura, sino que generan las condiciones para que el estudiante construya ese conocimiento (Lerner, 2001).

El uso de material concreto y contextualizado facilitó que los estudiantes pudieran explorar, comparar y reflexionar sobre diferentes escrituras, funcionando como "información pertinente" que desafía las hipótesis infantiles sin imponer la respuesta correcta (Kaufman, 2007). La retroalimentación, desde esta perspectiva, no se orientó a señalar errores sino a problematizar las producciones, preguntando "¿dónde dice?", "¿dice lo mismo acá que acá?",

"¿con cuál empieza?", incentivando al estudiante a revisar y justificar sus decisiones (Ferreiro, 1999); por lo que este tipo de intervención docente, que Ferreiro denomina "intervenciones que problematizan", resulta fundamental para generar los conflictos cognitivos necesarios para avanzar hacia niveles superiores de conceptualización.

Por su parte, los elementos obstaculizadores identificados, particularmente el ritmo de aprendizaje, deben interpretarse no como limitaciones cognitivas absolutas sino como diferencias en los tiempos requeridos para estabilizar cada nivel conceptual. Como señala Nemirovsky (1999), los estudiantes con discapacidad intelectual no presentan una lógica diferente de construcción del conocimiento, sino que requieren mayor cantidad de situaciones significativas y más tiempo para coordinar la información. De este modo, Ferreiro (2013) ha insistido en que respetar los tiempos de cada niño no significa "esperar" pasivamente, sino continuar ofreciendo oportunidades variadas y contextualizadas de la interacción con la lengua escrita.

El tiempo limitado de intervención representa una tensión entre las necesidades de los estudiantes y las condiciones institucionales. Sin embargo, desde la perspectiva psicogenética, lo relevante no es la cantidad de horas de apoyo especializado sino la calidad de las situaciones didácticas que se ofrecen en el aula regular y de recursos. Como plantea Lerner (2001), es necesario transformar el aula en una comunidad de lectores y escritores donde todos los estudiantes, independientemente de su nivel conceptual, participen de prácticas reales de lectura y escritura, es por esto que implica un trabajo colaborativo entre docentes de aula común y especialistas, donde las adaptaciones no simplifiquen el objeto de conocimiento sino que diversifiquen las formas de acceso (Kaufman, 2007).

### **7.3.6 Síntesis interpretativa de los resultados finales**

En síntesis, los resultados finales evidencian que la acción pedagógica implementada generó avances significativos en el proceso de lectoescritura de los estudiantes, confirmando la pertinencia de las estrategias metodológicas utilizadas en el contexto del Programa de Integración Escolar. El contraste entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final demuestra

una progresión conceptual coherente con las características de los estudiantes con DIL, reafirmando el valor de una intervención intencionada, diversificada y centrada en la construcción activa del conocimiento.

Desde el marco de la psicogénesis de la lengua escrita, los avances observados confirman que los estudiantes con DIL son sujetos capaces de construir hipótesis sobre el sistema de escritura, siguiendo la misma secuencia evolutiva documentada por Ferreiro y Teberosky (1979), aunque con ritmos propios. La transición desde el nivel silábico-alfabético incipiente hacia formas más estables y próximas al principio alfabético no fue resultado de la ejercitación mecánica, sino de situaciones didácticas que permitieron confrontar hipótesis, reflexionar sobre las propias producciones y reconstruir conceptualmente el sistema de representación (Lerner, 2001).

Los hallazgos de esta investigación-acción refuerzan tres principios fundamentales para la enseñanza de la lectoescritura en contextos de diversidad. Primero, que el respeto por los procesos constructivos de cada estudiante no implica pasividad docente, sino el diseño intencional de situaciones problemáticas que desafíen las hipótesis infantiles (Ferreiro, 1999). Segundo, que la diversificación metodológica debe orientarse a generar las oportunidades de interacción significativa con la lengua escrita, no a simplificar el objeto de conocimiento (Kaufman, 2007). Tercero, que la inclusión efectiva en lectoescritura requiere abandonar enfoques centrados en prerrequisitos perceptivo-motrices, reconociendo que todos los/as estudiantes pueden actuar como lectores y escritores desde sus propias conceptualizaciones (Nemirovsky, 1999).

Estos hallazgos refuerzan el rol del docente de educación especial no como transmisor de contenidos fragmentados, sino como diseñador de situaciones didácticas contextualizadas y variadas, como buen observador atento de las hipótesis infantiles, y como mediador que problematiza sin imponer respuestas correctas (Molinari, 2000). En el marco del Programa de Integración Escolar, esto implica transitar desde un modelo de apoyo focalizado en el déficit hacia un modelo centrado en las potencialidades de construcción de conocimiento, coherente

con los principios de la educación inclusiva y con el enfoque de derechos que sustentan las políticas educativas actuales.

## **8. Conclusiones**

La presente investigación-acción tuvo como objetivo general fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve del Programa de Integración Escolar, a través del diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético. Los resultados obtenidos permiten afirmar que este objetivo fue alcanzado de manera significativa, evidenciándose avances sustantivos en los niveles de conceptualización de la escritura, en la comprensión funcional de textos instructivos, en el desarrollo de conciencia fonológica y, especialmente, en la construcción de una disposición positiva hacia las prácticas de lectura y escritura.

El contraste entre la evaluación diagnóstica inicial y la evaluación final documenta una progresión conceptual coherente con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979): el Estudiante 1 transitó desde un nivel silábico con avances hacia silábico-alfabético hasta consolidar el nivel silábico-alfabético avanzado, demostrando mayor control en la correspondencia sonido-grafía, capacidad de análisis morfológico emergente y reflexión metalingüística sobre sus propias producciones. El Estudiante 2, partiendo de un nivel pre-silábico inicial caracterizado por ausencia de correspondencia sonoro-gráfica, logró avances significativos en el reconocimiento visual de palabras, en la asociación imagen-palabra escrita y en la participación activa en situaciones significativas de lectura y escritura, aunque permanece en proceso de construcción de la hipótesis silábica.

Estos avances no constituyen únicamente progresos en habilidades técnicas de decodificación o codificación, sino fundamentalmente transformaciones en las

conceptualizaciones infantiles sobre el sistema de representación escrita. Como plantea Ferreiro (2013), el aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso de acumulación de habilidades perceptivo-motrices sino de reconstrucción conceptual del objeto de conocimiento. Los estudiantes demostraron capacidad para elaborar hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con nueva información y reorganizarlas progresivamente, confirmando que estudiantes con DIL son sujetos capaces de construir conocimiento sobre la lengua escrita cuando se les ofrecen condiciones pedagógicas adecuadas.

El diseño del plan de acción, fundamentado en el enfoque psicogenético, el modelo ecológico-funcional y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, resultó pertinente y coherente con las necesidades identificadas en la etapa diagnóstica. La decisión de trabajar con textos instructivos (recetas) como eje articulador de la intervención fue especialmente acertada por tres razones fundamentales. Primero, porque las recetas constituyen textos de uso social real que otorgan funcionalidad y sentido al aprendizaje, respondiendo a uno de los principios centrales del enfoque psicogenético: que los niños construyen conocimiento sobre la lengua escrita interactuando con textos auténticos en contextos significativos (Kaufman, 2007; Lerner, 2001). Segundo, porque su estructura diferenciada (título, ingredientes, preparación) permitió trabajar simultáneamente la macroestructura y microestructura textual, favoreciendo la comprensión de que los textos se organizan según propósitos comunicativos específicos. Tercero, porque la posibilidad de ejecutar prácticamente las recetas (preparando alfajores y pizza) generó una experiencia multisensorial y emocional positiva que fortaleció la motivación, aspecto crítico para estudiantes que habían experimentado fracaso constantes en tareas de lectoescritura descontextualizadas.

La utilización de estrategias según los niveles conceptuales de cada estudiante constituyó otro acierto del diseño. Para el Estudiante 1, ubicado en nivel silábico-alfabético, se diseñaron actividades que promovieron el análisis intrasilábico y la reflexión sobre la composición fonémica de las palabras, mientras que para el Estudiante 2, en nivel pre-silábico, se enfatizó el reconocimiento visual global, la asociación imagen-palabra y el desarrollo de la conciencia silábica básica mediante apoyos visuales intensivos y modelado explícito. Esta

diferenciación respeta el principio psicogenético de que el aprendizaje no avanza por enseñanza directa sino por conflictos cognitivos apropiados al nivel de desarrollo de cada estudiante (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Sin embargo, el diseño presentó también limitaciones que deben ser reconocidas críticamente, ya que la duración de la intervención (8 sesiones distribuidas en dos semanas) resultó insuficiente para consolidar completamente los aprendizajes, particularmente en el caso del Estudiante 2, quien requiere mayor cantidad de experiencias sistemáticas para estabilizar la hipótesis silábica. Como señala Nemirovsky (1999), estudiantes con DIL no presentan una lógica diferente de construcción del conocimiento, pero sí requieren más tiempo y múltiples oportunidades de interacción con la lengua escrita para reorganizar sus conceptualizaciones. Una intervención de mayor extensión temporal, con sesiones distribuidas a lo largo de varios meses, habría permitido generar transformaciones más profundas y sostenidas.

La implementación del plan de acción evidenció tanto fortalezas como desafíos vinculados a las condiciones reales del contexto educativo. Entre las fortalezas, destaca la alta motivación y participación activa de ambos estudiantes durante todas las sesiones, contrastando significativamente con la baja motivación reportada por la docente en la etapa diagnóstica. Este cambio actitudinal puede explicarse por el carácter significativo y funcional de las actividades propuestas, que vincularon la lectoescritura con experiencias concretas, sensoriales y socialmente relevantes; tal como plantea Freire (1970), la alfabetización cobra sentido cuando permite a los sujetos comprender y transformar su realidad; en este caso, las recetas posibilitaron que los estudiantes experimentaran el poder comunicativo de la escritura al utilizarla para recordar, planificar y ejecutar acciones reales.

El uso sistemático de material concreto, apoyos visuales y codificación por colores funcionó como "información pertinente" del sistema de escritura, facilitando que ambos estudiantes pudieran explorar, comparar y reflexionar sobre diferentes producciones escritas sin depender exclusivamente de la memoria o de instrucciones orales. Esta estrategia, coherente con las orientaciones del DUA (Meyer, Rose & Gordon, 2014) y con las características

de estudiantes con DIL que presentan limitaciones en memoria de trabajo (AAIDD, 2021), permitió que ambos participaran activamente en todas las tareas propuestas, experimentando éxito y construyendo progresivamente su autoconcepto como aprendices competentes.

No obstante, la implementación enfrentó obstáculos significativos vinculados principalmente a factores del microsistema y mesosistema escolar. La ausencia del Estudiante 2 en la sesión 5 (creación colectiva de la receta de pizza en fajitas) impactó negativamente en su desempeño posterior, evidenciando que la continuidad en la asistencia constituye un factor crítico para estudiantes que requieren exposición sistemática y reiterada a las situaciones de aprendizaje. Desde el modelo ecológico-funcional de Bronfenbrenner (1987), esta discontinuidad refleja barreras del contexto familiar (escaso acompañamiento para garantizar asistencia regular) que limitan las oportunidades de aprendizaje independientemente de las características individuales del estudiante.

Otro obstáculo relevante fue la limitada coordinación entre el trabajo realizado en las sesiones de apoyo del PIE y las prácticas de aula regular. Aunque la docente de educación especial observó las estrategias diseñadas con compromiso y profesionalismo, no fue posible articular sistemáticamente este trabajo con la profesora de aula común, perpetuando la fragmentación entre "el apoyo especializado" y "la enseñanza regular" que caracteriza frecuentemente al funcionamiento del PIE en Chile (Rosas & Santa Cruz, 2019). Esta desarticulación limita la transferencia de aprendizajes y reduce el impacto de la intervención, pues los estudiantes no encuentran en el aula regular oportunidades suficientes de participar en prácticas significativas de lectura y escritura que consoliden lo trabajado en las sesiones de apoyo.

La evaluación implementada, tanto diagnóstica como formativa y final, resultó coherente con los principios del enfoque psicogenético al centrarse en la caracterización de los niveles de conceptualización de la escritura más que en la corrección ortográfica o en la decodificación convencional. El uso de la Evaluación de la Lengua Escrita de Líbano (2007) permitió documentar con precisión las hipótesis que cada estudiante había construido sobre el

sistema de escritura, evitando clasificaciones dicotómicas (sabe/no sabe leer) que invisibilizan los procesos constructivos en curso.

Los tickets de salida aplicados al término de cada sesión constituyeron instrumentos valiosos de evaluación formativa, permitiendo monitorear continuamente los avances, identificar dificultades emergentes y ajustar estrategias oportunamente. Sin embargo, un aspecto del proceso evaluativo fue la ausencia de instancias de autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes, que habrían favorecido el desarrollo de la reflexión metalingüística y la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje. Como plantea Ferreiro (1999), invitar a los estudiantes a comparar, justificar y revisar sus producciones escritas constituye una estrategia fundamental para generar conflictos cognitivos productivos.

La triangulación de información mediante evaluaciones estandarizadas, producciones de los estudiantes y entrevistas a la docente fortaleció la validez de los resultados, permitiendo comprender integralmente el fenómeno estudiado desde múltiples perspectivas. No obstante, habría sido enriquecedor incorporar la voz de las familias y de los propios estudiantes mediante entrevistas o grupos focales, reconociendo a todos los actores como sujetos activos del proceso investigativo, coherente con los principios de la investigación-acción participativa (Latorre, 2003).

El desarrollo de esta investigación-acción generó aprendizajes profesionales profundos que transformaron mi comprensión sobre la enseñanza de la lectoescritura en contextos de diversidad. El primer aprendizaje fundamental fue reconocer que estudiantes con DIL son sujetos capaces de construir conocimiento sobre la lengua escrita siguiendo la misma lógica evolutiva para cualquier niño, aunque con ritmos propios y requiriendo condiciones pedagógicas específicas. Esta comprensión desafía las concepciones deficitarias que frecuentemente subyacen a las prácticas de educación especial, donde se enfatiza lo que los estudiantes "no pueden hacer" más que sus potencialidades de aprendizaje, tal como señala Skliar (2007), la inclusión auténtica exige transformar las estructuras escolares y las concepciones docentes sobre la diferencia, reconociendo a todos los/as estudiantes como sujetos de derechos y como constructores activos de su conocimiento.

El segundo aprendizaje relevante fue comprender que el rol del docente de educación especial no consiste en "enseñar" contenidos fragmentados ni en ejercitar habilidades aisladas, sino en diseñar situaciones didácticas significativas que permitan a los/as estudiantes interactuar con la lengua escrita en contextos funcionales, confrontar sus hipótesis y reconstruir progresivamente sus conceptualizaciones. Esto implica abandonar enfoques centrados en prerrequisitos perceptivo-motrices (apresto, ejercicios de grafomotricidad, discriminación visual) para adoptar perspectivas que reconocen que los niños aprenden a leer y escribir leyendo y escribiendo desde sus propias conceptualizaciones, aunque aún no lo hagan de manera convencional (Kaufman, 2007; Lerner, 2001). Este cambio de paradigma no es técnico sino ético y político, pues implica reconocer a los/as estudiantes con NEE como sujetos capaces de pensamiento complejo y no como receptores pasivos de instrucción simplificada.

El tercer aprendizaje se vincula con la importancia de la evaluación como herramienta para comprender procesos de pensamiento más que para medir productos. Aprender a "escuchar" las hipótesis infantiles, a interpretar los "errores constructivos" como evidencias de procesos cognitivos en desarrollo y a diseñar intervenciones que problematizan sin imponer respuestas correctas constituyó un aprendizaje profesional de enorme valor. Como plantea Ferreiro (1999), el docente debe transformarse en un "intérprete" de las conceptualizaciones infantiles, lo que exige desarrollar una mirada atenta, reflexiva y desprejuiciada sobre las producciones de los/as estudiantes.

Finalmente, esta experiencia reforzó mi convicción sobre la necesidad de trabajar colaborativamente con otros profesionales y con las familias, trascendiendo el modelo de "apoyo especializado" para construir comunidades educativas inclusivas donde todos los actores compartan la responsabilidad por el aprendizaje de todos los/as estudiantes. La investigación-acción me permitió experimentar personalmente las tensiones entre el discurso inclusivo institucional y las prácticas pedagógicas reales, reconociendo que la inclusión efectiva exige transformaciones profundas en la cultura escolar, en las prácticas de co-docencia y en la distribución de tiempos y recursos.

La presente investigación-acción genera contribuciones relevantes tanto para el establecimiento específico donde se desarrolló como para el campo más amplio de la educación especial y la inclusión educativa en Chile.

A nivel del establecimiento, esta investigación demostró la viabilidad y pertinencia de implementar estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético con estudiantes del PIE, evidenciando que es posible diseñar intervenciones diferenciadas que respeten los procesos constructivos individuales sin simplificar el objeto de conocimiento. Los materiales elaborados (recetas con apoyos visuales, secuencias de actividades diferenciadas, instrumentos de evaluación psicogenética) pueden ser utilizados por otros docentes del establecimiento, constituyendo recursos concretos para diversificar la enseñanza de la lectoescritura. Además, la experiencia documentada puede inspirar transformaciones en las prácticas del equipo PIE, transitando desde intervenciones centradas en el déficit individual hacia enfoques que reconocen las potencialidades de aprendizaje de todos los/as estudiantes cuando se generan condiciones pedagógicas adecuadas.

A nivel más amplio, esta investigación contribuye al campo de conocimiento sobre alfabetización inicial en contextos de diversidad, ámbito escasamente investigado en Chile; dado que la mayoría de los estudios sobre psicogénesis de la lengua escrita se han desarrollado con población sin discapacidad, existiendo escasa evidencia empírica sobre cómo estudiantes con DIL construyen conocimiento sobre el sistema de escritura. Esta investigación confirma que la secuencia evolutiva documentada por Ferreiro y Teberosky (1979) se mantiene en estudiantes con DIL, aportando evidencia situada al debate sobre educación inclusiva y diversificación de la enseñanza.

Además, los resultados de esta investigación exigen que las prácticas tradicionales de educación especial centradas en el afianzamiento de habilidades prerequisite terminen, a que se demostró que estudiantes con DIL avanzan significativamente cuando se les permite actuar como lectores y escritores plenos desde sus propias conceptualizaciones; es por esto que esta evidencia resulta especialmente relevante en el contexto de la implementación del Decreto 83

(2015), que demanda diversificación de la enseñanza sin simplificación del currículo, principio que encuentra sustento teórico y empírico en los hallazgos de este estudio.

Con base en los hallazgos de esta investigación-acción, se formulan las siguientes recomendaciones para docentes de educación especial y profesores de aula regular que trabajan con estudiantes con DIL en procesos de alfabetización inicial:

Primero, privilegiar situaciones didácticas significativas que vinculen la lectoescritura con textos de uso social real y con experiencias concretas relevantes para los/as estudiantes; las recetas, pero también otros textos funcionales como instrucciones de juegos, mensajes, listas de compras o cartas, permiten que los/as estudiantes comprendan el poder comunicativo de la escritura y desarrollen motivación intrínseca por aprender.

Segundo, respetar los procesos constructivos individuales, evitar imponer convenciones ortográficas o exigir corrección desde las primeras producciones es fundamental para comprender que los "errores" no son fracasos sino evidencias de hipótesis en desarrollo, y que cada estudiante transita por niveles de conceptualización propios que deben ser valorados y respetados.

Tercero, implementar sistemáticamente apoyos visuales, material concreto y codificación por colores que funcionen como "información pertinente" del sistema de escritura, facilitando que estudiantes con limitaciones en memoria de trabajo puedan explorar y comparar diferentes producciones escritas sin depender exclusivamente de instrucciones orales.

Cuarto, diseñar estrategias diferenciadas según los niveles conceptuales de cada estudiante, evitando tanto la homogeneización como la simplificación excesiva (reducir la complejidad del objeto de conocimiento). La diferenciación debe orientarse a ofrecer múltiples vías de acceso al aprendizaje, no a limitar las oportunidades de interacción con textos complejos.

Quinto, fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y profesores de aula regular, trascendiendo el modelo de "apoyo especializado" aislado para

construir prácticas de co-docencia efectiva donde ambos profesionales comparten la responsabilidad por el aprendizaje de todos los/as estudiantes. Esto implica planificación conjunta, diseño colaborativo de estrategias y evaluación compartida de resultados.

Sexto, utilizar evaluación formativa continua centrada en la caracterización de niveles de conceptualización más que en la corrección ortográfica, permitiendo comprender los procesos de pensamiento de los/as estudiantes y ajustar oportunamente las estrategias pedagógicas.

Los resultados de esta investigación-acción abren múltiples líneas para futuras indagaciones que profundicen la comprensión sobre alfabetización inicial en contextos de diversidad:

Una primera proyección es desarrollar investigaciones longitudinales que documenten trayectorias de aprendizaje de estudiantes con DIL a lo largo de varios años escolares, identificando factores contextuales e intervenciones pedagógicas que favorecen progresiones sostenidas en comparación con aquellos que generan estancamientos o retrocesos. Este tipo de estudios permitiría comprender mejor los ritmos de aprendizaje específicos y las condiciones necesarias para la consolidación de cada nivel conceptual.

Una segunda línea de investigación relevante es analizar las prácticas de co-docencia entre profesores de aula regular y docentes de educación especial en establecimientos con PIE, identificando modelos efectivos de colaboración que favorecen la inclusión real en lectoescritura en comparación con prácticas que mantienen la fragmentación y segregación de estudiantes con NEE.

Una tercera proyección es investigar las concepciones docentes sobre alfabetización y discapacidad intelectual, explorando cómo estas concepciones condicionan las prácticas pedagógicas implementadas y las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los/as estudiantes, por lo que transformar las prácticas requiere cambiar previamente las concepciones que las sustentan.

Finalmente, resulta fundamental desarrollar investigaciones que incorporen la voz de los/as propios estudiantes con DIL como sujetos activos del proceso investigativo, explorando

sus percepciones sobre las prácticas de enseñanza, sus estrategias de aprendizaje y sus trayectorias escolares desde una perspectiva situada y respetuosa de sus experiencias que valore su inclusión educativa.

## 9. Referencias

- Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.)*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Ayala-Mendoza, J., & Gaibor-Rios, K. (2021). *La lectoescritura en el desarrollo integral del niño*. *Revista Científica*, 6(21), 143-162.
- Balanta, A., Muñoz, E., & Serrato, D. (2015). *Estrategias pedagógicas mediadas por las TIC en el proceso de enseñanza de la lectoescritura*
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cárdenas Sepúlveda, C. (2018). *La oralidad en los textos escolares de lenguaje y comunicación de primero a sexto básico*. *Sophia Austral*, (22), 233-254.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Author.

- Cuasapud, M., & Manguashca, E. (2023). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lectoescritura en niños de educación básica*. *Revista Ciencia Latina*, 7(1), 152-168.
- Defior, S. (2020). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas (2ª ed.)*. Aljibe.
- Ferreiro, E. (1991). *La construcción de la escritura en el niño*. *Lectura y Vida*, 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E. (1994). *Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*, 15(3), 5-14.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: Unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura (pp. 151-171)*. Gedisa.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (Coords.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Ibáñez, N. (2001). *Ética docente del siglo XXI: Integrando los cuatro pilares de la UNESCO y los siete saberes de Morín*. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 89-106.
- Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2014). *La investigación-acción*. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). La Muralla.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley N° 20.422. (2010, 10 de febrero). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ley N° 20.845. (2015, 8 de junio). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2009). *Decreto N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Bases Curriculares de Educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación*.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Decreto N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2016). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. División de Educación General.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Progresiones de aprendizaje: Lenguaje y comunicación. Unidad de Currículum y Evaluación.*
- Molinari, C. (2000). *Diversidad y continuidad en situaciones de lectura y escritura en el jardín de infantes y la escuela.* En A. M. Kaufman (Comp.), *Letras y números: Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB* (pp. 31-68). Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Paidós.
- Proyecto Educativo Institucional [PEI]. (2025). *Proyecto Educativo Institucional. Establecimiento Educacional San Fernando.*
- Rodríguez-Velázquez, Y., Calzadilla-Concepción, O., & Osorio-Guerra, M. (2022). *Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual.* *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), e15.
- Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2019). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile.* Ediciones UC.
- Santi, M. (2011). *Improvisation in dialogue: A practice to foster intercultural understanding.* *Rodopi.*
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.* Noveduc.
- Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura (21ª ed.).* Graó.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). *Más allá de la alfabetización.* *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 5-13.
- Vallejos, C. (2017). *La investigación-acción como herramienta para el desarrollo profesional docente.* *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 159-179.



## 10. Anexos

### ANEXO I: ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### Anexo I.1: Consentimiento informado para docente de educación especial

##### Consentimiento Informado

*Adultos participantes*

##### I. Introducción

Actualmente, el/la estudiante Cinthya Carolina Robledo Larenas se encuentra cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial en la Universidad de O'Higgins. Como parte de su formación profesional, buscamos que futuros/as docentes desarrollen un trabajo de investigación para reflexionar sobre su rol como profesionales de la educación.

Para conseguir lo anterior, desde la asignatura "Seminario de Título I", curso de 5º año, los/as futuros docentes deben desarrollar trabajos de investigación-acción breves que les permitan abordar problemáticas del mundo educativo y proponer posibles soluciones. En este sentido, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene por título: ***¿Cómo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético?*** y su objetivo es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad

Intelectual Leve del Programa de Integración Escolar, a través del diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético.

Para llevar a cabo esta actividad, **el/la futuro/a profesor/a necesita aplicar un instrumento/técnica** que le permitirán comprender de mejor manera los desafíos educativos. Específicamente, el instrumento/técnica que se aplicará corresponde a entrevista semiestructura el cual está compuesto por 14 preguntas orientadas en conocer la formación profesional, estrategias pedagógicas, percepciones sobre las dificultades lectoras y escritoras de sus estudiantes, uso de instrumentos diagnósticos y la fundamentación teórica de las prácticas ejecutadas. Este instrumento/técnica se aplicará en dependencias del establecimiento en un horario acordado con la docente entrevistada, esta tendrá una duración de 20 a 30 minutos aproximadamente. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

Considerando lo anterior es que **le solicitamos su consentimiento para autorizar su participación en esta actividad relevante para la Formación Inicial de los/as futuros/as docentes de nuestro país.**

Para decidir si autoriza que sus respuestas sean consideradas es importante que considere la siguiente información.

1. **Objetivo de la actividad:** Reflexionar sobre problemáticas docentes para una comprensión de las mismas y/o mejoras de las prácticas pedagógicas e institucionales. En ningún caso el objetivo es evaluar la labor de la institución escolar ni de ninguno/a de sus profesionales.
2. **Participación:** Se le invitará a participar de la entrevista que permitirán recoger evidencias para el trabajo de el/la futuro/a profesor/a. Estas respuestas son fundamentales para evaluar la intervención.
3. **Beneficios:** Contribuir a la formación (reflexiva y contextualizada de los desafíos específicos del sistema escolar) de los/as futuros/as docentes.

4. **Riesgos**: La implementación de este trabajo de investigación no considera ningún riesgo asociado.
5. **Participación voluntaria**: Su participación en este trabajo de investigación es completamente voluntaria. En el caso que decida puede retirarse en cualquier momento del trabajo. Quedará eximido/a de entrevistas, grabaciones u otros, así como sus resultados no serán considerados para la investigación. Por ello, si decide rechazar participar (o retirarse en algún momento) no implicará ningún tipo de perjuicio.
6. **Confidencialidad**: Toda la información derivada de su participación en este trabajo será conservada en forma de estricta confidencialidad. Los datos sólo serán conocidos por el/la estudiante a cargo, y en ningún caso serán compartidos con ningún miembro de la comunidad escolar a la que pertenece la persona. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima; su nombre no aparecerá de ninguna forma y garantizaremos que no se pueda individualizar al centro educativo al que pertenece.
7. **Derechos a conocer los resultados**: Ud. tiene derecho a conocer los resultados agregados del trabajo, una vez que el estudio haya concluido.
8. **Datos de contacto**: Si Ud. requiere cualquier otra información sobre su participación en este trabajo, siéntase libre de preguntar, contactando al siguiente correo electrónico: [mario.castro@uoh.cl](mailto:mario.castro@uoh.cl)

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Adultos participantes*

Yo, ....., autorizo mis respuestas (orales o escritas) sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_  
Firma Participante

\_\_\_\_\_  
Firma Profesor Responsable

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

## Anexo I.2: Consentimiento informado para padres y apoderados

### Consentimiento Informado

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Actualmente, el/la estudiante Cinthya Carolina Robledo Larenas se encuentra cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial en la Universidad de O'Higgins. Como parte de su formación profesional, buscamos que futuros/as docentes desarrollen un trabajo de investigación para reflexionar sobre su rol como profesionales de la educación.

Para conseguir lo anterior, desde la asignatura "Seminario de Título I", curso de 5° año, los/as futuros docentes deben desarrollar trabajos de investigación-acción breves que les permitan abordar problemáticas del mundo educativo y proponer posibles soluciones. En este sentido, el trabajo de investigación que aquí se presenta tiene por título: ***¿Cómo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético?*** y su objetivo es fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve del Programa de Integración Escolar, a través del diseño e implementación de estrategias pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético.

Para llevar a cabo esta actividad, **el/la futuro/a profesor/a necesita aplicar un instrumento/técnica** que le permitirán comprender de mejor manera los desafíos educativos. Específicamente, el instrumento/técnica que se aplicará corresponde a una evaluación para identificar el nivel de conceptualización de la escritura y lectura del estudiante, el cual será aplicado a su pupilo/a y compuesto

por producción de palabras, transformación de palabras en diminutivo, reconocimiento de modificaciones de género y número, segmentación de oraciones y escritura espontánea de frases. Este instrumento/técnica se aplicará en dependencias del establecimiento en un horario acordado con la docente diferencial a modo de no interferir con sus clases, esta tendrá una duración de 45 minutos aproximadamente Las respuestas que se entreguen serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

Considerando lo anterior es que **le solicitamos su consentimiento para autorizar la participación de su pupilo/a en esta actividad relevante para la Formación Inicial de los/as futuros/as docentes de nuestro país.**

Para decidir si autoriza que las respuestas (escritas y orales) de su pupilo/a sean consideradas es importante que considere la siguiente información.

1. **Objetivo de la actividad:** Reflexionar sobre problemáticas docentes para una comprensión de las mismas y/o mejoras de las prácticas pedagógicas e institucionales. En ningún caso el objetivo es evaluar la labor de la institución escolar ni de ninguno/a de sus profesionales.
2. **Participación:** Su pupilo/a participará respondiendo la Evaluación de la Lengua Escrita propuesta por Líbano (2007). Estas respuestas son fundamentales para el trabajo docente.
3. **Beneficios:** Contribuir a la formación (reflexiva y contextualizada los desafíos específicos del sistema escolar) de los/as futuros/as docentes.
4. **Riesgos:** La implementación de este trabajo de investigación no considera ningún riesgo asociado.
5. **Participación voluntaria:** La participación de su pupilo/a en este trabajo de investigación es completamente voluntaria. En el caso que decida puede retirarse en cualquier momento del trabajo. Quedará eximido/a de entrevistas, grabaciones u otros, así como sus resultados no serán considerados para la investigación. Por ello, si decide rechazar participar (o retirarse en algún momento) no implicará ningún tipo de perjuicio ni afectará de ninguna forma el aprendizaje de su pupilo/a.

6. **Confidencialidad:** Toda la información derivada de su participación en este trabajo será conservada en forma de estricta confidencialidad. Los datos sólo serán conocidos por el/la estudiante a cargo, y en ningún caso serán compartidos con ningún miembro de la comunidad escolar a la que pertenece la persona. Cualquier publicación o comunicación científica de los resultados de la investigación será completamente anónima; su nombre no aparecerá de ninguna forma y garantizaremos que no se pueda individualizar al centro educativo al que pertenece.
7. **Derechos a conocer los resultados:** Ud. tiene derecho a conocer los resultados agregados del trabajo, una vez que el estudio haya concluido.
8. **Datos de contacto:** Si Ud. requiere cualquier otra información sobre su participación en este trabajo, siéntase libre de preguntar, contactando al siguiente correo electrónico: [mario.castro@uoh.cl](mailto:mario.castro@uoh.cl)

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

*Padres, madres, apoderados y/o tutores legales*

Yo, ....., autorizo que las respuestas que proporcione mi pupilo(a), ..... sean consideradas para la posible mejora de diversas oportunidades, desafíos que favorecen los procesos aprendizaje de sus estudiantes, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación de mi pupuilo/a en este proyecto. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_  
Firma Apoderado(a)

\_\_\_\_\_  
Firma Profesor Responsable

\_\_\_\_\_  
Su relación con el menor  
(Madre, padre, abuelo(a), tutor(a))

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

*Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.*

### Anexo I.3: Asentimiento informado para estudiantes

#### Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación

Para menores de educación parvularia y básica

Dirigido a: estudiantes de 3° año 2025.

Para participar, primero debes leer lo siguiente:

La futura profesora Cinthya Robledo Larenas está cursando la carrera de Pedagogía en Educación Especial y pertenece a la Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins. La futura profesora está realizando un trabajo de investigación-acción que consiste en evaluar el proceso de lectura y escritura del estudiante y aplicar estrategias en base a las necesidades de apoyo que presente.

Para llevar a cabo esta actividad, **la futura profesora necesita aplicar una evaluación**, el cual tiene compuesto por producción de palabras, transformación de palabras en diminutivo, reconocimiento de modificaciones de género y número, segmentación de oraciones y escritura espontánea de frases. Este instrumento/técnica se aplicará en dependencias del establecimiento en un horario acordado con la docente diferencial a modo de no interferir con sus clases, esta tendrá una duración de 45 minutos aproximadamente. Las respuestas que entregues serán confidenciales y resguardaremos tu anonimato.

Dado lo anterior, se te ha pedido que participes de este trabajo, lo que consiste en:

1. Responder la Evaluación de la Lengua Escrita propuesta por Líbano (2007), la cual se describió anteriormente.

Para que puedas participar, también conversaremos con tu padre/madre/tutor pero, aunque ellos estén de acuerdo en tu participación, tú puedes decidir libre y voluntariamente si deseas participar o no. Esta actividad no contempla riesgos involucrados. Puedes retirarte del proceso si así lo desean, lo que no perjudicará tu aprendizaje.

Todos los datos que se recojan en la actividad serán totalmente anónimos y privados. Los datos que se analizarán sólo tienen relación con el trabajo de el/la futuro/as profesor/as. Tus respuestas serán cuidadas y protegeremos los datos, tomando todas las medidas necesarias para esto. Si tus respuestas llegan a ser publicadas, estas no estarán relacionadas con tu nombre, así que nadie sabrá cuales fueron tus decisiones o respuestas.

Por otra parte, la participación en esta actividad no involucra pago o beneficios en dinero o cosas materiales. Este estudio no tiene relación alguna con tu rendimiento o con tus notas.

Si tienes dudas sobre esta actividad o sobre tu participación en ella, puedes hacer preguntas en cualquier momento que lo desees. Esto lo puedes hacer directamente con el/la futuro/a profesor/a. Igualmente, puedes decidir que tus respuestas no se consideren en cualquier momento, sin que eso tenga malas consecuencias. Además, tienes derecho a negarte a participar o a dejar de participar en cualquier momento que lo desees.

Si decides participar, ¡muchas gracias!

## Asentimiento Informado de Participación en Trabajos de Investigación

Para menores de educación básica

Fecha \_\_\_\_\_

Mi nombre es \_\_\_\_\_,  
curso \_\_\_\_\_, del colegio/liceo \_\_\_\_\_.

soy estudiante del

Se me ha invitado a participar de un trabajo de investigación-acción de futuro/as profesores/as que tiene por objetivo fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve del Programa de Integración Escolar, a través del diseño e implementación de actividades pedagógicas basadas en el enfoque psicogenético. Acepto que mis respuestas (escritas y orales) sean usadas en esta investigación.

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y/o huella dactilar del/la participante

\_\_\_\_\_  
Firma profesor responsable

## ANEXO II: CONTEXTUALIZACIÓN

### Anexo II 1: Ficha 1: Contextualización y análisis del establecimiento educativo

---

Niveles educativos de la Institución	NT1 - NT2 a 8° básico
Dependencia administrativa (subvencionada, municipal o particular)	Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Colchagua
Matrícula actual (cantidad total de estudiantes del establecimiento)	611 estudiantes en matrícula
Promedio de alumnos por curso y cantidad de cursos por cada nivel	28 a 30 estudiantes por curso Capacidad máxima de 35 estudiantes en aula establecido en el Reglamento Interno Escolar
Indique los/as docentes de educación especial y asistentes de la educación que colaboran (cantidad, horas y funciones de docentes, psicólogas/os, terapeutas ocupacionales u otras/os).	El nivel seleccionado cuenta con los siguientes agentes educativo: <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>1 docente de educación general (profesora jefe):</b> Imparte asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Historia y Geografía, Ciencias Naturales, Orientación, Artes Visuales y Música. Encargada de la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas que se realizan a los/as</li></ul>

estudiantes en las distintas asignaturas.

