



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**MOTIVACIÓN LECTORA Y ALFABETIZACIÓN INICIAL CON EL
ENFOQUE EQUILIBRADO**

**Proyecto de investigación-acción para obtener el Grado de
Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula**

Estudiante:

Gerardo Hilario Erices Arriagada.

Docente Guía:

Mg. Irma Elena Lagos Herrera.

Docente Guía suplente:

Dr. Ramón Esteban Cárdenas Pérez

LOS ANGELES-SEPTIEMBRE - 2021.



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MOTIVACIÓN LECTORA Y ALFABETIZACIÓN INICIAL CON EL
ENFOQUE EQUILIBRADO**

Proyecto presentado para obtener el Grado de
Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula

Estudiante:

Gerardo Hilario Erices Arriagada

Docente Guía:

Mg. Irma Elena Lagos Herrera

Profesor Guía suplente:

Dr. Ramón Esteban Cárdenas Pérez

Comisión Evaluadora:

Dr. Andrés Troncoso Ávila
Mg. Jeannette Parra Cisternas

LOS ANGELES - SEPTIEMBRE - 2021.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	viii
CAPÍTULO 1	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1. Antecedentes	11
2. Diagnóstico	12
3. Causas del problema de investigación-acción	19
4. Potenciales soluciones y/o aportes	20
CAPÍTULO 2	21
JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	21
CAPÍTULO 3	23
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE	23
1. La motivación lectora	23
2. Importancia del Lenguaje oral en la adquisición de la lectura	28
3. Comprensión de lectura	29
4. Los modelos sobre procesamiento lector	30
5. El aporte de las neurociencias a comprender cómo procesamos al leer	36
6. Factores en la comprensión lectora y en la alfabetización inicial	37
7. La escritura	41
8. La alfabetización y su importancia	46
9. Los modelos de la naturaleza de la alfabetización	48
10. Los métodos de alfabetización inicial o lectoescritura	49
11. Formación docente inicial en alfabetización	53
12. El rol de la familia en la alfabetización inicial	58
13. El enfoque equilibrado versión Lagos (EE-L)	60
CAPÍTULO 4	63
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	63
1. Preguntas para elaborar la investigación-acción:	63
2. Objetivos generales	63
3. Objetivos específicos	63
4. Hipótesis de acción	64

CAPÍTULO 5	65
METODOLOGÍA	65
1. Metodología del proyecto.....	65
2. Variables.....	66
3. Infraestructura disponible para el proyecto:.....	67
4. Procedimientos para evaluar el impacto de la innovación didáctica.....	67
5. Etapas de la investigación-acción	67
6. Implementación	68
7. Evaluación de la investigación - acción.....	68
8. Difusión.....	72
CAPÍTULO 6	74
PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES	74
CAPÍTULO 7	103
RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	103
CAPÍTULO 8.....	105
CONSIDERACIONES GENERALES, ALCANCES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	105
1. Aspectos relevantes de la investigación acción.....	105
2. Resultados esperados en la investigación- acción.....	105
3. Implicancias y escenarios futuros para la investigación- acción.....	106
4. Qué ha significado su elaboración	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

Una vez que aprendes a leer,
serás libre para siempre.
Frederick Douglass.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposa, María Gabriela, por su comprensión, compañía, aliento y apoyo incondicional en el transcurso de este proceso de aprendizaje. *A mis hijos, Mical Noemí y Saúl Hemán, por hacerme sonreír, besarme y abrazarme cuando regresaba de clases o trabajaba en casa.*

A mis padres, José Hilario y Nora Agustina, quienes me educaron con amor y modelaron mi ser.

A la profesora Caren Valdebenito, Paola Oñate Camaño, Eloy Chavarría y colegas en general por el apoyo brindado en la etapa de diagnóstico de este proyecto.

A la profesora Irma Lagos Herrera, por sus conocimientos, expectativas positivas, tiempo y energía entregadas en esta instancia de aprendizaje; al estudiantado que anhelan alfabetizarse y muchas veces no logran su anhelo.

A Dios, por su misericordia, consuelo y amor eterno.

Gerardo Erices Arriagada

RESUMEN

Esta investigación-acción surge ante dos graves situaciones detectadas en un segundo año básico de una escuela municipal de alta vulnerabilidad social de Cabrero: la falta de motivación lectora en el 95%, mientras el 40% del curso no sabía leer ni escribir incluso palabras u oraciones simples, lo que afecta la comprensión lectora.

La propuesta didáctica pretende desarrollar la motivación lectora en todo el curso y lograr que el grupo analfabeto del curso aprenda a leer y a escribir textos breves, incremente su vocabulario, desarrolle la conciencia lingüística y la lectura oral.

La innovación consistirá en 16 sesiones semanales continuas de 60 minutos: 30 minutos de actividades participativas e interactivas de lectura placentera para desarrollar la motivación por leer a todo el curso y luego 30 minutos de trabajo docente focalizado en el 40% que no lee ni escribe, en que se implementará la alfabetización inicial con el enfoque equilibrado versión Lagos (2003), que incluye el desarrollo de actividades de comprensión y de conciencia lingüística.

El impacto de la innovación se evaluará a través de la comparación entre pretest y postest en motivación lectora y de un postest de alfabetización inicial, que incluye comprensión lectora, conocimiento del lenguaje, lectura oral y escritura. Durante la innovación didáctica, se hará evaluación de proceso con pautas de observación de motivación y de cada eje del enfoque equilibrado.

Palabras clave: motivación lectora-alfabetización inicial-enfoque equilibrado-lectura-escritura, conciencia lingüística.

ABSTRACT

This action-research arises from two serious situations detected in a second basic year of a municipal school of high social vulnerability in Cabrero: the lack of reading motivation in 95%, while 40% of the course could not read or write even simple words or sentences, which affects reading comprehension.

The didactic proposal aims to develop reading motivation throughout the course and ensure that the illiterate 40% of the course learn to read and write short texts, increase their vocabulary, develop linguistic awareness and oral reading.

The innovation will consist of 16 continuous weekly sessions of 60 minutes: 30 minutes of participatory and interactive activities of pleasant reading to develop the motivation to read for the entire course and then 30 minutes of teaching work focused on the 40% who do not read or write, in which initial literacy will be implemented with the balanced approach Lagos (2003) version, which includes the development of comprehension and linguistic awareness activities.

The impact of the innovation will be evaluated through the comparison between pretest and posttest in reading motivation and an initial literacy posttest, which includes reading comprehension, knowledge of the language, oral reading and writing. During the didactic innovation, there will be a process evaluation with motivational observation guidelines and each axis of the balanced approach.

Keywords: reading motivation-initial literacy-balanced approach-reading-writing, linguistic awareness.

INTRODUCCIÓN

Para elaborar el proyecto, tuve la oportunidad de aprender mucho. Especialmente destacadas son las siguientes premisas: a) Para aprender a leer y a escribir, la motivación lectora es uno de los factores más influyentes. Por eso, este proyecto se focaliza en actividades de modelamiento y acompañamiento en motivación lectora de escolares provenientes de hogares desapegados de la lectura y b) Para que se aprenda a leer y a escribir es necesario implementar mediaciones docentes sistemáticas que permitan esos aprendizajes, basándose en dos ejes centrales, la comprensión de textos y la conciencia lingüística y siempre desde los conocimientos previos. Con esas premisas, diseñamos este proyecto de investigación-acción para implementarlo en 16 sesiones que nos permitirán modelar la motivación lectora y alfabetizar al grupo iletrado.

Si un método de alfabetización no contribuye a desarrollar comprensión lectora y conciencia lingüística desde el inicio es inadecuado y contribuye al fracaso escolar (Lagos, I., 2021). Como profesor debo enseñar a leer y a escribir al 40% de escolares analfabetos y motivar a leer por placer en segundo año básico, a través de sesiones de actividades para desarrollar la comprensión de textos breves y la conciencia lingüística (darse cuenta del significado de las palabras, de su estructura morfológica y fonológica). Debo asumir los grandes cambios en la alfabetización inicial que se han generado a nivel mundial, mientras en la mayoría de nuestras escuelas se usan métodos que poco contribuyen a tal fin.

Este informe consta de ocho capítulos. El primero plantea el problema de investigación; con los antecedentes preliminares referidos al establecimiento educacional y también, al curso en el cual se implementará el proyecto. El segundo, presenta la justificación del proyecto. El tercero, la fundamentación y el estado del arte, apoyada de una extensa revisión bibliográfica que se subdivide en subtemas relativos a motivación y comprensión lectora y alfabetización inicial. El cuarto capítulo aborda la pregunta de investigación, los objetivos propuestos y las hipótesis de acción. El capítulo cinco describe la metodología de la investigación. El capítulo seis describe la programación de actividades. El capítulo siete presenta los recursos humanos, materiales y financiamiento del proyecto de investigación. Finalmente, el capítulo ocho expone los resultados esperados, proyecciones, alcances y consideraciones generales, seguidos de las Referencias Bibliográficas y los Anexos.