- **1 docente de educación**, que imparte las clases de Matemáticas. Encargada de la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas que se realizan a los/as estudiantes en el ámbito que se desempeña.
- **1 docente**, que imparte las clases de educación física. Encargado de la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas que se realizan a los/as estudiantes en el ámbito físico y de salud.
- **1 asistente de la educación** de apoyo para el proceso educativo. Encargada de colaborar en la ejecución y evaluación de actividades educativas que se realizan a los/as estudiantes, realizando acompañamiento durante la jornada escolar.
- **1 educadora diferencial** que atiende las NEE del alumnado y la diversidad del aula (intervenciones). Encargada de la coordinación de la enseñanza por medio de estrategias diversificadas, asimismo, de la adaptación de evaluaciones a los/as estudiantes pertenecientes al P.I.E. Realiza evaluaciones psicopedagógicas, informes de avances, planes de apoyo, talleres de sensibilización y concientización sobre

distintos aspectos que surgen dentro del establecimiento, además, se brinda acompañamientos en aula común y de recursos apoyando el proceso educativo.

- **1 psicóloga.**
- **1 terapeuta ocupacional.** Se ha visualizado coordinación con docente P.I.E, para verificación de avances en los/as estudiantes que reciben este apoyo.
- **1 fonoaudióloga.** Se ha visualizado coordinación con docente P.I.E, para verificación de avances en los/as estudiantes que reciben este apoyo.

Cada docente cuenta con un máximo de 44 horas pedagógicas, por lo que durante esas horas, debe realizar distintas funciones.

Indique tipo de establecimiento (urbano o rural) y el índice de Vulnerabilidad

Refiérase al NSE (Nivel Socioeconómico) de la comunidad educativa -particularmente de las familias.

Establecimiento urbano y cuenta con un índice de vulnerabilidad del 90%. En cuanto al nivel socioeconómico de las familias es bajo, por lo tanto, es sumamente vulnerable, debido a que muchas familias provienen de sectores rurales y villas ubicadas en la periferia de la ciudad de San Fernando, por lo que la mayoría de las familias no han completado sus niveles escolares, los que han dificultado en el acceso a la vida laboral.

Identifique y describa planes y programas de apoyo con los que cuenta el establecimiento con foco en la atención a la diversidad. Por ejemplo, el plan de apoyo a la inclusión que implementa acciones para estudiantes extranjeros; programas o planes con foco en la extrema vulnerabilidad; programas o planes para evitar la deserción escolar.

***¿Estos planes y programas de apoyo permiten responder a la diversidad necesidades de los estudiantes? (considere estudiantes inmigrantes, con NEE u otro). Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito***

El establecimiento cuenta con los siguientes planes y programas de apoyo:

- **Plan de Formación Ciudadana:** Su principal objetivo es construir y sentar las bases fundamentales para que los/as estudiantes adquieran las competencias, destrezas y habilidades necesarias para vivir y desarrollarse en una sociedad en las que la democracia, la libertad y el ejercicio pleno de los derechos y deberes que se establecen, sean los ejes de una sana convivencia; promoviendo la restauración, en las comunidades educativas, de espacios de diálogo y reflexión que permitan, por una parte, generar propuestas sobre prácticas institucionales y, por otra, identificar aquellas prácticas pedagógicas y acciones que permitan el fortalecimiento de la ciudadanía desde los primeros años de escolaridad. De esta manera, el establecimiento se activa a través de la creación de una comunidad real y viva, poniendo en el centro las necesidades, el contexto y particularidades territoriales, incorporando progresivamente acciones que orienten a la transformación de la vida escolar, especialmente en la interacción de los/as actores de la

comunidad escolar. Es decir, profundizando en prácticas democráticas de participación pensadas desde el equipo directivo y docente.

- **Plan de Sexualidad, Afectividad y Género:** El principal objetivo de este es propiciar la generación de conductas de valoración, autocuidado, cuidado del otro y responsabilidad con el cuerpo, a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a situaciones, cautelando en todo momento los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como las estrategias pedagógicas que se requieren para llevarlas a cabo, las cuales se visualizan en talleres, charlas y desarrollo de actividades donde los/as estudiantes reconozcan y asimilen las distintas formas de expresión y afecto en el ámbito escolar y familiar.
- **Plan de Apoyo a la Inclusión Escolar:** Este se considera como una metodología en la que se involucran modificaciones en contenidos y estrategias, con una visión en la cual todos/as los/as estudiantes tienen derecho a una educación basada en igualdad de oportunidades, por lo que

se destaca el Programa de Integración Escolar, el cual atiende a 188 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) transitorias y permanentes, por medio de las intervenciones de un equipo multidisciplinario conformado por educadoras diferenciales, psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogas y kinesiólogo. Este busca promover el trabajo colaborativo entre docentes de aula común y docentes P.I.E, mediante la diversificación de estrategias, adecuaciones curriculares, evaluaciones diversificadas, enmarcadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (D.U.A), permitiendo abordar estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje específicas. Este plan destaca fortalezas importantes, como un enfoque inclusivo institucionalizado, utilizando metodologías activas (aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares y rincones), además se cuenta con apoyos focalizados dentro y fuera del aula de clases, prácticas que se alinean a las normativas vigentes (Ley 20.845, Ley 20.422 y el Decreto 83). Sin embargo, también cuenta con aspectos a fortalecer, como la falta de estrategias para estudiantes inmigrantes, siendo esto un factor clave dentro del contexto educativo, debido a

la interculturalidad que ha surgido en muchos centros educativos. Además, el plan no incluye medidas preventivas sobre la deserción escolar, especialmente cuando es un establecimiento que contempla un índice de vulnerabilidad alto (90%) y el último aspecto que debiese considerar este plan, es crear instancias de seguimiento y evaluación constante de las acciones que se llevan a cabo, lo cual brindaría una mayor reflexión sobre aspectos de mejora continua que beneficien a los/as estudiantes y a los agentes educativos

- **Plan Integral de Seguridad Escolar:** Este tiene por objetivo que la comunidad educativa del establecimiento se encuentre capacitada y pueda desenvolverse de la mejor manera frente a una emergencia, como, por ejemplo: incendio, terremoto. De esta manera prevenir daños físicos y psicológicos de la comunidad escolar, por medio de la utilización metodológica AIDEP “Análisis Histórico, Investigación, Definición de Prioridades y Elaboración de Mapas de Riesgos” entendida como un proceso que permite obtener información sobre los riesgos y recursos de un entorno, para luego planificar acciones de prevención y dar

respuestas asertivas ante posibles desastres y asimismo, considerar la metodología ACCEDER que facilita la planificación operativa de respuesta, además contempla la realización de Check list de equipos de extinción de incendios (red húmeda, extintores), realización de charlas para difundir plan de emergencia y realizar constantemente simulacro de emergencia con las zonas de seguridad seleccionada y demarcada midiendo el tiempo de demora de la evacuación.

- **Plan de Gestión de la Convivencia Escolar:** Este plan tiene por objetivo desarrollar prácticas que permitan vivenciar una sana convivencia, con estrategias de promoción, prevención, autocuidado e intervención en caso de que así lo requieran, enmarcadas en los pilares fundamentales del PEI, tales como el respeto, el diálogo, tolerancia, fraternidad, solidaridad, responsabilidad, entre otros; de manera que las actividades académicas se desarrollen en un ambiente y clima propicio para el aprendizaje y la formación personal de los/as estudiantes, creando instancias de charlas y talleres para fomentar la convivencia escolar para estudiantes, padres, madres y apoderados, involucrando a todos/as

como comunidad del establecimiento.

Describa brevemente la infraestructura y accesibilidad a los distintos espacios de la escuela: salas, espacios para deporte, estudio, recreación, salas de aprendizajes de las diversas asignaturas como ciencias o música, etc.

***¿La infraestructura del establecimiento es adecuada para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?, ¿Permite diversidad de actividades, usos de recursos, etc.? Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

La infraestructura del establecimiento es de base sólida (concreto) el cual cuenta con tres pisos, encontrando en el primero salas de clase correspondiente a los niveles NT1 y NT2, amplia multicancha con gradería, comedor, biblioteca, salas de equipo educativo (director, jefa UTP, secretaría, enfermería, entre otras), para acceder al segundo piso existen escaleras como rampas de acceso a estas, en este piso encontramos 2 salas del Programa de Integración Escolar (PIE), laboratorio de computación, aulas de clases y baños. Y en el tercer piso con sala sensorial de la Terapeuta Ocupacional, sala fonoaudiológica y kinesiológica y aulas de clase (23).

Es importante destacar, que al ser un colegio amplio permite disponer de distintos sectores donde se pueden realizar intervenciones de carácter lúdico con los/as estudiantes, por lo que

el estar en un espacio amigable para el estudiantado permite que la interacción con el medio sea más enriquecedor así como la actividad en concreto.

Describa instancias de colaboración con redes comunitarias, como consultorios, Oficinas de Protección de la Infancia, ONGs, fundaciones, empresas u otras.

***¿Cómo se efectúan estas instancias de colaboración?, ¿Quiénes participan?, ¿Qué beneficios tiene para los estudiantes participar con estas redes de apoyo? .***

***Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

Indague y describa sobre la existencia de instancias de perfeccionamiento para los integrantes de la comunidad (docentes y no docentes).

El establecimiento cuenta con redes de apoyo externas:

- Programas de Prevención Focalizada (**PPF**)
- Oficinas de Protección de Derechos (**OPD**)
- Centro de Protección Infante Juvenil
- Centro de Salud Familiar (**CESFAM**)

En conversaciones con los/as docentes que conforman el establecimiento, mencionan que estos agentes externos sólo actúan en casos extremos de vulneración. Sin embargo, no se puede describir en profundidad, debido a que no se ha visualizado ninguna situación que obligue a requerir de las redes de apoyo con las que cuenta el establecimiento.

Durante mi proceso de observación y de lo conversado con las docentes, se comentó sobre la realización de un taller de habilidades para abordar desregulaciones de estudiantes con la Condición de Espectro Autista, dirigido a toda la comunidad

*¿Existen instancias de perfeccionamiento docente?,  
¿Este perfeccionamiento docente con qué aspectos del  
quehacer docente se vinculan?, es decir, ¿Este  
perfeccionamiento impacta positivamente en el aprendizaje  
de los estudiantes?*

*Según la percepción de los docentes, ¿En qué áreas o  
ámbitos de su quehacer necesitan perfeccionarse?*

*Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.*

docente, debido a que el establecimiento es uno de los que más cuenta con estudiantes con la Condición del Espectro Autista. Esta instancia de perfeccionamiento se relaciona estrechamente con el quehacer pedagógico, debido a que entrega herramientas para responder de manera adecuada a las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y respetuosa, este taller surge a causa de los últimos sucesos que han ocurrido a nivel mundial, sobre agresiones por parte de estudiantes C.E.A a los distintos directivos, profesores y pares. Sin embargo, desde mi punto de vista, considero que este tipo de talleres y perfeccionamientos docentes impactan positivamente en la enseñanza, aprendizaje y conductas, debido a que fortalecen la comprensión y el manejo en situaciones que puedan interferir en los procesos educativos de los/as estudiantes.

Acá puede agregar otro aspecto que usted considere relevante a observar y que no está en la ficha.

---

**El PEI y la autoevaluación institucional:**

---

**PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)**

Sintetice nudos críticos del diagnóstico institucional identificando problemáticas descritas sobre prácticas desarrolladas en el establecimiento educativo.

***En relación a la misión del PEI:***

***¿Se declara una perspectiva inclusiva como parte de la misión de la institución?***

***¿Las metas y objetivos del establecimiento se declaran explícitamente?***

***¿Observa coherencia entre la misión, los objetivos y la práctica educativa?, ¿Qué acciones observa que le permiten observar o no la coherencia?***

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional, este declara explícitamente una perspectiva inclusiva la cual “brinda a sus estudiantes aprendizajes significativos, relevantes y de calidad, en un ambiente propicio e inclusivo” (PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, 2025, p. 10). Además, este menciona que uno de los principales sellos educativos institucionales el responder a “Educar desde la Diversidad”, reforzando así el compromiso con la inclusión, el respeto por las diferencias individuales y la adaptación en prácticas pedagógicas para atender a las necesidades educativas. Por lo tanto, el P.E.I en conjunto con el enfoque declarado en el modelo pedagógico, el que se basa en el paradigma del constructivismo social son coherentes con los principios orientadores establecidos en este documento.

Continuando con esto, el PEI, declara de manera explícita las metas y objetivos institucionales que se proponen. Destacando el mejoramiento de los aprendizajes, el fortalecimiento del trabajo docente, la promoción de una convivencia escolar basada en el respeto, la inclusión y el desarrollo integral de los/as estudiantes. Desde este mismo punto, se definen perfiles de los agentes educativos que contribuyen al cumplimiento de estos objetivos y además establecen acciones concretas para la implementación y monitoreo del proceso (PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, 2025, pp. 2-3 y 21-25).

Se observa una coherencia clara entre la misión, los objetivos y la práctica educativa que se declara en este proyecto. Esta se declara bajo acciones institucionales que promueven esta concordancia, ya que se utiliza un modelo pedagógico basado en el paradigma constructivista, el que se centra en metodologías activas, trabajo colaborativo e interdisciplinario; propone uso de estrategias de evaluación auténtica, los cuales debieran abordarse para generar aprendizaje significativos y contextualizados, se propone un equipo interdisciplinario de apoyo considerando psicólogo, terapeutas y psicopedagogas que garantizan un acompañamiento integral a estudiantes con N.E.E y la creación de un sistema de evaluación y monitoreo que permita realizar ajustes pertinentes en pos de una mejora continua del proceso educativo del estudiantado.

Por último y no menos importante, es primordial destacar que dentro de este proyecto se declaran acciones concretas para atender a la diversidad, sin embargo, en la práctica pedagógica se visualiza la falta de estrategias para abordar necesidades de apoyo que exigen individualismo al momento de implementarse, esto debido a que cada estudiante es un universo distinto, por lo que se deben tomar en cuenta las fortalezas para potenciar las debilidades a mejorar.

Sintetice las fortalezas y debilidades del PEI en 5 líneas. Considere los factores que podrían explicar tanto las fortalezas como las debilidades. (puedes introducir citas breves)

Dentro del proyecto educativo institucional del colegio se presenta como una gran fortaleza el enfoque inclusivo que este aporta a la comunidad educativa, el cual se basa en “Educar desde la diversidad”, proponiendo un modelo pedagógico constructivista que promueve el aprendizaje significativo en los/as estudiantes. Sin embargo, se presenta una debilidad creciente, la cual se orienta en la falta de estrategias e implementaciones en torno a las dificultades específicas que presentan estudiantes con alguna discapacidad, debido a que se mencionan estrategias que promuevan el “aprendizaje significativo” pero en la práctica estas son descontextualizados y poco significativas, por lo que los/as estudiantes realizan por inercia y no porque están aprendiendo de esta.

---

#### **Anexo II 2: Ficha 2: Contextualización y análisis del curso:**

---

Curso	3° básico C
Cantidad de estudiantes	22 estudiantes
Distribución por género	13 hombres 9 mujeres

Estudiantes migrantes

2 estudiantes femeninas: Colombia - Venezuela

Estudiantes de extrema vulnerabilidad u otra condición, y que se vea afectada su asistencia o permanencia en la escuela.

No aplica.

Necesidades educativas especiales que atiende la escuela (diagnósticos)

Atiende Necesidades Educativas Especiales de carácter permanentes y transitorios entre ellas: **TEA/CEA - TEL Mixto - FIL - DIL - TDAH.**

---

### Anexo III 3: Características del curso:

---

#### **Clima de aula**

Percepción sobre vínculos establecidos entre estudiantes del curso, calidad de las relaciones interpersonales en el aula. Dentro de este ámbito se pueden observar: participación/exclusión, conflictos y abordaje de conflictos. Normas compartidas/normas impuestas, otras.

Durante las clases he podido observar un clima de aula mayormente positivo, donde predominan los vínculos respetuosos y solidarios entre estudiantes y estudiantes-docentes. Asimismo, se han realizado charlas orientadas a concientizar sobre la diversidad del curso, lo que ha favorecido grandemente la empatía, la confianza y el apoyo mutuo entre ellos/as, además, dentro del aula de clases se establecen las normas de convivencia que son compartidas y están a la disposición de los/as estudiantes para ir chequeando si se

*¿Qué tipo de vínculos se desarrollan entre estudiantes y el*

---

***profesorado? Describa los vínculos positivos y negativos que usted observa.***

***¿Se observan conflictos entre estudiantes que afecten las dinámicas? (describa el conflicto, factores que gatillan estas diferencias)***

***¿Se observan conflictos entre estudiantes y profesores? (describa el conflicto, factores que gatillan estas diferencias)***

***¿Se observa participación igualitaria de todos los estudiantes en todas las asignaturas?***

***¿De qué manera se resuelven los conflictos? Describa las instancias (momentos, responsables de conducir la resolución de conflictos, estrategias, etc.)***

***Sintetice fortalezas y debilidades del clima de aula.***

cumplen o no, ya que éstas buscan promover una participación activa desde un enfoque de respeto entre el estudiantado y las docentes. Sin embargo, se presentan algunas debilidades relacionadas con la escucha activa y la valoración de opiniones entre pares, lo cual a su vez genera frustraciones y conflictos al no cumplir con las normas de convivencia, ya que se interrumpe constantemente a la persona que habla, lo cual genera una sensación de molestia y respuestas impulsivas entre ellos/as. Por otra parte, se identifican momentos de exclusión, debido al comportamiento de una estudiante, que constantemente se encuentra interrumpiendo en las clases, molestando y en ocasiones agrediendo a sus pares, provocando que los/as demás se alejen de ella en los juegos, recreos o dinámicas que se realizan en las clases. Otro factor que presenta dificultades, es la participación de algunos/as estudiantes, debido al temor de cometer un error frente a los/as demás. Los conflictos que se generan son abordados inmediatamente por los docentes a cargo en el momento, asimismo, por la profesora jefe y docente P.I.E, los cuales generan instancias de diálogo y mediación para la solución del conflicto. Además, se ha visualizado que en casos que

---

requieren una concientización más profunda del conflicto se realizan charlas con la temática, buscando distintas maneras de solucionar dicha problemática. En caso de conflictos extremos y complejos, se recurre al equipo de convivencia escolar y el equipo educativo a cargo.

A modo general, se puede mencionar que los vínculos establecidos son cercanos y de confianza con el estudiantado, por lo que se genera un buen clima de aula para el desarrollo de las clases, sin embargo, aún se evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo la comunicación, la inclusión y el manejo socioemocional dentro del aula.

**Estrategias de aprendizajes destinadas a la atención a la diversidad que buscan disminuir las barreras de aprendizaje y participación**, tales como: estrategias didácticas utilizadas en lenguaje y matemáticas, estrategias de motivación/participación de tod@s, actividades desafiantes que promuevan el pensamiento, retroalimentación entre pares o entre docente a estudiantes, uso de materiales/ estrategias diversificadas, etc.

Dentro del aula se implementan distintas estrategias didácticas enfocadas a responder a la diversidad presente en ella, con el objetivo claro de disminuir las barreras tanto de participación como de aprendizaje. Una de las principales estrategias observadas es el trabajo con el material concreto, visualizado tanto en las asignaturas de Lenguaje como de Matemáticas.

En la asignatura de Matemáticas, se realiza un aprendizaje activo por medio de juegos que ayuden a comprender y afianzar lo que la docente de asignatura está revisando, por lo

*¿Las clases por asignaturas se efectúan con diversidad de*

***estrategias? (trabajo colaborativo entre estudiantes, proyectos de investigación, juegos, uso de materiales concretos, etc.)***

***¿Se utilizan recursos didácticos específicos para lenguaje y comunicación? (biblioteca de aula, diversidad de textos, textos auténticos, letras móviles, etc.) Mencione los recursos y cómo son utilizados. Las tareas o actividades que se proponen a los alumnos ¿promueven el análisis, la discusión, la resolución de problemas, la reflexión y/o la confrontación de distintos puntos de vista?***

***¿Se utilizan recursos didácticos específicos para educación matemática? (materiales concretos, bloques multibase, cinta numerada, cuadro de números, etc.). ¿Se observan estrategias diversificadas de enseñanza en el aula? (resolución de problemas, trabajo cooperativo entre estudiantes, uso de portadores numéricos, etc.?)***

***¿Se utilizan recursos didácticos en otras asignaturas? (recursos audiovisuales, canciones, juegos, etc.) Mencione los recursos y cómo son utilizados.***

***Identifiquen y/o asocien las prácticas descritas a los modelos de***

que se han desarrollado juegos como el bingo de restas, uso de la recta numérica para trabajar adiciones, la realización de un luche que contenía adiciones, y una ruleta que combina ejercicios físicos (burpees, flexiones de brazos, plancha, sentadillas, entre otros) con operaciones matemáticas de adición y sustracción, lo cual permite una vinculación efectiva entre el movimiento, el juego y el contenido curricular que se está entregando al estudiantado.

En la asignatura de Lenguaje, se implementan estrategias lúdicas y visuales para facilitar el aprendizaje, utilizando pizarras personales que contienen tres separaciones para distinguir el cielo, el pasto y la tierra, para comenzar a adquirir la ubicación espacial de las letras en el cuaderno, permitiendo favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica y la caligrafía. Además se incorporan juegos como “Basta” para aprender y clasificar sustantivos propios y comunes; y se implementan dinámicas participativas como lo son el atrapar una pelota y decir un sustantivo propio o común junto con un adjetivo calificativo, lo cual a su vez fomenta la oralidad, la creatividad y ayuda al estudiantado a ampliar su vocabulario. En cuanto a otras asignaturas se me ha comentado, que

***enseñanza de la matemática y el lenguaje.***

***¿Existe un monitoreo de los aprendizajes y retroalimentación constante por parte del docente?***

***Describa las fortalezas y debilidades en este ámbito.***

también se observan recursos didácticos variados, como canciones, instrumentos musicales y juegos interactivos, siendo esenciales para abordar los contenidos de una forma multisensorial y atractiva para el estudiantado, considerando la edad de ellos/as.

Es por esto, que las actividades propuestas deben promover el pensamiento crítico y la participación activa, ya que se busca que el estudiantado exprese opiniones, comparen ideas y reflexiones sobre el proceso y sus avances, lo que genera a su vez una retroalimentación efectiva entre pares, ya que durante trabajos grupales se observa una constante retroalimentación por parte del docente y entre pares, mencionando lo que aún no logra adquirir y lo que sí desarrolla con más facilidad.

En base a lo mencionado, se evidencia una perspectiva didáctica ya que se mencionan elementos que se asocian al modelo constructivista que se plantea dentro del P.E.I, debido que se promueve el aprendizaje activo, significativo y situado. Sin embargo, las estrategias utilizadas están pensadas para todos/as estudiantes, este carece al momento de focalizarse en las necesidades de estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que aún no adquieren el proceso de lectoescritura, por lo

que se tiende a trabajar con ellos con un cuadernillo donde se deben seguir el modelo de trazos, realizar dibujos o pintar, siendo totalmente descontextualizadas y poco significativas para ellos.

## **Trabajo colaborativo.**

### **a) *Entre docentes y otros profesionales.***

Prácticas de colaboración con docentes y otros profesionales para abordar barreras al aprendizaje y la participación. Co-docencia (docentes de educación especial asistentes de educación como asistente de aula, psicólogo/a, terapeuta ocupacional u otro)

***¿Cómo se organiza el trabajo colaborativo entre docentes y asistentes de la educación? Explícite cómo se lleva a cabo. Para ello considere:***

***El trabajo colaborativo, ¿contempla horas de planificación conjunta?***

***¿Cómo se diseñan e implementan las decisiones sobre las adaptaciones curriculares, recursos específicos y apoyos? (en***

### **Entre docentes y otros profesionales:**

El establecimiento dispone realizar el trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales del equipo P.I.E la tarde de los días jueves, en espacios definidos para realizar una planificación conjunta. En estas instancias, la educadora diferencial se reúne con las docentes de aula para analizar los contenidos a abordar en la semana siguiente y proponer estrategias complementarias para diseñar actividades lúdicas que refuercen los aprendizajes desde una mirada accesible y dinámica para el estudiantado. Sin embargo, estas instancias no siempre se desarrollan en trabajo de co-docencia, debido a que la educadora diferencial se le asigna un momento de la clase para realizar una intervención.

En cuánto el equipo multidisciplinario, conformado por la educadora diferencial, fonoaudióloga y terapeuta ocupacional, mantienen conversaciones frecuentes durante la jornada

**articulación del docente diferencial-profesor de aula o se efectúan separadamente?)**

**¿Se efectúa co-docencia en clases? Describa en cuáles sí se observa y cómo se efectúa.**

**b) Entre docentes.**

Describa el trabajo entre el profesor diferencial y el profesor de asignatura (planificación, selección de recursos específicos, diversificación, adaptaciones curriculares, etc.).

**Entre profesores, ¿Existen espacios y momentos para el diálogo, reflexión y revisión de experiencias pedagógicas que faciliten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿En qué asignatura?, ¿Mediante qué estrategias se efectúan estas reflexiones? (jornadas de reflexión, jornadas de análisis de resultados, horario para planificación, etc.)**

**Entre el profesor de aula y el o la docente de educación especial ¿Cómo se efectúa el trabajo colaborativo relacionado con el diseño de las actividades de una clase?. Describa: tiempo asignado, roles de cada uno, distribución de las tareas, etc.**

escolar los días martes, instancias donde se comparten observaciones sobre avances, dificultades y apoyos necesarios para abordar las necesidades educativas especiales de los estudiantes pertenecientes al programa. Este tipo de coordinación constante favorece a una atención más ajustada a las características individuales del alumnado.

Respecto a la co-docencia, se ha observado que esta implementación es limitada, debido a que generalmente la participación de la educadora diferencial se reduce solo a momentos puntuales dentro de la clase, ya sea en el desarrollo de actividades lúdicas de refuerzo o como apoyo para los/as estudiantes. Por lo tanto, esto da cuenta de que no se observa una planificación conjunta que permita la participación equitativa en la enseñanza de los contenidos, por lo que la clase predomina por un enfoque tradicional donde la docente de asignatura expone el contenido y la educadora diferencial lo adapta a través de apoyos o estrategias para que se adquiriera el conocimiento.

**Entre docentes:**

En el trabajo entre el docente de aula y la docente de

***¿De qué manera se observa el involucramiento equitativo de los docentes en la tarea de diversificar las clases así como de adaptar los recursos o materiales, evaluaciones de los niños/as con NEE?***

**Describe las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo entre docentes.**

***c) Entre pares.***

Describe el trabajo entre estudiantes en situaciones de aprendizaje en aula y en otros espacios definidos para promover el aprendizaje. Describe las formas de trabajo colaborativo observadas, metodologías trabajadas en las asignaturas que promuevan la colaboración.

***¿Qué metodologías utilizadas promueven el trabajo colaborativo entre pares? (proyectos, investigación, problemas, análisis de textos, etc.)***

***¿En qué asignaturas se trabaja colaborativamente?,***

***¿Cómo se efectúa el trabajo colaborativo entre pares?, es decir,***

Educación diferencial, se observa una relación respetuosa y colaborativa, aunque con ciertos límites en cuanto a la corresponsabilidad del proceso, debido a que las adaptaciones curriculares y selección de recursos específicos son propuestas por la educadora diferencial y que la docente de aula revisa posteriormente.

Si bien existen espacios formales destinados para orientar la planificación, esta se convierte en una instancia donde la docente de aula expone lo que va a trabajar para que la educadora diferencial pueda adaptar con una estrategia diversificada. Dentro de esta misma no se han evidenciado jornadas de análisis de resultados o retroalimentación conjunta de los avances de los/as estudiantes, por lo que podría ser una debilidad frente a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

En cuanto al involucramiento en la diversificación del currículum y las adaptaciones de recursos se atribuye principalmente este rol a la educadora diferencial, sin embargo, esta debe mediar con la docente de aula con el propósito de que realmente se cumpla una diversificación dentro de la jornada escolar, lo cual invita a salir de una

*¿Cómo distribuyen las tareas?, ¿Cómo se seleccionan los grupos?, etc.* planificación estandarizada que generalice a todos los estudiantes sin considerar sus N.E.E.

**Describe las fortalezas y debilidades del trabajo colaborativo entre estudiantes.**

**Entre pares:**

Dentro del aula, si se promueven formas de trabajo colaborativo entre estudiantes, principalmente a través de metodologías que favorezcan la participación activa del estudiantado. Para esto, se realizan metodologías de juego como las mencionadas con anterioridad: luche de adiciones, ruleta matemática con ejercicios físicos, basta con sustantivos, dinámica para practicar sustantivos y adjetivos y actividades en pizarras personales, lo cual permite compartir y corregir respuestas promoviendo una retroalimentación entre ellos mismos.

En cuanto a la distribución de tareas en estos trabajos por lo general son guiadas por la docente y los grupos se forman de manera aleatoria, mixta o en ocasiones asignadas, con el propósito de realizar trabajos con estudiantes con distintos niveles de desempeño, lo cual permite que entre ellos/as se apoyen y ayuden para crear un aprendizaje significativo y a su vez fortalecen vínculos interpersonales.

### **Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.**

Describa cómo se efectúa la evaluación de los aprendizajes, considerando *agente, intención y momento*. Mencione los instrumentos utilizados (pruebas objetivas, rúbricas, lista de cotejo, escala de valoración) y describa las situaciones de desempeño que requieren estos instrumentos).

***¿Cómo se organiza la evaluación en las asignaturas de lenguaje y matemática?***

***¿Qué instrumentos utilizan los docentes para evaluar los aprendizajes?***

***¿Evalúa formativamente los aprendizajes de los estudiantes?***

***¿Mediante qué actividades, situaciones e instrumentos?***

***¿Aplica coevaluación y autoevaluación?***

***¿En qué consiste y cómo efectúa la retroalimentación de la evaluación?***

***¿Se realizan intervenciones evaluativas para trabajar en torno a la mejora de los productos de aprendizaje de los y las estudiantes?***

En el establecimiento, la evaluación de los aprendizajes se realiza de forma continua y con foco en el proceso, de lo que se ha podido observar en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Dentro de ésta, el principal agente evaluador corresponde a la heteroevaluación, dado que es la docente de aula quien aplica evaluaciones de las mismas actividades o de los insumos que presenten su clase, con el propósito de monitorear el avance de los aprendizajes en el estudiantado.

En cuanto a los instrumentos que se utilizan, se destacan las pruebas, guías de aplicación con ejercicios, rúbricas para evaluar producciones escritas Y listas de cotejo para evaluar habilidades específicas, por lo general estas evaluaciones se aplican al término de la unidad o después de momentos claves dentro del trabajo en clases.

Durante las observaciones, se pudo visualizar el uso de evaluación formativa mediante actividades como juegos, actividades orales, ejercicios escritos con corrección guiada por la docente y trabajos grupales que permiten monitorear el desempeño en el momento en que se realiza.

Durante estas instancias se efectúa retroalimentación de

**Describa las fortalezas y debilidades de los procesos de evaluación de los/as estudiantes.**

forma oral, durante las actividades o al revisar un trabajo en conjunto, lo cual permite al estudiantado corregir y mejorar sus respuestas de forma inmediata. Sin embargo, esta retroalimentación no siempre es personalizada sino que responde a un enfoque general y en ocasiones se limita a involucrar el comportamiento y no el aprendizaje del estudiante.

En cuanto a las intervenciones evaluativas para la mejora de los aprendizajes surge mediante actividades de reforzamiento o de trabajo diferenciado, pero no siempre se encuentran planificadas bajo los resultados evaluativos, sino que se enfoca en lo que aún no adquiere para dar dicho refuerzo.

A modo de síntesis, se destaca que la evaluación es concebida como parte del proceso de enseñanza, evidenciando lo que han adquirido los/as estudiantes, además se evidencian instancias de retroalimentación general. Sin embargo, en muchas ocasiones la retroalimentación no es específica, aborda temas conductuales y no el proceso y desempeño del estudiantado, además se ha visualizado que no se utiliza coevaluación y autoevaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Vínculos escuela y familia**

Describa los vínculos que observe entre escuela, docentes y las familias de las/os estudiantes. Por ejemplo:

**¿Qué estrategias implementa el establecimiento y/o las docentes del curso para difundir información con los apoderados?, ¿quiénes despliegan esas estrategias?, ¿qué tipo de información comparten?, ¿con qué propósitos?**

**¿Existen espacios de formación y/o capacitaciones destinadas a las familias?, ¿quiénes las realizan?, ¿sobre qué temas se les forma o capacita?**

**¿Existen instancias que promuevan la participación y el sentido de pertenencia de las familias a la institución educativa (actividades culturales, recreativas, deportivas, de bienestar social, entre otras)?, ¿quiénes las lideran?, ¿quiénes participan?**

**¿Qué tipos de vínculos observa entre apoderados/as de estudiantes que pertenecen al PIE y sus docentes?, ¿cómo, para qué, en qué contextos y con qué frecuencia ocurren estos encuentros?, ¿observa algún impacto de esas relaciones en el aprendizaje de estos estudiantes?**

En cuanto a los vínculos entre la escuela y las familias, esta se desarrolla principalmente por canales formales como las reuniones de apoderados, entrevistas individuales, comunicados escritos en la agenda escolar y por un medio informal como lo es WhatsApp. Estas estrategias son implementadas por la docente del curso, el equipo P.I.E, con el propósito de que la información que se comparte incluya avances académicos, comportamientos, fechas de evaluaciones, actividades escolares que se realizarán y orientaciones sobre cómo se abordará el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando así mantener una constante comunicación con la familia y la trayectoria educativa del estudiante.

Existen instancias ocasionales de formación destinadas a las familias, las cuales se lideran en ocasiones por el equipo de convivencia escolar o profesionales del P.I.E, ya sea para abordar temas como el manejo de conductas, inclusión educativa y estrategias de apoyo que se pueden implementar desde el hogar.

En este sentido, el establecimiento promueve el sentido de

**Describe las fortalezas y debilidades de las relaciones familia escuela**

pertenencia de las familias mediante distintas actividades, celebraciones tradiciones, actividades recreativas y actos escolares, los que se lideran por docentes de curso, equipo directivo y docentes de asignatura; estas instancias permiten una participación más activa de las familias en la vida escolar y además favorecen una relación más cercana con los/as estudiantes.

En cuanto a los vínculos con la familia de estudiantes pertenecientes al P.I.E, se ha observado una comunicación más frecuente y personalizada, realización de entrevistas con apoderados y docente de aula para abordar distintos temas ya sean informes de avance, reforzar apoyo en el hogar o actualización de datos en el caso de evaluaciones psicopedagógicas, es por esto, que las relaciones con la familia generan un impacto positivo en el progreso del estudiante, ya que permite una atención más coherente y centrada en las necesidades de cada estudiante al tener mayor comunicación con la familia.

**Acá puedes agregar otro aspecto que consideres relevante para observar y registrar.**

## ANEXO III: DISEÑO Y COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

### Anexo III.1: Matriz de coherencia interna

Objetivos Específicos	Tareas o acciones a desarrollar	Instrumentos	Fase de aplicación
<p><b>Caracterizar los procesos de lectura y escritura en estudiantes con DIL pertenecientes al PIE, desde el enfoque psicogenético.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar la evaluación diagnóstica de Líbano (2007).</li> <li>• Realizar una entrevista semiestructurada a la docente de educación especial.</li> <li>• Observar directamente las situaciones de aula para identificar el nivel evolutivo de conceptualización de la escritura en los/as estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la lengua escrita adaptada de Líbano (2007).</li> <li>• Pauta de entrevista semiestructurada.</li> <li>Registro de observación de aula.</li> </ul>	<p><b>Fase diagnóstica</b></p>
<p><b>Diagnosticar las necesidades de apoyo que presentan los/as estudiantes en el proceso de lectoescritura, considerando sus características individuales y nivel</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar los cuadernos de los/as estudiantes para identificar avances y dificultades.</li> <li>• Registrar las tareas realizadas en aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadernos y producciones escritas de los/as estudiantes.</li> <li>• Ficha de registro de tareas realizadas.</li> </ul>	<p><b>Fase diagnóstica</b></p>

**de desarrollo.**

- Analizar los datos obtenidos para determinar las zonas de desarrollo próximo y establecer las potencialidades y dificultades.

- Matriz de análisis de la Evaluación de Lengua Escrita.
- Matriz de análisis de entrevista.

**Diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque psicogenético, ajustadas a las necesidades identificadas.**

- Diseñar materiales lúdicos y multisensoriales basados en el texto instructivo: la receta.
- Elaborar pictogramas, rompecabezas de palabras y juegos de asociación.
- Planificar dinámicas participativas y actividades que fomenten el lenguaje funcional y la motivación.
- Diseñar instrumentos de evaluación formativa para cada sesión (ticket de salida).

- Planificaciones didácticas.
- Materiales diseñados (recetas, pictogramas, juegos).
- Ticket de salida por sesión.

**Fase de planificación**

**Implementar y evaluar el impacto de las estrategias diseñadas en el**

- Desarrollar las actividades en co-enseñanza con la educadora

- Portafolio de evidencia.

**Fase de implementación y**

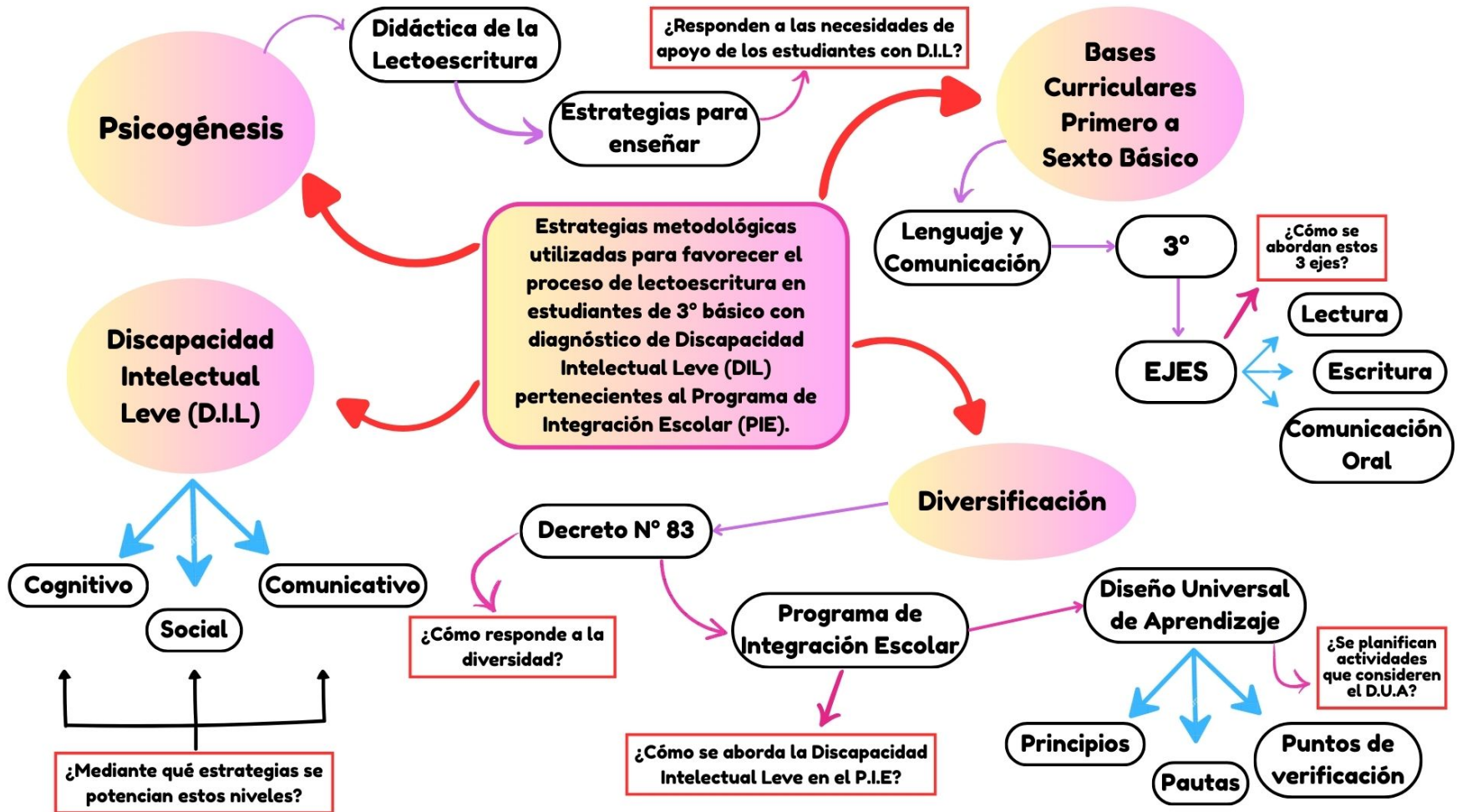
**proceso de lectoescritura.**

diferencial.

- Registrar las producciones de cada sesión y recopilarlas en un portafolio de evidencia.
- Aplicar una entrevista post-intervención para reflexionar sobre los resultados. Comparar la evaluación de lengua escrita inicial y final posterior a las intervenciones.

- Entrevista post intervención. **Fase de evaluación final**
  - Evaluación diagnóstica de lengua escrita (pre y post intervención).
  - Ticket de salida.
-

Anexo III.2: Organizador gráfico



### Anexo III.3: Cronograma de implementación y actividades

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH		
1	<b>ACTIVIDADES</b>	07.0	14.0	21.0	28.0	04.0	11.0	18.08	25.08	26.08	27.08	15-20.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	30.10	03.11	04.11	05.11	6.11	10.11	11.11	###	13.11	19.11	24.11	01.12	08.12	19.12	23.12	19.01	23.03		
2	Inicio clases Colegios																																			
3	Vaciones de Invierno UOH																																			
4	Aniversario UOH																																			
5	Ajustes diseño acción																																			
6	<b>ACCESO A TERRENO:</b> Socialización proyecto docentes y autoridades y firmas de consentimientos-																																			
7	<b>TERRENO:</b> Implementacion diagnóstico																																			
8	Informe 1 ST2																																			
9	<b>TERRENO:</b> Implementación acción y levantamiento de información																																			
10	Receso UOH																																			
11	<b>ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>																																			
12	Presentación Oral ST2																																			
13	<b>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b>																																			
14	Fin clases																																			
15	Informe Final ST2 + PPT																																			
16	Titulaciones 1º Instancia																																			
17	Cierre de Actas Ucampus																																			
18	Titulaciones 2º Instancia																																			
19	Titulaciones 3º Instancia																																			
20																																				
21																																				
22	<b>FECHAS UOH</b>																																			
23	<b>TITULACIONES</b>																																			
24	<b>EVALUACIONES ST2</b>																																			
25	<b>DESARROLLO IA</b>																																			

## ANEXO IV: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

### Anexo IV.1: Evaluación de la Lengua Escrita (Líbano, 2007)

NOCIÓN DE LA ESCRITURA DE LA PALABRA		
1ª Parte		
PROTOCOLO		
Nombre.....	Fecha de nac:.....	
Nivel escolar.....	Evaluador.....	
Fecha de Evaluación.....		
Palabra	Registro	Registro * Conducta E N
gato	_____	_____
ardilla	_____	_____
canario	_____	_____
tigre	_____	_____
pez	_____	_____
Nivel conceptual alcanzado.....		
Hipótesis usada(s) .....		
OBSERVACIONES .....		
.....		
.....		
* Registrense las conductas verbales y no verbales que se producen ante la escritura y lectura de cada palabra.		

ESCRITURA DE LA PALABRA Y SU DIMINUTIVO		
2ª Parte		
PROTOCOLO		
Nombre.....		Fecha de nac:.....
Nivel escolar.....		Evaluador.....
Fecha de Evaluación.....		
Palabra	Registro	Registro *
		Conducta E N
pato	_____	_____
patito	_____	_____
Nivel conceptual alcanzado.....		
Hipótesis usada(s) .....		
OBSERVACIONES .....		
.....		
.....		
* Regístrense las conductas verbales y no verbales que se producen ante la escritura y lectura de cada palabra.		

**NOCIÓN DE LA ESCRITURA DE LA PALABRA**  
 (contraargumentación: solo para los niños/as que han alcanzado la hipótesis alfabética en la Noción de la Escritura de la Palabra)  
 3ª Parte  
**PROTOCOLO**

Nombre.....Fecha de nac:.....  
 Nivel escolar..... Evaluador.....  
 Fecha de Evaluación.....

Palabra	Registro	Registro *	
		Conducta	
		E	N
conejo			
(coneja)	_____	_____	_____
toro			
(vaca)	_____	_____	_____
pato			
(gato)	_____	_____	_____
mosca			
(mono)	_____	_____	_____
gorrión			
(gorriones)	_____	_____	_____

Nivel conceptual alcanzado:.....  
 Hipótesis usada(s) .....

**OBSERVACIONES** .....

.....

\* Registrense las conductas verbales y no verbales que se producen ante la escritura y lectura de cada palabra.



**NOCIÓN DE LA ORACIÓN ESCRITA  
PROTOCOLO (cambio del sustantivo)**

Nombre..... Fecha de nac:.....  
 Nivel escolar..... Evaluador.....  
 Fecha de Evaluación.....

PEDRO JUEGA CON MARÍA

\* O.C. ( )

¿Dirá María? \_\_\_\_\_

¿Dónde? \_\_\_\_\_

¿Qué crees tú que dice aquí? \_\_\_\_\_

¿Qué crees tú que dice aquí? \_\_\_\_\_

¿Dirá Pedro? \_\_\_\_\_

¿Dónde? \_\_\_\_\_

¿Qué tendrías que hacer para que ahora, aquí (el E señala la oración completa) diga *María juega con Pedro?*

Se registra la conducta producida: verbal/ gestual/ gráfica

Nivel conceptual alcanzado.....

Hipótesis usada .....

OBSERVACIONES .....

( ) : se registra el número de repeticiones que fueron necesarias

↓ :bajo ella se registra la respuesta anticipada por el niño/a

... : registra la respuesta en el lugar señalado por el niño/a.

NOCIÓN DE LA ORACIÓN ESCRITA  
PROTOCOLO (cambio del verbo)

Nombre.....Fecha de nac:.....  
Nivel escolar..... Evaluador.....  
Fecha de Evaluación.....

EL MONO SUBE LA PATA

¿Qué tendrías que hacer para que ahora aquí (el E señala la oración completa) diga *elmonobajalapata?*"

Se registra la conducta producida: verbal/ gestual/ gráfica

.....  
.....

Nivel conceptual alcanzado.....

Hipótesis usada .....

OBSERVACIONES .....

.....

NOCIÓN DE LA ORACIÓN ESCRITA  
PROTOCOLO (cambio del artículo)

Nombre.....Fecha de nac:.....  
Nivel escolar..... Evaluador.....  
Fecha de Evaluación.....

EL MONO SUBE LA PATA

¿Qué tendrías que hacer para que ahora aquí (el E señala la oración completa) diga *elmonosubeunapata?*"

Se registra la conducta producida: verbal/ gestual/ gráfica

.....  
.....

Nivel conceptual alcanzado.....

Hipótesis usada .....

OBSERVACIONES .....

.....

## **Anexo IV.2: Pauta de entrevista semiestructurada inicial a docente de educación especial**

Buenos días. Mi nombre es Cinthya Robledo Larenas, actualmente estoy en 9º semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad de O'Higgins. En el marco de la cátedra Seminario de Título I, me encuentro realizando una entrevista la cual forma parte esencial de una investigación-acción, la cual tiene por propósito fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

La entrevista tomará aproximadamente 20 a 30 minutos y solicitamos su autorización para grabar en audio y así facilitar la posterior transcripción y análisis de la conversación. La entrevista tiene dos partes. En la primera parte, le pediré que comente algunos hitos relevantes de su trayectoria profesional. Luego, le consultaré por los desafíos que enfrenta para enseñar a sus alumnos/as y cómo o qué hace para afrontarlos.

Tal como se explicó en la carta de consentimiento, la información será utilizada con fines formativos, asegurando confidencialidad y resguardando su identidad y el nombre de la institución a la que usted pertenece. Primero me gustaría saber su trayectoria profesional:

1. ¿Cuál es su especialidad/profesión?, ¿Dónde se formó?, ¿Qué otros estudios o perfeccionamientos ha cursado/desarrollado?, ¿Dónde?
2. ¿En qué niveles educativos transita usted en este establecimiento?, ¿Con cuántos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve trabaja actualmente?
3. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose en el contexto del Programa de Integración Escolar?

Ahora, le invito a pensar en contenidos/temas/objetivos de aprendizaje/estrategias que resultan más complejos de aprender/comprender para sus estudiantes.

4. ¿Cómo caracteriza usted el nivel de desarrollo lector y escritor de sus estudiantes con DIL?, ¿Qué instrumento o indicadores utiliza usted para identificar la etapa en la que se encuentran sus estudiantes?

5. ¿Cómo se adaptan las estrategias pedagógicas según el nivel de conceptualización del lenguaje escrito de cada estudiante?
6. ¿Qué principales dificultades ha identificado en sus estudiantes con DIL en el proceso de la lectoescritura? ¿Cómo realiza este diagnóstico (instrumentos, observaciones, evaluaciones)?
7. ¿Cuenta con apoyo interdisciplinario para complementar el diagnóstico y seguimiento?, ¿Cómo se articula ese trabajo en el establecimiento?
8. ¿Qué estrategias pedagógicas se han diseñado e implementado para favorecer la lectoescritura en estudiantes con DIL? ¿Podría compartir alguna experiencia significativa que evidencie su impacto?
9. ¿Qué materiales o recursos utiliza para apoyar sus estrategias y cómo lo selecciona?
10. ¿Qué factores considera más importante el momento de crear una tarea en el proceso de la lectoescritura?
11. ¿Cómo fundamenta sus estrategias desde el enfoque psicogenético?, este ¿Se complementa con el enfoque ecológico-funcional?, ¿Cómo?
12. ¿Cómo evalúa el impacto de sus estrategias pedagógicas en el proceso lector y escritor de sus estudiantes?
13. ¿Qué evidencias o progresos ha notado luego de las implementaciones que ha realizado?
14. ¿Qué aspectos ajustaría o mejoraría en sus futuras intervenciones?

Bueno hemos terminado, agradezco muchísimo su colaboración, que accediera a darme esta entrevista, que me cuente de su experiencia y la valiosa información que me ha compartido, pues esta será de gran aporte para mi proceso investigativo. Muchísimas gracias. Que tenga un muy buen día.

### Anexo IV.3: Matriz de análisis de entrevista inicial

Ítem	Preguntas	Respuesta	Análisis
<b>Formación profesional</b>	1.- ¿Cuál es su especialidad/profesión?, ¿Dónde se formó?, ¿Qué otros estudios ha cursado?	Soy Educadora Diferencial con mención en Deficiencia mental, estude en Santiago en la Universidad UCINF (Universidad ciencias de la informática), esta se juntó con la Gabriela Mistral, por lo que ya no existe, además saque un postítulo en trastorno del lenguaje en el IPLACEX, soy evaluadora de Test Ados -2. Además he estudiado otras cosas como terapia floral de Bach, auriculoterapia y terapias complementarias.	La educadora presenta una formación especializada directamente pertinente a su área de trabajo con estudiantes DIL. Su especialización en deficiencia mental constituye la base académica apropiada para el contexto educativo en que se desempeña. El postítulo en trastornos del lenguaje en IPLACEX demuestra actualización profesional específica, considerando que los estudiantes DIL frecuentemente presentan compromiso en esta área. La certificación como evaluadora del Test ADOS-2 evidencia competencias técnicas especializadas para la evaluación de trastornos del espectro autista, herramienta de alta

<b>Experiencia contexto educativo</b>	y 2.- ¿En qué niveles educativos trabaja?, ¿Con cuántos estudiantes con DIL trabaja actualmente?	Este año me tocó solo con dos cursos, por la cantidad de estudiantes que tengo, estoy en 1° y 3° básico donde hay un total de 3 estudiantes con DIL, eran 5 pero durante al año se han retirado 2 del establecimiento.	<p>especificidad diagnóstica. La incorporación de terapias complementarias como Bach y auriculoterapia sugiere un enfoque holístico del desarrollo humano.</p> <p>La carga de trabajo actual de 3 estudiantes DIL distribuidos entre 1° y 3° básico genera un contexto pedagógico favorable por el ratio 1:3, permitiendo atención personalizada intensiva. Sin embargo, la fluctuación estudiantil con retiro de 2 estudiantes durante el año académico sugiere problemáticas sistémicas que requieren análisis: factores familiares, metodológicos o institucionales que impactan la permanencia. La diversidad de niveles (1° y 3° básico) implica necesidad de planificación diferenciada compleja, considerando las diferencias evolutivas significativas</p>
---	--	--	--

3.- ¿Cuánto tiempo lleva en el PIE?  
En integración estoy hace 12 años.

entre ambos cursos.

La experiencia de 12 años en PIE evidencia estabilidad profesional y expertise consolidada en el programa de integración escolar. Este tiempo de permanencia implica conocimiento profundo de la normativa ministerial, procedimientos administrativos y evolución de las políticas educativas inclusivas. La estabilidad laboral en el mismo programa sugiere competencia profesional reconocida y adaptabilidad a los cambios normativos que ha experimentado el PIE en los últimos años.

**Caracterización del desarrollo lector y escritor**

4.- ¿Cómo caracteriza el nivel de desarrollo lector y escritor de sus estudiantes?, ¿Qué indicadores utiliza?  
Los dos estudiantes con DIL, del 3º básico, están en un nivel inicial, ambos reconocen vocales y algunas consonantes como M-P-L-S, escribe dictados de palabras con estas consonantes letra a letra, entregando

La caracterización revela comprensión profunda de la heterogeneidad dentro de la DIL, diferenciando claramente dos perfiles estudiantiles. El Estudiante 1 presenta un perfil evolutivo favorable: reconocimiento

claves visuales o auditivas, poseen conciencia fonológica de sílaba inicial con apoyo o siguiendo modelos. Un estudiante logra escribir su nombre de manera autónoma y copia y transcribe textos desde el pizarrón con una velocidad lenta, en cambio el otro estudiante posee poca motivación para realizar estas tareas, además que tiene poco apoyo familiar y posee un lenguaje ininteligible, por lo que cuesta mantener una comunicación fluida, tiene dificultades respiratorias y en su dentadura por lo que ha costado más avanzar. Los instrumentos que utilizamos son el DIA (inicial- intermedia- Final) evaluación psicopedagógica inicial, los test fonoaudiológicos aplicados. de vocales y consonantes básicas (M-L-P-S), capacidad de dictado letra a letra con apoyo, desarrollo emergente de conciencia fonológica de sílaba inicial, escritura autónoma del nombre propio y habilidades de copia del pizarrón aunque con velocidad reducida. Estos indicadores sugieren un desarrollo lectoescritor en progresión dentro de parámetros esperables para DIL. El Estudiante 2 evidencia un perfil complejo multifactorial: compromiso motivacional hacia tareas académicas, ausencia de apoyo familiar como barrera sistémica significativa, lenguaje ininteligible que impacta la comunicación pedagógica, factores médicos (dificultades respiratorias y dentales) que afectan el desarrollo fonológico. Esta combinación genera

un perfil de alta complejidad que requiere intervención multidisciplinaria intensiva. Los instrumentos utilizados (DIA, evaluación psicopedagógica, tests fonológicos) evidencian enfoque integral apropiado, incorporando evaluación longitudinal y perspectiva interdisciplinaria para caracterización comprensiva del desarrollo lectoescritor.

**Adaptaciones pedagógicas**

5.- ¿Cómo adapta las estrategias pedagógicas según el nivel de lenguaje escrito de cada estudiante?

Los estudiantes tienen su propio PACI, según sus competencias, en este caso se trabaja con objetivos de 1° básico, tienen su propio material y cuadernillos para trabajar en la sala y para reforzar en casa.

La estrategia de personalización mediante PACI individualizado demuestra comprensión de la diversidad intrínseca en DIL y aplicación correcta de la normativa PIE. La adecuación curricular trabajando con objetivos de 1° básico para estudiantes de 3° evidencia flexibilidad curricular apropiada, reconociendo que la progresión debe

ajustarse al nivel de desarrollo real más que a la edad cronológica. La provisión de material específico y cuadernillos personalizados para trabajo en aula y refuerzo domiciliario extiende el aprendizaje más allá del contexto escolar, promoviendo continuidad pedagógica. Sin embargo, la respuesta sugiere limitaciones en la articulación específica entre adaptaciones y características individuales de cada estudiante. No se evidencia diferenciación clara entre las adaptaciones para el Estudiante 1 (perfil favorable) versus Estudiante 2 (perfil complejo), lo que podría indicar necesidad de mayor especificidad en la individualización de estrategias según perfiles de aprendizaje identificados previamente.

**Identificación de** 6.- ¿Qué principales Las principales dificultades son la La identificación de barreras evidencia

## barreras

dificultades ha identificado en sus estudiantes con DIL?, ¿Cómo realiza este diagnóstico?

poca motivación por aprender, poco apoyo de la familia, todo esto se ve diariamente (observación directa en sala).

Falta fortalecer la conciencia fonológica, el razonamiento, problemas en percepción visoespacial, corporalidad, memoria de trabajo limitada, periodos de atención breves, inquietud motora, de ambos estudiantes.

Los instrumentos que nos ayudan a observar estas dificultades son el wisc- v, observación directa, test fonoaudiológicos aplicados, entre otros.

poca motivación por aprender, poco análisis sistémico integral que considera múltiples dominios del desarrollo. Las barreras motivacionales y familiares constituyen factores extrínsecos que impactan significativamente el proceso de aprendizaje: la escasa motivación intrínseca hacia tareas académicas requiere estrategias de gamificación y contextualización, mientras que la limitación del apoyo familiar necesita intervención psicosocial para fortalecer competencias parentales. Los desfases cognitivos específicos identificados son consistentes con el perfil neuropsicológico de DIL: compromiso de conciencia fonológica como base fundamental para lectoescritura, limitaciones en razonamiento que impactan

comprensión y aplicación de estrategias, dificultades en percepción visoespacial que afectan procesamiento de información espacial, alteraciones en corporalidad que comprometen esquema corporal y coordinación motora. Las limitaciones en funciones ejecutivas (memoria de trabajo reducida, períodos atencionales breves, inquietud motora) son características centrales de DIL que requieren adaptaciones metodológicas específicas. Los instrumentos diagnósticos empleados (WISC-V, observación directa, tests fonaudiológicos) proporcionan información multidimensional apropiada, combinando evaluación psicométrica formal con metodología ecológica de observación

**Trabajo  
interdisciplinario**

7.- ¿Cuenta con apoyo interdisciplinario?, ¿Cómo se articula ese trabajo?

En el establecimiento el Programa de Integración Escolar, para los estudiantes con diagnósticos DIL trabajan con sus educadora Diferencial y Terapeuta Ocupacional solo si es necesario y si las horas de la profesional alcanzan, en este caso los dos estudiantes del 3°C si trabajan con terapeuta una vez por semana.

contextualizada.

El trabajo interdisciplinario existe pero presenta limitaciones significativas determinadas por disponibilidad de recursos más que por diseño pedagógico óptimo. La colaboración entre Educadora Diferencial y Terapeuta Ocupacional es pertinente considerando que los estudiantes DIL frecuentemente presentan dificultades en procesamiento sensorial, coordinación motora y habilidades de vida diaria que requieren intervención especializada. Sin embargo, la condicionalidad "solo si es necesario y si las horas alcanzan" evidencia restricciones presupuestarias que limitan la cobertura óptima del servicio. La frecuencia de una vez por semana para terapia ocupacional es mínima

considerando las necesidades identificadas en ambos estudiantes (corporalidad, percepción visoespacial, inquietud motora). La cobertura parcial (solo estudiantes de 3ºC) sugiere priorización basada en criterios no explicitados, posiblemente severidad o disponibilidad horaria. Esta situación refleja una problemática sistémica común en PIE donde la demanda de servicios especializados supera los recursos disponibles, comprometiendo la integridad de la intervención.

**Estrategias pedagógicas aplicadas**

8.- ¿Qué estrategias se han implementado para favorecer la lectoescritura?, ¿Podría compartir alguna experiencia significativa?

Hemos pasado por diferentes estrategias como el pre silábico, silábico alfabético, hemos usado el silabario, trabajamos con material concreto, visual, realizado cuadernillos hechos para cada niño,

La evolución metodológica evidencia adaptabilidad pedagógica y búsqueda constante de estrategias efectivas. La progresión desde enfoques tradicionales (presilábico-silábico-alfabético) hacia metodologías más

este semestre contemporáneas demuestra  
estamos implementando en la sala el actualización profesional continua. El  
método Doman (enseñar a leer en 20 uso del silabario como herramienta  
días) que se basa en la lectura global estructurada tradicional proporciona  
(asociación palabra y objeto), en este sistematicidad en la enseñanza de  
caso el método no dura la semana correspondencias grafema-fonema. La  
que corresponde por cada vocal, ya incorporación de material concreto y  
que hemos tenido casos de visual respeta diferentes estilos de  
escarlatina en el establecimiento así aprendizaje y las características de  
que la asistencia ha bajado procesamiento de estudiantes DIL. Los  
considerablemente, lo que retrasa las cuadernillos personalizados  
actividades y entregas de contenidos. evidencian dedicación profesional y  
adaptación específica a necesidades individuales. La implementación del  
método Doman representa una innovación metodológica significativa:  
su principio de lectura global mediante asociación palabra-objeto  
podría ser efectivo para estudiantes DIL considerando sus fortalezas en  
procesamiento visual. Sin embargo, la

metodología requiere validación científica específica para población DIL. La adaptación temporal por factores externos (escarlatina) demuestra flexibilidad apropiada ante circunstancias imprevistas, priorizando continuidad sobre rigidez metodológica. La capacidad de ajustar expectativas temporales evidencia comprensión realista del contexto educativo.

**Materiales  
y recursos**

9.- ¿Qué materiales utiliza para apoyar sus estrategias y cómo los selecciona?

Cuadernillos de trabajo, plantillas, mesa letrada, juegos interactivos, material concreto, se selecciona según el gusto del niño y los recursos que hay disponibles, en este caso los recursos con los que cuenta la Educadora Diferencial (material propio).

Los recursos evidencia diversidad metodológica apropiada para diferentes modalidades de aprendizaje: cuadernillos de trabajo proporcionan estructura y sistematización, plantillas ofrecen apoyo organizacional visual, mesa letrada facilita manipulación concreta de elementos alfabéticos, juegos interactivos incorporan gamificación

motivacional, material concreto respeta necesidades de aprendizaje experiencial típicas de DIL. Los criterios de selección revelan tensión entre idealidad pedagógica y realidad contextual: la consideración del "gusto del niño" evidencia enfoque centrado en el estudiante y comprensión de la importancia motivacional, criterio pedagógicamente sólido para población DIL que frecuentemente presenta resistencia a actividades académicas. Sin embargo, la limitación por "recursos disponibles" y dependencia de "material propio" de la educadora evidencia restricciones presupuestarias institucionales significativas que comprometen la optimización de recursos pedagógicos. Esta situación genera

dependencia excesiva del compromiso personal y recursos económicos de la profesional, situación insostenible a largo plazo que requiere gestión institucional para garantizar provisión adecuada de materiales especializados.

<p><b>Consideraciones para la planificación de tareas</b></p>	<p>10.- ¿Qué factores considera al momento de crear una tarea en el proceso de lectoescritura?</p>	<p>Que sean materiales llamativos, guías impresas a colores, tener objetivos simples y claros, actividades breves, que sean frecuentes y correlativas, además tengan apoyos visuales, que puedan ser actividades repetitivas para así afianzar la memoria.</p>	<p>Los principios de planificación evidencian comprensión profunda de las características de aprendizaje específicas de estudiantes DIL y aplicación práctica de principios del diseño universal para el aprendizaje. El diseño visual atractivo mediante materiales llamativos y guías impresas a colores considera la importancia de la motivación intrínseca y estimulación visual apropiada para capturar y mantener atención en población con períodos atencionales limitados. La claridad instruccional a</p>
---	--	--	---

través de objetivos simples y claros reduce carga cognitiva, facilitando comprensión y ejecución de tareas en estudiantes con limitaciones en procesamiento de información compleja. La brevedad de actividades respeta períodos atencionales reducidos característicos de DIL, optimizando ventanas de aprendizaje efectivo. La sistematicidad mediante frecuencia y correlación entre actividades establece rutinas productivas que proporcionan seguridad y continuidad en el aprendizaje. Los apoyos visuales complementan la instrucción verbal, considerando posibles dificultades en el procesamiento auditivo secuencial. La repetición sistemática fortalece consolidación en memoria a largo plazo, compensando limitaciones en

memoria de trabajo identificadas previamente. Estos principios constituyen una aplicación práctica de neurociencia educativa específica para DIL.

**Fundamentación desde modelos educativos**

11.- ¿Cómo fundamenta sus estrategias desde el enfoque psicogenético?, ¿Se complementa con el ecológico-funcional? ¿Cómo?

Las estrategias que hemos utilizado para la entrega de los aprendizajes basan algunos puntos en el enfoque psicogenético, ya que hemos utilizado la lectura presilábica, silábica y global, el respetar sus propios ritmos de aprendizaje y que estos sean significativos para ellos. Con el enfoque ecológico funcional, hemos puesto al estudiante como el centro, consideramos, las necesidades que tienen y adecuamos los escasos recursos con los que contamos para el beneficio y la adquisición de algunos

La fundamentación teórica evidencia síntesis pedagógica coherente entre dos enfoques complementarios apropiados para población DIL. La aplicación del enfoque psicogenético se manifiesta en el respeto por la progresión natural del desarrollo del lector (presilábica-silábica-global), reconociendo que los estudiantes construyen conocimiento siguiendo secuencias evolutivas predecibles pero a ritmos individualizados. La personalización temporal ("respetar sus propios ritmos") es fundamental para estudiantes DIL cuyo desarrollo puede

conocimientos.

presentar asincronías significativas. La búsqueda de aprendizajes significativos conecta con principios constructivistas de activación de conocimientos previos y relevancia experiencial. La implementación del enfoque ecológico-funcional se evidencia en la centralidad del estudiante como eje articulador de la intervención, consideración integral de necesidades multidimensionales (no solo académicas), y optimización creativa de recursos limitados. Esta perspectiva es especialmente pertinente para DIL considerando que requieren adaptaciones contextuales significativas para acceder al currículo. La integración de ambos enfoques es pedagógicamente sólida: el psicogenético proporciona comprensión del desarrollo individual

<b>Evaluación del impacto de las estrategias</b>	12.- ¿Cómo evalúa el impacto de sus estrategias en el proceso lector y escritor?	<p>Las estrategias utilizadas durante el año 2025, siento que han sido más productivas y han surgido aprendizajes más efectivos y significativos, ya que los niños manipulan más material, buscan objetos en su entorno y ya el proceso lecto escritor no es repetir por repetir.</p> <p>Arman palabras, escriben, leen logos , reconocen consonantes en sus nombres y en otras palabras.</p>	<p>mientras el ecológico-funcional aporta contextualización ambiental, generando intervención integral que respeta tanto procesos internos como factores externos del aprendizaje</p> <p>La evaluación del impacto evidencia transición paradigmática significativa desde aprendizaje mecánico hacia construcción significativa del conocimiento. La mayor manipulación de material indica progresión desde metodologías abstractas hacia aprendizaje experiencial, apropiado para estudiantes DIL que requieren concreción para facilitar comprensión. La exploración del entorno demuestra transferencia del aprendizaje desde contexto escolar hacia aplicación ecológica, evidenciando funcionalidad de las estrategias implementadas. La superación del "repetir por repetir"</p>
--	--	---	--

indica desarrollo de comprensión conceptual versus memorización mecánica, logro significativo considerando las limitaciones en procesamiento cognitivo características de DIL. Las competencias específicas desarrolladas evidencian progresión lectoescritora observable: construcción de palabras demuestra desarrollo de habilidades sintéticas, escritura funcional evidencia aplicación práctica de aprendizajes, lectura de logos indica desarrollo de lectura global contextualizada, reconocimiento fonológico en nombre propio y otras palabras demuestra transferencia de habilidades fonológicas. Sin embargo, la evaluación es predominantemente cualitativa y basada en percepción

profesional ("siento que han sido más productivas"), requiriendo complementación con mediciones más sistemáticas para documentación objetiva del progreso y toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia cuantificable.

13.- ¿Qué evidencias o progresos ha notado?

o Algunos estudiantes logran escribir su nombre, reconocen consonantes y han logrado escribir palabras letra a letra, asocian palabra a imagen o dibujo.

Las evidencias de progreso documentadas revelan desarrollo secuencial coherente con expectativas evolutivas para DIL. La escritura del nombre propio constituye logro identitario fundamental que trasciende la competencia grafomotora, representando construcción de identidad y autonomía personal. El reconocimiento de consonantes evidencia consolidación de conciencia fonológica, base neuropsicológica

esencial para desarrollo lectoescritor posterior. La escritura de palabras letra a letra demuestra desarrollo de correspondencias grafema-fonema, habilidad analítica que facilita decodificación y codificación alfabética. La asociación palabra-imagen evidencia desarrollo de comprensión semántica, conectando representación gráfica con significado conceptual. Estos logros indican progresión desde habilidades prerequisite (reconocimiento) hacia competencias funcionales (escritura autónoma), siguiendo secuencia evolutiva apropiada. Sin embargo, la documentación sugiere variabilidad individual significativa ("algunos estudiantes logran"), confirmando heterogeneidad característica dentro de DIL que requiere diferenciación

continua de expectativas y estrategias según perfiles individuales. La evidencia, aunque positiva, requiere sistematización mayor para establecer líneas de base, metas específicas y criterios de progreso cuantificables que permitan evaluación más rigurosa del impacto pedagógico.

**Proyección  
mejora  
profesional**

y 14.- ¿Qué aspectos ajustaría o mejoraría en sus futuras intervenciones?

Me gustaría en el aula común, poder trabajar el proceso lecto escritor de 15 a 20 minutos de cada periodo de trabajo, independiente en la asignatura que se encuentren, además me gustaría el apoyo de todos los docentes que trabajan con estos estudiantes, ya que como educadora diferencial no asisto a todas las clases, ya que por orientaciones del ministerio asisto 2 horas a lenguaje y matemática y 45 minutos a ciencias e historia.

Las propuestas de mejora evidencian pensamiento sistémico y comprensión de que la lectoescritura trasciende la intervención especializada aislada. La integración del proceso lectoescritor en aula común mediante 15-20 minutos por período, independiente de la asignatura, representa aplicación del principio de transversalidad curricular apropiado para DIL que requieren refuerzo constante y contextualización múltiple para consolidar aprendizajes. Esta

En el aula de recursos me encantaría mejorar el clima de la sala de clases, trabajar en un ambiente tranquilo y más silencioso, esto me es imposible, ya que en la sala se trabaja con 5 profesionales más, que van con sus respectivos estudiantes y es difícil la concentración total de mis niños.

propuesta reconoce que la lectoescritura es herramienta instrumental para todos los aprendizajes, no contenido específico de una asignatura. La necesidad de apoyo colaborativo de todos los docentes que trabajan con los estudiantes evidencia la comprensión de que la inclusión efectiva requiere responsabilidad compartida del equipo pedagógico completo. Las limitaciones ministeriales identificadas (2 horas lenguaje-matemática, 45 minutos ciencias-historia) representan restricción sistémica que impacta continuidad del apoyo especializado, generando discontinuidad en momentos críticos del aprendizaje. La problemática ambiental del aula de recursos (5 profesionales simultáneos) evidencia

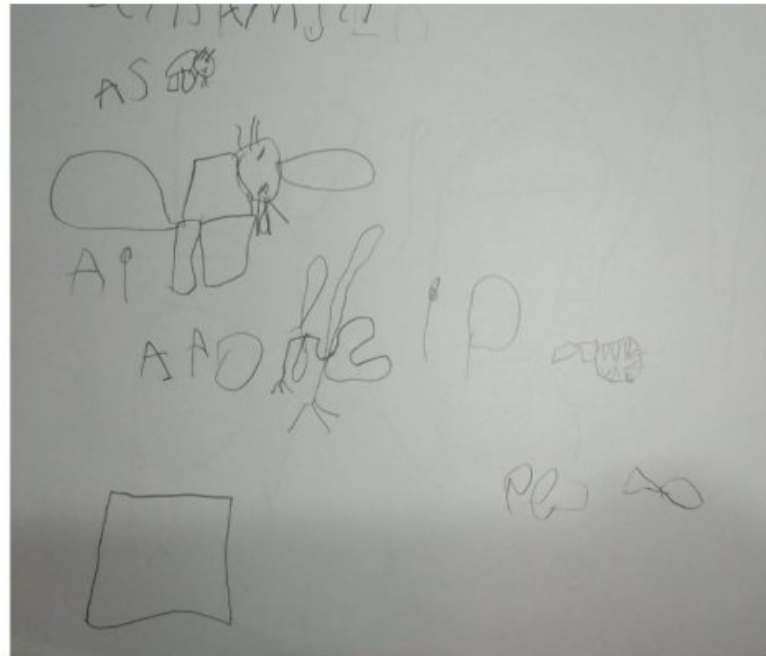
deficiencia en planificación espacial institucional que impacta directamente la concentración estudiantil, factor crítico para población DIL con períodos atencionales limitados. Las soluciones propuestas son realistas y viables: reorganización temporal, trabajo colaborativo y optimización ambiental representan ajustes factibles que podrían generar impacto significativo en efectividad de las intervenciones sin requerir inversión presupuestaria mayor.