Lamentablemente, la situación de pandemia limitó la posibilidad de implementar el proyecto en aula, pero podremos hacerlo en un futuro próximo; mientras tanto, he podido aplicar con éxito algunas actividades del enfoque equilibrado con mi hija de 6 años

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proyecto surge de la observación de las dificultades de niños y niñas en las competencias lectoras necesarias para comprender y aprender (SIMCE, 2017,2019) y de motivación lectora (Orellana, P., 2018; MINEDUC, 2021), situación que se inicia a nivel preescolar (Strasser, K., 2014, 2016) y se mantiene en la educación básica, especialmente en 1° y 2° año y que depende de la calidad deficiente de la alfabetización inicial (Galdames, 2010; 2011; Maldonado, 2014, 2015), surgiendo la necesidad de implementar acciones docentes adecuadas a los problemas de motivación y comprensión lectora e incluso de falta de lectura de escolares de 2° año básico 2020 de una escuela municipal urbana de NSC bajo (SIMCE, 2017) de la comuna de Cabrero, con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de 95% (JUNAEB, 2020).

Este curso no ha sido evaluado en el SIMCE, pero en segundos años anteriores (2015), los resultados en Comprensión lectora alcanzaron sólo 235 puntos, similar al grupo NSE bajo nacional; mientras a nivel nacional el promedio era de 253 puntos ese mismo año (Ministerio de Educación de Chile, 2017). El segundo año estaba en primer año el 2019, época en que hubo una huelga docente de 51 días; luego con el estallido social del segundo semestre tuvieron menos sesiones de alfabetización inicial que las necesarias, con un método fónico y una implementación incierta.

Durante el 2019 fueron evaluados al menos 2 veces con las pruebas del Programa APTUS al que se adscribe la escuela. En el transcurso del año en esas evaluaciones no se evidencian cambios sustantivos en las habilidades de alfabetización en el grupo. En el tipo de método utilizado se suele dar énfasis a la decodificación y más tiempo en evaluar que en enseñar a leer y a escribir, por el carácter obligatorio de actividades que implica la adscripción a un programa externo sistemático en que los propios docentes se convierten en meros aplicadores de procesos que se siguen sin cuestionamiento alguno o tal vez ni les permite plantear sus reflexiones profesionales. En todas las evaluaciones se concluye que hay problemas de lectura, escritura y que hay escolares que carecen de lectura, no pueden leer en el sentido de decodificar, situación que sería normal en marzo, pero no a fin de año.

Otro aspecto influyente en el proceso es la contextualización de los recursos didácticos en la cultura de estas familias, de modo de favorecer y usar los conocimientos previos en el aprendizaje, especialmente los textos con que se inicia la alfabetización. Los textos de las pruebas del APTUS evidencia carecen de relación con la cultura y vida de las familias, incluso

en la prueba de marzo, hay un texto sin mucho sentido, porque fuerzan lo fonológico sobre lo semántico, al estilo de frases como “Mi mamá me mima”.

Esta primera revisión de la situación que pudiera ayudar a comprender por qué no han aprendido a leer un 45% del curso y que los demás más bien deletrean o silabean más durante el primer año, nos motivó a revisar varios estudios actualizados para poder responder a nuestra pregunta inicial: *¿Por qué en segundo año básico hay poco avance en lectura y en comprensión de textos en este grupo? Y sobre todo a preguntarnos ¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación?*

Sobre la base de la revisión de artículos científicos de especialistas en alfabetización inicial, los resultados en las pruebas aplicadas en primer año básico, la entrevista con la profesora jefe y el profesor diferencial de segundo año, concluí preliminarmente que la aplicación de un método de alfabetización inicial que no favoreció su aprendizaje contribuyó desfavorablemente en este grupo de estudiantes, a lo que se suma la falta de colaboración de sus familias, con dificultades económicas y escasa educación. Si no hacemos nada por revertir la situación, estos escolares egresarán de Educación Básica con problemas mayores en lectura y escritura, lo que incluso los podría llevar al fracaso escolar y así, la educación no cumpliría su rol esencial a nivel escolar ni a nivel familiar; fortaleceríamos las condiciones para que no superen la pobreza, un tema ético que nos debe ocupar como docentes de aula.

Por otro lado, la pandemia limita bastante en la comunicación cara a cara con los docentes, apoderados, las familias y los 20 integrantes del curso, para hacer diagnósticos. Por tal motivo, con las familias y estudiantes se estableció comunicación vía telefónica y video conferencias. En el caso de los docentes se optó por video -conferencias, llamada telefónica y mensajes por WhatsApp.

Según Latorre (2015) y Evans, (2010) siguiendo la metodología de la investigación-acción, me pregunté *¿Qué puedo hacer como docente para este 2° año básico desarrolle las habilidades de comprensión lectora, formen el gusto por leer y las familias se comprometan con el aprendizaje de sus hijos e hijas?*

Los resultados en diversas investigaciones nos orientan a implementar procesos de alfabetización inicial con el enfoque equilibrado, que da la opción de poner en juego simultáneamente procesos cognitivos superiores y destrezas, a diferencia de los modelos tradicionales que sólo centran su atención en lo fonológico (Lagos, I., Correa, S., 2008; Lagos, I., Antileo, L., Badilla, F., Valdebenito, A., Garrido, S., Alarcón, I., Inostroza, A., Morales, C.,

2015); hoy agregamos que se centran superficialmente en lo fonológico, sin llegar a formar conciencia lingüística (Lagos, I., 2021).

Junto con ese planteamiento, como profesorado necesitamos comprender que los procesos de lectura y alfabetización inicial se co-construyen sobre la base de la motivación lectora, en un círculo virtuoso que se observa en la relación entre motivación y comprensión lectora (Knoll, Ch., 2000; Larson, K.; Ledger, K.; and Mastel, A., 2016; Ahmadi, M R., 2017; Errázuriz, M., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, B., 2020; Delgado, M., Méndez, I. & Ruiz, C., 2020; Toste, J.; Didion, L.; Peng, P., Filderman, M. & McClelland, A. , 2020), tema no investigado en nuestro país, aunque referido en la Agencia para la calidad de la Educación recién el 2016

De los múltiples factores que inciden en la calidad de la alfabetización inicial y por tanto en la comprensión lectora, nos hacemos cargo de la cuestión didáctica, del enfoque y método de alfabetización sobre la base de la motivación lectora.

1. Antecedentes

La Escuela municipal Alto Cabrero, RBD 17814-4, está ubicada en calle Tucapel N° 120, al lado oriente de la línea férrea que atraviesa la ciudad de norte a sur o viceversa. Específicamente, está emplazada a espaldas de la otrora Estación de Ferrocarriles Cabrero.

Cabrero es una comuna ubicada en el centro sur de Chile, que limita con otras comunas: Quellón, Pemuco, Los Ángeles y Yumbel. Tiene una superficie de 639,8 km² y una población de 28.573 habitantes. Se divide en dos centros urbanos, ciudad de Cabrero, Monte Águila, y 48 localidades rurales. Un 71% de los habitantes vive en sector urbano; y un 29% se distribuye en sectores rurales, principalmente en Saltos del Laja, Charrúa y Colicheu. Además, la pobreza comunal multidimensional (salud, educación y nivel de vida), alcanzaba un 14,1% de sus habitantes según el Censo 2017 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN, 2021). Sus actividades económicas son servicios comerciales, manufactura y sector primario agrícola y forestal. La comuna es un importante centro de servicios debido a sus ventajosas condiciones de emplazamiento, destaca el Sistema Interconectado Central de Energía de Chile, a través del nodo energético ubicado en Charrúa (Universidad de Concepción, 2019). La empresa maderera Masisa y Masonite tienen planta procesadora aquí.

La Escuela Alto Cabrero inicia sus actividades en el año 1999, como anexo de la Escuela Enrique Zañartu Prieto, en el 2002 se independizó, dando cobertura a la demanda de matrícula proveniente de soluciones poblacionales del sector oriente de la línea férrea, familias de estrato

socioeconómico vulnerable, dedicadas a labores de maestranza, trabajos de temporada y jornadas agrícolas. El índice de vulnerabilidad escolar es de un 95%. Un 25% de los estudiantes pertenece al Programa de Integración Escolar. La escuela se sitúa en categoría “Autónoma” y “Desempeño Medio”, según clasificación de subvención y la Agencia de Calidad de la Educación en Chile.

Cuenta con cuatro directivos (directora, inspector general, jefa técnica y orientadora), un encargado de convivencia escolar, un encargado de evaluación, un coordinador extraescolar y un coordinador del programa de integración escolar, quienes integran el equipo de gestión escolar. Un equipo multiprofesional conformado por un psicólogo, un asistente social, dos fonoaudiólogas, una kinesióloga, un intérprete de lengua de señas chilenas y un técnico en enfermería. El área pedagógica la componen 26 docentes de Educación Básica, 11 docentes de Educación Diferencial, 19 asistentes de aula y 5 monitores de taller extraprogramáticos (danza africana, danza clásica, ajedrez, judo, fútbol y tenis). El área administrativa tiene 10 paradocentes, 6 auxiliares de aseo, 1 nocherero. El establecimiento cuenta con 87 funcionarios.