---

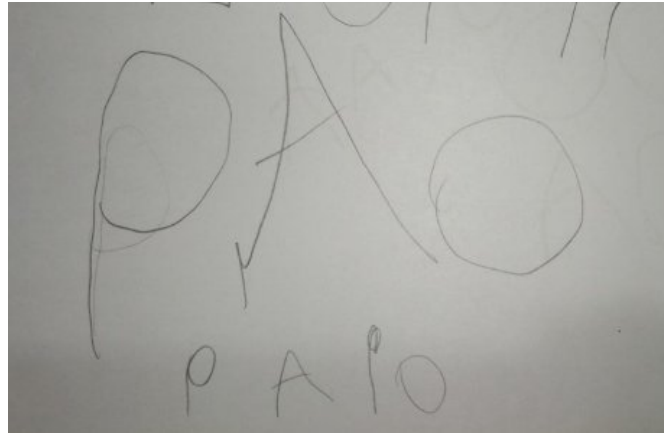
## **ANEXO V: PRODUCCIONES Y ANÁLISIS - ETAPA DIAGNÓSTICA**

### **Anexo V.1: Producciones escritas Estudiante 1 - Evaluación diagnóstica**

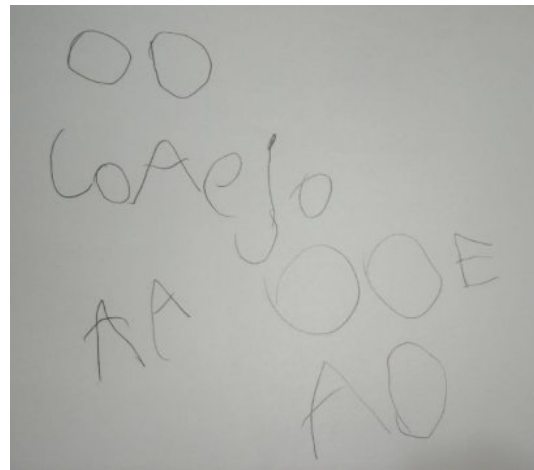
***Imagen 1 Producciones escritas de la noción de la escritura de la palabra***



**Imagen 2** Producciones escritas de la escritura de la palabra y su diminutivo



**Imagen 3** Producciones escritas de la noción de la escritura de la palabra (contraargumentación)



**Anexo V.2: Matriz de análisis de producciones Estudiante 1 - Evaluación diagnóstica**

Categoría	Subcategoría	Pregunta/Consigna	Descriptor	Respuesta	Análisis
<b>Noción de la escritura de la palabra</b>	Escritura espontánea de palabras	“Escribe la palabra gato, como tú crees que se escribe.” (Se repite con: ardilla, canario, tigre, pez).	Evaluar la representación gráfica de palabras conocidas y el nivel conceptual sobre el sistema de escritura (hipótesis: presilábica, silábica, silábico-alfabético o alfabético)	la gato: AS ardilla: AI canario: AAO tigre: IP pez: PE	Estudiante 1 está en hipótesis SILÁBICA. Mantiene correspondencia sistemática: un grafema por sílaba (AS para ga-to de 2 sílabas; AAO para ca-na-rio de 3 sílabas). Los grafemas utilizados no son letras convencionales, sino símbolos personales que responden a una lógica interna coherente. La palabra "pez" (PE) es significativa pues presenta 2 grafemas

Lectura de lo escrito	"Ahora léelo en voz alta y muestra con tu dedo lo que estás leyendo."	Observar la correspondencia entre lo escrito y lo leído, revelando cómo el estudiante interpreta su propia escritura.	Estudiante 1 logra leer correctamente todas sus producciones. Puede identificar palabras individuales dentro de oraciones continuas ("pata", "el", "mono" en "elmonosubelapata")	para 1 sílaba, indicando una inestabilidad incipiente que sugiere aproximación hacia el nivel silábico-alfabético. La capacidad de lectura coherente de sus propias producciones revela que NO lee al azar. Existe una correspondencia interna sistemática en su sistema de representación. Esto es fundamental: estudiante 1 ha construido un sistema funcional aunque pre-
-----------------------	---	---	--	--

<b>Escritura del diminutivo</b>	Transformar palabra a diminutivo	“¿Qué tendrías que hacer para que aquí diga <b>patito</b> en lugar de <b>pato</b> ?”	Evaluar la reflexión sobre la estructura de la palabra escrita, observando si el estudiante comprende y representa la transformación del lenguaje (morfología).	Escribe PAO (PATO)  Escribe PAIO (PATITO)	convencional. La lectura exitosa demuestra comprensión pragmática de que sus grafemas representan unidades significativas.  Transición hacia silábico-alfabético. Estudiante 1 reconoce que la palabra se ha modificado y debe alterar su escritura. Agrega un grafema (l) en la posición correspondiente a la sílaba "ti". Esto evidencia: (1) Comprensión de que
---------------------------------	----------------------------------	--	---	---	--

las palabras son transformables; (2) Capacidad de ubicar correctamente el cambio en la secuencia; (3) Reflexión metalingüística sobre la estructura interna de las palabras. Como en Ferreiro, estudiante 1 no simplemente agrega al azar, sino que intercala en posición correcta, lo que sugiere conciencia del orden y la función de las modificaciones morfológicas.

**Contraargumentación** Cambio de “Ahora aquí dice Evaluar si el Conejo (coneja): Mantiene estructura

**(solo si alcanzó nivel alfabético)**

género	o	<b>conejo</b> , ¿qué tendrías	estudiante posee	COAEJO	silábica base pero con
número	en	que hacer para que un conocimiento	Toro (vaca): AA		intentos de
palabras		diga <b>coneja?</b> " (Se real sobre el	Pato (gato): AO		diferenciación.
		repite con: toro/vaca, manejo del	Mosca (mono): OO		Muestra esfuerzo por
		pato/gato, sistema	Gorrión (gorriones):		representar cambio;
		mosca/mono, alfabético y	OOE		(2) AA, AO, OO:
		gorrión/gorriones). comprende			Regresiones
		cómo se			estratégicas. Ante
		modifican las			transformaciones
		palabras			complejas (cambios
		gráficamente al			consonánticos,
		cambiar de			palabras sin relación
		género o			semántica como
		número.			toro/vaca), el

estudiante 1 retrae su sistema a "puntos de seguridad" —núcleos vocálicos puros. Esto NO es falta de comprensión sino insuficiencia de su

hipótesis silábica para representar cambios consonánticos. Es el mismo fenómeno que Ferreiro describe: después de lograr cierta estabilidad con vocales, cuando enfrenta desafíos mayores, recurre a lo seguro. La inconsistencia es evidencia de conflicto cognitivo productivo, índice de transición en progreso.

<b>Noción de la oración escrita</b>	Segmentación y ubicación de palabras en una oración	Se presenta la oración continua <b>elmonosubelapata</b> y se pregunta: - ¿Qué escribí? - ¿Dónde está	Evaluar la capacidad de segmentación de la escritura continua	Dónde está "pata"? Identificó correctamente ¿Dónde dice "el"? Identificó	Estudiante 1 escribe con hipótesis silábica, pero puede leer y reconocer palabras individuales dentro
-------------------------------------	---	--	---	--	---

la palabra "pata"?	- reconocer	correctamente	de texto continuo.
¿Dónde dice "sube"?	- palabras dentro	¿Dónde está	Esto revela: (1)
¿Dónde está "mono"?	de una oración,	"mono"?	Competencia
	identificando su	Identificó	pragmática presente:
	función	y correctamente	entiende que las
	ubicación.		palabras son
			unidades
			diferenciables aunque
			su escritura no lo
			refleje
			completamente; (2)
			Lectura precede
			escritura
			convencional: Posee
			memoria fonológica y
			capacidad de
			localización que le
			permite identificar
			dónde
			comienzan/terminan
			palabras a pesar de

escribir sin  
segmentación; (3)  
Comprensión  
sintáctica: Al ubicar  
correctamente,  
demuestra  
inteligibilidad de la  
estructura "El mono  
sube la pata". Esto  
sugiere que la  
segmentación es una  
competencia  
emergente que  
puede desarrollarse  
en paralelo a la  
transición hacia la  
escritura alfabética.

Cambio de palabras en la oración de ¿Qué tendrías que hacer para que diga **elmonobajalapata?** Evaluar la capacidad de modificar la estructura (Cambio de verbo), o

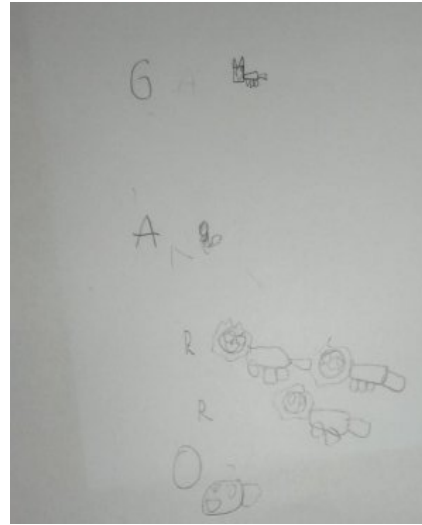
NO APLICA

NO APLICA

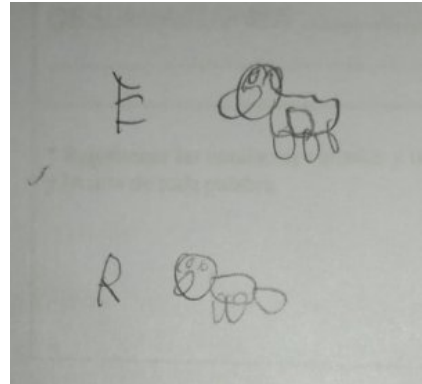
			<b>elmonosubeunapata</b>	sintáctica de la oración, demostrando comprensión de las relaciones gramaticales en el texto escrito.			
			(cambio de artículo).				
<b>Escritura de la oración</b>	<b>de</b>	<b>la</b>	Escritura de una oración dictada	“Escribe: <b>lapalomacomemigas.</b> ”	Evaluar cómo el estudiante escribe oraciones completas, considerando: segmentación, correspondencia fonema-grafema y explicación de su proceso.	NO APLICA	NO APLICA

**Anexo V.3: Producciones escritas Estudiante 2 - Evaluación diagnóstica**

*Imagen 1 Producciones escritas de la noción de la escritura de la palabra*



**Imagen 2** Producciones escritas de la escritura de la palabra y su diminutivo



**Anexo V.4:** Matriz de análisis de producciones Estudiante 2 - Evaluación diagnóstica

Categoría	Subcategoría	Pregunta/Consigna	Descriptor	Respuesta	Análisis
<b>Noción de la escritura de la palabra</b>	Escritura espontánea de palabras	“Escribe la palabra gato, como tú crees que se escribe.” (Se repite con: ardilla, canario, tigre, pez).	Evaluar la representación gráfica de palabras conocidas y el nivel conceptual sobre el sistema de escritura (hipótesis: presilábica, silábica, silábico-alfabético o alfabético)	gato: G ardilla: A canario: NO SABE tigre: R pez: R	Estudiante 2 se encuentra en el nivel PRE-SILÁBICO inicial. Utiliza una sola letra para representar cada palabra completa, sin establecer correspondencia entre las grafías y los aspectos sonoros del habla. Aunque en algunos casos utiliza letras iniciales pertinentes (G para "gato", A para "ardilla"), esto no indica análisis sonoro sino asociación directa letra-objeto. La repetición de la misma letra R para "tigre" y "pez" evidencia ausencia de criterios de

diferenciación. No ha construido los principios de cantidad mínima ni variedad interna. Su expresión "no sabe escribir" para "canario" revela conciencia de sus limitaciones pero falta de recursos conceptuales para resolverlas.

Lectura de lo escrito "Ahora léelo en voz alta y muestra con tu dedo lo que estás leyendo." Observar la correspondencia entre lo escrito y lo leído, revelando cómo el estudiante interpreta su propia escritura. NO APLICA

**Escritura diminutivo**

del Transformar palabra diminutivo a "¿Qué tendrías que hacer para que aquí diga **patito** en lugar de **pato**?" Evaluar la reflexión sobre la estructura de la palabra escrita, observando si el estudiante Escribe (PATO) E Estudiante 2 no logra diferenciar cuantitativamente ni cualitativamente ambas Escribe R

estudiante (PATITO) palabras. Utiliza una letra diferente para cada una (E y R) pero sin criterio sistemático. No comprende y representa la transformación del lenguaje (morfología). No comprende que "patito" es más largo que "pato" y por tanto debería requerir más letras. La ausencia de reflexión morfológica es consistente con el nivel pre-silábico, donde aún no se ha descubierto que la escritura representa el lenguaje oral. No agrega ni modifica elementos para reflejar el sufijo diminutivo "-ito".

**Contraargumentación (solo si alcanzó nivel alfabético)** Cambio de género o número de "Ahora aquí dice **conejo**, o ¿qué tendrías que hacer en para que diga **coneja**?" Evaluar si el estudiante posee un conocimiento real NO APLICA

NO APLICA

palabras (Se repite con: toro/vaca, sobre el manejo del pato/gato, mosca/mono, sistema alfabético y gorrión/gorriones). comprende cómo se modifican las palabras gráficamente al cambiar de género o número.

<b>Noción de la oración escrita</b>	Segmentación y ubicación de palabras en una oración	Se presenta la oración continua en <b>elmonosubelapata</b> y se pregunta: - ¿Qué escribí? - ¿Dónde está la palabra "pata"? - ¿Dónde dice "sube"? - ¿Dónde está "mono"?	Evaluar la capacidad de segmentación de la escritura continua y reconocer palabras dentro de una oración, identificando su función y ubicación.	NO APLICA	NO APLICA
	Cambio de palabras en la oración	¿Qué tendrías que hacer para que diga <b>elmonobajalapata?</b> (Cambio de verbo), o <b>elmonosubeunapata</b>	Evaluar la capacidad de modificar la estructura sintáctica de la oración, demostrando	NO APLICA	NO APLICA

(cambio de artículo).

comprensión de las relaciones gramaticales en el texto escrito.

**Escritura de la oración**

Escritura de "Escribe: una oración **lapalomacomemigas.**" dictada

Evaluar cómo el estudiante escribe oraciones completas, considerando: segmentación, correspondencia fonema-grafema y explicación de su proceso.

NO APLICA

NO APLICA

## ANEXO VI: PLANIFICACIÓN DE SESIONES

### SESIÓN 1

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Identificar la función comunicativa de las recetas mediante la exploración manipulativa de ingredientes reales y textos con apoyo visual, reconociendo que las recetas nos ayudan a preparar alimentos siguiendo instrucciones escritas.

#### Inicio

La docente comienza la clase saludando a ambos estudiantes, consultando: "¿Cómo se encuentran el día de hoy?". Se otorga un espacio para escuchar las respuestas y así identificar cómo llegan a la clase, el nivel de ánimo y la disposición frente a la sesión. Continuado de esto, se recuerdan las normas de la clase, las cuales se presentan de la siguiente manera: "Recordemos nuestras normas, debemos escuchar con atención cuando alguien habla, levantar la mano para pedir la palabra, ser respetuosos frente a las ideas de los demás, trabajar ordenadamente y cuidar los materiales de la sala y los entregados para realizar las actividades".

A modo de activación de conocimientos previos, la docente presenta ingredientes reales sobre la mesa: galletas, manjar y coco rallado. Se realizan preguntas para introducir al contenido de la sesión: "¿Qué observan aquí? ¿Conocen estos alimentos? ¿Qué creen que podríamos hacer con estos ingredientes?". Se da la palabra a ambos estudiantes, valorando positivamente lo expuesto por cada uno. A continuación, la docente muestra una receta impresa grande con muchas imágenes de alfajores de galletas y pregunta: "¿Qué creen que es este papel? ¿Para qué nos servirá?". Se escuchan las respuestas y se presenta el objetivo de lo que se realizará durante la clase: "Hoy vamos a descubrir para qué sirven las recetas y cómo nos ayudan a cocinar alimentos ricos. Las recetas son textos que nos dicen qué necesitamos y qué debemos hacer paso a paso".

#### Desarrollo

Para comenzar con la primera actividad, la docente explica: "Vamos a explorar diferentes recetas para entender mejor qué son y para qué sirven". Se entregan a cada estudiante varias recetas reales impresas con imágenes claras, tales como ensalada de frutas, sándwich de jamón y queso, y jugo natural. La docente orienta la exploración según el nivel de cada estudiante. Para el Estudiante 2, quien se encuentra en nivel pre-silábico, se le solicita: "Observa las recetas y muéstrame qué ingredientes reconoces en las imágenes. Puedes tocarlos y nombrarlos". La docente presenta los ingredientes reales correspondientes para que el Estudiante 2 los manipule y establezca la conexión entre el objeto real y su representación en la imagen. Para el Estudiante 1, quien se encuentra en nivel silábico, se le indica: "Observa las recetas y busca palabras que puedas leer. Señala con tu dedo las palabras que reconozcas". La docente lo apoya para que identifique palabras como pan, queso, agua, leche, entre otras que ya conoce.

Una vez realizada la exploración inicial, se continúa con la segunda actividad de asociación ingrediente-receta. La docente coloca sobre la mesa los ingredientes reales de los alfajores: galletas, manjar y coco rallado, junto con la receta impresa grande con imágenes. Se explica la actividad de la siguiente manera: "Ahora vamos a trabajar con la receta de alfajores. Observen estos ingredientes y la receta. Vamos a buscar en la receta cada ingrediente que tenemos aquí". Para el Estudiante 2, se le solicita: "Busca en la receta las imágenes que se parecen a estos ingredientes que tenemos en la mesa. Cuando encuentres una, toma el ingrediente real y colócalo al lado de la imagen en la receta". La docente modela la primera asociación mostrando cómo encontrar la imagen de la galleta en la receta y colocando la galleta real al lado. Para el Estudiante 1, se le indica: "Lee con tu dedo las palabras de los ingredientes en la receta. Cuando leas galletas, el Estudiante 2 mostrará las galletas reales. Tú serás el guía de lectura para que el Estudiante 2 encuentre los ingredientes". De esta manera, ambos estudiantes trabajan colaborativamente, cada uno aportando desde su nivel conceptual.

Durante toda la actividad, la docente realiza mediación constante, preguntando: "¿Cómo sabemos qué necesitamos para cocinar? ¿Para qué nos sirve tener esta información escrita?". Se refuerza positivamente cada participación y se corrigen errores de manera constructiva, redirigiendo la atención hacia las características visuales y textuales de la receta.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, se motiva a la reflexión de ambos estudiantes por medio de preguntas metacognitivas, adaptadas al nivel de cada uno. La docente pregunta: "¿Para qué nos sirven las recetas? ¿Qué tienen las recetas que nos ayudan a cocinar?". Se da espacio para que el Estudiante 2 muestre con gestos o nombrando ingredientes su comprensión, mientras que el Estudiante 1 puede explicar oralmente con mayor detalle la función de la receta. Luego se pregunta: "¿Qué encontramos en las recetas que vimos hoy?". Se valoran las respuestas diferenciadas: el Estudiante 2 puede señalar imágenes, mientras el Estudiante 1 puede mencionar que hay palabras y pasos escritos.

La docente retoma el objetivo de la sesión diciendo: "Hoy aprendimos que las recetas son textos que nos ayudan a preparar alimentos porque nos dicen qué necesitamos y qué debemos hacer. ¿Cumplimos con nuestro objetivo?". Por último, se entrega una retroalimentación individual a cada estudiante, destacando los avances, la participación y el compromiso con el trabajo. Se anticipa la siguiente sesión comentando: "En la próxima clase vamos a aprender cuáles son las partes que tienen todas las recetas y vamos a armar una receta con tarjetas".

### **Recursos**

- Ingredientes: galletas, manjar, coco rallado, pan, jamón, queso
- Recetas variadas con imágenes claras

- Receta grande de alfajores en papelógrafo con texto e imágenes
- Ticket de salida

## **SESIÓN 2**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Reconocer y diferenciar las tres partes principales de una receta (título, ingredientes y pasos de preparación) mediante actividades de identificación visual con códigos de colores y manipulación de tarjetas ilustradas, según el nivel conceptual de cada estudiante.

### **Inicio**

La docente comienza la sesión saludando a ambos estudiantes y recordando la clase anterior: "En la clase pasada descubrimos para qué sirven las recetas. ¿Quién recuerda qué aprendimos?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan valorando positivamente sus aportes. Luego se pregunta: "¿Qué vimos que tenían las recetas?". Se escuchan las respuestas y se refuerza: "Muy bien, las recetas tienen imágenes, palabras, e información sobre los alimentos que necesitamos".

A continuación, se presenta una receta de jugo de naranja con imágenes claras y texto visible. La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a descubrir las partes que tienen todas las recetas. Todas las recetas tienen tres partes importantes: el título que nos dice qué vamos a cocinar, los ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y los pasos que nos dicen qué debemos hacer". Mientras explica, la docente señala cada parte en la receta para que ambos estudiantes visualicen la estructura. Se pregunta: "¿Pueden adivinar cuál es el título de esta receta?". Se escuchan las hipótesis y se valida la respuesta correcta, reforzando que el título generalmente está arriba y nos dice qué vamos a preparar.

## Desarrollo

Para comenzar con la primera actividad de reconocimiento en receta impresa, la docente explica: "Ahora cada uno recibirá una copia de esta misma receta de jugo de naranja. Vamos a identificar las tres partes usando colores diferentes". Se entrega a cada estudiante una copia de la receta impresa. La docente modela primero: "Observen, el título está aquí arriba y dice 'Jugo de Naranja'. Voy a marcarlo con color rojo. Los ingredientes están en esta lista y los voy a marcar con color azul. Los pasos que debo seguir están aquí enumerados y los voy a marcar con color verde".

Para el Estudiante 2, se le entregan crayones de colores rojo, azul y verde, y se le indica: "Ahora tú vas a colorear cada parte de tu receta. Colorea el título con rojo, así como yo hice. Luego colorea los ingredientes con azul y los pasos con verde". La docente lo acompaña durante todo el proceso, señalando cada sección y repitiendo su función: "Esta es la parte del título, ¿de qué color la pintamos? Muy bien, rojo porque nos dice qué vamos a cocinar". Para el Estudiante 1, se le entregan plumones de colores y se le solicita: "Tú vas a subrayar cada parte de la receta. Primero lee el título y marca con rojo. Luego busca la lista de ingredientes y subraya cada palabra con azul. Por último, busca los pasos enumerados y subraya con verde". La docente lo apoya para que lea tentativamente las palabras mientras subraya, reforzando la relación entre lo que lee y su función en la receta.

Una vez finalizada la primera actividad, se continúa con el juego de armar una receta con tarjetas desordenadas. La docente presenta sobre la mesa un conjunto de tarjetas grandes de cartulina que contienen las diferentes partes de una receta de sándwich de jamón y queso. Las tarjetas están divididas en tres tipos: una tarjeta con el título "Sándwich de jamón y queso" acompañada de una imagen del sándwich terminado, varias tarjetas con ingredientes individuales (cada una con la imagen del ingrediente y la palabra correspondiente: pan, jamón, queso), y tarjetas con pasos numerados (cada una con una imagen de la acción y una frase corta: 1. Tomar dos rebanadas de pan, 2. Poner jamón, 3. Poner queso, 4. Cerrar el sándwich y disfrutar).

La docente explica la actividad: "Tenemos aquí tarjetas con todas las partes de una receta pero están desordenadas. Vamos a trabajar juntos para armar la receta correctamente en esta cartulina grande". Se presenta una cartulina dividida en tres secciones marcadas: Título (arriba), Ingredientes (lado izquierdo), Pasos (lado derecho). Para el Estudiante 2, se le indica: "Tú vas a buscar las tarjetas que tienen imágenes de ingredientes y las vas a pegar en la sección de ingredientes. También busca la tarjeta con la imagen del sándwich terminado porque esa es el título". La docente lo guía para que reconozca visualmente cada tipo de tarjeta según sus características gráficas. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Tú vas a leer las tarjetas escritas y me dirás si son ingredientes o pasos. Luego las pegarás en la sección correcta verificando que los pasos estén en el orden correcto según los números". De esta manera, ambos estudiantes colaboran para armar la receta completa, cada uno aportando desde su nivel conceptual.

Durante toda la actividad, la docente hace preguntas mediadoras: "¿Cómo sabemos dónde va esta tarjeta? ¿Qué nos ayuda a saber si es un ingrediente o un paso?". Se refuerza constantemente la función de cada parte: "Los ingredientes son las cosas que necesitamos. Los pasos son lo que debemos hacer en orden". Se valora positivamente cada acierto y se redirige constructivamente cuando hay confusiones.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente motiva a la reflexión mostrando la receta armada en cartulina y preguntando: "¿Qué parte de la receta nos dice qué vamos a cocinar?". Se espera que ambos estudiantes señalen el título y expliquen su función según su nivel. Luego se pregunta: "¿Qué parte nos dice qué necesitamos?". Se valida cuando señalan la sección de ingredientes. Finalmente se pregunta: "¿Qué parte nos dice qué debemos hacer?". Se refuerza cuando identifican los pasos.

La docente retoma el objetivo: "Hoy aprendimos que todas las recetas tienen tres partes: el título que nos dice qué cocinar, los ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y los pasos que nos dicen qué hacer. ¿Pudimos identificar estas tres partes?". Se

valoran las respuestas afirmativas y se felicita el trabajo colaborativo realizado. Se entrega retroalimentación individualizada destacando cómo el Estudiante 2 identificó correctamente las imágenes de cada parte y cómo el Estudiante 1 leyó y organizó las tarjetas escritas. Se anticipa la siguiente sesión: "En la próxima clase vamos a cocinar de verdad siguiendo una receta paso a paso. Prepararemos alfajores de galletas con manjar".

### **Recursos**

- Receta de jugo de naranja
- Recetas impresas individuales de jugo de naranja
- Crayones de colores (rojo, azul, verde) para el Estudiante 2
- Plumones de colores (rojo, azul, verde) para el Estudiante 1
- Tarjetas grandes de cartulina con partes de receta de sándwich (título con imagen, ingredientes con imágenes, pasos numerados con imágenes de acciones)
- Cartulina grande dividida en tres secciones: Título / Ingredientes / Pasos
- Pegamento en barra
- Ticket de salida

### **SESIÓN 3**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Ejecutar los pasos de una receta sencilla para preparar alfajores de galletas, relacionando el texto escrito e ilustrado con las acciones concretas de preparación, según el nivel conceptual de cada estudiante.

#### **Inicio**

La docente comienza la sesión recordando lo aprendido en las clases anteriores: "Hemos aprendido para qué sirven las recetas y cuáles son sus partes. ¿Quién recuerda las tres partes que tienen las recetas?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan, valorando sus aportes. Se refuerza: "Muy bien, las recetas tienen título, ingredientes y pasos. Hoy vamos a usar una receta de verdad para cocinar algo delicioso".

La docente presenta sobre la mesa los ingredientes reales: un paquete de galletas, un frasco de manjar y un recipiente con coco rallado. Pregunta: "¿Qué observan aquí? ¿Qué podríamos preparar con estos ingredientes?". Se escuchan las hipótesis de ambos estudiantes y se valoran todas las ideas. Luego se presenta la receta impresa grande en papelógrafo con imágenes claras de cada paso. La docente lee el título en voz alta señalando con el dedo: "Alfajores de galletas con manjar y coco". Se pregunta al Estudiante 2: "¿Puedes mostrarme dónde están las galletas en esta receta?". Se espera que señale la imagen correspondiente. Para el Estudiante 1 se pregunta: "¿Puedes leer el título de nuestra receta?". Se apoya para que lea tentativamente.

La docente anticipa el objetivo y explica las normas de higiene: "Hoy vamos a seguir esta receta paso a paso para preparar nuestros propios alfajores. Antes de cocinar, debemos lavarnos las manos y mantener nuestro espacio limpio y ordenado". Se procede al lavado de manos y se verifica que el espacio esté preparado con utensilios necesarios: platos individuales, cuchillos plásticos, cucharas y servilletas.

#### **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de lectura compartida de la receta, la docente explica: "Antes de cocinar, vamos a leer juntos todos los pasos para saber qué haremos". En el papelógrafo están escritos e ilustrados cuatro pasos simples: Paso 1 - Tomar dos galletas, Paso 2 - Poner manjar en una galleta, Paso 3 - Cerrar con la otra galleta, Paso 4 - Pasar los bordes por coco rallado. La docente lee en voz alta cada paso señalando con el dedo las palabras y luego la imagen correspondiente. Para el Estudiante 2, se le indica: "Cada vez que yo lea un ingrediente, tú señala su imagen en la receta". De esta manera, cuando la docente dice "galletas", el Estudiante 2 señala la imagen de las galletas; cuando dice "manjar", señala el manjar, y cuando dice "coco", señala el coco rallado. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Ahora intenta leer conmigo las palabras clave de cada paso. Yo leo y tú señalas con tu dedo siguiendo las palabras". La docente lee lentamente: "Paso 1: Tomar dos galletas" y el Estudiante 1 intenta leer las palabras "galletas", "manjar", "coco" que son más reconocibles para él.

Una vez realizada la lectura compartida, se continúa con la actividad principal de preparación de los alfajores. La docente explica: "Ahora vamos a cocinar siguiendo la receta paso por paso. Yo voy a leer cada paso y ustedes lo van a hacer". Se organiza el espacio para que cada estudiante tenga su plato individual donde preparar sus alfajores. La docente lee el Paso 1: "Tomar dos galletas". Para el Estudiante 2, se le indica: "Toma dos galletas del paquete y colócalas en tu plato". La docente modela tomando dos galletas y poniéndolas en su propio plato demostrativo. El Estudiante 2 ejecuta la acción. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee tú el Paso 1 y luego hazlo". Se apoya para que lea tentativamente "Tomar dos galletas" y ejecute la acción. La docente pregunta: "¿Cómo supimos que teníamos que tomar dos galletas?". Se espera que respondan que lo leyeron en la receta, reforzando así la función del texto escrito.

Se continúa con el Paso 2. La docente lee: "Poner manjar en una galleta". Para el Estudiante 2, se le entrega una cuchara y se le indica: "Ahora toma un poco de manjar con esta cuchara y ponlo en el centro de una de tus galletas". La docente modela untando el manjar en su galleta demostrativa. El Estudiante 2 ejecuta la acción con apoyo si lo necesita. Para el Estudiante 1, se le solicita:

"Lee el Paso 2 y explícame qué debemos hacer". El Estudiante 1 lee tentativamente y luego ejecuta, untando el manjar en una de sus galletas. La docente pregunta: "¿Por qué pusimos manjar ahora?". Se refuerza que la receta nos indica qué hacer en cada paso.

Se procede con el Paso 3. La docente lee: "Cerrar con la otra galleta". Para el Estudiante 2, se le indica con gestos: "Ahora toma tu otra galleta y tápala como si fuera un sándwich". La docente modela cerrando su alfajor. El Estudiante 2 cierra su alfajor. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 3 y hazlo tú". El Estudiante 1 lee y cierra su alfajor. La docente pregunta: "¿Cómo va quedando nuestro alfajor? ¿Qué nos falta según la receta?".

Finalmente, se ejecuta el Paso 4. La docente lee: "Pasar los bordes por coco rallado". Se presenta el recipiente con coco rallado en el centro de la mesa. Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora toma tu alfajor con cuidado y pasa los bordes por este coco, como si lo estuvieras decorando". La docente modela pasando los bordes de su alfajor por el coco rallado. El Estudiante 2 ejecuta con apoyo. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el último paso y completa tu alfajor". El Estudiante 1 lee y decora su alfajor con coco.

Durante toda la preparación, la docente realiza preguntas mediadoras: "¿Qué estamos usando para saber qué hacer? ¿Qué pasaría si no tuviéramos la receta escrita? ¿Cómo nos ayuda tener los pasos escritos?". Se refuerza constantemente que la receta es una guía que nos indica qué hacer en orden. Se supervisa que ambos estudiantes trabajen con higiene y orden, recordando usar las servilletas cuando sea necesario.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente invita a ambos estudiantes a degustar los alfajores que prepararon. Mientras comen, se realiza una conversación reflexiva: "¿Cómo supimos preparar estos alfajores? ¿Qué nos ayudó?". Se valoran las respuestas que

reconocen la función de la receta. Se pregunta: "¿Qué pasaría si no tuviéramos la receta escrita? ¿Podríamos haberlos preparado igual?". Se reflexiona sobre la importancia de tener instrucciones escritas.

La docente solicita al Estudiante 2: "Muéstrame con tus manos los pasos que hicimos para preparar los alfajores". Se espera que el Estudiante 2 haga gestos representando tomar galletas, untar manjar, cerrar y decorar. Para el Estudiante 1 se pregunta: "¿Puedes explicarme con tus palabras cómo la receta nos guió en la preparación?". Se valora que el Estudiante 1 explique oralmente que la receta nos dice los pasos en orden y así sabemos qué hacer.

Se retoma el objetivo: "Hoy comprendimos que las recetas nos ayudan de verdad cuando cocinamos porque nos dicen paso a paso qué debemos hacer. Seguimos la receta y preparamos alfajores deliciosos. ¿Cumplimos nuestro objetivo?". Se entrega retroalimentación individual destacando cómo cada estudiante siguió los pasos según su nivel de comprensión. Se anticipa la siguiente sesión: "En la próxima clase vamos a trabajar con las palabras que más se repiten en las recetas, como galletas, manjar, coco, y vamos a aprender a reconocerlas jugando".

### **Recursos**

- Receta de alfajores
- Ingredientes reales: galletas, manjar, coco rallado
- Utensilios: platos individuales, cuchillos plásticos, cucharas, servilletas
- Recipientes para servir manjar y coco rallado
- Espacio con mesa limpia para preparación

- Ticket de salida

#### **SESIÓN 4**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Identificar y clasificar palabras clave de recetas (ingredientes y acciones) mediante juegos de emparejamiento y clasificación, diferenciando entre sustantivos que nombran ingredientes y verbos que indican acciones, según el nivel conceptual de cada estudiante.

#### **Inicio**

La docente comienza la sesión recordando la experiencia de la clase anterior: "En la clase pasada preparamos alfajores deliciosos siguiendo una receta. ¿Qué ingredientes usamos?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan, valorando sus aportes. Se espera que mencionen galletas, manjar y coco. La docente muestra tarjetas grandes con las palabras escritas y sus imágenes correspondientes: GALLETAS, MANJAR, COCO. Pregunta: "¿Recuerdan qué pasos hicimos?". Se escuchan las respuestas y se muestran tarjetas con palabras de acciones e imágenes: PONER, CERRAR, PASAR.

La docente coloca todas las tarjetas sobre la mesa de manera desordenada y pregunta: "¿Notan algo diferente entre estas palabras? Algunas palabras nombran cosas que usamos y otras palabras nos dicen qué debemos hacer". Se anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a aprender a reconocer y separar dos tipos de palabras importantes en las recetas: las palabras que nombran ingredientes, como galletas o manjar, y las palabras que nos dicen acciones, como poner o mezclar. Vamos a jugar con estas palabras para reconocerlas mejor".

#### **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de emparejamiento palabra-imagen, la docente explica: "Tenemos aquí tarjetas con imágenes y tarjetas con palabras escritas. Vamos a emparejar cada imagen con su palabra correspondiente". Se presentan sobre la mesa dos conjuntos de tarjetas: un conjunto con imágenes de ingredientes (galletas, manjar, coco, pan, queso, jamón) y otro conjunto con las palabras escritas en letra clara y grande. Las tarjetas están mezcladas.

Para el Estudiante 2, la docente indica: "Vamos a buscar los pares. Yo te muestro esta imagen de galletas. ¿Puedes encontrar la tarjeta que dice galletas?". La docente modela reconociendo la forma gráfica global de la palabra GALLETAS y colocándola junto a la imagen correspondiente. Se enfatiza: "Mira cómo se ve esta palabra, es larga y tiene estas letras. Cuando veas esta forma, sabrás que dice galletas". El Estudiante 2 continúa emparejando las demás tarjetas, reconociendo la configuración visual de cada palabra aunque no las lea convencionalmente. La docente apoya preguntando: "¿Esta palabra se parece a alguna de las imágenes que tenemos? ¿Cuál podría ser?".