La unidad educativa ofrece atención a nivel parvulario, básico y educación especial (opción 4), con una matrícula total de 475 estudiantes, con 20 alumnos por curso. En educación parvularia, existen dos cursos (NT1 y NT2); en educación básica, dieciséis cursos (de 1° a 8°, dos por nivel); en educación especial, dos cursos combinados (2° a 4° y 5° a 8° básico, respectivamente).

La nueva directora de la escuela, Sra. Brenda Muñoz Benavides, asumió el cargo el 2018 y ejerce un liderazgo democrático: ha conformado equipos de trabajo por área, lo que permite centralizar y fortalecer las acciones del Proyecto Educativo Institucional.

2. Diagnóstico

2.1. Algunas características del curso donde desarrollaré la innovación didáctica

El segundo año básico (2020) donde implementaré el proyecto es un curso de 20 escolares de una escuela municipal urbana de Cabrero, de nivel socioeconómico bajo, con un índice de vulnerabilidad escolar de 95%. Son 9 niños y 11 niñas de 7 años con prekínder y kínder. El curso tiene 3 escolares integrados: una niña con discapacidad intelectual leve; uno con trastorno específico del lenguaje y uno con desarrollo intelectual limítrofe; lo que influye desfavorablemente en el aprendizaje lector.

2.2. Algunas características de padres y madres del segundo año

Respecto a los tipos de familias, el 45 % del curso son familias monoparentales con madre y un caso es monoparental con padre (5%). El 40% es familia nuclear y el 5% es familia extendida. Probablemente ser madre o padre jefe de hogar implica escaso tiempo para acompañar a sus hijos en tareas y lectura, más si no se tiene la costumbre de leer, sino que se opta por solo ver televisión. Frente a esta realidad, es la escuela la que debe asumir el acompañamiento en las prácticas lectoras y hay buenas experiencias con el acompañamiento de escolares de cursos más grandes, lo que contribuye al mejoramiento lector del dueto. También se puede pedir a madres dueñas de casa que colaboren una hora con las prácticas lectoras de los escolares con menos posibilidad de ayuda de su hogar.

En cuanto a la educación escolar, los padres y las madres de las niñas tienen más años de escolaridad, la mayoría entre educación media incompleta y educación media completa, una escolar es hija de dos profesionales; mientras que, en los niños la mayoría de los padres y madres tiene entre Ed. Básica y Ed. M. incompleta. Este factor está asociado con la calidad de los trabajos: las familias con mayor educación acceden a mejores opciones laborales.

Respecto a la colaboración con la educación de sus hijos(as), el 45% de sus apoderados dice colaborar en esta tarea y un 55% reconoce que no colabora. En la práctica de la lectura en los hogares, solo el 20% de padres y madres declara que no siente agrado por leer; pero los bajos resultados y las dificultades observadas en el curso indicarían que este porcentaje es mucho más alto.

2.3. La alfabetización inicial que tuvo el segundo año en primer año básico

En las escuelas, adscrita al programa Aptus Chile, una corporación que se declara sin fines de lucro, que busca contribuir en los colegios vulnerables del país, transfiriendo productos y metodologías – pedagógicas y de gestión- de apoyo con la colaboración de fundaciones, empresas y sostenedores” (Aptus Chile, 2021), generalmente la enseñanza de la alfabetización inicial se desarrolla con el método fonético Matte. Teóricamente, el método se inicia en una secuencia general de la enseñanza de una letra, asociación de fonema-grafema; sin considerar la cultura de las familias ni valorar los conocimientos previos. Consta de dos textos impresos, uno para lectura y otro para escritura. En lectura, la primera etapa consta de 29 lecciones, que presentan una palabra modelo (escrita en letra imprenta minúscula) de la nueva letra y que refuerza la anterior (se trabajan sílabas directas e indirectas y combinaciones “que, qui”, signos de interrogación y exclamación y formas verbales). La segunda etapa incluye 24 lecciones sobre letras mayúsculas, combinación de consonantes, nombres propios. La tercera etapa incluye 28

textos para ejercitar fluidez (cuentos, poesías y textos informativos con temas valóricos y morales), que al parecer no se alcanza a desarrollar en un año lectivo, por la extensión y tiempo que demandan las dos primeras etapas.

Por su parte, la escritura se trabaja simultáneamente en el cuaderno de escritura, utilizando letra minúscula manuscrita. Se trabajan ejercicios de grafomotricidad y posteriormente actividades de transcripción, dictado y conciencia fonológica (sílabas, palabras y oraciones de acuerdo a la lección en estudio), pero siempre sin considerar la cultura ni los conocimientos previos. Aunque no se pudo observar clases presenciales por el COVID 19, a nivel nacional se observa poca estimulación de interacción oral espontánea, comprensión lectora y habilidades cognitivas superiores durante la alfabetización inicial.

Los y las estudiantes son meros ejecutores de instrucciones dadas por el docente, de modo frontal y poco participativo, con poca interacción entre pares, lo que limita las posibilidades de aprendizaje; no considera la cultura familiar de los y las escolares y en ese sentido, puede excluir su cultura y sus conocimientos previos; lo que se constituye en una barrera de aprendizaje en los grupos sociales de alta vulnerabilidad social (Maldonado et al., 2014, 2015), como es el caso de este curso.

Para acceder al nivel de dominio de la alfabetización inicial en primer año básico, analizamos los antecedentes contenidos en las planillas Excel que nos compartió generosamente la docente del curso y la profesora encargada de la UTP (unidad técnica pedagógica) del establecimiento, luego pedimos más precisiones en entrevista telefónica; posteriormente, entrevistamos telefónicamente a los y las apoderadas del curso, que respondió un grupo de 45% del segundo año. Con esas tres fuentes fue posible contar con la información que aquí presentamos en forma resumida.

2.4. Instrumentos de Diagnóstico aplicado

Debido a la imposibilidad de docencia presencial en las escuelas por las medidas sanitarias ante la pandemia, no pudimos observar clases ni aplicar evaluaciones diagnósticas presencialmente. Hemos obtenido información de la dirección y de la profesora del curso respecto a los resultados que se obtuvieron en primer año, según los registros en planilla Excel. Del análisis de las planillas con los puntajes del curso en tres momentos durante el primer año, pudimos concluir que la situación del segundo año en alfabetización inicial era altamente insuficiente, de acuerdo a las evaluaciones propias del programa APTUS. También accedimos a las pruebas, en las que detectamos que se evaluaban indicadores propios del método fonético y que incluyen preguntas de desarrollo y otras de alternativa que evalúan solamente la

capacidad de extraer información explícita del texto (APTUS, 2018) poco desafiantes y que limitan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Aun con los indicadores incluidos, varios escolares no estaban en un nivel adecuado al término del primer año básico: 6 niños y 3 niñas no leen ni escriben, es decir, un 45% del curso es no lector. En general, es un curso carente de modelamiento lector en el hogar y también en la escuela.

Intentamos aplicar una prueba breve coherente con la alfabetización inicial en un enfoque equilibrado basados en instrumentos aplicados en investigaciones anteriores (Lagos, I., 2003). Considerar que el enfoque equilibrado entiende la lectura como una práctica social situada y valora el contexto sociocultural, el conocimiento previo y el desarrollo simultánea de estrategias de búsqueda de significado y destrezas de decodificación (Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A., 2010,2011). Con los resultados logrados en las evaluaciones APTUS, disponibles en las planillas Excel, seleccionamos una muestra intencionada de 7 escolares, representativa de cada categoría: 2 de buen rendimiento, 3 de rendimiento mediano y 2 de bajo rendimiento, a quienes se les aplicó la escala de motivación lectora y después la prueba de comprensión lectora, telefónicamente, con el consentimiento informado de su apoderado(a). Tuvimos que leerle la prueba a cada escolar de la muestra, repetirle las preguntas y registrar las respuestas, un proceso engorroso que demandó mucho tiempo. A esa misma muestra, le aplicamos por celular la Escala de Motivación Lectora de Grambell, Palmer, Coding & Massoni, que tiene validez adecuada y una confiabilidad de 0,78 para escolares chilenos de 2° a 6° año básico (Navarro, M.; Orellana, P y Baldwin, P., 2018).

2.5. Resultados del diagnóstico de lectura y comprensión oral

Según el tipo de texto

El texto cuyas preguntas respondieron mejor fue el informativo sobre el zorro, de 40 palabras, de dos preguntas de información explícita, con un promedio de 2, que significa dominio de 50%; seguido del texto lírico, de 40 palabras, con un promedio de 1,86 de un máximo de 6 puntos, con un dominio de 31%; seguido de las respuestas a las preguntas del texto narrativo, de 135 palabras, con un promedio de 1,43 de un máximo de 6 puntos, lo que significa un dominio de 23,67 %.

Este resultado es comprensible, porque el texto informativo junto con ser breve, incluye dos preguntas de información explícita, su índice de legibilidad indica que es de fácil comprensión.

En el texto lírico, también de 40 palabras, incluye preguntas de información implícita global (¿Qué se expresa en este texto?), una causal, y de vocabulario, aspectos más complejos, logran un promedio de 1,86, con un dominio de 31%.