Para el Estudiante 1, la docente solicita: "Ahora tú vas a leer primero cada palabra y luego buscar su imagen correspondiente". El Estudiante 1 toma una tarjeta con palabra escrita, por ejemplo MANJAR, intenta leerla tentativamente (posiblemente leyendo con hipótesis silábica: MA-JAR), y luego busca la imagen del manjar para formar el par. La docente refuerza: "Muy bien, leíste manjar y encontraste su imagen. ¿Qué nos dice esta palabra? Nos dice un ingrediente que necesitamos". Se continúa con todas las tarjetas hasta completar los seis pares de ingredientes.

Una vez finalizada la actividad de emparejamiento, se continúa con la actividad de clasificación en dos cajas. La docente presenta dos cajas decoradas y claramente identificadas: la Caja 1 tiene un cartel que dice "INGREDIENTES" con imágenes de varios alimentos (frutas, verduras, lácteos), y la Caja 2 tiene un cartel que dice "ACCIONES" con imágenes de manos realizando acciones de cocina (cortando, mezclando, untando). La docente explica: "Ahora vamos a clasificar tarjetas. Algunas tarjetas nombran

ingredientes que usamos en las recetas y deben ir en esta caja de ingredientes. Otras tarjetas nos dicen acciones que hacemos cuando cocinamos y deben ir en esta caja de acciones".

Se presentan tarjetas mixtas sobre la mesa: GALLETAS, CORTAR, MANJAR, MEZCLAR, COCO, PONER, PAN, UNTAR. Cada tarjeta tiene la palabra escrita y una pequeña imagen de apoyo. La docente modela con la primera tarjeta: "Observen, tengo la tarjeta que dice GALLETAS con la imagen de galletas. ¿Es algo que usamos o es algo que hacemos? Es algo que usamos, es un ingrediente, entonces va en la caja de ingredientes". Coloca la tarjeta en la Caja 1. Luego toma la tarjeta CORTAR con imagen de manos cortando: "Esta dice CORTAR. ¿Es algo que usamos o una acción que hacemos? Es una acción, entonces va en la caja de acciones". Coloca la tarjeta en la Caja 2.

Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora toma tú una tarjeta, observa la imagen y decide en qué caja debe ir". El Estudiante 2 toma una tarjeta, por ejemplo MANJAR, observa la imagen del frasco de manjar y decide colocarla en la Caja 1 de ingredientes. La docente pregunta: "¿Por qué la pusiste en esa caja?". Se espera que el Estudiante 2 explique con palabras simples o gestos que es algo que se usa para cocinar. Si hay confusión, la docente redirige preguntando: "¿El manjar es algo que comemos o algo que hacemos?".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Tú vas a leer cada tarjeta primero, decidir si es ingrediente o acción, y explicar por qué". El Estudiante 1 toma una tarjeta, por ejemplo MEZCLAR, la lee tentativamente y dice: "Esta dice mezclar, es una acción porque es algo que hacemos cuando cocinamos". La docente refuerza: "Excelente, mezclar es un verbo que nos dice qué acción realizar. Va en la caja de acciones". Se continúa con todas las tarjetas hasta clasificar completamente las ocho palabras. Al finalizar, se revisan ambas cajas contando cuántas tarjetas hay en cada una y verificando que estén correctamente clasificadas.

## **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente realiza un juego rápido de cierre: "Ahora voy a decir una palabra y ustedes me señalan rápidamente la caja donde debe ir". La docente dice palabras al azar: "QUESO" (ambos estudiantes señalan la caja de ingredientes), "CORTAR" (ambos señalan la caja de acciones), "LECHE" (caja de ingredientes), "UNTAR" (caja de acciones). Se valora la rapidez y precisión de las respuestas.

Se motiva a la reflexión preguntando: "¿Qué aprendimos hoy sobre las palabras de las recetas?". Se espera que ambos estudiantes mencionen que hay palabras que nombran ingredientes y palabras que dicen acciones. La docente refuerza: "En las recetas siempre encontramos estos dos tipos de palabras importantes: ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y acciones que nos dicen qué debemos hacer. Reconocer estas palabras nos ayuda a entender mejor las recetas".

Se retoma el objetivo: "Hoy aprendimos a reconocer y separar palabras de ingredientes y palabras de acciones. ¿Lo logramos?". Se entrega retroalimentación individual destacando cómo el Estudiante 2 reconoció las palabras por su forma y las clasificó correctamente usando las imágenes, y cómo el Estudiante 1 leyó las palabras y explicó sus decisiones. Se anticipa la próxima sesión: "En la siguiente clase vamos a confeccionar una receta a sus gustos".

### **Recursos**

- Tarjetas con imágenes de ingredientes: galletas, manjar, coco, pan, queso, jamón
- Tarjetas con palabras escritas en letra clara: GALLETAS, MANJAR, COCO, PAN, QUESO, JAMÓN
- Tarjetas con imágenes de acciones: cortar, mezclar, poner, untar
- Tarjetas con palabras de acciones escritas: CORTAR, MEZCLAR, PONER, UNTAR

- Dos cajas decoradas con carteles identificadores: "INGREDIENTES" y "ACCIONES"
- Imágenes de apoyo para decorar las cajas (alimentos variados y manos cocinando)
- Ticket de salida
- Lápices, crayones o plumones para el ticket de salida

### **SESIÓN 5**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Crear colectivamente la receta de Pizza en Fajitas registrando título, ingredientes y pasos mediante diferentes estrategias según el nivel conceptual (dictado, dibujo, escritura tentativa), comprendiendo el valor funcional de registrar información por escrito.

#### **Inicio**

La docente comienza la sesión saludando a ambos estudiantes y recordando lo aprendido en sesiones anteriores: "Hemos aprendido para qué sirven las recetas, cuáles son sus partes, preparamos alfajores siguiendo una receta, y clasificamos palabras de ingredientes y acciones. ¿Recuerdan todo lo que hemos trabajado?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes compartan sus recuerdos, valorando positivamente cada aporte.

Luego, la docente genera motivación mostrando ingredientes reales sobre la mesa: tortillas para fajitas, salsa de tomate en un recipiente pequeño, queso rallado, jamón picado, champiñones en lata, aceitunas. Se pregunta: "¿Qué creen que vamos a preparar con estos ingredientes? ¿Alguien ha comido pizza? ¿Y han probado las tortillas de fajitas?". Se escuchan las respuestas y experiencias previas de ambos estudiantes, validando sus conocimientos.

La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a crear juntos una receta muy especial: Pizza en Fajitas. Es una receta fácil y deliciosa donde usamos tortillas en lugar de masa de pizza. Pero antes de cocinarla, vamos a escribir la receta completa para que quede registrada y otros puedan prepararla. Vamos a trabajar en equipo: cada uno va a aportar con sus ideas, dibujos o escritura según como mejor sepa hacerlo".

Se presenta un papelógrafo en blanco dividido en tres secciones claramente marcadas: sección superior con "TÍTULO" en rojo, sección media con "INGREDIENTES" en azul, y sección final con "PASOS" en verde. La docente explica: "En este papelógrafo iremos escribiendo nuestra receta mientras la creamos. Yo escribiré lo que ustedes me dicten, pero ustedes también trabajarán en sus propias hojas".

### **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de construcción del título, la docente facilita la conversación: "Primero necesitamos decidir cómo se va a llamar nuestra receta. Sabemos que vamos a hacer pizza usando tortillas de fajitas. ¿Cómo podríamos llamarla?". Se escuchan propuestas de ambos estudiantes y se negocia colectivamente el título. La docente puede guiar: "¿Les gusta 'Pizza en Fajitas' o prefieren 'Fajitas con pizza'?". Se llega a un consenso sobre el título final: "Pizza en Fajitas".

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Dicta el nombre de nuestra receta y yo lo escribo aquí en el papelógrafo en el título". El Estudiante 2 dice "Pizza en Fajitas" y la docente lo escribe en letras grandes y claras en la sección del título. Al mismo tiempo, se le indica al Estudiante 2: "Ahora en tu hoja, dibuja cómo se vería una pizza en fajita. Puede ser redonda como la tortilla con los ingredientes arriba". El Estudiante 2 dibuja su representación de la pizza en fajita usando crayones de colores, posiblemente dibujando un círculo con puntos rojos (salsa), amarillo (queso) y otros colores para los demás ingredientes. La docente supervisa valorando: "Excelente, se ve deliciosa tu pizza. Los colores que usaste ayudan a imaginar cómo se ve".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Intenta escribir el título de la receta en la hoja como tú sabes escribirlo". El Estudiante 1 escribe tentativamente usando su hipótesis silábica. Puede escribir algo como "PI-A E FA-I-A" o "PIZ FAJI". La docente supervisa sin corregir convencionalmente, valorando: "Muy bien, escribiste el título de nuestra receta pensando en los sonidos que escuchas. Eso estamos escribiendo super bien".

Una vez establecido el título, se continúa con la segunda actividad de registro de ingredientes. La docente pregunta: "Ahora necesitamos hacer la lista de ingredientes. ¿Qué cosas vamos a necesitar para hacer nuestra pizza en fajitas? Miremos los ingredientes que tenemos aquí en la mesa y pensemos qué más podríamos necesitar". Se facilita que ambos estudiantes observen los ingredientes reales y los nombren. La docente puede guiar: "¿Qué usamos como base de la pizza?" (tortillas), "¿Qué le ponemos encima primero?" (salsa de tomate), "¿Qué más?" (queso, jamón, champiñones, aceitunas).

La docente va registrando cada ingrediente propuesto. Para el Estudiante 2, cada vez que propone un ingrediente, se le solicita: "Dime el nombre del ingrediente y yo lo escribo en la lista del papelógrafo". El Estudiante 2 dicta: "Tortillas de fajitas", y la docente escribe con viñeta "Tortillas de fajitas". Luego se le indica al Estudiante 2: "Ahora dibuja las tortillas en tu hoja en la sección de ingredientes". El Estudiante 2 dibuja círculos o formas redondas representando las tortillas. Se continúa con cada ingrediente: salsa de tomate (el Estudiante 2 la dicta y dibuja en color rojo), queso rallado (la dicta y dibuja en color amarillo), jamón (la dicta y dibuja), champiñones (la dicta y dibuja), aceitunas (la dicta y dibuja). La docente supervisa cada dibujo reforzando positivamente: "Tu dibujo del queso rallado con esas líneas amarillas se ve muy real. Cualquiera que vea tu dibujo sabrá que es queso".

Para el Estudiante 1, cuando propone ingredientes, se le solicita: "Escribe el nombre de ese ingrediente en tu cuaderno en la lista de ingredientes, como tú sabes escribirlo". El Estudiante 1 escribe tentativamente cada ingrediente usando su hipótesis silábica. Por ejemplo, puede escribir:

- "TO-I-A" o "TORTI" para tortillas
- "SA-A TO-A-E" o "SALA TOMAT" para salsa de tomate
- "QE-O" o "QESO" para queso
- "JA-O" o "JAMON" para jamón
- "CA-PI-O-E" o "CHAMPI" para champiñones
- "A-E-I-U-A" o "ACEIT" para aceitunas

La docente supervisa cada escritura valorando el esfuerzo: "Muy bien, escribiste queso pensando en los sonidos. Escuchas QE-SO y pusiste letras para cada sonido que escuchaste". Si el Estudiante 1 tiene dificultades, la docente media fonéticamente: "¿Qué sonido escuchas primero en jamón? ¿Ja...? ¿Qué letra podrías usar?". Se permite que el Estudiante 1 también dibuje si lo desea como complemento, pero se enfatiza el valor de su escritura tentativa.

Una vez completada la lista de aproximadamente seis ingredientes, se continúa con la tercera actividad de construcción de los pasos. La docente guía la secuencia con preguntas: "Ahora que sabemos qué ingredientes necesitamos, pensemos en los pasos. ¿Qué hacemos primero para preparar la pizza en fajitas? ¿Con qué comenzamos?". Se facilita el pensamiento secuencial y ambos estudiantes van proponiendo pasos en orden lógico. La docente puede guiar si es necesario: "Primero necesitamos tener la tortilla lista. ¿Qué hacemos con la tortilla?" (colocarla en un plato o bandeja), "¿Qué le ponemos primero encima?" (salsa de tomate), "¿Después?" (queso), "¿Y luego?" (los demás ingredientes como jamón, champiñones, aceitunas), "¿Y finalmente qué hacemos?" (hornear o calentar).

Se establecen aproximadamente cinco pasos:

6. Tomar una tortilla de fajita
7. Untar salsa de tomate
8. Poner queso rallado
9. Agregar jamón, champiñones y aceitunas
10. Hornear por 5 minutos

Para el Estudiante 2, se le solicita que proponga los pasos oralmente y luego los represente con dibujos secuenciados. La docente pregunta: "¿Qué hacemos primero?". El Estudiante 2 responde: "Agarrar la tortilla". La docente escribe en el papelógrafo "Paso 1: Tomar una tortilla de fajita" y le indica al Estudiante 2: "Ahora dibuja el primer paso en tu hoja, dibuja una tortilla sola en un plato". El Estudiante 2 dibuja un círculo en un rectángulo (plato). Se continúa con cada paso. La docente pregunta: "¿Y después qué hacemos?". El Estudiante 2 responde: "Poner la salsa". La docente escribe "Paso 2: Untar salsa de tomate" y el Estudiante 2 dibuja la tortilla con puntos rojos representando la salsa untada. Se continúa secuencialmente: Paso 3 (el Estudiante 2 dibuja la tortilla con salsa y queso amarillo encima), Paso 4 (el Estudiante 2 dibuja agregando pequeños dibujos de jamón, champiñones y aceitunas), Paso 5 (el Estudiante 2 puede dibujar la pizza con líneas arriba simbolizando calor u hornear, o simplemente la pizza terminada). La docente valora cada representación visual: "Tus dibujos muestran muy claramente la secuencia. Cualquiera que vea esto sabría qué hacer en cada paso".

Para el Estudiante 1, se le solicita que intente escribir frases cortas o palabras clave para cada paso. La docente media: "Piensa en el primer paso. ¿Qué hacemos? Intenta escribir una frase corta o las palabras principales". El Estudiante 1 puede escribir tentativamente:

- Paso 1: "TO-A TO-I-A" o "TOMA TORTI" (tomar tortilla)
- Paso 2: "U-TA SA-A" o "UNTA SALA" (untar salsa)
- Paso 3: "PO-E QE-O" o "PONE QESO" (poner queso)
- Paso 4: "A-GRE-GA JA-O" o "AGREGA JAMON" (agregar jamón y otros)
- Paso 5: "OR-NE-A" o "HORNEA" (hornear)

La docente valora cada escritura: "Excelente, escribiste 'poner queso' pensando en las sílabas. PO-NER QUE-SO. Usaste letras para cada parte de las palabras". Si el Estudiante 1 tiene dificultades para escribir frases completas, la docente acepta que escriba solo la palabra clave de la acción (UNTAR, PONER, AGREGAR, HORNEAR) con su hipótesis silábica. Se permite que combine escritura con dibujos pequeños si lo necesita para complementar.

Durante toda la actividad de producción, la docente realiza mediación constante. Para el Estudiante 1, mediación fonética: "¿Qué sonidos escuchas en untar? ¿Un...tar? ¿Cuántas partes tiene esa palabra? ¿Qué letras podrías usar?". Para el Estudiante 2, mediación sobre representación visual: "¿Cómo podrías mostrar en tu dibujo que estamos untando la salsa? ¿Qué se vería?". Se valora positivamente cada aporte y se refuerza que ambas formas de registro son válidas y funcionales.

## **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente invita a observar el papelógrafo completo con la receta creada colectivamente. Se realiza una lectura compartida donde la docente lee en voz alta toda la receta desde el título hasta el último paso, señalando con el dedo cada palabra mientras lee. Luego se pregunta: "¿Qué hicimos hoy? ¿Para qué nos sirve esta receta que creamos?". Se espera que ambos estudiantes comprendan que crearon un texto funcional que van a usar en la próxima clase para preparar realmente la pizza en fajitas.

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Muéstrale al Estudiante 1 y a mí tus dibujos de la receta. Explica qué dibujaste en el título, en los ingredientes y en los pasos". El Estudiante 2 muestra su hoja con todos los dibujos, señalando y explicando con palabras simples: "Aquí la pizza, aquí la tortilla, aquí la salsa roja, aquí el queso, aquí ponemos todo". La docente valora: "Tus dibujos cuentan toda la historia de cómo hacer la pizza. Eso es comunicar información muy bien. Mañana vamos a usar esta receta para cocinar de verdad".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee las palabras que escribiste en tu receta. Cuéntanos qué ingredientes escribiste y qué pasos escribiste". El Estudiante 1 lee tentativamente sus escrituras señalando cada una: "Aquí dice pizza en fajitas, aquí dice tortilla, aquí dice salsa, aquí dice queso, aquí dice poner queso, aquí dice hornear". La docente valora: "Excelente, escribiste toda una receta completa usando las letras y los sonidos. Cada vez escribes más palabras y se entiende muy bien qué quisiste decir. Eres un verdadero escritor de recetas".

Se motiva a la reflexión metacognitiva: "¿Fue fácil o difícil crear esta receta? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Cómo se sienten ahora que escribieron una receta completa?". Se escuchan y validan todas las respuestas. Se retoma el objetivo: "Hoy confeccionamos juntos la receta de Pizza en Fajitas. Cada uno aportó con sus ideas y las registró usando dibujos o escritura. Aprendimos que todos podemos ser autores de recetas. ¿Cumplimos nuestro objetivo?".

Se entrega retroalimentación individualizada. Para el Estudiante 2: "Dictaste todos los ingredientes claramente, dibujaste cada parte de la receta con mucho detalle y color, y tus dibujos muestran la secuencia de pasos perfectamente. Trabajaste con mucha concentración y creatividad". Para el Estudiante 1: "Escribiste muchas palabras nuevas pensando en los sonidos, te atreviste a escribir frases completas para los pasos, y tu receta se puede leer y entender. Mostraste mucha confianza en tu escritura".

Se deja el papelógrafo expuesto en el aula. Se anticipa la siguiente sesión: "Mañana vamos a trabajar más con esta receta. Vamos a analizar, reconstruir y ordenar sus partes para entenderla aún mejor antes de cocinarla. Traigan muchas ganas de seguir aprendiendo".

### **Recursos**

- Ingredientes para mostrar: tortillas de fajitas, salsa de tomate, queso rallado, jamón, champiñones, aceitunas
- Papelógrafo dividido en tres secciones (Título / Ingredientes / Pasos)
- Plumones de colores (rojo, azul, verde, negro)
- Hojas con formato de receta para cada estudiante
- Crayones de colores
- Lápices grafito
- Goma de borrar
- Ticket de salida

## **SESIÓN 6**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Identificar, separar y reorganizar las partes de la receta de Pizza en Fajitas (título, ingredientes, pasos) mediante recorte, clasificación y ordenamiento de tarjetas, reconociendo la estructura lógica del texto instructivo.

### **Inicio**

La docente comienza la sesión recordando lo realizado en la clase anterior: "Ayer creamos juntos una receta muy especial. ¿Recuerdan cuál era?". Se otorga espacio para que ambos estudiantes respondan "Pizza en Fajitas". La docente muestra el papelógrafo creado en la sesión anterior y pregunta: "¿Qué tiene nuestra receta? ¿Cuáles son las partes?". Se espera que mencionen título, ingredientes y pasos, reforzando sus respuestas: "Exacto, tiene las tres partes que tienen todas las recetas".

La docente muestra los ingredientes reales nuevamente sobre la mesa y pregunta: "¿Recuerdan qué ingredientes necesitamos?". Ambos estudiantes los nombran mientras la docente los señala. Luego pregunta: "¿Y qué pasos hay que seguir?". Se escuchan las respuestas valorando el recuerdo de la secuencia.

La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy vamos a trabajar más con nuestra receta de Pizza en Fajitas, pero de una manera diferente. Vamos a desarmarla en partes pequeñas y luego la vamos a reconstruir ordenadamente, como si fuéramos armando un rompecabezas. Esto nos va a ayudar a entender mejor cómo se organizan las recetas y nos va a preparar para cocinarla mañana".

### **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de segmentación mediante recorte, la docente explica: "Cada uno va a recibir una hoja con la receta de Pizza en Fajitas impresa, pero dividida en recuadros. Cada recuadro tiene una parte: el título, cada ingrediente por separado, y cada paso por separado. Vamos a recortar cada recuadro con cuidado". Se entrega a cada estudiante una hoja impresa que contiene recuadros claramente delimitados con líneas punteadas. Los recuadros incluyen:

- Título: "Pizza en Fajitas" con imagen pequeña
- 6 tarjetas de ingredientes individuales (cada una con imagen y palabra): Tortillas de fajitas, Salsa de tomate, Queso rallado, Jamón, Champiñones, Aceitunas
- 5 tarjetas de pasos numerados (cada una con imagen de la acción y frase): Paso 1: Tomar una tortilla, Paso 2: Untar salsa de tomate, Paso 3: Poner queso rallado, Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas, Paso 5: Hornear por 5 minutos

La docente modela recortando el primer recuadro en su hoja demostrativa: "Observen cómo recorto siguiendo la línea punteada, despacio y con cuidado, sin apurarme". Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora recorta tú cada recuadro siguiendo las líneas. Si necesitas ayuda, yo te apoyo". La docente supervisa y ayuda si el Estudiante 2 tiene dificultades motrices, pudiendo guiar su mano o adaptar el recorte. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Recorta todos los recuadros. Mientras recortas, puedes ir leyendo qué dice cada tarjeta". El Estudiante 1 recorta y va leyendo tentativamente cada tarjeta que corta.

Una vez que ambos estudiantes han terminado de recortar todas las tarjetas (aproximadamente 12 tarjetas cada uno: 1 título + 6 ingredientes + 5 pasos), se continúa con la segunda actividad de clasificación de componentes. La docente presenta tres bandejas o recipientes sobre la mesa, cada uno etiquetado claramente: Bandeja 1 "TÍTULO" con imagen de una estrella, Bandeja 2 "INGREDIENTES" con imagen de alimentos, Bandeja 3 "PASOS" con imagen de números. La docente explica: "Ahora vamos a

clasificar todas las tarjetas que recortamos. Cada tarjeta debe ir en la bandeja que corresponde según si es el título, un ingrediente o un paso".

La docente modela con una tarjeta: "Observen, tengo esta tarjeta que dice 'Pizza en Fajitas' con una imagen de pizza. ¿Es el título, un ingrediente o un paso?". Se espera que ambos respondan "el título". La docente coloca la tarjeta en la Bandeja 1. Luego toma otra tarjeta: "Esta dice 'Salsa de tomate' con imagen de salsa. ¿Dónde va?". Se espera que respondan "en ingredientes". La coloca en la Bandeja 2. Finalmente toma una tarjeta de paso: "Esta dice 'Paso 1: Tomar una tortilla'. ¿Dónde va?". La coloca en la Bandeja 3.

Para el Estudiante 2, se le indica: "Ahora toma tus tarjetas y clasifícalas. Usa las imágenes para decidir dónde va cada una". El Estudiante 2 toma sus tarjetas y las va clasificando. La docente supervisa preguntando: "¿Por qué pusiste esta tarjeta en ingredientes? ¿Es algo que necesitamos o algo que hacemos?". Se refuerza cada clasificación correcta: "Muy bien, el queso es un ingrediente, algo que necesitamos para hacer la pizza". Si hay confusión, la docente redirige: "Mira la imagen. ¿Esto es comida que usamos o es una acción que hacemos?".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Tú vas a leer cada tarjeta primero, decidir si es título, ingrediente o paso, y explicar por qué". El Estudiante 1 lee sus tarjetas tentativamente y las clasifica explicando: "Esta dice salsa de tomate, es un ingrediente porque es algo que usamos en la pizza". La docente refuerza: "Perfecto, leíste la tarjeta y explicaste muy bien por qué es un ingrediente". Se continúa con todas las tarjetas hasta clasificarlas completamente. Al finalizar, se revisan las tres bandejas verificando que estén correctamente organizadas: 1 tarjeta en bandeja de título, 6 tarjetas en bandeja de ingredientes, 5 tarjetas en bandeja de pasos.

Una vez clasificadas todas las tarjetas, se continúa con la tercera actividad de reconstrucción ordenada en cartulina. La docente presenta una cartulina grande de color claro dividida en tres secciones: sección superior marcada "TÍTULO", columna

izquierda marcada "INGREDIENTES" (con 6 espacios numerados), columna derecha marcada "PASOS" (con 5 espacios numerados del 1 al 5). La docente explica: "Ahora vamos a reconstruir nuestra receta completa pegando todas las tarjetas en orden correcto en esta cartulina. Vamos a trabajar en equipo".

Se inicia la reconstrucción. La docente pregunta: "¿Qué ponemos primero?". Se espera que ambos señalen el título. Para el Estudiante 2, se le solicita: "Busca la tarjeta del título en tu bandeja y pégala aquí arriba". El Estudiante 2 busca la tarjeta "Pizza en Fajitas", la docente le entrega pegamento en barra, y el Estudiante 2 la pega en la sección del título. Para el Estudiante 1, mientras el Estudiante 2 pega, se le solicita: "Lee el título en voz alta para verificar que es el correcto". El Estudiante 1 lee: "Pizza en Fajitas".

Se continúa con la columna de ingredientes. La docente pregunta: "¿Qué tarjetas van en esta columna?". Para el Estudiante 1, se le asigna mayor responsabilidad: "Tú vas a buscar las tarjetas de ingredientes en tu bandeja, las vas a leer y las vas a entregar al Estudiante 2 para que las pegue en orden". El Estudiante 1 busca y lee: "Tortillas de fajitas", y se la entrega al Estudiante 2. El Estudiante 2 la pega en el espacio 1 de la columna de ingredientes. El Estudiante 1 continúa: "Salsa de tomate", el Estudiante 2 la pega en el espacio 2. Se continúa hasta completar los 6 ingredientes: Tortillas, Salsa de tomate, Queso rallado, Jamón, Champiñones, Aceitunas. La docente supervisa que el orden sea lógico (ingredientes base primero, agregados después) aunque flexibiliza según lo que decidan los estudiantes.

Finalmente se completa la columna de pasos. La docente pregunta: "¿Qué tarjetas van en esta columna? ¿Por qué es importante el orden de los pasos?". Se reflexiona sobre la secuencia temporal. Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee cada paso verificando que tengan los números en orden del 1 al 5 y entrégalos al Estudiante 2 para pegarlos". El Estudiante 1 lee: "Paso 1: Tomar una tortilla", verifica que sea el número 1, y se la entrega al Estudiante 2. El Estudiante 2 la pega en el espacio del Paso 1 en la columna derecha. Se continúa secuencialmente hasta completar los 5 pasos. La docente pregunta durante el proceso: "¿Por qué el

Paso 2 va después del Paso 1? ¿Qué pasaría si primero ponemos el queso y después la salsa?". Se reflexiona sobre la lógica de la secuencia.

Al finalizar la reconstrucción, la docente invita a observar la cartulina completa: "Miren qué hermosa quedó nuestra receta reconstruida. Ahora está ordenada y lista para usarla mañana cuando cocinemos. Tienen todas las partes en su lugar: título arriba, ingredientes a la izquierda, pasos a la derecha en orden". Se realiza una lectura compartida completa de la receta reconstruida, con la docente leyendo y ambos estudiantes siguiendo con el dedo o la vista.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, la docente motiva a la reflexión preguntando: "¿Qué hicimos hoy con la receta?". Se valoran respuestas como "la cortamos", "la ordenamos", "la armamos". Se profundiza: "¿Por qué fue importante separar las partes y luego ordenarlas? ¿Qué aprendimos sobre cómo se organizan las recetas?". Se espera que comprendan que cada parte tiene su lugar y función específica.

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Muéstrame en la cartulina dónde están los ingredientes y dime para qué sirven. Ahora muéstrame dónde están los pasos y dime para qué sirven". El Estudiante 2 señala cada sección y explica con palabras simples: "Los ingredientes son las cosas que necesitamos. Los pasos son lo que hacemos". La docente valora: "Perfecto, entendiste muy bien la función de cada parte".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee un ingrediente y un paso de la cartulina, y explica por qué están en secciones diferentes". El Estudiante 1 lee y explica: "Esta dice queso rallado y está en ingredientes porque es algo que usamos. Esta dice hornear y está en pasos porque es una acción que hacemos después". La docente valora: "Excelente explicación. Comprendiste perfectamente cómo se organiza la información en las recetas".

Se retoma el objetivo: "Hoy analizamos la receta de Pizza en Fajitas separándola en partes, clasificamos cada componente, y reconstruimos la receta completa ordenadamente. Ahora conocemos muy bien esta receta porque la trabajamos en detalle. ¿Cumplimos nuestro objetivo?".

Se entrega retroalimentación individual. Para el Estudiante 2: "Recortaste con mucho cuidado, clasificaste correctamente usando las imágenes, y pegaste todo en orden. Tu trabajo fue muy prolijo y organizado". Para el Estudiante 1: "Leíste todas las tarjetas, explicaste muy bien por qué cada una iba en su lugar, y verificaste que los pasos estuvieran en orden correcto. Tu lectura y comprensión fueron excelentes".

La cartulina reconstruida queda expuesta en el aula. Se anticipa con entusiasmo la siguiente sesión: "Mañana es el día que todos esperamos: vamos a ejecutar esta receta, es decir, vamos a cocinar de verdad nuestra Pizza en Fajitas siguiendo los pasos que escribimos. Traigan muchas ganas de cocinar y de comer algo delicioso".

### **Recursos**

- Papelógrafo de la sesión anterior con receta creada
- Ingredientes reales para recordar
- Hojas con receta de Pizza en Fajitas en formato recortable (una para cada estudiante, con recuadros delimitados por líneas punteadas)
- Tijeras
- Tres bandejas o recipientes etiquetados: "TÍTULO", "INGREDIENTES", "PASOS"

- Cartulina grande dividida en tres secciones con espacios numerados
- Pegamento
- Ticket de salida

### **SESIÓN 7**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Preparar Pizza en Fajitas siguiendo los pasos de la receta escrita, relacionando cada instrucción textual con la acción concreta correspondiente, según el nivel de lectura de cada estudiante.

#### **Inicio**

La docente comienza la sesión creando un ambiente de entusiasmo: "¡Hoy es el día! Vamos a cocinar nuestra Pizza en Fajitas siguiendo la receta que creamos y ordenamos". Se saluda a ambos estudiantes y se consulta sobre su disposición para cocinar.

Se recuerda todo el proceso previo: "Hace dos días creamos la receta, ayer la analizamos y reconstruimos, y hoy la vamos a ejecutar, es decir, la vamos a hacer realidad cocinando. ¿Están listos?". Se valoran las respuestas entusiastas. La docente muestra la cartulina reconstruida en la sesión anterior y pregunta: "¿Recuerdan qué ingredientes necesitamos? ¿Recuerdan los pasos?". Se escuchan las respuestas activando la memoria.

Se presentan sobre una mesa todos los ingredientes reales necesarios: tortillas de fajitas, salsa de tomate en un recipiente, queso rallado en un bowl, jamón cortado en cubitos pequeños, champiñones en lata escurridos y picados, aceitunas negras picadas. También se muestran los utensilios: platos individuales, cucharas pequeñas para untar, un microondas.

La docente anticipa el objetivo y explica las normas de higiene y seguridad: "Hoy vamos a seguir nuestra receta paso por paso para preparar nuestra pizza. Antes de comenzar, debemos lavarnos muy bien las manos con jabón. También debemos trabajar ordenadamente, sin correr, y con mucho cuidado. El horno estará caliente, así que solo yo voy a poner y sacar las pizzas del horno. Ustedes van a preparar sus pizzas y yo las hornearé". Se procede al lavado de manos supervisado y se verifica que el espacio esté limpio y organizado.

### **Desarrollo**

Para comenzar con la actividad de lectura anticipatoria de la receta completa, la docente presenta la cartulina reconstruida en un lugar visible para ambos estudiantes. Se realiza una lectura compartida de todos los pasos antes de comenzar la preparación. La docente lee cada paso señalando con el dedo las palabras, y luego pregunta: "¿Qué vamos a hacer en este paso?".

Para el Estudiante 2, se le solicita que señale las imágenes de cada paso mientras la docente lee: "Paso 1: Tomar una tortilla. Estudiante 2, muéstrame la imagen de este paso". El Estudiante 2 señala la imagen de la tortilla. La docente pregunta: "¿Qué harás en este paso?". El Estudiante 2 responde: "Agarrar la tortilla". Se continúa con todos los pasos para que el Estudiante 2 anticipe visualmente la secuencia completa.

Para el Estudiante 1, se le solicita que lea tentativamente cada paso antes de que la docente lo confirme: "Paso 1, Estudiante 1, ¿qué dice aquí?". El Estudiante 1 lee: "Tomar una tortilla" (o lee tentativamente aproximándose). La docente confirma y pregunta: "¿Qué significa eso? ¿Qué haremos?". El Estudiante 1 explica: "Vamos a agarrar una tortilla para empezar". Se continúa con todos los pasos para que el Estudiante 1 anticipe verbalmente la secuencia.

Una vez realizada la lectura anticipatoria de aproximadamente 5 minutos, se continúa con la actividad principal de preparación paso por paso. La docente organiza el espacio para que cada estudiante tenga su área de trabajo individual con un plato, los utensilios necesarios y acceso a los ingredientes. Se explica: "Ahora vamos a seguir la receta paso por paso. Yo voy a leer cada paso en voz alta señalándolo en la cartulina, y ustedes lo van a hacer. Trabajaremos todos al mismo tiempo".

### **Paso 1: Tomar una tortilla de fajita**

La docente lee el Paso 1 señalándolo en la cartulina: "Paso 1: Tomar una tortilla de fajita". Para el Estudiante 2, se le indica: "Estudiante 2, mira la imagen del Paso 1. Ahora toma una tortilla del paquete y colócala en tu plato". La docente modela tomando una tortilla y colocándola en un plato demostrativo. El Estudiante 2 ejecuta la acción tomando su tortilla y colocándola en su plato. La docente pregunta: "¿Cómo supiste qué hacer?". Se espera que el Estudiante 2 señale la imagen o mencione que vio el ejemplo. Se refuerza: "Muy bien, seguiste el primer paso de la receta".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Estudiante 1, lee el Paso 1 en la cartulina y luego hazlo". El Estudiante 1 lee tentativamente: "Tomar una tortilla" y ejecuta tomando una tortilla y colocándola en su plato. La docente pregunta: "¿Qué hiciste y por qué?". El Estudiante 1 explica: "Tomé una tortilla porque el Paso 1 dice eso". La docente refuerza: "Perfecto, leíste la instrucción y la ejecutaste correctamente".

### **Paso 2: Untar salsa de tomate**

La docente lee el Paso 2: "Paso 2: Untar salsa de tomate". Para el Estudiante 2, se le indica: "Mira la imagen del Paso 2. ¿Qué ves?". El Estudiante 2 observa la imagen de manos untando salsa roja. Se le entrega una cuchara pequeña y se le indica: "Ahora toma un poco de salsa con la cuchara y úntala sobre tu tortilla, como si estuvieras pintando". La docente modela untando

salsa en movimientos circulares sobre su tortilla demostrativa. El Estudiante 2 ejecuta untando salsa sobre su tortilla. La docente supervisa: "Muy bien, estás untando la salsa por toda la tortilla. Eso es exactamente lo que dice el paso".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 2 y hazlo". El Estudiante 1 lee: "Untar salsa de tomate" y toma la cuchara, pone salsa y la unta sobre su tortilla. La docente pregunta durante la acción: "¿Qué estás haciendo y por qué?". El Estudiante 1 responde mientras unta: "Estoy untando la salsa porque el paso dice untar salsa de tomate". La docente refuerza: "Excelente, interpretaste la instrucción y la estás ejecutando correctamente".

### **Paso 3: Poner queso rallado**

La docente lee el Paso 3: "Paso 3: Poner queso rallado". Para ambos estudiantes, se presenta el bowl con queso rallado. Para el Estudiante 2, se le indica: "Mira la imagen del Paso 3. Ahora toma queso con tus dedos (la docente modela tomando un poco de queso) y espolvoréalo sobre la salsa de tu tortilla". El Estudiante 2 ejecuta tomando queso rallado y esparciéndolo sobre su tortilla. La docente valora: "Perfecto, estás poniendo el queso como dice el paso. Tu pizza ya se está viendo deliciosa".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 3". El Estudiante 1 lee: "Poner queso rallado" y ejecuta tomando queso y esparciéndolo sobre su tortilla. La docente pregunta: "¿Este paso fue fácil o difícil? ¿Por qué?". El Estudiante 1 puede responder: "Fue fácil porque solo había que poner el queso encima". Se reflexiona sobre cómo las instrucciones claras facilitan las acciones.