En el texto narrativo, una versión resumida del cuento “La abeja haragana”, de H. Quiroga, no resulta tan fácil como los otros dos, pues de las tres preguntas que tiene, dos son inferenciales (¿Qué aprendió la abeja?) y una de información explícita. A los y las escolares se les enseña a procesar más la información explícita que la implícita.

Tabla N° 1: Promedio logrado en cada tipo de texto

	Texto Narrativo	Texto Lírico	Texto Informativo
Puntaje Máximo	6	6	4
Puntaje Promedio	1,43	1,86	2
%Dominio	23,67	31	50

Resultados por tipo de procesamiento requerido para resolver las preguntas

Para analizar este aspecto, presentaremos los resultados por objetivo de la prueba:

Objetivos

a) *Comprender el significado de las palabras de los textos*

Este objetivo tiene un máximo de 4 puntos, con 4 preguntas con un punto cada una. De las 4 preguntas, dos son de información explícita en el texto (preguntas 1.1. y 6.1.) y dos son de información implícita, que requieren inferir a partir de la información disponible en el texto o que requiere conocimientos previos (preguntas 1.2 y 6.2). En las preguntas explícitas el promedio fue de 1,1 de un máximo de 2; en las preguntas 1.2 y 6.2 logran un promedio de 0,06.

b) *Comprender la relación causa -efecto en los textos*

La prueba tiene dos preguntas de este tipo, las preguntas 5 y la 8. De las dos, la más fácil es la 8, porque no requiere inferir y la causa y la consecuencia están en un mismo párrafo. En cambio, en la pregunta 5 deben procesar información implícita e inferir la relación causa-efecto en todo el texto. El promedio en estas preguntas es de 0,28 de un máximo de 4 puntos. Se nota que no están habituados a responder este tipo de preguntas.

c) Comprender la información implícita a nivel global del texto

Significa comprender de qué se trata el texto, la moraleja o enseñanza, sintetizar las ideas del texto o lo que expresa un poema.

Este objetivo es el más complejo. Los escolares logran los menores promedios en este tipo de preguntas: 0,1 de un máximo de 4. Las preguntas son la 3, la 4.

d) Comprender la información explícita del texto a nivel proposicional, local

Comprender la información explicitada en los textos es el proceso más fácil para el curso, logran un promedio de 2,14 de un máximo de 4 puntos, con un dominio de 53,55%.

Tabla N° 2: Puntajes obtenidos por las y los escolares de la muestra de 2° año en la Prueba de Comprensión Lectora

Texto		Narrativo				Lírico				Informativo		Total
PREGUNTA	N.º	1.1	1.2	2	3	4	5	6.1	6.2	7	8	16
	TIPO	*VE	**VI	PRE	PRI Global	PRI Global	Causal	*VE	**VI	PRE	Causal	
RESULTADO POR ESTUDIANTE	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	5
	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
	3	1	0	2	0	1	1	1	0,5	2	2	10
	4	1	0	0	1	0	0	1	0	2	0	4
	5	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	3
	6	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	4
	7	1	0	2	0	1	1	1	0	1	1	8
	X	0,57	0	0,857	0	0,429	0,57	0,857	0,07	1,286	0,714	5,286
	%	57	0	42,85	0	21,45	28,5	42,85	7	64,3	35,5	33

VE:** vocabulario que se explicita en el texto *VI:** vocabulario de información implícita

Todos tienen problemas para inferir el significado de palabras (preguntas 1.2 y 6.2), ninguno infiere la moraleja del texto narrativo y solo dos escolares pueden responder en forma incompleta la pregunta ¿Qué se expresa en el texto? (poema para niños y niñas); 4 escolares resuelven en forma incompleta las preguntas causa-efecto.

Resultados del diagnóstico en motivación lectora

Esta escala consta de 20 ítems de selección múltiple: 10 impares que evalúan el autoconcepto lector y 10 pares que evalúan la valoración de la lectura.

En Motivación Lectora, el curso logra un promedio de 13 puntos en autoconcepto lector y de 16 en valoración de la lectura, puntaje muy disminuido considerando que el máximo es de 40 puntos en cada aspecto, dando un total de 80 puntos en esta escala; 29 puntos del máximo de 80 puntos. Las personas que les cuesta leer, generalmente sienten desagrado por la lectura.

Tabla N° 3: Puntajes de 2° en la Escala de Motivación Lectora de 80 puntos

Escolar	Autoconcepto Lector	Valoración Lectora	Escala Motivación Lectora
1	10	14	24
2	10	12	22
3	30	30	60
4	10	12	22
5	10	12	22
6	11	12	23
7	12	20	32
Promedio	13,28	16	28,83

*En cada sub-escala, el puntaje máximo es de 40 puntos.

La insuficiente motivación lectora del curso se debe en gran parte a la misma carencia en los docentes, pues profesores motivados por leer por placer contagian su entusiasmo, prueban diferentes estrategias y ambientan y seleccionan textos que les aseguren lograr la motivación lectora (Munita, F., 2016; 2019), carencia que se proyecta en la forma mecanicista en que enseñan a leer y a escribir, en el uso de método ascendente en un proceso que es multidimensional, que requiere los principios de integral o integrado (Goodman, K., 1995), asumiendo que las destrezas lingüísticas son interdependientes. Sobre la ausencia de motivación lectora docente, se han hecho talleres para docentes de Ed. Básica y Ed. Media que lograron revertir la situación, en ese proceso de mejora del autoconcepto lector, luego mejoraron las estrategias de enseñanza en espacios de alta participación interactiva (Munita, F., 2019).

El problema de investigación está en el ámbito de la lectura inicial, cuyas bases debieron empezar a construirse en la educación preescolar y que debemos asumir también a los 6 años.

2. Causas del problema de investigación-acción

Los resultados en pruebas APTUS, 2019, pruebas de esta innovación, entrevista a la docentes y apoderados evidencian que los y las estudiantes de 2° año básico tienen bajo nivel lector, escasa comprensión de vocabulario común y de texto, debido a la falta de entrenamiento en habilidades de comprensión explícita e implícitas; la escuela no ha logrado el objetivo de formar sistemáticamente los hábitos lectores y el gusto por leer; los niños y niñas tienen pocas oportunidades de disfrutar la lectura y de conversar con sus pares en voz alta, lo cual repercute directamente en motivación lectora, escritura, oralidad, vocabulario y comprensión lectora. La mecanización del método de alfabetización usado no permite ni desarrollar la comprensión lectora ni aprender a leer y escribir.

El placer por la lectura, decodificación, producción de textos, oralidad y comprensión lectora correlacionan en forma positiva, y existe consenso en que se deben enseñar ya desde la primera infancia donde se encuentran las raíces de la alfabetización (Galindo, D., Doria, R., 2019). Sin embargo, prevalece una perspectiva de enseñanza frontal, basada en libros de textos, y pruebas estandarizadas que transforman el lenguaje en una actividad parcelada, artificial, aburrida, sin sentido ni propósito verificable; sin valor social, irrelevante y fuera de contexto que el estudiante no tiene el poder de usarla (Goodman, K., 1995; Medina et al., 2015).

Las habilidades necesarias en la alfabetización el profesorado las exige, pero no se enseñan con prácticas docentes, medios o recursos didácticos adecuados y coherentes con esas competencias. No existe modelamiento docente ni prácticas discentes que contribuyan a las habilidades que se espera lograr. Esta incoherencia tiene a su vez otras causas, como la escasa formación inicial docente en prácticas didácticas, el uso de textos literarios, guías, textos escolares aburridos y que apuntan a habilidades cognitivas superficiales (Medina, et al., 2014, 2015; Munita, F., 2016, Zamero, 2010).

La educación escolar se concentra en la preparación para rendir pruebas estandarizadas, buscan comprensión de información explícita y de algún modo, contribuyen a descuidar la comprensión inferencial a nivel global y las relaciones causales en el proceso de comprensión lectora (Astudillo, Y., Muñoz, D., y Sanhueza, V., 2020). Mucho tiempo se dedica a ensayar esas evaluaciones, en cómo subir el promedio de la institución más que en los objetivos que surgen del programa o las necesidades del grupo curso y las habilidades esenciales que necesitan desarrollar con la instrucción pedagógica de la escuela y de sus docentes. Por deformación, la mayoría del profesorado no asume que la comprensión inferencial

de textos es tarea permanente, que requiere acompañamiento, debido a la escasa formación en estas competencias, pues en las universidades acceden a enseñanza teórica con poca práctica y evaluaciones centradas en memorización de información (Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F., 2012). La falta de bagaje lector de los y las docentes no les permite alcanzar un perfil lector o identidad literaria suficiente para motivar la lectura y guiar la comprensión e interpretación literaria de los estudiantes, que dista de lo esperado (Colomer, T. y Munita, F., 2013).

4. Potenciales soluciones y/o aportes

Si logramos motivar a los estudiantes a leer, e intentamos enseñarles a leer y a escribir a los iletrados del curso, contribuiremos en parte a solucionar los problemas más urgentes detectados. Asumiremos la enseñanza de la lectura y escritura desde el enfoque equilibrado (Lagos, 2003), que requiere de la interacción social entre pares y docentes, integralmente la lectura, escritura y oralidad. Si es posible, trabajaremos colaborativamente con la profesora jefe del curso, profesor diferencial, asistente técnico de aula, algunas familias voluntarias, y con apoyo de fonoaudióloga para desplegar una diversidad de actividades coherentes a este enfoque.

Nuestros objetivos son diseñar e implementar un taller en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, modelando el gusto por leer e implementando el enfoque equilibrado para lograr que el 45% no lector aprenda a leer y a escribir, con actividades interactivas que han resultado efectivas en los aprendizajes de escolares vulnerables en comprensión lectora y en resolución de problemas matemáticos (Lagos et al., 2018). En otra investigación, Núñez, Espinoza, Acuña, Vargas y Lagos (2017) demuestran que la incorporación de grupos interactivos en aula en primero básico³ en Lenguaje contribuyó a incrementar el desarrollo de la alfabetización inicial.

CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Desde tiempos inmemoriales, la lectura ha sido relevante y su dominio, un marcador de diferencias sociales, económicas, de desarrollo humano y aun de género. Hoy es un derecho universal, del que son responsables la familia y las escuelas (Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M., Martín-Domínguez, J., 2021), un predictor de oportunidades de desarrollo académico y laboral futuro. Por tanto, la educación tiene que ser asequible: respetar el derecho de y en la educación, accesible: gratuita, obligatoria e inclusiva; aceptable: calidad en seguridad, salud, profesionalismo, etc. y adaptable: flexible para garantizar los derechos humanos (Tomasevsky, K.,2002: 12-13).

Constituye una herramienta esencial para aprender, requiere de andamiajes intencionados y del desarrollo del gusto por leer desde la tierna infancia, con modelamientos de los padres y de docentes, especialmente en las escuelas con alto nivel de vulnerabilidad social, como es la nuestra. La lectura y la escritura tienen una función insustituible en el desarrollo integral de las personas y de los pueblos y culturas. Las habilidades de lectura contribuyen positivamente al crecimiento económico y a la productividad per cápita, existe una relación directa recíproca entre competencias lectoras y Producto Interno Bruto (PIB); algo similar a lo que se observa en países con mayores ingresos per cápita, los que pueden desarrollar las habilidades de lectura de su población, pues las habilidades lectoras favorecen la expansión del PIB y la mayor productividad (Condemarín, M., 2001: 4).

En Chile es necesario innovar, ya que la enseñanza de la lectura y la escritura aún se basa en modelos ascendentes, conductistas y fonológicos, que no permiten fortalecer habilidades cognitivas superiores, en que a los aprendices se les condiciona en un rol pasivo: escuchar la clase y cumplir tareas monótonas mecanicistas, en un escenario de clase frontal, con docentes monologantes, que dan escasas oportunidades de participación, realizan preguntas poco desafiantes y con materiales que no facilitan los aprendizajes, con casi nula participación en diálogos interactivos de los estudiantes, limitados a responder preguntas de respuesta cerrada, que no desafían la reflexión ni la inferencia ni la relación con los conocimientos previos; situación altamente desmotivadora para los niños y niñas; situación ya analizada antes en investigaciones que analizaron videos con clases de alfabetización en 1° y 2° año básico, realizadas por 90 docentes de diversas regiones de Chile (Medina, et. al, 2015; 2014; Galdames, V. et al., 2010; 2011).

En este sentido, en un análisis de publicaciones científicas sobre lectura en España entre 2009 y 2019 se concluye que el foco se centra también en cómo se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje en las aulas (instrucción controlada por docente frente a exploración guiada y colaborativa), en si el enfoque considera o no los conocimientos previos de los niños, con menos trabajos en las secuencias didácticas para la comprensión de textos y la naturaleza del andamiaje a quienes aprenden, la calidad de la mediación docente en tareas de escritura y lectura (Sánchez, S.; Santolària, A., 2020), acompañando a leer, un esfuerzo por superar la desmotivación lectora en docentes en formación (Santos, I.; Juárez, M., Trigo, E., 2020).

Nuestra propuesta aboga por la implementación del enfoque equilibrado (Lagos, I. 2003), que ha demostrado mejores resultados en comparación a las estrategias convencionales, aun en situaciones más complejas (Lagos, I. et al., 2015), el que por su naturaleza motiva el aprendizaje con propuesta de actividades contextualizadas e interactivas (Núñez et al., 2017; Lagos et al., 2018), lectura libre en voz alta, uso de material concreto, tales como; libros, tarjetones, tarjetas de vocabulario, entre otros; con enseñanza explícita y sistemática en comprensión de texto y en el desarrollo de la conciencia lingüística, a partir de textos breves producidos por los propios escolares o seleccionados de la literatura infantil, cautelando los vínculos positivos entre docente y sus escolares.

Implementar el proyecto propuesto es una oportunidad para evitar el fracaso escolar de gran parte del segundo año básico de esta escuela, y una contribución real a la reducción de las desigualdades sociales. La participación de los educandos en instancias entretenidas y contextualizadas traerá consigo un acercamiento y disfrute por la lectura, fortaleciendo la motivación lectora necesaria para alcanzar niveles aceptables de comprensión lectora. De no realizarse esta intervención, probablemente los estudiantes continuarán presentando aversión hacia el acto de leer, déficit en lectura, oralidad y comprensión de textos, rechazo que con el paso del tiempo se irá incrementando. A corto plazo influirá en el éxito académico, autoconcepto y motivación lectora, y a futuro significará una escasa competencia y goce lector en su vida personal, social y laboral, contribuyendo fuertemente al fracaso escolar y a la posterior deserción.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE

Al inicio (2020), nuestro problema de investigación estaba en las dificultades en la fluidez y comprensión lectora de estudiantes en segundo año básico de una escuela municipal urbana, de nivel socioeconómico bajo, según los diagnósticos y evaluaciones de proceso realizados por la docente del curso, en el contexto del método de alfabetización inicial fonético. Sin embargo, al reanalizar los resultados, descubrimos que a los 7 años no solo no comprendían lo que leían, sino que un 40% no sabía leer en el sentido de decodificar ni reconocer palabras y carecían de motivación lectora. Con el fin de que el 40% aprenda a leer y todo el curso se motive a leer, recurriremos al enfoque equilibrado (Lagos, I., 2003; Lagos, I., et. al, 2015).

En este capítulo, los ejes serán motivación lectora, lenguaje oral, comprensión lectora y alfabetización inicial y los factores que influyen, métodos de alfabetización, el enfoque equilibrado como alternativa a la enseñanza tradicional de la alfabetización.

1. La motivación lectora

La cultura escolar no da la importancia necesaria a la motivación lectora, y la ubica paradójicamente después de aprender a leer. Esta paradoja y el hecho de asumir en las escuelas, enfoques, modelos y prácticas pedagógicas de alfabetización que ignoran las múltiples dimensiones inherentes al proceso contribuyen a que gran porcentaje de escolares no aprendan a leer y a escribir ni se sientan motivados por leer (Lagos, I., 2020-2021). En escuelas de alta vulnerabilidad, se transgreden los derechos a leer si no logramos como profesorado, que el estudiantado se motive a leer.

Es importante recordar los derechos a leer de la niñez. Varios de estos derechos pueden ser vulnerados en las instituciones educativas y en el hogar por omisión o desconocimiento y contribuir así a la desmotivación por leer, incluso al rechazo a la lectura. Cada docente necesita saber cómo, con qué estrategias y recursos didácticos puede favorecer el respeto de cada uno de los diez derechos a leer.

Los derechos de los niños y niñas a leer (International Literacy Association, 2020):

1. Tienen el derecho humano básico a leer.
2. Tienen derecho a acceder a los textos en formato impreso y digital.
3. Tienen derecho a elegir lo que leen.
4. Tienen derecho a leer textos que reflejen sus experiencias e idiomas.

5. Tienen derecho a leer por placer.
6. Tienen derecho a entornos de lectura de apoyo con compañeros.
7. Tienen derecho a un tiempo adicional dedicado a la lectura.
8. Tienen derecho a compartir lo que aprenden a través de la lectura.
9. Tienen derecho a leer como trampolín para otras formas de comunicación.
10. Tienen derecho a beneficiarse de los recursos financieros y materiales de los gobiernos, agencias y organizaciones que apoyan la lectura y la enseñanza de la lectura.

1.1. Motivación, un factor esencial en la comprensión lectora

La motivación lectora se define como el interés o necesidad por leer en forma recreativa, por placer o por gusto (Navarro, M., et. al, 2018). Agrupa actitudes que promueven en el lector la sensación y creencia de que leer es entretenido, útil y que él tiene la capacidad para hacerlo bien (Agencia de la Calidad de la Educación Chilena, 2021).