### **Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas**

La docente lee el Paso 4: "Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas". Se presentan los tres bowls con los toppings. Para el Estudiante 2, se le indica: "Mira la imagen del Paso 4. Ves varios ingredientes. Ahora puedes tomar un poco de jamón, un poco de champiñones y algunas aceitunas, y ponerlos sobre tu pizza como más te guste". La docente modela agregando

pequeñas cantidades de cada ingrediente distribuyéndolos sobre la pizza. El Estudiante 2 ejecuta agregando según su preferencia. La docente permite creatividad: "Puedes poner los que más te gusten. Si no te gustan las aceitunas, puedes poner más jamón. La receta dice qué ingredientes pero tú decides cuánto de cada uno".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 4 y ejecútalo". El Estudiante 1 lee: "Agregar jamón, champiñones y aceitunas" y comienza a agregar los toppings. La docente pregunta: "¿Por qué este paso menciona tres ingredientes juntos?". El Estudiante 1 puede responder: "Porque todos se ponen al mismo tiempo encima". La docente refuerza: "Exacto, son los toppings finales que se agregan antes de hornear".

#### **Paso 5: Hornear por 5 minutos**

Una vez que ambos estudiantes han terminado de armar sus pizzas, la docente lee el Paso 5: "Paso 5: Hornear por 5 minutos". Se explica: "Este último paso lo voy a hacer yo por seguridad, porque el horno está muy caliente y no quiero que se quemem. Ustedes me van a entregar sus pizzas y yo las voy a poner en el horno". Para el Estudiante 2, se le pregunta: "¿Qué dice el último paso? Mira la imagen". El Estudiante 2 observa la imagen del horno o de la pizza con calor. La docente explica: "Dice hornear, que significa cocinar en el horno con calor. Voy a poner tu pizza en el horno por 5 minutos para que el queso se derrita y todo se caliente".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Lee el Paso 5". El Estudiante 1 lee: "Hornear por 5 minutos". La docente pregunta: "¿Por qué necesitamos hornear?". El Estudiante 1 puede responder: "Para que se cocine y el queso se derrita". La docente refuerza: "Perfecto, el hornear es el paso final que hace que todo se cocine y quede listo para comer".

La docente coloca cuidadosamente ambas pizzas en el horno eléctrico pequeño (o tostador) y programa el temporizador por 5 minutos. Mientras esperan, se realiza una conversación sobre el proceso: "¿Fue fácil o difícil seguir la receta? ¿Todos los

pasos estaban claros? ¿Qué pasaría si no tuviéramos la receta escrita?". Se reflexiona sobre el valor funcional de tener las instrucciones por escrito.

Cuando suena el temporizador, la docente saca las pizzas con cuidado usando guantes o agarraderas, las coloca en platos individuales y las entrega a cada estudiante. Se invita a que las observen: "Miren cómo quedaron sus pizzas. El queso se derritió, todo se cocinó. Eso es lo que hace el hornear".

Se continúa con la actividad de degustación y conversación reflexiva durante la comida. Ambos estudiantes comen sus pizzas mientras la docente facilita el diálogo: "¿Cómo quedó su pizza? ¿Les gustó el sabor? ¿Qué ingrediente les gustó más?". Se valoran todas las opiniones. Luego se pregunta: "¿Cómo logramos hacer estas pizzas? ¿Qué nos ayudó?". Se espera que reconozcan que fue gracias a seguir la receta paso por paso.

### **Cierre**

Para concluir la sesión, se motiva a una reflexión profunda sobre el proceso completo. La docente pregunta: "Desde que creamos la receta hace dos días hasta hoy que la cocinamos, ¿qué aprendimos? ¿Para qué sirve tener una receta escrita?". Se valoran respuestas que reconozcan la función comunicativa y funcional de la escritura.

Para el Estudiante 2, se le solicita: "Muéstrame con tus gestos o palabras los pasos que hicimos para preparar la pizza". El Estudiante 2 hace gestos o verbaliza: "Primero pusimos la tortilla, después la salsa, después el queso, después jamón y cosas, y después al horno". La docente valora: "Perfecto, recordaste toda la secuencia. Eso es porque seguiste la receta con atención".

Para el Estudiante 1, se le solicita: "Explícame cómo la receta escrita nos ayudó a cocinar hoy". El Estudiante 1 explica: "La receta nos decía qué hacer en cada paso. Leíamos y hacíamos lo que decía. Sin la receta no sabríamos el orden". La docente valora: "Excelente explicación. Comprendiste que la escritura nos guía para hacer las cosas correctamente".

Se retoma el objetivo: "Hoy ejecutamos la receta de Pizza en Fajitas. Seguimos cada paso escrito y lo convertimos en acciones reales. Comprobamos que las recetas son textos muy útiles que nos permiten cocinar cosas deliciosas. ¿Cumplimos nuestro objetivo?".

Se entrega retroalimentación individual. Para el Estudiante 2: "Seguiste todos los pasos usando las imágenes, ejecutaste cada acción correctamente, trabajaste con orden e higiene, y tu pizza quedó deliciosa. Mostraste mucha autonomía". Para el Estudiante 1: "Leíste cada paso, explicaste qué significaban las instrucciones, ejecutaste todo correctamente, y reflexionaste sobre la importancia de la receta. Tu comprensión y ejecución fueron excelentes".

Se anticipa la última sesión del proyecto: "Mañana tendremos nuestra sesión final. Cada uno va a seleccionar una receta de todas las que hemos trabajado y la va a exponer, explicando cómo se llama, qué ingredientes tiene y cuáles son los pasos. Será como ser profesores de cocina por un día. Piensen cuál receta les gustaría presentar: los alfajores que preparamos al principio, o esta pizza en fajitas que acabamos de cocinar".

### **Recursos**

- Cartulina reconstruida de la sesión anterior con la receta completa
- Ingredientes reales: tortillas de fajitas, salsa de tomate, queso rallado, jamón en cubitos, champiñones picados, aceitunas picadas

- Utensilios: platos individuales, cucharas pequeñas, bowls para ingredientes
- Microondas
- Papel aluminio o bandejas pequeñas aptas para microondas
- Servilletas

### **SESIÓN 8**

**Objetivo específico de Aprendizaje:** Presentar oralmente una receta seleccionada respondiendo las preguntas: ¿Cómo se llama la receta?, ¿Qué ingredientes tiene?, ¿Cuáles son los pasos a seguir?, utilizando apoyos visuales según el nivel de cada estudiante.

#### **Inicio**

La docente comienza la sesión final creando un ambiente celebratorio y de cierre: "¡Hoy es nuestra última sesión del proyecto de recetas! Durante estas dos semanas hemos aprendido muchísimo. Hoy vamos a mostrar todo lo que sabemos presentando una receta como verdaderos expertos". Se saluda entusiastamente a ambos estudiantes.

Se invita a recordar todo el recorrido mediante una línea de tiempo visual. La docente muestra o menciona cada sesión: "En la primera clase descubrimos qué son las recetas y para qué sirven. En la segunda clase aprendimos las tres partes de las recetas. En la tercera clase preparamos alfajores siguiendo una receta. En la cuarta clase clasificamos palabras de ingredientes y acciones. En la quinta clase creamos nuestra propia receta de Pizza en Fajitas. En la sexta clase analizamos y reconstruimos esa receta. En la séptima clase, ayer tarde, cocinamos esa pizza siguiendo los pasos. Y hoy vamos a presentar nuestras recetas favoritas".

La docente muestra sobre la mesa todas las producciones y materiales trabajados: las recetas impresas de la sesión 1, las cartulinas con partes identificadas de la sesión 2, receta de la sesión 3, las tarjetas clasificadas de la sesión 4, el papelógrafo con la receta de Pizza en Fajitas de la sesión 5, la cartulina reconstruida de la sesión 6, y fotografías de la preparación de pizzas de la sesión 7. Se pregunta: "¿Reconocen todos estos trabajos? Son evidencias de todo lo que hicieron durante este proyecto".

La docente anticipa el objetivo de la sesión: "Hoy cada uno va a seleccionar una receta de todas las que trabajamos y la va a presentar exponiendo frente a mí y a su compañero. Van a explicar tres cosas importantes: primero, ¿cómo se llama la receta?; segundo, ¿qué ingredientes tiene?; y tercero, ¿cuáles son los pasos para prepararla? Cada uno puede elegir la receta que más le gustó: los alfajores o la pizza en fajitas". Se explica la estructura de la exposición y se da tiempo para que cada estudiante elija: "Tienen un minuto para decidir qué receta van a presentar. Piensen cuál les gustó más o cuál recuerdan mejor". Se otorga tiempo de reflexión individual.

### **Desarrollo**

Para comenzar con la primera actividad de preparación de la exposición, una vez que cada estudiante ha elegido su receta, la docente explica: "Antes de presentar, vamos a preparar nuestra exposición. Voy a darles unos minutos para que organicen sus ideas y preparen los materiales que van a usar para mostrar". Se entrega a cada estudiante la receta que eligieron en formato visual (cartulina con imágenes y texto, o papelógrafo).

Para el Estudiante 2, si eligió por ejemplo los alfajores, se le entrega la receta impresa grande con imágenes claras de esa preparación. La docente lo apoya preguntando: "Vas a presentar los alfajores. ¿Cómo se llaman? Señálalos en la receta". El Estudiante 2 señala el título. "¿Qué ingredientes tienen? Muéstrame en las imágenes". El Estudiante 2 señala galletas, manjar, coco. "¿Cuáles son los pasos? Muéstrame con tus dedos o con gestos qué se hace primero, segundo, tercero". El Estudiante 2 hace gestos

o señala las imágenes secuencialmente. La docente sugiere: "Puedes practicar conmigo antes. Yo voy a ser tu público y tú me vas a enseñar". Se realiza un ensayo breve de aproximadamente 3 minutos donde el Estudiante 2 practica señalar y explicar con palabras simples cada parte de la receta.

Para el Estudiante 1, si eligió por ejemplo la Pizza en Fajitas, se le entrega la cartulina reconstruida o el papelógrafo con esa receta. La docente lo apoya preguntando: "Vas a presentar la Pizza en Fajitas. ¿Qué vas a decir primero?". El Estudiante 1 responde: "Primero voy a decir cómo se llama". La docente guía: "¿Puedes leer el título?". El Estudiante 1 lee tentativamente: "Pizza en Fajitas". "Muy bien. ¿Después qué vas a explicar?". El Estudiante 1: "Los ingredientes". "¿Puedes leer algunos ingredientes de la lista?". El Estudiante 1 lee tentativamente: "Tortillas, salsa, queso, jamón...". "Perfecto. ¿Y al final?". El Estudiante 1: "Los pasos". "¿Puedes leer el primer paso?". El Estudiante 1 lee: "Tomar una tortilla". La docente valora: "Excelente. Ahora practiquemos toda tu presentación". Se realiza un ensayo completo de aproximadamente 3-4 minutos donde el Estudiante 1 practica leer y explicar cada sección de la receta.

Una vez que ambos estudiantes han preparado sus exposiciones durante aproximadamente 8 minutos en total (incluyendo ensayos), se continúa con la segunda actividad de presentación formal individual. La docente organiza un espacio tipo "escenario" al frente del aula donde el estudiante expondrá, con el otro estudiante y la docente como público. Se crea un ambiente respetuoso y de apoyo. La docente explica las normas: "Cuando uno esté presentando, el otro va a escuchar con atención y respeto. Al final de cada presentación, vamos a aplaudir y hacer preguntas o comentarios positivos".

### **Presentación del Estudiante 2:**

Se invita al Estudiante 2 a pasar al frente con su receta. La docente lo presenta: "Ahora el Estudiante 2 nos va a presentar la receta que eligió". El Estudiante 2 se ubica al frente sosteniendo o señalando su receta en el papelógrafo/cartulina. La docente facilita con preguntas guía si es necesario, pero permite que el Estudiante 2 tenga protagonismo:

**Pregunta 1: ¿Cómo se llama la receta?** La docente pregunta: "Estudiante 2, cuéntanos, ¿cómo se llama tu receta?". El Estudiante 2 señala el título y dice: "Alfajores de galletas" (o "Alfajores con manjar", según cómo esté escrito). La docente refuerza: "Muy bien, nos dijiste el nombre de la receta. Es una receta de alfajores".

**Pregunta 2: ¿Qué ingredientes tiene?** La docente pregunta: "¿Qué ingredientes necesitamos para hacer los alfajores? Muéstranos". El Estudiante 2 señala las imágenes de ingredientes en la receta y los nombra: "Galletas, manjar, coco". Si el Estudiante 2 solo señala sin verbalizar, la docente puede apoyar: "¿Qué es esto que estás señalando?". El Estudiante 2 responde: "Galletas". La docente valora: "Perfecto, las galletas son un ingrediente. ¿Y esto?". El Estudiante 2 continúa nombrando cada ingrediente. La docente refuerza: "Muy bien, nos mostraste los tres ingredientes principales que necesitamos".

**Pregunta 3: ¿Cuáles son los pasos a seguir?** La docente pregunta: "Ahora cuéntanos, ¿qué pasos seguimos para preparar los alfajores? ¿Qué hacemos primero?". El Estudiante 2 puede explicar con gestos y palabras simples: "Primero agarramos dos galletas", mientras señala la imagen del Paso 1 o hace el gesto de tomar. La docente pregunta: "¿Y después?". El Estudiante 2 continúa: "Ponemos manjar", haciendo gesto de untar o señalando la imagen. "¿Y luego?". El Estudiante 2: "Cerramos con otra galleta", haciendo gesto de juntar las manos. "¿Y al final?". El Estudiante 2: "Ponemos coco en los bordes", señalando o haciendo gesto de decorar. La docente valora: "Excelente, nos explicaste todos los pasos con mucha claridad usando tus gestos y palabras. Se entiende perfectamente cómo se preparan los alfajores".

Al finalizar la presentación del Estudiante 2, la docente y el Estudiante 1 aplauden. La docente invita al Estudiante 1: "¿Tienes alguna pregunta o comentario para el Estudiante 2 sobre su presentación?". El Estudiante 1 puede decir: "Me gustó cuando explicaste del coco". La docente también hace comentarios positivos: "Estudiante 2, tu presentación fue muy clara. Señalaste todas las imágenes, nombraste todos los ingredientes, y explicaste los pasos en orden. Cualquier persona que te escuchara podría preparar alfajores siguiendo tus instrucciones. ¡Muy bien hecho!".

### **Presentación del Estudiante 1:**

Se invita al Estudiante 1 a pasar al frente con su receta. La docente lo presenta: "Ahora el Estudiante 1 nos va a presentar la receta que eligió". El Estudiante 1 se ubica al frente con la cartulina o papelógrafo de la Pizza en Fajitas. La docente facilita pero permite autonomía:

**Pregunta 1: ¿Cómo se llama la receta?** La docente pregunta: "Estudiante 1, ¿cómo se llama tu receta? Puedes leerla". El Estudiante 1 lee el título tentativamente: "Pizza en Fajitas" (o aproximadamente según su hipótesis). La docente refuerza: "Muy bien, leíste el título correctamente. Pizza en Fajitas es el nombre de esta receta especial que creamos juntos".

**Pregunta 2: ¿Qué ingredientes tiene?** La docente pregunta: "¿Qué ingredientes necesitamos para hacer la Pizza en Fajitas? Puedes leer la lista". El Estudiante 1 lee tentativamente la lista de ingredientes señalando cada uno: "Tortillas de fajitas, salsa de tomate, queso rallado, jamón, champiñones, aceitunas" (leyendo aproximadamente según su nivel, la docente no corrige sino que valida). Si el Estudiante 1 tiene dificultad con alguna palabra más compleja, la docente puede apoyar: "Esa palabra larga dice champiñones, tú leíste muy bien el inicio". El Estudiante 1 continúa hasta completar la lista. La docente refuerza: "Excelente, leíste todos los ingredientes. Son seis ingredientes que necesitamos para hacer esta pizza".

**Pregunta 3: ¿Cuáles son los pasos a seguir?** La docente pregunta: "Ahora explícanos los pasos. ¿Qué hacemos para preparar la pizza? Puedes leer cada paso". El Estudiante 1 lee el Paso 1 señalando: "Tomar una tortilla de fajita". La docente pregunta: "¿Qué significa eso?". El Estudiante 1 explica: "Significa que primero agarramos una tortilla para empezar". La docente valora: "Muy bien, leíste y explicaste". El Estudiante 1 continúa leyendo los pasos secuencialmente: "Paso 2: Untar salsa de tomate. Eso es poner la salsa con una cuchara en la tortilla". "Paso 3: Poner queso rallado. Es echar el queso encima de la salsa". "Paso 4: Agregar jamón, champiñones y aceitunas. Esos son los ingredientes de arriba". "Paso 5: Hornear por 5 minutos. Eso es meter al horno para que se cocine". La docente valora cada explicación: "Excelente, no solo leíste los pasos sino que también explicaste qué significa cada uno. Eso demuestra que comprendes muy bien la receta".

Al finalizar la presentación del Estudiante 1, la docente y el Estudiante 2 aplauden. La docente invita al Estudiante 2: "¿Tienes algún comentario para el Estudiante 1?". El Estudiante 2 puede decir: "Me gustó la pizza". La docente también hace comentarios detallados: "Estudiante 1, tu presentación fue excepcional. Leíste el título, todos los ingredientes y todos los pasos de la receta. Además, explicaste con tus propias palabras qué significaba cada paso, demostrando que comprendes perfectamente cómo funciona esta receta. Tu lectura y tu explicación fueron muy claras. ¡Felicitaciones!".

Una vez finalizadas ambas presentaciones, que toman aproximadamente 15 minutos en total, se continúa con la tercera actividad de reflexión final del proyecto completo. La docente invita a ambos estudiantes a sentarse en círculo para una conversación profunda de cierre. Se pregunta: "Ahora que terminamos todas las sesiones del proyecto, ¿qué aprendieron sobre las recetas? ¿Para qué sirven? ¿Qué partes tienen? ¿Cómo nos ayudan?". Se otorga tiempo amplio para que ambos expresen sus aprendizajes.

Para el Estudiante 2, la docente pregunta específicamente: "Estudiante 2, cuando empezamos hace dos semanas, ¿sabías qué eran las recetas? ¿Y ahora qué sabes?". Se espera que el Estudiante 2 reconozca su progreso: "Ahora sé que son para cocinar, tienen

ingredientes y pasos". La docente refuerza: "Exacto. Aprendiste mucho. También aprendiste que puedes comunicar información usando dibujos, que tus dibujos explican las recetas muy bien. ¿Te gustó este proyecto?". Se validan sus sentimientos y opiniones.

Para el Estudiante 1, la docente pregunta específicamente: "Estudiante 1, cuando empezamos, ¿sabías escribir recetas? ¿Y ahora?". Se espera que el Estudiante 1 reconozca su avance: "Ahora puedo escribir recetas con las letras, puedo leer recetas". La docente refuerza: "Así es. Escribiste muchas palabras nuevas, leíste recetas completas, y hasta presentaste una receta leyendo todos sus pasos. Tu escritura y lectura mejoraron muchísimo. ¿Cómo te sientes con lo que lograste?". Se validan sus emociones y se celebra su progreso.

### **Cierre**

Para concluir el proyecto completo, la docente realiza una síntesis integradora de todas las sesiones: "Durante estas ocho sesiones aprendimos todo sobre las recetas. Descubrimos que son textos instructivos que nos ayudan a preparar alimentos. Aprendimos que tienen tres partes: título que nos dice qué vamos a cocinar, ingredientes que nos dicen qué necesitamos, y pasos que nos dicen qué hacer en orden. Preparamos alfajores y pizzas siguiendo recetas. Creamos nuestras propias recetas. Y hoy presentaron sus recetas como verdaderos expertos. Deben estar muy orgullosos de todo lo que lograron".

La docente entrega retroalimentación final integral para cada estudiante. Para el Estudiante 2: "Estudiante 2, comenzaste este proyecto reconociendo algunos ingredientes en imágenes. Terminaste presentando una receta completa explicando su nombre, ingredientes y pasos. Aprendiste que hay muchas formas de comunicar información: con dibujos, con gestos, con palabras. Tus dibujos siempre fueron muy claros y comunicativos. Participaste con entusiasmo en todas las actividades, seguiste instrucciones, trabajaste en equipo con el Estudiante 1, y cocinaste dos recetas deliciosas. Avanzaste mucho en comprender qué es la escritura y para qué sirve. Sigue explorando las letras y las palabras con curiosidad. Cada día aprenderás más".

Para el Estudiante 1: "Estudiante 1, comenzaste este proyecto leyendo algunas palabras de recetas. Terminaste leyendo recetas completas, escribiendo tus propias recetas con muchas palabras, y presentando una receta completa leyendo todos sus pasos. Tu escritura usando las sílabas mejoró mucho: escribiste títulos, ingredientes y pasos completos. Tu lectura también avanzó: leíste con más seguridad y comprendiste lo que leíste. Trabajaste con autonomía, ayudaste a tu compañero el Estudiante 2 explicándole cosas, y mostraste mucha confianza en tus capacidades. Sigue escribiendo y leyendo todo lo que puedas. Cada vez escribirás más palabras completas y leerás textos más largos".

Se realiza una celebración simbólica final: "Vamos a aplaudirnos los tres por este hermoso proyecto que completamos juntos. Ustedes son ahora expertos en recetas y han demostrado que pueden aprender muchas cosas sobre la escritura y la lectura". Se aplauden mutuamente. Se hace entrega simbólica de un "diploma de expertos en recetas" a cada estudiante reconociendo su participación y logros.

Se cierra el proyecto agradeciendo: "Gracias Estudiante 2 y Estudiante 1 por su esfuerzo, su participación, su creatividad y su alegría durante estas dos semanas. Fue un placer trabajar con ustedes y ver todo lo que aprendieron. Las recetas que crearon y prepararon quedaron deliciosas, y todo lo que aprendieron sobre leer y escribir les va a servir mucho en su vida. ¡Felicitaciones a ambos!".

### **Recursos**

- Todas las producciones de sesiones anteriores organizadas cronológicamente
- Papelógrafo/cartulina con receta de alfajores (sesión 3)
- Papelógrafo/cartulina con receta de Pizza en Fajitas (sesiones 5-6)

- Espacio organizado tipo "escenario" para exposiciones
- Diplomas de "Expertos en Recetas"
- Ticket de salida

ANEXO VII: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

# TICKET DE SALIDA

## SESIÓN 1

Marca con una X el texto que es una receta



LECTURAS CORCAS

### El cuervo y la jarra

Un cuervo sediento encontró una jarra con un poco de agua en el fondo. Trató de beberla, pero su pico no alcanzaba. Pensando rápidamente, comenzó a echar piedras dentro de la jarra. Con cada piedra, el agua subía hasta que finalmente pudo beber. Este cuento enseña sobre la inteligencia y la perseverancia para resolver problemas.



### FLAN DE HUEVO

Este flan de huevo es muy muy fácil de hacer y está riquísimo. Te va a resultar tres ingredientes para elaborarlo.

Preparar caramelos es sencillo. Pide ayuda a un adulto para que caliente el caramelo cuando que burbujas el azúcar o, si prefieres, sigue con el video de YouTube.

**PASO** **PASO**

Precalienta el horno a 180°C con calor arriba y abajo.

Para el caramelo calienta un cazo.

Incorpóralo la leche, los huevos y el azúcar en un bol y mezcla hasta siempre por completo.

Vierte la mezcla en el molde y cubre con papel de plata. Cocina en el horno al baño maría durante con un vaso de agua en la bandeja de horno y cubre el molde exterior durante 40-45 minutos. Deja enfriar y sirve.

**TIEMPO**  
55 minutos

**TRUCOS**  
Utiliza los huevos frescos para obtener un flan de huevo con sabor auténtico. Opcionalmente puedes añadir a esta receta una cucharadita de esencia o extracto de vainilla.

**INGREDIENTES**

- Para el flan:
  - 7 Huevos
  - 7 Cucharadas de Azúcar
  - 1 Litro de Leche
- Para el caramelo:
  - 7 Cucharadas de azúcar
  - Una pizca de agua

Querida amiga,  
Que esta postal te recuerde lo especial que eres y te traiga sonrisas y felicidad.  
¡Muestra amistad es un tesoro que siempre celebraré!  
Con todo mi cariño y gratitud,  
Laura



Calle Cualquiera 123.  
Cualquier Lugar.  
CP: 12345

Ticket de salida sesión 2

# Sándwich de jamón y queso

Ingredientes:

- Pan
- Jamón
- Queso



Pasos:

1. Tomar dos rebanadas de pan.



2. Poner jamón.



3. Poner queso.



4. Cerrar el sándwich y disfrutar.



Ticket de salida sesión 3

## Alfajor de galletas con manjar y coco rallado

Numera los pasos en el orden correcto según lo que hicimos hoy.



Paso \_\_\_\_ Con una cuchara o cuchillo, esparce manjar sobre una galleta.



Paso \_\_\_\_ Coloca dos galletas sobre un plato.



Paso \_\_\_\_ Pasa los bordes del alfajor por coco rallado para decorarlo.



Paso \_\_\_\_ Coloca otra galleta encima y presiona suavemente para formar el alfajor.

# TICKET DE SALIDA

SESIÓN 4



**INGREDIENTES**



**ACCIONES**

--	--

Ticket de salida sesión 5



A horizontal rounded rectangular box with a red border, intended for a name or short answer.



A large vertical rounded rectangular box with a blue border, intended for a longer written response.

A large vertical rounded rectangular box with a green border, intended for a longer written response.

## Ticket de salida sesión 6



### INGREDIENTES

- Queso



- Salsa de tomate



- Jamón



- Tomate

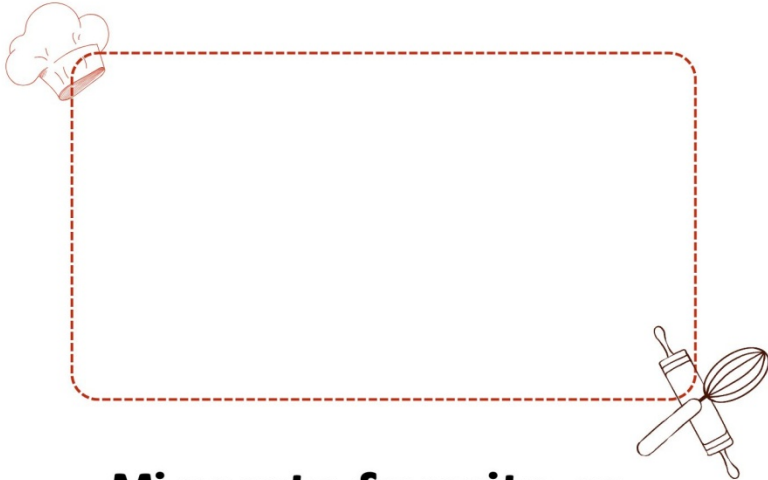


### PASOS

1. Ponemos 1 fajitas en un plato.
2. Servimos y disfrutamos.
3. Echamos la salsa de tomate sobre la fajita.
4. Lo ponemos en el microondas por 3 minutos
5. Microondas 5 minutos.
6. Servimos y disfrutamos.



# MI RECETA FAVORITA



Mi receta favorita es

---

---

porque

---

---



# ANEXO VIII: EVIDENCIAS DE PRODUCCIONES DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN


## Anexo VIII.1: Producciones Estudiante 1 - Tickets de salida completos


r. 27


### TICKET DE SALIDA

SESIÓN 1

Marca con una X el texto que es una receta





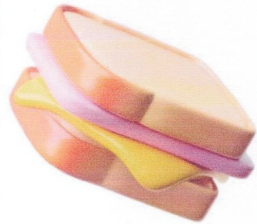


Ticket de salida sesión 2

## Sándwich de jamón y queso

Ingredientes:

- Pan
- Jamón
- Queso



Pasos:

1. Tomar dos rebanadas de pan.



2. Poner jamón.



3. Poner queso.



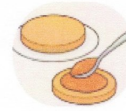
4. Cerrar el sándwich y disfrutar.



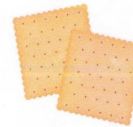
Ticket de salida sesión 3

## Alfajor de galletas con manjar y coco rallado

Numera los pasos en el orden correcto y lee las frases que acompañan cada imagen.



Paso 2 Con una cuchara o cuchillo, esparce manjar sobre una galleta.



Paso 1 Coloca dos galletas sobre un plato.



Paso 3 Pasa los bordes del alfajor por coco rallado para decorarlo.



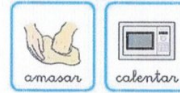
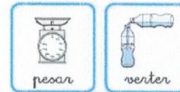
Paso 4 Coloca otra galleta encima y presiona suavemente para formar el alfajor.

# TICKET DE SALIDA

SESIÓN 4



INGREDIENTES



ACCIONES



MAJAR

(Manjar)



CORTAR

5



isp



Ingredientes

- queso
- SAAE
- salsa de tomate
- Jamón
- MASA
- Tomate

Pasos

Pasos

1. Ponemos 4 fajitas en un plato.
2. Echar Ketchup o salsa de tomate.
3. Poner jamón, queso, tomate y salame.
4. Microondas 3 a 5 minutos
5. Servimos y disfrutamos.

6



isp



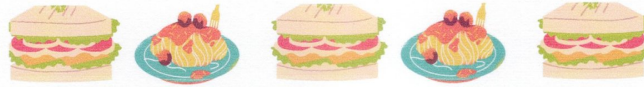
INGREDIENTES

SAAE

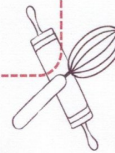
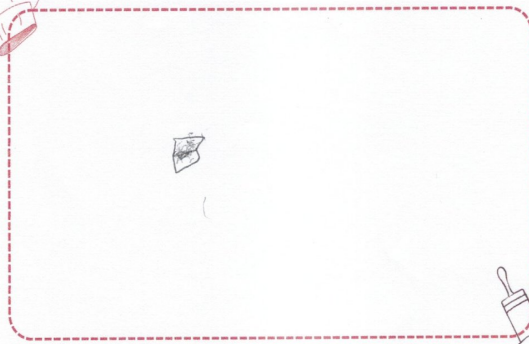
- Queso
- Salsa de tomate
- Jamón
- Tomate
- MASA

PASOS

1. Ponemos <sup>2</sup> fajitas en un plato.
- ~~2.~~ Servimos y disfrutamos.
- ~~2.~~ Echamos la salsa de tomate ~~sobre la~~ fajita.
- ~~3.~~ <sup>3.</sup> ~~→ queso - Jamón - Tomate - Salame~~
- ~~4.~~ Lo ponemos en el microondas por 3 o 5 minutos
- ~~5.~~ Microondas 5 minutos.
- ~~6.~~ Servimos y disfrutamos.



## MI RECETA FAVORITA



MI receta favorita es

ALFAJOR (Alfajor)

porque

Es (Feliz)



Anexo VIII.2: Producciones Estudiante 2 - Tickets de salida completos


## TICKET DE SALIDA

### SESIÓN 1

**Marca con una X el texto que es una receta**

**El cuervo y la jarra**

Un cuervo sediento encontró una jarra con un poco de agua en el fondo. Trató de beberla, pero su pico no alcanzaba. Pensando rápidamente, comenzó a echar piedras dentro de la jarra. Con cada piedra, el agua subía hasta que finalmente pudo beber. Este cuento enseña sobre la inteligencia y la perseverancia para resolver problemas.



**FLAN DE HUEVO**

Para hacer el flan necesitas los siguientes ingredientes y utensilios. Ten en cuenta que debes tener cuidado al manejar el horno y el cuchillo. Sigue los pasos de abajo.

**INGREDIENTES**

- 1 litro de leche
- 100 g de azúcar
- 3 huevos
- 1 cucharada de harina
- 1 cucharada de mantequilla

**TIEMPO**

45 minutos

**TRUCOS**

Si el flan se cae al sacar del horno, es porque no se cocinó lo suficiente. Espera unos minutos más y vuelve a hornearlo.

Querida amiga,  
Que esta postal te recuerde lo especial que eres y te traiga sonrisas y felicidad.  
¡Muéstrame a usted es un tesoro que siempre celebraré!  
Con todo mi cariño y gratitud,  
Laura

  
 Calle Guaymas 123,  
 Guaymas, Laguna,  
 CP 12345.

Ticket de salida sesión 2

## Sándwich de jamón y queso

Ingredientes:

- Pan
- Jamón
- Queso



Pasos:

1. Tomar dos rebanadas de pan.



2. Poner jamón.



3. Poner queso.



4. Cerrar el sándwich y disfrutar.



Ticket de salida sesión 3

## Alfajor de galletas con manjar y coco rallado

Numera los pasos en el orden correcto según lo que hicimos hoy.



Paso 2 Con una cuchara o cuchillo, esparce manjar sobre una galleta.



Paso 1 Coloca dos galletas sobre un plato.



Paso 4 Pasa los bordes del alfajor por coco rallado para decorarlo.



Paso 3 Coloca otra galleta encima y presiona suavemente para formar el alfajor.

# TICKET DE SALIDA

SESIÓN 4



INGREDIENTES



ACCIONES

 PAN

 UNTAR



PIZZA




### INGREDIENTES

• Queso 

• Salsa de tomate



• Jamón 

• Tomate



### PASOS

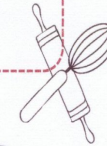
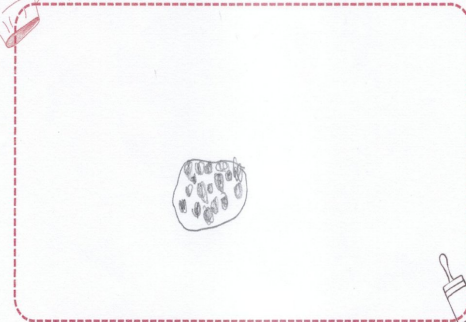
1. Ponemos 1 fajitas en un plato.
2. Servimos y disfrutamos.
3. Echamos la salsa de tomate sobre la fajita.
4. Lo ponemos en el microondas por 3 minutos
5. Microondas 5 minutos.
6. Servimos y disfrutamos.



### MI RECETA FAVORITA



ROBBEN



MI receta favorita es

ANFA JOR

porque



## **ANEXO IX: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FINAL**

### **Anexo IX.1: Pauta de entrevista semiestructurada final a docente de educación especial**

Buenos días. Mi nombre es Cinthya Robledo Larenas, actualmente estoy en 10º semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad de O'Higgins. En el marco de la cátedra Seminario de Título II, me encuentro realizando una entrevista la cual forma parte esencial de una investigación-acción, que tiene por propósito recoger la percepción docente respecto a las implementaciones del proyecto “La Receta”, la que busca fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en el contexto del Programa de Integración Escolar.

La entrevista tomará aproximadamente 20 a 30 minutos y solicitamos su autorización para grabar en audio y así facilitar la posterior transcripción y análisis de la conversación. En esta entrevista se busca conocer la mirada sobre la pertinencia pedagógica, la coherencia con los enfoques teóricos planteados y los efectos observados en los estudiantes al momento de finalizar el proyecto.

Tal como se explicó en la carta de consentimiento, la información será utilizada con fines formativos, asegurando confidencialidad y resguardando su identidad y el nombre de la institución a la que usted pertenece.

1. ¿Cómo describiría el proceso de implementación del proyecto “La Receta” considerando la planificación, organización de las sesiones y atención a la diversidad de acuerdo a los niveles de desarrollo lector y escritor? ¿Qué facilitadores y barreras identificó?
2. ¿Cómo describiría el ambiente de aprendizaje y la participación de los estudiantes en las actividades, considerando motivación, participación e interacción entre pares?
3. ¿Qué avances evidenció en la comprensión lectora de los estudiantes a lo largo del proyecto?, ¿Qué indicadores se utilizan para caracterizar estos progresos?, ¿Puede ejemplificar los avances de algún estudiante?

4. ¿Qué avances evidenció en la producción escrita de los estudiantes a lo largo del proyecto?, ¿Qué indicadores se utilizan para caracterizar estos progresos?, ¿Puede ejemplificar los avances de algún estudiante?
5. ¿Qué evidencias observa del progreso en las hipótesis de escritura de los estudiantes a lo largo de la intervención?, ¿Puede ejemplificar?
6. ¿Cómo evaluaría el impacto de las estrategias aplicadas en el proceso lector de los estudiantes?, ¿Cómo evaluaría el impacto de las estrategias aplicadas en el proceso escritor de los estudiantes?
7. ¿De qué manera se vinculan los objetivos de aprendizaje con actividades significativas para los estudiantes según su nivel de lenguaje escrito?, ¿Qué relevancia pedagógica cree usted que tiene el uso del texto informativo para el desarrollo de la lectoescritura?, ¿De qué manera la utilización de la receta resultó significativa para los estudiantes?
8. ¿Qué dificultades o barreras para el aprendizaje identificó en los estudiantes durante el proyecto?, ¿Cómo se deberían abordar estas barreras de aprendizaje?
9. ¿Qué cambios evidenció en el nivel de autonomía, interés o motivación de los estudiantes?, ¿Puede ejemplificar?
10. ¿De qué manera se considera el contexto y las necesidades reales de los estudiantes?, ¿Puede ejemplificar?
11. ¿Qué tipo de actividades de las realizadas (manipulativa, lúdica, de escritura y lectura) generaron mayor participación por parte de los estudiantes?, ¿Puede ejemplificar?
12. ¿Qué aspectos de la secuencia didáctica y las estrategias implementadas considera que fueron de mayor comprensión o motivación para los estudiantes?, ¿De qué manera la contextualización mediante la preparación de recetas fortaleció el desarrollo de la lectoescritura?
13. ¿Qué materiales y recursos utilizados en el proyecto resultaron efectivos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?  
Fundamente su respuesta.

14. ¿Cómo se evidenció el enfoque psicogenético en la realización del proyecto?, ¿De qué manera las estrategias utilizadas se ajustaron al nivel de desarrollo de cada estudiante? Fundamente.
15. ¿Cómo evidenció el enfoque ecológico-funcional en las sesiones aplicadas?, ¿De qué forma las estrategias didácticas promueven un aprendizaje significativo a situaciones reales de la vida cotidiana? Fundamente su respuesta.
16. ¿Qué aspectos ajustaría o fortalecería en futuras intervenciones y cómo aplicaría este tipo de experiencias en el futuro considerando el contexto educativo actual?, ¿Qué aprendizaje extrae usted como docente al observar la aplicación de estrategias fundamentadas en ambos enfoques teóricos?
17. ¿Qué relevancia tiene continuar implementando este tipo de metodologías en contextos inclusivos?

Bueno hemos terminado, agradezco muchísimo su colaboración, que accediera a darme esta entrevista y que me cuente su percepción frente al proyecto realizado, siendo esencial para analizar el impacto que generó en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Muchísimas gracias. Que tenga un muy buen día.

## Anexo IX.2: Matriz de análisis de entrevista final

Ítem	Pregunta	Respuesta	Análisis
<b>Implementación del proyecto</b>	1.- ¿Cómo describiría el proceso de implementación del proyecto "La Receta" considerando la planificación, organización de las sesiones y atención a la diversidad de acuerdo a los niveles de desarrollo lector y escritor? ¿Qué facilitadores y barreras identificó?	El proceso fue sistemático, hubo una planificación previa y objetivos bien definidos, la docente implementó sus actividades de manera lúdica, trabajando en base a experiencias previas y gustos de los estudiantes. Se atendió a la diversidad, ya que se debía modelar y guiar a los estudiantes para llegar a un trabajo autónomo, además de apoyar en su proceso lector, ya sea en la formación de sílabas y palabras. Los facilitadores que encontré fueron la identificación por parte de la docente en práctica de los gustos e intereses de los estudiantes, como por ejemplo el	La implementación evidencia sistematicidad pedagógica apropiada mediante planificación previa y objetiva definidos, elementos esenciales para intervenciones con estudiantes DIL que requieren estructura clara y predictibilidad. La metodología lúdica representa una estrategia motivacional efectiva que transforma el aprendizaje en experiencia placentera, factor crítico para población con histórico de frustración académica. La conexión con experiencias

gusto por la comida. Las barreras, previas y gustos estudiantiles en un estudiante fueron la falta de memoria a corto plazo que estos poseen, lo que dificultó las tareas.

demuestra aplicación del enfoque ecológico-funcional, contextualizando aprendizajes en referentes significativos. La atención a la diversidad mediante modelamiento progresivo hacia autonomía evidencia comprensión de la zona de desarrollo próximo vigotskiana, proporcionando andamiaje gradual apropiado. El apoyo específico en formación de sílabas y palabras responde directamente a las necesidades identificadas en caracterización inicial. La identificación de gustos e intereses como facilitador confirma la importancia de la motivación intrínseca como

motor del aprendizaje en DIL. La elección temática de comida como centro de interés es pedagógicamente acertada por su universalidad, concreción y relevancia cotidiana. Las barreras identificadas (memoria a corto plazo limitada) son consistentes con el perfil neuropsicológico de DIL y requieren estrategias compensatorias específicas como repetición sistemática, uso de apoyos visuales permanentes y fragmentación de información en unidades procesables.

**Ambiente  
aprendizaje  
participación**

de 2.- ¿Cómo describiría el El ambiente fue respetuoso, los El clima de respeto constituye  
y ambiente de aprendizaje y la niños se mostraron motivados sobre condición fundamental para  
participación de los estudiantes todo en las actividades relacionadas aprendizaje efectivo,  
en las actividades, considerando con preparar y reconocer alimentos, particularmente relevante para

motivación, participación e interacción entre pares? hubo buena interacción junto a la docente

estudiantes DIL que frecuentemente han experimentado situaciones de estigmatización o discriminación en contextos educativos. La motivación específica hacia actividades de preparación y reconocimiento de alimentos confirma el acierto de la elección temática, validando la hipótesis de que contenidos contextualizados en experiencias significativas generan mayor motivación. La interacción positiva con la docente evidencia establecimiento de vínculo pedagógico apropiado, factor protector fundamental que facilita disposición al aprendizaje y reduce ansiedad

académica. Sin embargo, la respuesta no explicita la interacción entre pares, dimensión crítica para desarrollo de habilidades sociales y aprendizaje colaborativo. Esta omisión puede indicar que las actividades fueron predominantemente individuales o que la interacción entre estudiantes no fue suficientemente significativa para ser destacada, sugiriendo oportunidad de fortalecimiento mediante incorporación de actividades colaborativas estructuradas que promuevan construcción social del conocimiento.

<b>Progresión comprensión lectora</b>	<p>en 3.- ¿Qué avances evidenció en la comprensión lectora de los estudiantes a lo largo del proyecto? ¿Qué indicadores se utilizan para caracterizar estos progresos? ¿Puede ejemplificar los avances de algún estudiante?</p>	<p>Los estudiantes lograron reconocer títulos e ingredientes, también estos se comprendieron mejor al ser apoyados con imágenes. Lograron realizar una receta paso a paso con apoyos visuales.</p>	<p>Los avances en comprensión lectora evidencian progresión desde reconocimiento de elementos textuales específicos (títulos, ingredientes) hacia comprensión procedimental compleja (seguimiento de secuencia paso a paso). El reconocimiento de títulos demuestra desarrollo de conciencia sobre estructura textual y función diferenciadora de elementos paratextuales. La identificación de ingredientes evidencia comprensión de vocabulario específico del género textual instructivo. La mediación mediante imágenes confirma la efectividad del apoyo visual</p>
---	---	--	--

como estrategia compensatoria para estudiantes DIL, facilitando construcción de significado cuando la decodificación alfabética está en desarrollo. La capacidad de realizar receta paso a paso representa logro significativo que integra comprensión lectora con seguimiento de instrucciones secuenciales, habilidad ejecutiva compleja que implica memoria de trabajo, inhibición de impulsos y planificación. Sin embargo, la respuesta carece de especificidad sobre indicadores formales utilizados para medir progreso y no proporciona ejemplificación individual solicitada, limitando

la posibilidad de análisis diferenciado del impacto según perfiles estudiantiles. Esta generalización sugiere necesidad de sistematización evaluativa más rigurosa que permita documentación objetiva y diferenciada del progreso individual.

**Progresión  
producción escrita**

en 4.- ¿Qué avances evidenció en la producción escrita de los estudiantes a lo largo del proyecto? ¿Qué indicadores se utilizan para caracterizar estos progresos? ¿Puede ejemplificar los avances de algún estudiante?

Lograron completar de manera oral los pasos y transcribir estos a un papelógrafo. También lograron leer palabras pequeñas de uso común.

La producción escrita evidencia desarrollo progresivo desde oralidad hacia escritura convencional, respetando la secuencia evolutiva natural del lenguaje. La completación oral de pasos demuestra comprensión conceptual de la secuencia procedimental antes de su codificación escrita, permitiendo separar habilidades cognitivas de

ejecución grafomotora. La transcripción a papelógrafo representa transición hacia escritura funcional, utilizando soporte ampliado que facilita control motor y visibilidad colectiva, estrategia apropiada para estudiantes con dificultades en motricidad fina. La lectura de palabras pequeñas de uso común evidencia desarrollo de vocabulario visual, fundamental para fluidez lectora inicial. Sin embargo, la respuesta presenta inconsistencia al mezclar avances de escritura con competencias lectoras, sugiriendo posible confusión conceptual entre ambos

procesos. La ausencia de especificación sobre naturaleza de la escritura (copia, dictado, producción autónoma) limita comprensión del nivel real de autonomía escritora alcanzado. La falta de ejemplificación individual impide valorar heterogeneidad de progresos y efectividad diferenciada de las estrategias según perfiles estudiantiles.

<b>Progresión en hipótesis de escritura</b>	5.- ¿Qué evidencias observa del progreso en las hipótesis de escritura de los estudiantes a lo largo de la intervención? ¿Puede ejemplificar?	Se observó avances en la escritura y transcripción de frases, reconociendo consonantes de las palabras trabajadas. Por ejemplo la palabra salame, lograron reconocer S-A-L-A-M-E, formando la palabra indicada.	El progreso en hipótesis de escritura evidencia evolución hacia escritura alfabética mediante reconocimiento y utilización de correspondencias grafema-fonema. La escritura y transcripción de frases representa avance significativo desde escritura de palabras
---	---	---	---

aisladas hacia unidades lingüísticas más complejas que implican coordinación sintáctica básica. El reconocimiento de consonantes específicas en palabras trabajadas demuestra desarrollo de conciencia fonológica y consolidación del principio alfabético. La ejemplificación con "salame" ilustra análisis fonológico exitoso: S-A-L-A-M-E evidencia segmentación fonémica apropiada y correspondencia sonido-letra. La formación de la palabra completa demuestra capacidad de síntesis posterior al análisis, evidenciando comprensión bidireccional del proceso de decodificación-

codificación. Este logro es particularmente significativo considerando que el perfil inicial caracterizaba a los estudiantes en nivel inicial con reconocimiento limitado de consonantes. Sin embargo, la respuesta no especifica explícitamente la hipótesis de escritura según clasificación psicogenética (presilábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética), conceptualización teórica fundamental solicitada en la pregunta. Esta omisión sugiere posible desconocimiento de la taxonomía ferreirana o dificultad para vincular observaciones prácticas con marco teórico psicogenético

<b>Impacto de las estrategias</b>	<p>6.- ¿Cómo evaluaría el impacto de las estrategias aplicadas en el proceso lector de los estudiantes? ¿Cómo evaluaría el impacto de las estrategias aplicadas en el proceso escritor de los estudiantes?</p>	<p>Los apoyos visuales, el modelamiento y el trabajo con ingredientes, tuvieron un impacto positivo en los estudiantes, ya que permitieron una mejor comprensión y entendimiento del propósito de lo que son las recetas y lograron seguir instrucciones simples para formar un producto final.</p>	<p>que fundamenta la intervención.</p> <p>La evaluación del impacto identifica tres estrategias clave con efectividad comprobada: apoyos visuales, modelamiento y trabajo con material concreto (ingredientes). Los apoyos visuales funcionan como mediadores cognitivos que reducen carga de memoria de trabajo y facilitan procesamiento de información en estudiantes con limitaciones en procesamiento verbal auditivo secuencial. El modelamiento constituye aplicación práctica del aprendizaje observacional, proporcionando demostración concreta que reduce</p>
-----------------------------------	--	---	--

ambigüedad instruccional y facilita imitación diferida. El trabajo con ingredientes reales proporciona experiencia multisensorial que activa múltiples canales de procesamiento (visual, táctil, olfativo, gustativo), fortaleciendo codificación mnémica mediante elaboración sensorial. La comprensión del propósito comunicativo de las recetas evidencia desarrollo de conciencia metalingüística sobre funciones del lenguaje escrito, trascendiendo decodificación mecánica hacia comprensión funcional. El seguimiento de instrucciones para producto final demuestra

integración exitosa de comprensión lectora, memoria procedimental y habilidades ejecutivas. Sin embargo, la respuesta no diferencia explícitamente entre impacto en proceso lector versus escritor como solicita la pregunta, proporcionando evaluación global que dificulta discriminar efectividad específica de estrategias según dominio. Esta generalización limita comprensión diferenciada necesaria para optimización futura de intervenciones específicas por proceso.

<b>Pertinencia pedagógica y significatividad</b>	7.- ¿De qué manera se vinculan los objetivos de aprendizaje con actividades significativas para	Los objetivos se vincularon con las actividades prácticas y visuales que apoyaban al lenguaje escrito de la	La vinculación entre objetivos y actividades evidencia coherencia pedagógica
--	---	---	--

los estudiantes según su nivel de lenguaje escrito? ¿Qué relevancia pedagógica cree usted que tiene el uso del texto informativo para el desarrollo de la lectoescritura? ¿De qué manera la utilización de la receta resultó significativa para los estudiantes?

receta. La receta permitió trabajar el seguimiento de instrucciones, el reconocimiento de consonantes y el formar palabras, como se dijo anteriormente fue una actividad significativa, ya que se pensó en los gustos de los niños (por otro lado la escasez económica en sus hogares hay ciertos alimentos que les llaman la atención).

mediante integración de prácticas experienciales con apoyos visuales que median acceso al código escrito. La receta como género textual instructivo proporciona contexto auténtico para desarrollo simultáneo de múltiples competencias: seguimiento de instrucciones desarrolla comprensión secuencial y habilidades ejecutivas, reconocimiento de consonantes fortalece conciencia fonológica, formación de palabras consolida principio alfabético. La significatividad se fundamenta en dos dimensiones complementarias: motivacional (gustos infantiles)

y socioeconómica (acceso limitado a alimentos como factor de interés). Esta segunda dimensión revela sensibilidad social apropiada, reconociendo que la vulnerabilidad económica puede transformarse en motivador pedagógico cuando se ofrece experiencia de acceso a alimentos deseados pero habitualmente inaccesibles. Esta contextualización socioeconómica añade capa de significatividad que trasciende lo puramente cognitivo, incorporando dimensión afectiva y de equidad. Sin embargo, la respuesta no aborda explícitamente la

relevancia pedagógica del texto informativo en general (segunda pregunta), limitándose a justificar la receta específicamente. Esta omisión impide valorar comprensión más amplia sobre diversidad de géneros textuales y su contribución diferenciada al desarrollo lectoescritor, aspecto teórico relevante para fundamentación pedagógica integral.

**Barreras y dificultades**

8.- ¿Qué dificultades o barreras para el aprendizaje identificó en los estudiantes durante el proyecto? ¿Cómo se deberían abordar estas barreras de aprendizaje?

Las dificultades se vieron en la falta de vocabulario que presentan los niños, también en conocer ciertos alimentos: como por ejemplo no sabían lo que era salame y al seguir instrucciones de forma ordenada. Estas barreras se deberían trabajar

Las barreras identificadas evidencian problemáticas multidimensionales que impactan el aprendizaje. La limitación de vocabulario representa déficit lingüístico fundamental que compromete

día a día, en el hogar y en el establecimiento.

tanto comprensión como producción, consistente con el perfil de estudiantes DIL que frecuentemente presentan desarrollo léxico inferior a pares cronológicos. El desconocimiento de alimentos específicos (salame) revela limitación experiencial derivada de factores socioeconómicos, confirmando la hipótesis de vulnerabilidad mencionada previamente. Esta brecha experiencial constituye barrera cultural que requiere ampliación sistemática de repertorio vivencial mediante exposición directa. La dificultad en seguimiento ordenado de instrucciones evidencia compromiso en funciones

ejecutivas (memoria de trabajo, secuenciación temporal), característica neuropsicológica central en DIL. La propuesta de abordaje mediante trabajo diario en hogar y establecimiento reconoce apropiadamente que superación de barreras requiere intervención sostenida y ecológica que trascienda contexto escolar. Sin embargo, la respuesta carece de especificidad sobre estrategias concretas de intervención, limitándose a señalar contextos sin detallar metodologías. Esta generalidad reduce utilidad práctica de la recomendación y sugiere necesidad de profundización

**Autonomía  
motivación**

y 9.- ¿Qué cambios evidenció en el nivel de autonomía, interés o motivación de los estudiantes?  
¿Puede ejemplificar?

Se observó mayor interés cuando las actividades eran prácticas y podían consumir los productos realizados. Por ejemplo, un estudiante siempre preguntaba cuándo harían pizza o asado o cualquier alimento.

en diseño de planes de intervención específicos con estrategias diferenciadas según naturaleza de cada barrera identificada.

Los cambios motivacionales evidencian impacto significativo de la experiencia práctica y recompensa tangible inmediata. El mayor interés hacia actividades prácticas con consumo de productos confirma efectividad del reforzamiento natural, donde el resultado del proceso (alimento) funciona como motivador intrínseco más potente que recompensas artificiales o abstractas. La anticipación expresada mediante preguntas

recurrentes sobre futuras preparaciones ("cuándo harían pizza o asado") demuestra desarrollo de expectativa positiva y proyección temporal, indicadores de compromiso emocional con la actividad. Esta conducta anticipatoria representa cambio actitudinal significativo en población que típicamente manifiesta evitación o resistencia hacia tareas académicas. La especificidad de los alimentos mencionados (pizza, asado) revela que el estudiante establece conexiones entre aprendizaje escolar y experiencias culturalmente valoradas en su contexto familiar, fortaleciendo

percepción de relevancia. Sin embargo, la respuesta no aborda explícitamente cambios en autonomía, dimensión específicamente solicitada en la pregunta. Esta omisión impide valorar si hubo progresión desde dependencia hacia independencia en ejecución de tareas, aspecto crítico para evaluación integral del impacto. La ejemplificación se limita a un estudiante sin proporcionar contraste con otros perfiles, limitando comprensión de variabilidad individual en respuesta motivacional.

<b>Contextualización y necesidades reales</b>	10.- ¿De qué manera se considera el contexto y las necesidades reales de los	Se consideró su nivel no lector, el apoyo visual y concreto. Ejemplo: se usaron imágenes para clasificar si	La consideración del contexto evidencia aplicación apropiada de diferenciación pedagógica
---	--	---	---

estudiantes?  
ejemplificar?

¿Puede ser un ingrediente o una acción.

basada en nivel de desarrollo real. El reconocimiento del nivel no lector como punto de partida demuestra evaluación diagnóstica acertada que ajusta expectativas y estrategias a capacidades actuales, evitando frustración por demandas excesivas. La provisión de apoyo visual y concreto constituye adaptación metodológica esencial para estudiantes DIL que procesan mejor información presentada mediante múltiples modalidades sensoriales. La ejemplificación mediante clasificación imagen-concepto (ingrediente vs. acción) demuestra estrategia cognitiva

que desarrolla categorización semántica, habilidad fundamental para organización conceptual. Esta actividad facilita discriminación entre sustantivos (ingredientes) y verbos (acciones), desarrollando conciencia gramatical implícita mediante experiencia práctica antes que mediante instrucción metalingüística abstracta. Sin embargo, la respuesta interpreta "contexto" y "necesidades reales" principalmente desde perspectiva de nivel de desarrollo cognitivo, omitiendo dimensiones socioculturales, familiares y económicas que también constituyen contexto

**Actividades  
implementadas**

11.- ¿Qué tipo de actividades de las realizadas (manipulativa, lúdica, de escritura y lectura) generaron mayor participación por parte de los estudiantes?  
¿Puede ejemplificar?

Las manipulativas donde el armar y reproducir las recetas fue llamativo para los estudiantes.

significativo. Esta interpretación restringida contrasta con menciones previas sobre vulnerabilidad económica y desconocimiento de alimentos, aspectos contextuales relevantes que no se integran explícitamente en esta respuesta, sugiriendo oportunidad de conceptualización más amplia e integral del término "contexto".

Las actividades manipulativas, específicamente armar y reproducir recetas, generaron mayor participación estudiantil. Esta preferencia confirma principios de neurociencia educativa sobre efectividad del aprendizaje

experiencial multisensorial, particularmente relevante para estudiantes DIL que requieren concreción para facilitar abstracción posterior. La manipulación directa de ingredientes y utensilios proporciona experiencia kinestésica que fortalece codificación mnémica mediante elaboración sensoriomotora, generando trazas de memoria más robustas que instrucción exclusivamente verbal o visual. El "armar" implica construcción activa que posiciona al estudiante como agente creador versus receptor pasivo, promoviendo agencia y empoderamiento. La

"reproducción" evidencia capacidad de seguimiento de modelo, habilidad imitativa fundamental que facilita aprendizaje procedimental. El carácter "llamativo" señalado sugiere que estas actividades capturaron atención sostenida, recurso cognitivo limitado en DIL que requiere estímulos suficientemente salientes para mantener foco atencional. Sin embargo, la respuesta omite comparación explícita con otros tipos de actividades mencionados en la pregunta (lúdicas, de escritura, de lectura), limitando comprensión de la jerarquía de efectividad entre modalidades. Esta falta de contraste impide

**Secuencia didáctica y comprensión**

12.- ¿Qué aspectos de la secuencia didáctica y las estrategias implementadas considera que fueron de mayor comprensión o motivación para los estudiantes? ¿De qué manera la contextualización mediante la preparación de recetas fortaleció el desarrollo de la lectoescritura?

El modelamiento fue más comprensible para ellos, ya que de esta forma lograron identificar las partes de una receta y los pasos a seguir.

identificar si las manipulativas fueron absolutamente superiores o si diferentes tipos de actividades tuvieron efectividad complementaria según objetivos específicos.

El modelamiento como estrategia destacada evidencia efectividad del aprendizaje observacional como mediador de comprensión en estudiantes DIL. La demostración explícita reduce ambigüedad y proporciona referente concreto que facilita construcción de representación mental del proceso. La identificación de partes de la receta (título, ingredientes, preparación) demuestra desarrollo de

conciencia sobre estructura textual, competencia metalingüística que facilita navegación y comprensión de textos instructivos. El reconocimiento de pasos secuenciales evidencia comprensión de organización temporal y causal, habilidades cognitivas complejas que integran comprensión lingüística con razonamiento lógico. Sin embargo, la respuesta no aborda la segunda pregunta sobre cómo la contextualización mediante preparación de recetas fortaleció específicamente el desarrollo lector, omisión significativa que limita comprensión del mecanismo

mediante el cual la experiencia práctica de cocinar se traduce en competencias alfabéticas. Esta pregunta solicita análisis del vínculo entre actividad práctica y desarrollo del código escrito, aspecto teórico fundamental para comprender la transferencia del aprendizaje contextualizado hacia habilidades descontextualizadas. La ausencia de esta articulación sugiere posible dificultad para explicitar los puentes cognitivos entre experiencia concreta y abstracción simbólica que representa el lenguaje escrito.

**Materias y recursos**

13.- ¿Qué materiales y recursos utilizados en el proyecto Las imágenes e ilustraciones fueron elementos fundamentales para identificarlos representan dos

resultaron efectivos para apoyar seguir pasos y entender las categorías complementarias: el aprendizaje de los instrucciones, además de los representaciones simbólicas estudiantes? Fundamente su ingredientes reales que se (imágenes/ilustraciones) y respuesta. ocuparon. objetos concretos (ingredientes reales). Las imágenes e ilustraciones funcionan como mediadores semióticos que traducen instrucciones verbales abstractas en representaciones visuales concretas, facilitando procesamiento en estudiantes con limitaciones en comprensión verbal. Su efectividad para seguir pasos confirma que la información visual secuencial reduce carga de memoria de trabajo al proporcionar referente externo permanente que puede consultarse

repetidamente. La comprensión de instrucciones mediante imágenes evidencia que la modalidad visual compensa dificultades en procesamiento auditivo-verbal secuencial. Los ingredientes reales proporcionan experiencia tridimensional tangible que conecta representación simbólica (palabra escrita, imagen) con referente concreto, facilitando construcción de significado mediante correspondencia directa. Esta manipulación concreta es fundamental para estudiantes DIL que requieren anclaje experiencial para desarrollo de conceptos abstractos. La combinación de

ambos tipos de recursos (representacional y concreto) evidencia comprensión implícita de la progresión desde concreto hacia abstracto que caracteriza desarrollo cognitivo piagetiano. Sin embargo, la fundamentación proporcionada es limitada, describiendo más qué se usó que por qué fue efectivo desde perspectiva teórica, reduciendo profundidad del análisis pedagógico.

**Enfoque psicogenético**

14.- ¿Cómo se evidenció el enfoque psicogenético en la realización del proyecto? ¿De qué manera las estrategias utilizadas se ajustaron al nivel de desarrollo de cada estudiante? Fundamente.

Se ajustaron las actividades al nivel inicial de la escritura; reconocimiento de consonantes, trazar consonantes, transcribir el texto.

La aplicación del enfoque psicogenético se evidencia mediante progresión de actividades que respeta secuencia evolutiva del desarrollo escritor. El reconocimiento de

consonantes representa primer estadio de familiarización con elementos del sistema alfabético, actividad perceptivo-discriminativa que establece base para manipulación posterior. El trazado de consonantes incorpora dimensión grafomotora, integrando conocimiento declarativo (identificación) con habilidad procedimental (ejecución motriz). La transcripción de texto representa nivel superior que integra reconocimiento, memoria y coordinación motora fina en tarea funcional. Esta progresión desde identificación hacia producción respeta principio psicogenético

de construcción gradual de conocimiento mediante reorganizaciones sucesivas. Sin embargo, la respuesta presenta limitaciones significativas en fundamentación teórica explícita del enfoque psicogenético. No menciona hipótesis de escritura ferreiriana (presilábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) ni principios constructivistas como asimilación, acomodación o conflicto cognitivo, elementos centrales del marco psicogenético. El ajuste a "nivel inicial" es genérico sin especificación de cómo se diferenció según perfiles

individuales de los dos estudiantes caracterizados previamente con desempeños distintos. Esta falta de diferenciación individual contradice principio psicogenético fundamental de respeto por ritmos y procesos individuales de construcción de conocimiento.

**Modelo funcional**

**ecológico-**

15.- ¿Cómo evidenció el enfoque ecológico-funcional en las sesiones aplicadas? ¿De qué forma las estrategias didácticas promueven un aprendizaje significativo a situaciones reales de la vida cotidiana? Fundamente su respuesta.

Relacionaron situaciones reales como el cocinar en casa, elegir alimentos, lavarse las manos, seguir pasos. De esta forma el aprendizaje fue significativo para el uso de la receta y lo pueden ejecutar en casa junto a su familia.

La aplicación del enfoque ecológico-funcional se evidencia mediante vinculación explícita entre aprendizaje escolar y prácticas cotidianas del contexto familiar. La conexión con cocinar en casa establece puente directo entre competencia académica (lectoescritura de receta) y actividad funcional significativa

del entorno natural del estudiante. La inclusión de elegir alimentos desarrolla toma de decisiones y autonomía personal, habilidades adaptativas esenciales para vida independiente. El lavado de manos incorpora dimensión de higiene y autocuidado, competencia de vida diaria que trasciende lo puramente académico. El seguimiento de pasos desarrolla habilidad procedimental transferible a múltiples contextos (no solo recetas), promoviendo generalización. La proyección de uso familiar ("ejecutar en casa junto a su familia") evidencia comprensión de que

aprendizaje efectivo para DIL requiere práctica contextualizada en ambientes naturales, no limitándose a contexto escolar artificial. Esta transferencia intencional hacia contexto familiar promueve continuidad educativa y valorización familiar del aprendizaje. Sin embargo, la fundamentación teórica es descriptiva más que analítica, listando conexiones sin explicitar principios teóricos ecológico-funcionales como funcionalidad, relevancia social, participación en ambientes naturales o currículo basado en actividades de la vida diaria. Esta limitación reduce profundidad de la

## Proyección y mejora

16.- ¿Qué aspectos ajustaría o fortalecería en futuras intervenciones y cómo aplicaría este tipo de experiencias en el futuro considerando el contexto educativo actual? ¿Qué aprendizaje extrae usted como docente al observar la aplicación de estrategias fundamentadas en ambos enfoques teóricos?

Incorporaría más actividades prácticas, para reforzar la secuencia temporal. Comenzaría con recetas más breves y luego con otras de más pasos, luego pasaría a otro tipo de intereses como armar juegos o dibujos. Ambos enfoques son importantes ya que se deben adecuar los niveles de lectura, logran trazar de manera independiente y se dan apoyos visuales, por otra parte, es muy importante secuenciar una actividad para llegar a un resultado final o producto, ya sea la elaboración de un alfajor, pizza o cualquier alimento.

articulación entre práctica observada y marco teórico declarado, aspecto crítico para investigación fundamentada.

Las proyecciones evidencian pensamiento reflexivo y capacidad de identificar oportunidades de mejora basadas en experiencia práctica. La propuesta de incrementar actividades prácticas valida su efectividad observada y demuestra disposición a intensificar estrategias exitosas. El énfasis en secuencia temporal responde a dificultad específicamente identificada, evidenciando coherencia entre diagnóstico y planificación de intervención. La progresión

metodológica propuesta  
(recetas breves → recetas  
complejas → otros intereses)  
demuestra comprensión del  
principio de complejidad  
creciente y andamiaje gradual.  
La diversificación temática  
hacia juegos y dibujos  
evidencia intención de  
transferir metodología exitosa  
hacia otros centros de interés,  
promoviendo generalización  
de estrategias. El aprendizaje  
docente sobre importancia de  
ambos enfoques demuestra  
apropiación teórica: reconoce  
necesidad de adecuación a  
niveles individuales  
(psicogenético), importancia  
de apoyos visuales (diseño  
universal), y relevancia de

secuenciación hacia producto final (ecológico-funcional). Sin embargo, la articulación de los aprendizajes es descriptiva más que analítica profunda, enumerando elementos sin explicitar mecanismos de sinergia entre ambos enfoques o tensiones que pudieron surgir. La respuesta carece de reflexión crítica sobre limitaciones o desafíos enfrentados en la integración de ambos marcos teóricos, sugiriendo oportunidad de profundización en metacognición pedagógica sobre complejidades de implementación práctica de modelos teóricos complementarios.

<p><b>Relevancia de metodologías inclusivas</b></p>	<p>17.- ¿Qué relevancia tiene continuar implementando este tipo de metodologías en contextos inclusivos?</p>	<p>Es muy importante continuar implementando estas metodologías ya que se incluye al estudiante en su propio aprendizaje, promueve la participación, la motivación y que las experiencias sean más significativas.</p>	<p>La valoración de metodologías inclusivas evidencia comprensión de principios fundamentales de educación inclusiva y protagonismo estudiantil. La inclusión del estudiante en su propio aprendizaje representa aplicación del enfoque de agencia y autodeterminación, reconociendo al estudiante como sujeto activo versus objeto pasivo de intervención. Esta perspectiva es fundamental para estudiantes DIL que históricamente han sido posicionados como receptores de servicios más que como constructores de su propio conocimiento. La promoción de la</p>
---	--	--	---

participación constituye elemento central del paradigma inclusivo, superando integración física para avanzar hacia participación genuina en experiencias de aprendizaje significativas. La motivación como resultado de metodologías contextualizadas valida la efectividad del modelo ecológico-funcional, donde relevancia experiencial genera sostenido. La significatividad de experiencias representa criterio pedagógico fundamental que conecta aprendizaje con vida real del estudiante, principio ausente en metodologías tradicionales descontextualizadas.

Sin embargo, la respuesta presenta limitaciones en profundidad argumentativa. No explicita mecanismos específicos mediante los cuales estas metodologías generan inclusión ni contrasta con limitaciones de enfoques tradicionales. La fundamentación es genérica sin referencia a marcos teóricos específicos de educación inclusiva (Diseño Universal para el Aprendizaje, modelo social de discapacidad, respuesta a la diversidad). No aborda desafíos sistémicos para implementación sostenible (recursos, formación docente, política educativa) ni tensiones entre inclusión y

presiones de estandarización curricular.

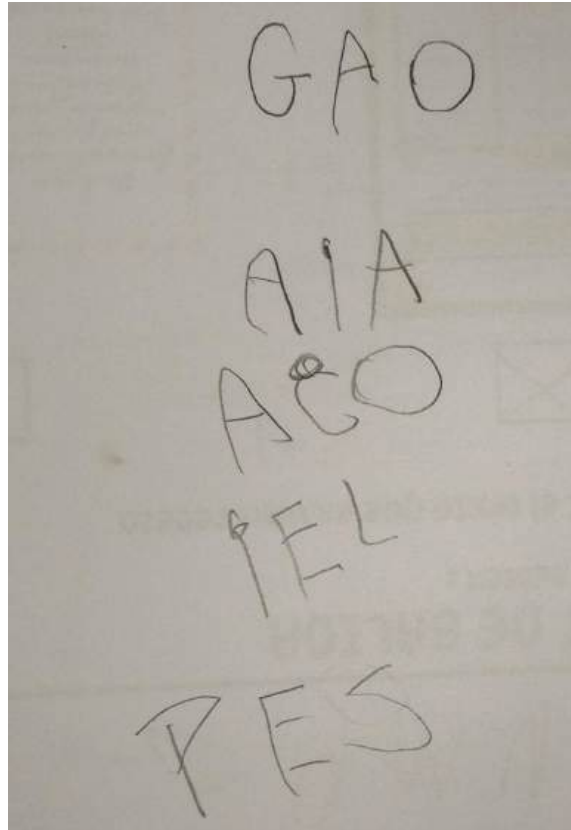
La respuesta carece de reflexión crítica sobre condiciones institucionales necesarias para escalabilidad de estas metodologías más allá de experiencias piloto aisladas. Esta ausencia de análisis sistémico limita comprensión de viabilidad real de transformación de prácticas pedagógicas en contextos educativos actuales caracterizados por restricciones de tiempo, recursos y rigidez curricular.