La motivación lectora se empieza a desarrollar desde que se nace. El modelamiento lector depende de la familia y su calidad lectora, la disponibilidad y acceso a los libros que tengan los niños y niñas en su hogar y de la calidad motivadora del profesorado, de los espacios físicos donde se lea y de las conversaciones sobre los libros; tarea que luego se debe fortalecer en las instituciones educativas, como salas-cuna, jardín infantil, escuelas y liceos. Depende mucho de las oportunidades para disfrutar la lectura o el jugar a leer, narrar o renarrar, dibujar o dramatizar lo que leen, compartir lo que leen; es un proceso que requiere el acompañamiento de adultos-as importantes: padre, madre, abuela, abuelo, docentes.

La motivación intrínseca se relaciona con la experiencia positiva en sí misma del acto de leer, el considerar los libros como un recurso de disfrute y el desarrollar interés por temas y tópicos cubiertos por algunas lecturas. Por el contrario, la motivación extrínseca, está relacionada directamente con obtener reconocimiento, recompensas o incentivos externos, por ejemplo, obtener atención de profesores o de los padres, obtener buenas calificaciones o evitar un castigo (Becker, M., McElvany, N., Kortenbruck, M., 2010). Debemos recordar que la calidad afectiva en la interacción con adultos al leer es un predictor poderoso para el incremento de la motivación, de allí su importancia en contextos familiares y escolares (Duursmaa, Alexander & Raikesb, 2008; Sonnenschein & Munsterman, 2002; cit. en Medina, L. et al., 2015), es importante dialogar e interactuar oralmente con adultos sobre las lecturas es relevante para la motivación y la comprensión lectoras (Medina, L. et al., 2015).

En escolares provenientes de hogares sin gusto por leer, es necesario que el profesorado haga acompañamiento y dialogue con sus escolares sobre lo que leen, leer se convierte en un placer, más si cada niño-a puede elegir qué leer y de qué texto hablar; lo que requiere seleccionar y disponer de recursos didácticos pertinentes, de espacio para narrar o renarrar un texto; y de la voz docente en lectura oral que modelará la lectura de cada escolar (Lagos, I., 2020-2021).

Actualmente, las escuelas disponen de los recursos, provistos por el Estado, pero no se sabe cómo se usan para formar un lector motivado, que sienta placer en el acto de leer y aprender de este, elija leer por decisión propia y no impuesta, perciba la lectura como valiosa, suela mostrar curiosidad, involucramiento y la prefiera como pasatiempo o recreación.

1.2. Motivación y comprensión lectora

Los estudiantes motivados disfrutan con la lectura que seleccionan y dedican tiempo personal para lograr mejores resultados. La motivación lectora está significativamente relacionada con sus habilidades lectoras, los que comprenden menos se sienten menos motivados (McGeown, S., Norgate, R., Warhurst, A., 2012). Hay una relación bidireccional significativa y moderada entre ambas variables (Toste, J., et. al, 2020); quienes se motivan más por leer tienden a leer más, quienes a temprana edad presentan dificultades lectoras se desmotivan por leer, no desarrollan habilidades para la comprensión y abandonan paulatinamente la lectura (Muñoz, C., et. al, 2018). Desde las neurociencias, quien lee más, llega a leer mejor, entonces lo esencial es acompañar a los malos lectores para que se vinculen con la lectura.

Un enfoque centrado en la motivación lectora facilitaría la comprensión de los y las estudiantes (Ahmadi, M. R., 2017); se comprobó que, si los maestros implementan una variedad de estrategias de lectura, la comprensión del estudiante puede aumentar, junto con convertirse en lectores motivados por la lectura (Larson, K., Ledger, K., and Mastel, A., 2016). Alonso (2005) plantea que sin motivación, el lector no consigue comprender bien el texto, porque la motivación y los procesos cognitivos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión, sosteniéndose recíprocamente.

La relación entre motivación y comprensión lectora puede cambiar, si mejora la comprensión con estrategias y mediaciones eficaces, cautelando el autoconcepto lector es más fácil lograr incrementar la comprensión que la motivación (Vaknin, V., Nevo, E. & Gambrell, L., 2018). Si puede leer comprendiendo, se motiva a leer, considerando el autoconcepto lector; lo que obliga a un cambio cultural en el profesorado y en las familias. En escolares de 1° año

básico, que se centró en la elección de materiales de lectura relevantes, brindando opciones para la lectura y fomentando la colaboración social, se concluye que un programa de motivación por la lectura debe integrarse en el plan de estudios de adquisición de lectura regular para mejorar la motivación de los niños y niñas en la lectura y sus habilidades de lectura (Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V., 2020).

En lectores deficientes, se estudió si la motivación para leer es particularmente importante para el desarrollo y la habilidad lectora de lectores deficientes. La motivación para leer fue particularmente importante para la lectura del grupo menos hábil. Las intervenciones centradas en mejorar las habilidades lectoras de los lectores deficientes deben garantizar que pongan suficiente énfasis en el desarrollo de actitudes lectoras positivas y en mejorar la motivación lectora, su motivación juega un papel más importante, que dinamiza e influye en el esfuerzo y la perseverancia (Logan, S., Medford, E., & Hughes, N., 2011).

Trabajando desde la infancia la literatura de forma lúdica, se despierte el placer por la escucha y posterior lectura y es el placer (Solé, I., 1995) el que ayuda al menor a valorar la lectura como entretenimiento; en cambio, la presión le provoca molestia, atentando directamente contra el tan ansiado hábito lector. Si se motivan a leer, se interesan por leer y comprenderán mejor y leerán más. Para llegar a ser en un futuro un lector habitual, es necesario que el menor valore la lectura, es decir, quiera leer y lo haga de forma voluntaria, ya que lectura es una conducta individual, pero de construcción sociocultural, donde la mediación de familia y escuela y medios de comunicación influye poderosamente.

1.3. Motivación lectora según el género de quien lee

En Chile, los jóvenes se motivan menos que las jóvenes por leer, lo que explicaría las significativas diferencias en comprensión lectora favorables a las jóvenes en los grupos de NSE medio y alto y el descenso de puntajes desde el 2003 al 2015 en el SIMCE (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). En Murcia, estudiaron la motivación, el interés y el valor por la lectura en 641 infantes (49% niños y 51% niñas) de 4 a 10 años. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre motivación, interés y valor por la lectura en los preescolares (EI) y en los de primaria; aunque los de primaria tienen mayor puntaje en estas variables; en ambos grupos, las niñas logran mejor puntaje (Delgado, M.; Méndez, I. y Ruiz, C., 2020)

Es necesario realizar un cambio cultural para que la disposición a la lectura no sea vista como algo propio de las mujeres y que inste a enfatizar la lectura de los niños y niñas y los jóvenes con acompañamiento y estrategias eficientes en las aulas, con actividades co-

participativas de niños y niñas; se debe problematizar la idea de que las niñas leen más por inclinación natural del sexo femenino hacia el mundo de la lectura (Jiménez-Pérez et al., 2019), logrando que los hombres se motiven por leer, comprenderán más.

1.4. Estrategias para incrementar la motivación lectora

Algunas estrategias pedagógicas y recursos que desarrollan actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lectura:

Uso de literatura de calidad reconocida, la lectura docente en voz alta al curso, conversar lo leído, hacer preguntas para activar el conocimiento previo; vincular el texto con la vida de los y las estudiantes y participación en grupos de conversación (Villalón, M., 2016).

Crear un ambiente cálido y acogedor, Leer en forma participativa, Leer en grupos pequeños, lectura repetida de un mismo cuento (Strasser K., Venegas D., 2016).

Jugar a leer, dramatizaciones, (Condemarín, M., 2000; Fons, M., 2020)

La lectura compartida consiste es una situación de lectura relajada, social y gratificante en que los niños y niñas escuchan y observan leer con fluidez y expresión a un adulto, imita el momento hogareño en que los adultos le leen a sus descendientes antes de ir a dormir. De acuerdo a Swartz (2010) la **lectura compartida** es aquella en que un lector experto (el maestro) lee con otro que está aprendiendo a leer todavía. Es aquella lectura que se realiza desde un texto breve, presentado en formato grande, que se expone frente al curso. El educador va señalando la lectura con un puntero, de manera de ir relacionando la palabra oral con la escrita, en un ambiente confortable.

Diversos autores enfatizan la necesidad de practicar la lectura compartida desde preescolar a 5° básico, una estrategia conocida hoy en todo el mundo, que data de los años 70 en publicaciones en inglés, difundida en Chile por Alliende y Condemarín (2002), es frecuentemente sugerida en los programas de ed. preescolar y ed. primaria; pero requiere que el profesorado tenga las competencias para implementarla y quizás por eso, no es tan usada en la realidad nacional. Sobre Shared Reading se investiga mucho, por su efectividad en la adquisición de la alfabetización y desarrollo de la comprensión lectora y en la motivación lectora (Swartz, 2000, 2010; Strasser y Vergara, 2015; Torres, Y. A., 2021). En Strasser y Vergara (2015), hay un excelente aporte en el Manual y en los videos que permiten aprender bien a cómo hacer lectura compartida.