---

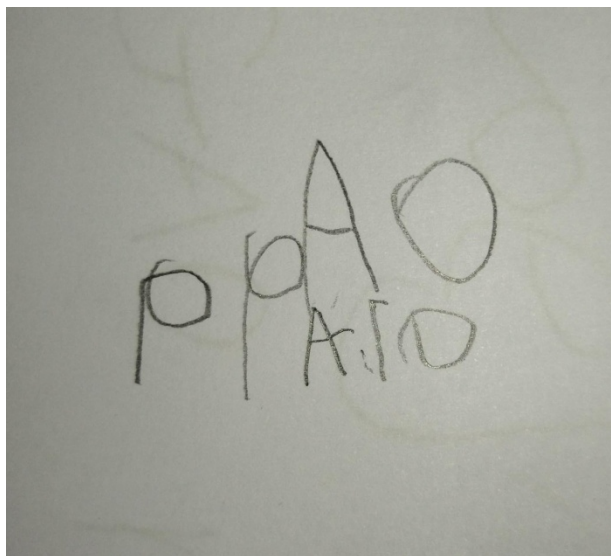
**ANEXO X: PRODUCCIONES Y ANÁLISIS - ETAPA DE EVALUACIÓN FINAL**

**Anexo X.1: Producciones escritas Estudiante 1 - Evaluación final**

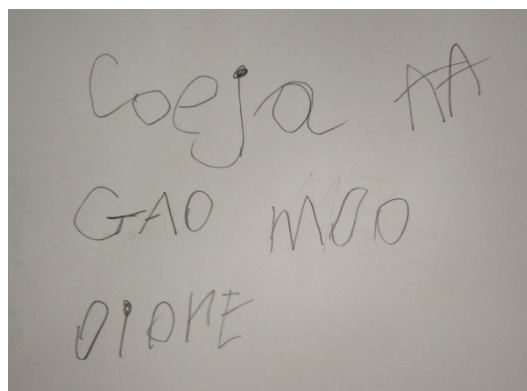
**Imagen 1** Producciones escritas de la noción de la escritura de la palabra



**Imagen 2** Producciones escritas de la escritura de la palabra y su diminutivo



**Imagen 3** Producciones escritas de la noción de la escritura de la palabra (contraargumentación)



## Anexo X.2: Matriz de análisis de producciones Estudiante 1

Categoría	Subcategoría	Pregunta/Consigna	Descriptor	Respuesta	Análisis
<b>Noción de la escritura de la palabra</b>	Escritura espontánea de palabras	“Escribe la palabra gato, como tú crees que se escribe.” (Se repite con: ardilla, canario, tigre, pez).	Evaluar la representación gráfica de palabras conocidas y el nivel conceptual sobre el sistema de escritura (hipótesis: presilábica, silábica, silábico-alfabético o alfabético)	la gato: GAO ardilla: AIA canario: AIO tigre: IEL pez: PES	El estudiante 1 se encuentra en el nivel SILÁBICO-ALFABÉTICO, en clara transición entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética. Sus escrituras revelan un momento conceptual sumamente interesante donde coexisten dos sistemas de comprensión del sistema de escritura. En las escrituras de "gato" (GAO), "ardilla" (AIA) y "canario" (AIO)

observamos una clara predominancia de la hipótesis silábica con valor sonoro convencional vocálico. El estudiante utiliza una letra por cada sílaba de la palabra, privilegiando las vocales como núcleo representativo de cada sílaba: ga-to = G-A-O; ar-di-lla = A-I-A; ca-na-rio = A-I-O. Esta representación silábica es consistente y sistemática, demostrando que ha construido sólidamente la comprensión de que la escritura representa

las partes sonoras de las palabras. Lo particularmente revelador es que el estudiante selecciona las vocales que efectivamente aparecen en cada sílaba, lo que indica un análisis sonoro real de las palabras. No utiliza vocales arbitrarias, sino aquellas que corresponden fonéticamente a cada segmento silábico. Este es un indicador claro de fonetización avanzada dentro del nivel silábico. Sin embargo, en "pez" (PES)

observamos un cambio cualitativo significativo: el estudiante produce una escritura que va más allá de la hipótesis silábica pura. La palabra "pez" es monosilábica, y sin embargo utiliza tres letras, incluyendo tanto vocales como consonantes. Esta producción revela que está comenzando a analizar las palabras no solo por sílabas, sino también por unidades menores (fonemas), lo cual es característico del nivel alfabético. La escritura de "tigre" (IEL)

resulta particularmente interesante porque muestra las tensiones propias del pasaje entre sistemas. El estudiante utiliza tres letras para dos sílabas (ti-gre), lo que podría indicar un intento de representación más detallada que la puramente silábica. La presencia de "IEL" sugiere que está intentando capturar más información sonora de la que la hipótesis silábica le permitiría representar, aunque aún no logra la correspondencia

alfabética convencional  
completa. Es  
fundamental destacar  
que estas  
"inconsistencias" no  
son errores sino  
evidencias del conflicto  
cognitivo que  
caracteriza el nivel  
silábico-alfabético: el  
estudiante se  
encuentra en el  
proceso de descubrir  
que la hipótesis  
silábica, aunque  
poderosa, no es  
suficiente para  
representar todas las  
palabras del sistema.  
Las escrituras  
alfabetizadas (como

PES) conviven con las silábicas (como GAO, AIA, AIO) porque está construyendo simultáneamente dos esquemas de comprensión. El estudiante ha superado ampliamente los principios organizadores del nivel pre-silábico (cantidad mínima y variedad interna) y ha construido sólidamente la correspondencia entre partes de la emisión oral y partes de la representación gráfica. Ahora está descubriendo que esas

"partes" pueden ser más pequeñas que las sílabas, lo que lo conducirá gradualmente hacia el principio alfabético completo.

Lectura de lo escrito	"Ahora léelo en voz alta y muestra con tu dedo lo que estás leyendo."	Observar la correspondencia entre lo escrito y lo leído, revelando cómo el estudiante interpreta su propia escritura.	Benjamín logra leer correctamente todas sus producciones. Puede identificar palabras individuales dentro de oraciones continuas ("el mono sube la pata")	La capacidad del estudiante para leer sus propias producciones es absolutamente coherente con su nivel silábico-alfabético y representa un logro metacognitivo fundamental. Cuando lee sus escrituras, establece una correspondencia estable entre la
-----------------------	---	---	--	---

intención comunicativa, la representación gráfica y la emisión oral, lo que demuestra que sus escrituras no son arbitrarias sino producto de un análisis lingüístico sistemático. Lo más significativo es que el estudiante no solo lee sus escrituras aisladas, sino que puede segmentar y reconocer palabras individuales dentro de cadenas gráficas continuas como "elmonosubelapata". Esta habilidad revela una conciencia léxica

desarrollada:  
comprende que el  
discurso oral está  
compuesto por  
unidades discretas  
(palabras) que pueden  
representarse  
gráficamente de  
manera  
diferenciada. Esta  
capacidad de  
segmentación es  
particularmente  
notable porque  
requiere un nivel de  
abstracción  
metalingüística  
considerable. El  
estudiante debe:

Analizar la cadena

sonora oral y dividirla  
en unidades léxicas

Localizar visualmente  
los segmentos gráficos  
que corresponden a  
cada palabra

Establecer  
correspondencias entre  
la representación  
gráfica continua y las  
unidades orales  
discretas

La lectura exitosa de  
sus producciones  
también confirma que  
el estudiante está  
operando con criterios  
de correspondencia  
fonográfica estables, no  
con interpretaciones  
globales o arbitrarias

de lo escrito. Cuando señala con el dedo mientras lee, está demostrando que comprende la direccionalidad de la escritura y la correspondencia término a término entre grafías y emisión oral. Este desempeño en la lectura es un predictor positivo de su avance hacia la alfabetización completa, ya que indica que ha construido la comprensión fundamental de que la escritura es un sistema de representación del

**Escritura  
del diminutivo**

**del** Transformar  
palabra a  
diminutivo

“¿Qué tendrías que hacer para que aquí diga **patito** en lugar de **pato?**”

Evaluar la reflexión sobre la estructura de la palabra escrita, observando si el estudiante comprende y representa la transformación del lenguaje (morfología).

Escribe PAO (PATO)  
Escribe PAIO (PATITO)

lenguaje oral, y que posee las herramientas conceptuales para analizar y reflexionar sobre ese sistema.

La producción del estudiante en esta tarea revela una conciencia morfológica emergente sumamente valiosa. Comprende claramente que existe una diferencia estructural entre "pato" y "patito", y que esa diferencia debe reflejarse en la escritura mediante la adición de elementos gráficos. El estudiante transforma PAO en

PAIO, agregando la letra "I" en la posición intermedia. Esta modificación no es arbitraria: refleja su comprensión de que el diminutivo "-ito" debe representarse gráficamente, y lo hace de manera consistente con su hipótesis silábico-alfabética predominante. La "I" representa la sílaba "ti" del sufijo diminutivo, manteniendo su lógica de correspondencia silábica donde una letra puede representar una sílaba completa. Lo que resulta particularmente

interesante es la ubicación de la letra agregada. El estudiante no simplemente añade la "l" al final (lo que produciría PAOl), sino que la inserta entre las letras existentes (PA-l-O). Esto sugiere varias cosas importantes:

Comprensión de la estructura morfológica:  
Intuye que el sufijo diminutivo se inserta en una posición específica de la palabra, no simplemente se agrega al final.

Flexibilidad conceptual:  
Puede modificar una

escritura ya producida, lo que implica que no considera sus producciones como fijas o inmutables, sino como representaciones susceptibles de transformación.

Análisis comparativo:  
Ha reflexionado sobre las diferencias entre ambas palabras oralmente (pa-to vs. pa-ti-to) y ha intentado representar gráficamente esa diferencia.

Desde la perspectiva de la psicogénesis de la escritura, esta tarea

presenta un desafío particular porque requiere que el estudiante coordine dos tipos de análisis simultáneamente: el análisis fonográfico (qué letras usar) y el análisis morfológico (cómo representar el cambio de significado). El estudiante demuestra capacidad para ambos niveles de análisis, aunque su representación del sufijo diminutivo sea aún parcial (representa "ito" con una sola letra "l" en lugar de con múltiples

grafemas). Esta comprensión morfológica emergente es un indicador positivo de desarrollo metalingüístico. El estudiante no solo está aprendiendo a representar palabras aisladas, sino que está comenzando a comprender que las palabras tienen estructura interna y que esas estructuras pueden modificarse sistemáticamente. Este nivel de reflexión sobre el lenguaje es fundamental para el desarrollo de la

**Contraargumentación  
(solo si alcanzó nivel  
alfabético)**

Cambio  
de género  
número  
palabras

de “Ahora aquí dice  
o **conejo**, ¿qué tendrías  
en que hacer para que diga  
**coneja?**” (Se repite con:  
toro/vaca, pato/gato,  
mosca/mono,  
gorrión/gorriones).

Evaluar si el  
estudiante posee  
un conocimiento  
real sobre el  
manejo del sistema  
alfabético y  
comprende cómo  
se modifican las  
palabras  
gráficamente al  
cambiar de género  
o número.

Conejo (coneja):  
COEJA  
Toro (vaca): AA  
Pato (gato): GAO  
Mosca (mono): MOO  
Gorrión (gorriones):  
OIONE

competencia escritural  
avanzada.

Las producciones del  
estudiante en esta  
sección revelan  
aspectos fascinantes  
sobre su comprensión  
del sistema de escritura  
y su capacidad para  
reflexionar sobre las  
transformaciones  
léxicas, aunque estas  
tareas fueron  
diseñadas  
específicamente para  
estudiantes en nivel  
alfabético  
consolidado. En la  
transformación de  
"conejo" a "coneja"  
(COEJA), el estudiante

demuestra una  
comprensión

morfológica notable.

Elimina una letra (la J  
final de una hipotética  
escritura "COEJO") para  
producir "COEJA", lo  
que sugiere que:

Comprende que el  
cambio de género se  
marca con una  
modificación en la  
parte final de la palabra  
Intenta representar la  
diferencia sistemática  
entre masculino y  
femenino

Mantiene la estructura  
silábica general de la  
palabra mientras  
modifica el final

Sin embargo, las otras producciones revelan las limitaciones propias de su nivel conceptual actual: En "toro/vaca" (AA), el estudiante produce una escritura minimalista que probablemente responde a su análisis silábico: "va-ca" = dos sílabas = dos letras (A-A), privilegiando nuevamente las vocales. Esta respuesta es coherente con la hipótesis silábica, pero no logra diferenciar cualitativamente entre las dos palabras semánticamente

relacionadas pero fonéticamente distintas. Para "pato/gato" (GAO), el estudiante reconoce acertadamente que debe cambiar la letra inicial, transformando efectivamente "pato" en "gato". Esta es una respuesta correcta que demuestra su capacidad para analizar y modificar componentes específicos de las palabras, aunque su representación siga siendo silábica (ga-to = G - A - O ) . En "mosca/mono" (MOO),

vemos una escritura que captura parcialmente la palabra "mono" (mo-no = M-O-O), donde la repetición de la "O" podría interpretarse como un intento de representar las dos sílabas con igual núcleo vocálico, o como una escritura silábica donde cada "O" representa una sílaba diferente. La transformación de "gorrión" a "gorriones" (OIONE) es particularmente reveladora de las tensiones entre su sistema silábico y el

sistema alfabético. El estudiante agrega letras para representar el plural, lo que indica comprensión del cambio morfológico, pero su representación no sigue completamente el principio alfabético convencional. La presencia de cinco letras para "gorriones" (go-rrio-nes = tres sílabas) sugiere que está intentando representar más información fonética de la que la hipótesis silábica pura permitiría. El desempeño del

**Noción de la oración** Segmentación Se presenta la oración Evaluar la Identifica

**escrita**

y ubicación de palabras en una oración y ubicación de palabras en una oración continua **elmonosubelapata** y se pregunta: - ¿Qué escribí? - ¿Dónde está la palabra “pata”? - ¿Dónde dice “sube”? - ¿Dónde está “mono”? capacidad de segmentación de las palabras. correctamente todas las palabras. escritura continua y reconocer palabras dentro de una oración, identificando su función y ubicación.

estudiante en esta tarea es excepcional y representa uno de los logros más significativos de su perfil de desarrollo escritural. La capacidad para segmentar correctamente una cadena gráfica continua e identificar la ubicación precisa de cada palabra dentro de ella requiere un nivel de conciencia metalingüística que va considerablemente más allá de la simple capacidad de escribir. Esta habilidad implica la coordinación de

múltiples operaciones  
cognitivas complejas:

1. Análisis de la cadena  
oral:

El estudiante debe  
primero reconocer que  
la emisión oral "el  
mono sube la pata"  
está compuesta por  
unidades discretas  
(palabras) que, aunque  
se pronuncian de  
manera continua en el  
habla espontánea,  
constituyen entidades  
lingüísticas  
diferenciadas.

2. Correspondencia  
oral-gráfico:

Debe establecer una  
correspondencia entre

esas unidades orales y sus representaciones gráficas dentro de la cadena continua "elmonosubelapata", lo que requiere un análisis simultáneo de ambos planos (fonológico y gráfico).

### 3. Localización espacial:

Debe ubicar visualmente cada palabra dentro de la secuencia gráfica, lo que implica comprender que la escritura tiene direccionalidad y que las palabras ocupan posiciones específicas en el espacio gráfico.

4. Delimitación de fronteras léxicas:

Debe determinar dónde termina una palabra y comienza otra dentro de la cadena continua, sin el apoyo de espacios en blanco que convencionalmente marcan estas fronteras. Que el estudiante logre identificar correctamente todas las palabras de la oración es extraordinario, especialmente considerando que incluye:

Artículos breves ("el",  
"la")

Sustantivo bisílabo  
("mono")

Verbo bisílabo ("sube")

Sustantivo bisílabo  
("pata")

La precisión en la identificación de palabras cortas como "el" y "la" es particularmente notable, ya que estas palabras funcionales suelen ser más difíciles de segmentar para niños en proceso de alfabetización inicial porque tienen menos "peso semántico" que

los sustantivos y verbos.

Cambio de palabras en la oración de ¿Qué tendrías que hacer para que diga **elmonobajalapata?** (Cambio de verbo), o **elmonosubeunapata** (cambio de artículo).  
Evaluar la capacidad de modificar la estructura sintáctica de la oración, demostrando comprensión de las relaciones gramaticales en el texto escrito. NO APLICA NO APLICA

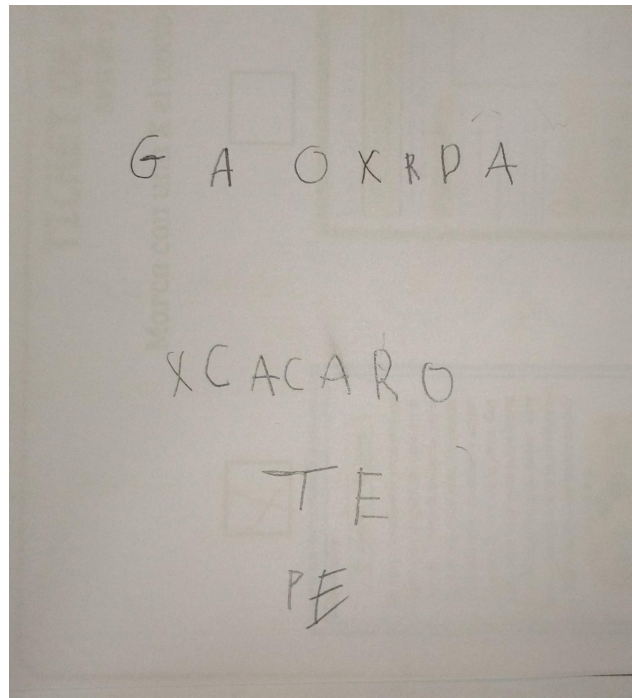
**Escritura de la oración** Escritura de una oración dictada “Escribe: **lapalomacomemigas.**”  
Evaluar cómo el estudiante escribe oraciones completas, considerando: segmentación, correspondencia fonema-grafema y NO APLICA NO APLICA

explicación de su  
proceso.

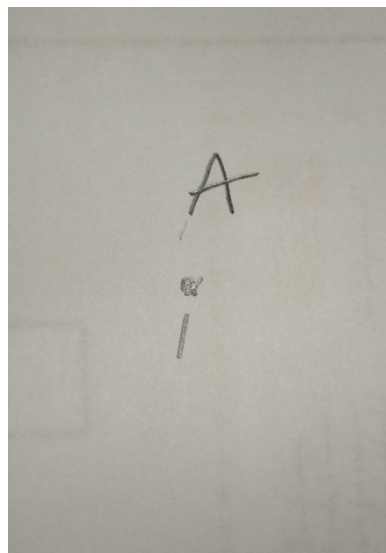
---

**Anexo X.3: Producciones escritas Estudiante 2 - Evaluación final**

**Imagen 1** Producciones escritas de la noción de la escritura de la palabra



**Imagen 2** Producciones escritas de la escritura de la palabra y su diminutivo



#### Anexo X.4: Matriz de análisis de producciones Estudiante 2 - Evaluación final

Categoría	Subcategoría	Pregunta/Consigna	Descriptor	Respuesta	Análisis
<b>Noción de la escritura de la palabra</b>	Escritura espontánea de palabras	“Escribe la palabra gato, como tú crees que se escribe.” (Se repite con: ardilla, canario, tigre, pez).	Evaluar la representación gráfica de palabras conocidas y el nivel conceptual sobre el sistema de escritura (hipótesis: presilábica, silábica, silábico-alfabético o alfabético)	la gato: GAO ardilla: XRDA canario: CACARO tigre: TE pez: PE	El estudiante 2 se encuentra en el nivel PRE-SILÁBICO inicial. Utiliza una sola letra para representar cada palabra completa, sin establecer correspondencia entre las grafías y los aspectos sonoros del habla. Aunque en algunos casos utiliza letras iniciales pertinentes (G para "gato", A para "ardilla"), esto no indica análisis sonoro

sino asociación directa letra-objeto. La repetición de la misma letra R para "tigre" y "pez" evidencia ausencia de criterios de diferenciación. No ha construido los principios de cantidad mínima ni variedad interna. Su expresión "no sabe escribir" para "canario" revela conciencia de sus limitaciones pero falta de recursos conceptuales para resolverlas. El estudiante utiliza letras convencionales, lo que indica que ha superado

la etapa de utilizar grafismos primitivos o pseudoletras, pero el uso que hace de estas letras es completamente arbitrario desde el punto de vista sonoro. Para él, una letra cualquiera puede representar una palabra completa, sin importar la extensión de esa palabra ni los sonidos que la componen. Lo que resulta particularmente interesante es que el estudiante muestra algunos intentos de utilizar letras

pertinentes,  
especialmente las  
iniciales: escribe G para  
"gato" y A para  
"ardilla". Sin embargo,  
esto no significa que  
esté estableciendo una  
correspondencia  
sonora sistemática.  
Más bien, parece estar  
utilizando estas letras  
como "nombres" o  
etiquetas de los  
objetos, similar a como  
los niños pequeños  
pueden aprender que  
ciertas letras se asocian  
con ciertas palabras sin  
comprender realmente  
el principio alfabético.  
Esta utilización de

letras iniciales no contradice su nivel pre-silábico porque no hay evidencia de que esté analizando la cadena sonora; simplemente está asociando una marca gráfica (la primera letra) con una palabra completa. La repetición de la letra R para representar tanto "tigre" como "pez" es especialmente reveladora. Si el estudiante estuviera en un nivel silábico, aunque fuera inicial, intentaría diferenciar estas escrituras de alguna manera, ya que

la hipótesis silábica implica la comprensión de que palabras diferentes requieren escrituras diferentes. Aquí vemos que esa comprensión aún no está construida. Es también significativo que el estudiante exprese explícitamente que "no sabe escribir" la palabra "canario". Esta toma de conciencia de sus límites es importante porque demuestra que está comenzando a plantearse problemas sobre el sistema de escritura, aunque

todavía no cuenta con los recursos conceptuales para resolverlos. El repertorio limitado de letras que utiliza (E, R, A, G, O) y su uso no diferenciado indica que el estudiante aún no ha construido dos principios fundamentales del nivel pre-silábico avanzado: el principio de cantidad mínima (que una palabra necesita por lo menos dos o tres letras para "poder ser leída") y el principio de variedad interna (que las letras

deben ser diferentes entre sí). Estos son los dos principios organizadores que, cuando se construyen, permiten al niño avanzar hacia escrituras más elaboradas y, eventualmente, hacia el descubrimiento de la fonetización.

	Lectura de lo escrito	“Ahora léelo en voz alta y muestra con tu dedo lo que estás leyendo.”	Observar la correspondencia entre lo escrito y lo leído, revelando cómo el estudiante interpreta su propia escritura.	NO APLICA	NO APLICA
<b>Escritura del diminutivo</b>	Transformar palabra diminutivo	“¿Qué tendrías que hacer para que aquí diga <b>patito</b> en lugar de	Evaluar la reflexión sobre la estructura de la palabra	Escribe A (PATO) Escribe I (PATITO)	El estudiante 2 no logra diferenciar cuantitativamente ni

**pato?"**

escrita,  
observando si el  
estudiante  
comprende y  
representa la  
transformación del  
lenguaje  
(morfología).

cualitativamente  
ambas palabras. Utiliza  
una letra diferente para  
cada una (E y R) pero  
sin criterio sistemático.  
No comprende que  
"patito" es más largo  
que "pato" y por tanto  
debería requerir más  
letras. La ausencia de  
reflexión morfológica  
es consistente con el  
nivel pre-silábico,  
donde aún no se ha  
descubierto que la  
escritura representa el  
lenguaje oral. No  
agrega ni modifica  
elementos para reflejar  
el sufijo diminutivo "-  
ito".Esta tarea es

particularmente  
reveladora de las  
limitaciones  
conceptuales del nivel  
pre-silábico. Para  
comprender que  
"patito" debería  
escribirse con más  
letras que "pato", el  
estudiante necesitaría  
primero haber  
construido dos  
comprensiones  
fundamentales:  
Que la escritura  
representa el lenguaje  
oral: Si la escritura solo  
representa objetos o  
ideas de manera  
directa (como un  
dibujo), no habría razón

para que "patito" se escriba diferente de "pato" más allá de usar letras distintas. Ambos refieren a objetos similares.

Que existe una relación entre la extensión oral de la palabra y su extensión escrita: Esto requiere haber descubierto que las palabras "largas" (más sílabas) necesitan más letras que las palabras "cortas" (menos sílabas).

El estudiante aún no ha construido ninguna de estas comprensiones.

Para él, cada palabra se representa con una letra (o un conjunto arbitrario de letras), independientemente de su extensión oral. La elección de diferentes letras (E para "pato" y R para "patito") podría interpretarse como un intento rudimentario de diferenciación, pero no hay evidencia de que comprenda por qué deben ser diferentes o cómo esa diferencia se relaciona con las propiedades del lenguaje oral. La ausencia de reflexión morfológica (no agrega

nada para el sufijo "-  
ito") es completamente  
esperada en este nivel  
conceptual. La  
conciencia morfológica  
requiere primero la  
construcción del  
principio alfabético o,  
al menos, del principio  
silábico. Solo cuando el  
estudiante comprenda  
que la escritura  
representa sonidos  
podrá comenzar a  
reflexionar sobre cómo  
los cambios de  
significado (como los  
diminutivos) se marcan  
mediante  
modificaciones  
específicas de la

						cadena sonora.
<b>Contraargumentación (solo si alcanzó nivel alfabético)</b>	Cambio de género o número palabras	de “Ahora aquí dice <b>conejo</b> , ¿qué tendrías que hacer para que diga <b>coneja?</b> ” (Se repite con: toro/vaca, pato/gato, mosca/mono, gorrión/gorriones).	Evaluar si el estudiante posee un conocimiento real sobre el manejo del sistema alfabético y comprende cómo se modifican las palabras gráficamente al cambiar de género o número.	NO APLICA		NO APLICA
<b>Noción de la oración escrita</b>	Segmentación y ubicación de palabras en una oración	Se presenta la oración continua <b>elmonosubelapata</b> y se pregunta: - ¿Qué escribí? - ¿Dónde está la palabra “pata”? - ¿Dónde dice “sube”? - ¿Dónde está “mono”?	Evaluar la capacidad de segmentación de la escritura continua y reconocer palabras dentro de una oración, identificando su	NO APLICA		NO APLICA

			función y ubicación.			
	Cambio de palabras en la oración	¿Qué tendrías que hacer para que diga <b>elmonobajalapata?</b> (Cambio de verbo), o <b>elmonosubeunapata</b> (cambio de artículo).	Evaluar la capacidad de modificar la estructura sintáctica de la oración, demostrando comprensión de las relaciones gramaticales en el texto escrito.	la	NO APLICA	NO APLICA
<b>Escritura de la oración</b>	Escritura de una oración dictada	“Escribe: <b>lapalomacomemigas.</b> ”	Evaluar cómo el estudiante escribe oraciones completas, considerando: segmentación, correspondencia fonema-grafema y	el	NO APLICA	NO APLICA

explicación de su  
proceso.

---

## ANEXO XI: FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Ficha bibliográfica

Título	Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica
Autor/as	Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho Milagros Isabela Maiguashca Quintana
Año	2023
Nombre Revista	Revista Científica Uisrael
Número y volumen	Vol. 10, N°. 1 (enero - abril 2023)
Base de datos o buscador en donde encontró el artículo	Google Scholar
Link del artículo	<a href="https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/694/737">https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/694/737</a>
Cita en formato APA 7	puud Morocho, J. J., & Maiguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. Revista Científica UISRAEL, 10(1), 151-165.

#### Resumen del diseño teórico y metodológico (máximo 200 palabras)

La investigación surge del problema evidenciado en el bajo rendimiento en la lectoescritura en estudiantes de Educación

general básica en Ecuador. En este se plantea la pregunta sobre cómo estas estrategias lúdicas pueden mejorar el proceso, por lo que el marco conceptual se enfocará en la importancia del juego como herramienta pedagógica, en el cual se citan autores como Escalante, Reyes y Posada. Esta responde a un enfoque metodológico cualitativo, que se sustenta en una investigación descriptiva y documental, realizando una técnica como el deductivo, permitiendo analizar teorías existentes aplicadas a contextos educativos reales. La recolección de datos de investigaciones previas y estadísticas de organismos como INEVAL, evidenciaron una relación positiva entre el uso de estrategias lúdicas y la mejora en la comprensión lectora y producción escrita.

#### **Ideas centrales y citas relevantes del texto (máximo 500 palabras)**

Por medio de la investigación se identifica que el uso de las metodologías lúdicas es limitada en las aulas, por lo que afecta el aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, se presenta una estrategia la cual hace referencia al juego lo cual da cuenta que mejora la comprensión y motiva a los/as estudiantes, además, las actividades dinámicas permiten crear aprendizajes significativos, aún más cuando los textos son atractivos y del interés del estudiantado, por lo que da cuenta que la estrategia lúdica contribuye de mejor manera al desarrollo de habilidades como la creatividad, la comprensión y la fluidez verbal del estudiantado.

- “El juego constituye una manera fácil y divertida de aprender, convirtiendo esos conocimientos en aprendizajes significativos” (p. 153).
- “El estudiante considera que con la aplicación adecuada de estrategias logrará obtener un alto nivel de aprendizaje” (p. 160).

#### **Conclusión del artículo según la pregunta de investigación (máximo 50 palabras)**

A modo de conclusión, se expone que el uso de estrategias metodológicas lúdicas mejora significativamente el aprendizaje de la lectoescritura, debido a que motiva al estudiantado y favorece en el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas, lo que a su vez termina convirtiéndose en una alternativa eficaz frente a metodologías tradicionales que sean perpetuado a través de los años.

### Observaciones personales e interpretación/es relacionadas con su proyecto de investigación (máximo 300 palabras).

Consideraré esta investigación debido a que ofrece aportes significativos para la enseñanza inclusiva de la lectoescritura, además rescata la importancia de crear estrategias lúdicas donde se potencia la motivación y participación del estudiante, lo cual termina siendo el foco esencial en contextos de diversidad. Además, permite reflexionar sobre estrategias lúdicas mencionadas, tales como el uso de textos llamativos y dinámicas participativas, dando cuenta que estas pueden ser adaptadas para estudiantes con N.E.E, lo que a su vez permite reafirmar la necesidad de transformar prácticas educativas que se ciñen a lo tradicional para avanzar hacia metodologías activas y centradas en las necesidades que presentan los/as estudiantes.

## 2. Ficha bibliográfica

---

Título	Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia
Autor/as	Asdrúbal Emilfo Ayala Mendoza Karolina Alexandra Gaibor Ríos
Año	2021
Nombre Revista	Revista Científica Retos de la Ciencia
Número y volumen	Vol. 5, Nº. e
Base de datos o buscador en donde encontró el artículo	Google Scholar
Link del artículo	<a href="https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369/410">https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369/410</a>

Cita en formato APA 7 Mendoza, A. E., & Gaibor-Rios, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. Revista Científica Retos de la Ciencia, 5(e), 13–22.

---

### **Resumen del diseño teórico y metodológico (máximo 200 palabras)**

La investigación de este texto pretende examinar los desafíos del aprendizaje de la lectoescritura en un contexto de pandemia, por lo cual se plantea la pregunta de cómo ocurrió este proceso durante aquel confinamiento. El marco conceptual de la investigación se basa en la interacción familia-escuela y en las dificultades tecnológicas existentes del momento, ya que si bien algunos tenían acceso a esta otros no corrían con la misma suerte. El enfoque que se utilizó para esta investigación responde a uno cualitativo donde el método es un análisis documental, basado en revisiones de bibliografía científica nacional e internacional, debido a que fue una propagación mundial. La información se organizó mediante cuadros bibliográficos que permitieron sistematizar las técnicas utilizadas, estrategias y factores que intervinieron en el proceso de lectoescritura en modalidad online. Por lo que dentro de esta investigación resalta el rol de la familia, el docente y las TICs como factores claves para el nuevo sistema escolar.

### **Ideas centrales y citas relevantes del texto (máximo 500 palabras)**

La pandemia dio cuenta de grandes brechas tecnológicas y dificultades para continuar la modalidad y el proceso de lectoescritura, en un contexto de sectores rurales. Esto dio cuenta de cómo la casa se volvió escuela y los padres asumieron el rol de docentes, en esta instancia fue primordial el acompañamiento familiar y la motivación, lo cual permitía realizar avances significativos en los/as estudiantes si se contaba con eso. Se identificaron recursos como “Vamos a leer” y el “Libro álbum” lo cual permitieron realizar un acercamiento más significativo y visual al momento de adquirir y pasar a la lectura. Por lo tanto, se destaca que el éxito en la lectoescritura depende mucho de las condiciones previas que se disponen, tal como el lenguaje, la percepción, la motivación y el trabajo coordinado entre familia y docentes.

- “La familia se convierte en el núcleo de la educación, ella aprendió a utilizar métodos lectores, estimuló el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, y afectivas necesarias para el desarrollo eficaz de la lectoescritura” (p. 14).
- “En la realidad ecuatoriana se han agudizado los problemas relacionados al aprendizaje de la lectura y escritura debido a la migración al modelo virtual” (p. 16).

#### **Conclusión del artículo según la pregunta de investigación (máximo 50 palabras)**

La lectoescritura en pandemia enfrentó diversas dificultades, sin embargo, esta pudo fortalecerse mediante el uso de recursos digitales, considerando el apoyo familiar y la implementación de metodologías participativas que fueron adaptadas a esta realidad virtual.

#### **Observaciones personales e interpretación/es relacionadas con su proyecto de investigación (máximo 300 palabras).**

Si bien mi proceso investigativo no se centra en la adquisición de la lectoescritura durante la pandemia, considero que es fundamental para enriquecer mi investigación, debido a que puede mostrar cómo la pandemia afectó directamente los procesos de alfabetización inicial, además permite entregar herramientas metodológicas como la revisión documental estructurada y un análisis cualitativo, resultando útiles para abordar en distintas investigaciones en contextos cambiantes o imprevistos. La utilización de la estrategia digital descrita, como el juego y aplicaciones educativas, son adaptables a contextos inclusivos y motivadores, por lo que refuerza la importancia de una metodología activa donde de igual manera se considere el entorno familiar como agente activo en el proceso educativo.

Es por esto, que la incorporación de herramientas lúdicas y visuales nos permiten ampliar nuestros horizontes para poder diseñar materiales que sean accesibles y atractivos considerando las características individuales de los/as estudiantes y a su vez, visualizar un contexto digital como una oportunidad más que una barrera de aprendizaje.

### 3. Ficha bibliográfica

Título	La enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual leve
Autor/as	Sonia Rodríguez Velázquez Yunia Calzadilla Concepción Arlet Enma Osorio Guerra
Año	2022
Nombre Revista	Luz
Número y volumen	Vol. 21, Nº. 2
Base de datos o buscador en donde encontró el artículo	SciELO Cuba
Link del artículo	<a href="http://scielo.sld.cu/pdf/luz/v21n2/1814-151X-luz-21-02-129.pdf">http://scielo.sld.cu/pdf/luz/v21n2/1814-151X-luz-21-02-129.pdf</a>
Cita en formato APA 7	Rodríguez-Velázquez, S., Calzadilla-Concepción, Y., & Osorio-Guerra, A. E. (2022). <i>La enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual leve</i> . Luz, 21(2), 129–141.

#### Resumen del diseño teórico y metodológico (máximo 200 palabras)

La investigación aborda la problemática de la enseñanza de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual leve, la cual propone el método Glenn Doman. Se comienza con una sistematización teórica sobre los fundamentos que conlleva la lectoescritura y además se identifican dificultades comunes para este grupo de estudiantes. En cuanto al marco conceptual cobra relevancia debido al apoyo en el valor pedagógico y en los enfoques que privilegian la estimulación temprana y la plasticidad cerebral. Por lo que el estudio realiza un enfoque metodológico cualitativo con métodos de técnica de observación, entrevistas,

análisis y síntesis, modelación y consulta documental. Si bien este no especifica un dato estadístico, muestra lo que se trabajó con niños de segundo grado con discapacidad intelectual leve y se aplicaron actividades logopédicas diseñadas para ellos. Por lo que este análisis se centra en los cambios observables en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura tras la aplicación de las actividades propuestas.

#### **Ideas centrales y citas relevantes del texto (máximo 500 palabras)**

En cuanto a los ejes centrales de este estudio, se menciona la discapacidad intelectual leve la que genera importantes barreras al momento de la adquisición de la lectoescritura, por lo que se exige implementar estrategias diferenciadas y contextualizadas, dado esto se propone el método Glenn Doman el que permite trabajar con elementos significativos y visuales para estimular el lenguaje oral y escrito desde lo concreto hasta lo abstracto. Otra idea que surge por medio de esta investigación, es la implementación de actividades logopédicas sistemáticas las cuales mejoran significativamente en el nivel de comprensión lectora, escritura funcional y el vocabulario de estudiantes con discapacidad intelectual leve. Además, se fortalece en que los docentes requieren una formación específica y un acompañamiento metodológico para enfrentar desafíos del proceso de lectoescritura en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente. Dado esto se menciona que los avances más significativos se lograron por medio de la integración del trabajo con la familia, lo que genera un entorno de aprendizaje más motivador y constante para el estudiante.

- “La puesta en práctica de la propuesta permitió elevar el nivel de preparación de maestros, logopedas y la familia, en función del aprendizaje de la lectoescritura” (p. 129).
- “La utilización del método Glenn Doman, para la enseñanza de la lectoescritura en las actividades logopédicas de la propuesta, constituye un novedoso aporte” (p. 140).

#### **Conclusión del artículo según la pregunta de investigación (máximo 50 palabras)**

El estudio de esta investigación determina que la aplicación del método Glenn Doman, por medio de actividades logopédicas

estructuradas produjo mejoras considerablemente en las habilidades de lectoescritura de estudiantes con discapacidad intelectual leve, por lo que esto ofrece una alternativa viable siendo significativa y efectiva en el contexto educativo especial.

**Observaciones personales e interpretación/es relacionadas con su proyecto de investigación (máximo 300 palabras).**

La presente investigación aporta de manera significativa en mi proceso investigativo, dado que mi temática va enfocada en la misma línea, por lo que presenta una propuesta concreta y adaptada a estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanente, además, entrega una visión integradora entre logopedia, pedagogía especial y una estimulación cognitiva temprana, por medio del método Glenn Doman, el cual destaca por su aplicabilidad didáctica y la posibilidad de ajustar las actividades a distintos niveles de desarrollo que pueda presentar un estudiante con estas características. Es por esto, que el presente estudio sirve como claro ejemplo de cómo articular diferentes técnicas para observar progresos en habilidades del lenguaje, sin depender de instrumentos estandarizados, los cuales me permiten considerar nuevas formas para evaluar durante mi proceso investigativo. Un resultado el cual es especialmente importante de considerar, es la participación activa de la familia, pues da cuenta del compromiso de la educación que se le quiere brindar a estudiantes con este diagnóstico. Por lo que esta investigación será mi referente, para fortalecer el aprendizaje de mis estudiantes y poder lograr cumplir mi objetivo.

---