2. Importancia del Lenguaje oral en la adquisición de la lectura

La alfabetización depende del nivel de desarrollo del lenguaje oral. Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro macrofunciones del lenguaje que están relacionadas y tienen mutuas interdependencia: las funciones productivas (hablar y escribir) están relacionadas con las receptivas (escuchar y leer). Hablamos de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora; recientemente, de acuerdo con los estudios del análisis discursivo y de la lingüística del texto, se considera la interacción oral como una destreza distinta, puesto que en la conversación se activan de forma simultánea e indisoluble la expresión y la audición (VVAA, 2008, cit. en Valenzuela, 2020).

El diálogo oral entre pares y con el o la docente sobre un texto que se lee constituye un acto regulatorio imprescindible (Bustos, Montenegro, de Souza, 2021) en la formación incipiente del lector, a la vez que el acompañamiento mediador facilita el desarrollo de la motivación y comprensión lectora con la ayuda regulatoria aislada o acompañada de la lectura oral. Promover el uso del lenguaje oral en el aula permite que el estudiantado organice su pensamiento y desarrolle su cognición, lo que repercute en la calidad de la alfabetización, la comprensión lectora y la expresión escrita (Ferreiro et al., 2002, cit. en Montenegro, 2020), y en su autoconcepto, le permite sentirse bien.

El lenguaje oral en edad preescolar es uno de los principales predictores de sus logros académicos futuros, en especial de aquellos relacionados con la lectura y la escritura, que sientan las bases de lenguaje necesarias para que los estudiantes se puedan beneficiar de las oportunidades de aprendizaje que les ofrece la posterior enseñanza escolar. Esa base es particularmente relevante en el caso de los jardines infantiles que atienden niñas y niños de sectores vulnerables, que están en mayor riesgo de no desarrollar un lenguaje oral adecuado para la adquisición de la lectura y la escritura, lo que contribuye a las dificultades en dichos procesos (Strasser y Vergara, 2015: 4).

Desarrollar el lenguaje oral de preescolares solo es posible si las actividades se centran un vocabulario amplio y variado, con numerosas palabras disciplinarias importantes para el aprendizaje posterior; la capacidad de comprender y producir frases sintácticamente complejas y descontextualizadas; y la capacidad de comprender –a nivel literal e inferencial– distintos tipos de discurso (historias, lenguaje expositivo, instrucciones, argumentos, justificaciones y

explicaciones). Si al egresar de este nivel, no se logra incrementar el lenguaje oral, esta responsabilidad debe ser asumida por la escuela desde 1° año básico.

Se requiere que el habla de los adultos en las salas de clases sea descontextualizada (no apegada exclusivamente a lo que se puede observar y tocar); con lenguaje desafiante (que va más allá de las capacidades lingüísticas actuales de los niños); vocabulario sofisticado (es decir, asociado a contenidos disciplinares y escolares); conversaciones explícitas sobre los significados de las palabras nuevas; discusiones acerca de libros, especialmente cuando se reflexiona sobre por qué y cómo suceden las cosas; y un lenguaje responsivo donde los adultos instan a los niños a participar en las conversaciones, tomando turnos y haciendo y contestando preguntas (Strasser y Vergara, 2015: 5). Junto con el diálogo en las clases, es esencial practicar la lectura oral.

3. Comprensión de lectura

La comprensión lectora es, en general, la capacidad de interpretar un discurso escrito. Se conceptualiza de manera diferente de acuerdo al modelo desde el cual se habla, lo que condiciona las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como de evaluación. De los factores participantes en el proceso de comprensión: texto-lector-autor-contexto, en diferentes épocas se ha enfatizado uno o más de ellos en las explicaciones teóricas sobre tal proceso, que no siempre se han podido sustentar en evidencia científica y que se materializan en las prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva actual de la Psicolingüística, la comprensión del discurso escrito se entiende como un proceso complejo en el que el lector, haciendo uso de su conocimiento del lenguaje, su conocimiento del mundo y de un conjunto de habilidades cognitivas, elabora representaciones mentales tanto de la forma como del contenido del texto. En la primera fase, tienen lugar los procesos perceptivos mediante los cuales la señal gráfica (letras) se convierte en representaciones sensoriales, las que luego, gracias a la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema, dan lugar a las representaciones fonológicas de las palabras en la memoria de trabajo. Con ello, se hace posible el acceso léxico y la asignación del correspondiente significado conceptual a cada representación léxica. Estas operaciones elementales, por lo general de carácter automático, se sitúan en la base del proceso y permiten la realización de tareas de mayor complejidad que implican, entre otras, la integración de las representaciones en unidades superiores de almacenamiento en la memoria de largo plazo. La construcción de

estas representaciones más complejas requiere unir piezas del texto cuyos vínculos muchas veces no se encuentran explícitos en la superficie textual, por lo que se hace necesario inferirlos mediante la elaboración de un modelo mental que representa la situación referida por el texto (Riffo, B., Caro, N., Sáez, K., 2018).

Los avances en la investigación y la teoría de la comprensión enfatizan el rol del conocimiento de las palabras en la comprensión lectora (Perfetti, Ch., & Cervetti, G., 2014). Los procesos de integración palabra-texto pueden servir como modelo para el estudio de los procesos de comprensión local, que requieren un vínculo entre el sistema de identificación de palabras y el sistema de comprensión, con el léxico como vínculo. Los procesos de significado de las palabras son componentes causales en la habilidad de comprensión, como también lo han investigado en Chile (Strasser, et. al, 2015).

Es necesario desarrollar las competencias léxicas de cada niño-a, considerando amplitud y profundidad. *Amplitud* es el número de palabras que el estudiante conoce, la *profundidad* se refiere a la explicación y uso de las palabras (Strasser, F., Del Río, F., Larraín, A., 2013) desde preescolar a través de la lengua oral, en la alfabetización temprana y en la alfabetización inicial en forma explícita, sistemática y continua para el logro de una futura comprensión lectora de calidad.

4. Los modelos sobre procesamiento lector

La literatura sobre el procesamiento lector se refiere a tres modelos: abajo-arriba (Bottom up), arriba-abajo (Top down) e interactivo. Desde los estudios cognitivos, han surgido más modelos de la comprensión lectora en las últimas décadas.

Tanto el procesamiento bottom up como el top down son seriales, unidireccionales, sucesivos (De Vega; M., 1990); quizás sean descripciones más simples y reduccionistas del procesamiento lector, cuya complejidad se ha conocido más en las últimas tres décadas gracias a los avances de instrumentos y tecnologías de las Neurociencias, especialmente de los estudios del cerebro, que podemos leer en diversas publicaciones (Dehaene, 2014, cit. en García, E., 2015; Ezpeleta, D., 2018, 2020; Wolf, M., 2008). Avance científico que nos permitiría entender mejor cómo aprendemos a leer y cómo es ese complejo proceso en la niñez; así como ver la necesidad de mejores andamiajes que como docentes o padres debemos construir e implementar en el hogar y en las instituciones educativas desde la sala cuna, especialmente en los grupos sociales de menos recursos.

Como docentes sabemos que la lectura es una habilidad compleja aprendida, crucial para el logro educativo y el desarrollo humano, que los niños y niñas de familias de nivel socioeconómico más bajo (NSE) tienden a tener un desempeño lector más pobre y que esta brecha se amplía a lo largo de los años de escolaridad; pero desconocemos que la lectura se basa en la orquestación de múltiples sistemas neuronales integrados a través de vías específicas de la materia blanca (Ozernov-Palchik, O., Norton, ES, Wang, Y, et al.2018), que al leer se activan, por citar uno de los tantos estudios y las múltiples investigaciones que se desarrollan sobre el tema.

4.1. Procesamiento desde abajo (Bottom up)

Según De Vega (1990), Laberge y Samuels (1974) analizan procesos secuenciales que ocurren en tres niveles: de la memoria visual, de la memoria fonológica y de la semántica. En la memoria visual están los procesamientos de características visuales: letras, sílabas, palabras y grupos de palabras. En la memoria fonológica están los códigos fonéticos de sílabas, de palabras y de grupos de palabras y en la memoria semántica están los códigos de significado de palabras y de grupos de palabras. Al interior de cada memoria el proceso es más flexible, dependiendo del texto y de las competencias del lector.

En el modelo bottom up, se activarían primero las características visuales – letras - sílabas - integración silábica-acceso léxico (palabras) -integración de palabras-integración de frases en párrafos; siempre unidireccionalmente y en ese orden, desde las unidades más pequeñas (fonema/letra) hasta llegar a unidades mayores. Los procesos de los niveles inferiores se automatizan en forma creciente cuando se aprende a leer, lo que libera la atención para comprender. En este modelo, lo esencial es el texto. Según los modelos seriales de comprensión lectora, los distintos niveles de procesamiento de lectura mantienen entre ellos dependencia unidireccional, los productos finales de cada nivel se constituyen en prerrequisito para la ejecución del siguiente nivel en orden jerárquico. Especial importancia a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos (Alonso, J., et. al, 1985).

El lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto, para este modelo es crucial el manejo hábil de las actividades de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto en este sentido. La investigación de la época se centraba en la velocidad de la ejecución de los procesos más básicos en la lectura, el deletreo, la decodificación (Alonso, J., et. al, 1985), no se recurre a actividades facilitadoras de la comprensión, sino más bien predomina la memorización, el descubrir las ideas explícitas en el

texto; no se orienta la interpretación del texto ni su cuestionamiento; la instrucción aparece sometida a la evaluación y los instrumentos de evaluación tienden a evaluar memorización y no comprensión (Solé, I., 1987).

La evidencia en contra ha sido abundante, se ha comprobado que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede de niveles más elevados de procesamiento (Alonso, J., et. al, 1985; Solé, I., 1987), que pueden encontrarse dificultades en comprensión lectora en niños y niñas con buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica. Se demostró mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura que los buenos lectores, fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información gráfica está siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente bottom-down (Alonso, J., et. al, 1985).

4.2. Procesamiento desde arriba -Top Down

Este tipo de procesamiento va desde las unidades mayores, como el texto, a las unidades menores- fonemas, letras. El lector se vale de sus conocimientos previos para entender el texto estructurado en esquemas. El lector con mayor conocimiento del mundo podrá comprender mejor si dispone de las competencias lectoras y está motivado. Al enfrentarse a un texto, el lector se plantea hipótesis basándose en indicios que ve en el texto; luego se ocupa de comprobar estas hipótesis. El lector es el elemento esencial en el modelo Top Down. El procesamiento desde arriba principalmente hace uso de los conocimientos previos —es decir, los esquemas de conocimiento—. Este modelo se basa fundamentalmente en el conocimiento que el hablante tiene del tema y de la situación de comunicación.

Este procesamiento consiste en una percepción guiada por el conocimiento, la experiencia, las expectativas, los guiones y los esquemas. Se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura, considerando que el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Alonso, J., et. al, 1985). En la enseñanza, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras - frases) y luego arribar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos). En este modelo hay actividades específicas de enseñanza de la comprensión lectora (Smith, 1983, 1971; Goodman y Goodman, 1979; Goodman y Burkner, 1982 cit. en Solé,1987).

Según Goodman (cit. en Morales, 2007, p.19), para comprender un texto, el lector recurre a estrategias que ocurren simultánea y no secuencialmente: - Selecciona las pistas gráficas que le ofrece el texto guiado por selecciones anteriores, sus conocimientos previos y su

competencia. - Utiliza las pistas del texto para formar imágenes y anticipar lo que vendrá. - Relaciona lo que encuentra con lo que ya conoce. - Hace predicciones a partir de la información gráfica. - Vuelve a lo leído para confirmar, apoyar una idea, o para buscar más pistas y, a partir de esto, poder adivinar. - Utiliza el contexto para probar la pertinencia semántica y gramatical. - Hace inferencias a partir de la información que ha construido.

Por su parte, Smith argumenta que en el proceso de leer, las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para construir significados. En este sentido, el significado no reside en el texto, sino que lo aporta el lector (cit. en Morales, 2007:19).

Morales observó que los lectores que leen por gusto, al leer utilizan, consciente e inconscientemente, una serie de estrategias (predicciones, anticipaciones, inferencias, relaciones, selecciones, entre otras expuestas por Goodman en su modelo de lectura que le permiten desarrollar la imaginación y el pensamiento (Morales, 2007 p. 29).

Los modelos seriales tienen varias desventajas. En la alfabetización inicial ha predominado el ascendente, sin llegar a las unidades mayores, es decir, se ejercitan los aspectos fonéticos mecánicamente, En Chile, aún es el modelo vigente en las aulas, apoyado por el predominio del conductismo en educación y la deficiente formación docente; pero su predominio poco contribuye al dominio de las competencias lectoras, a la motivación lectora y a la formación de lectores activos, especialmente en los grupos sociales de menos recursos.

4.3. Procesamientos interactivos

Los modelos interactivos reconocen las memorias visual, fonética y semántica y plantean que el procesamiento en un nivel depende de los datos aportados por los niveles inferiores, a su vez, los niveles semánticos generan anticipaciones plausibles que facilitan la eficiencia de los inferiores. Postulan un procesamiento en paralelo en varios niveles que se benefician mutuamente de la información que sintetizan (De Vega, M., 1990:432), se esquematiza en una relación bidireccional entre los niveles, el lector usa con fidelidad la base de datos que emerge de la página impresa (abajo-arriba), a la vez que se plantea hipótesis, usando evidencias incompletas y sus múltiples conocimientos propios. Los procesos de arriba-abajo le sirven para generar anticipaciones que luego deberá verificar en el texto, guiándose por sus esquemas podrá construir la interpretación del texto. El texto y el lector y sus interacciones son esenciales en este modelo.

Estos modelos se basan en los planteamientos de Rumelhart (1979, cit. en De Vega, 1990). Se asume la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto (Solé, I., 1987). Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que lo componen (decodificación, reconocimiento de palabras) generan expectativas a distintos niveles, la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente y se propaga hacia niveles de procesamiento cada vez más elevados. A la vez que esto sucede se generan también expectativas en niveles superiores (sintáctico, semántico), que se constituyen en hipótesis en busca de verificación a través de indicadores en los niveles inferiores (Solé, I., 1987).

En la medida que los niños son conscientes de estos esquemas de conocimiento pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica (Rumelhart y Ortony 1982, cit. en Solé, I., 1987).

El procesamiento interactivo de orden superior durante la lectura lo reconoce Lesgold, A., & Perfetti, Ch., (1978) y del conocimiento del lector en interacción con procesos de codificación de palabras (nivel inferior), deben ejecutarse tan rápido que ejecutarse suficientemente rápido como para mantener la memoria activa del texto.

Desde los años 60 al 2015 hay evolución en los modelos de lectura, desde el conductismo con el modelo ascendente hasta llegar al interactivo, luego a los de construcción-integración (Pearson, D., & Cervetti, G., 2015). Los avances en neurociencias, especialmente los estudios sobre el cerebro han permitido comprender que los modelos seriales no reflejan cómo procesamos cuando leemos (Dehaene, S., 2014, cit. en García, 2015) y han revalorado el acceso dual, léxico y fonológico a la comprensión de texto (Dehaene, S., 2015). La lectura dispone de dos rutas de procesamiento paralelas y complementarias: la ruta léxica o directa, que lee palabras familiares, recuperando la identidad y el significado de las palabras en primer lugar, luego la ruta fonológica procesa las palabras nuevas, descifra la cadena de letras, las convierte en pronunciación para intentar acceder al significado (Dehaene, S., 2015: 58). Aunque un niño pone primero atención en las palabras, es necesario luego orientar su atención a la estructura de aquéllas, como sílabas, los fonemas y relacionarlos con las letras, sus morfemas.

4.4. El modelo de comprensión de lectura de Walter Kintsch (Nieto, 2011)

Al leer se generan tres niveles de representaciones:

1. El código de superficie es el texto mismo. El lector analiza sintácticamente la estructura de las oraciones y el vocabulario. Este nivel según Parodi (2005: 22, cit. en Nieto, O., 2011), “mantiene los términos y la sintaxis de la cláusula en forma exacta. Es el nivel más lingüístico”. Una característica del código de superficie es que una vez formada la estructura semántica (el texto base, por ejemplo), la estructura sintáctica deja de ser relevante y, por ende, puede olvidarse.

2. El texto base es el segundo nivel de representación mental de un texto. Es un grupo ordenado de ‘proposiciones’ que representan el significado que subyace al texto (estructura semántica). Se podría decir que es como el resumen que una persona hace del texto.

Esta estructura semántica se encuentra en dos niveles: la ‘microestructura’ (de las proposiciones individuales y sus relaciones; a nivel local), y la ‘macroestructura’ (caracteriza al discurso como un todo, a nivel global). La macroestructura se realiza usando macro-estrategias (que reducen y organizan la información detallada), para llegar a un punto más global que describe los mismos hechos: a) supresión, b) generalización y c) construcción o integración.

Para realizar este procesamiento, el lector debe encontrar ‘solapamiento o repetición de argumentos’ (para conectar proposiciones). Si hay repetición, se resume la información; si hay vacíos, se inician procesos de inferencias. Además de lo anterior, el texto base es frecuentemente esquemático, tiene una tipología, a la cual llamamos ‘superestructura’.

El tercer nivel de representación es el Modelo de situación, especie de ‘foto’ o imagen que el lector se forma del texto que está leyendo; aunque no siempre un modelo de situación tiene esta característica visual, hay textos más complejos en los que no se puede realizar una imagen de él.

El Modelo de situación (MS) se realiza, integrando información textual con el conocimiento previo del lector. Si este modelo de situación no se integra con conocimiento previo, se genera ‘conocimiento encapsulado’; “es bastante posible que los lectores puedan construir textos de base adecuados, pero fallen en ligarlos a otras porciones relevantes de su conocimiento previo” (Kintsch, W., 2004: 1275, cit. en Nieto, 2011).

El modelo de situación puede ser completado por procesos inferenciales gracias al conocimiento previo. A mayor conocimiento previo, mejor será la ‘imagen’ que el lector se hará

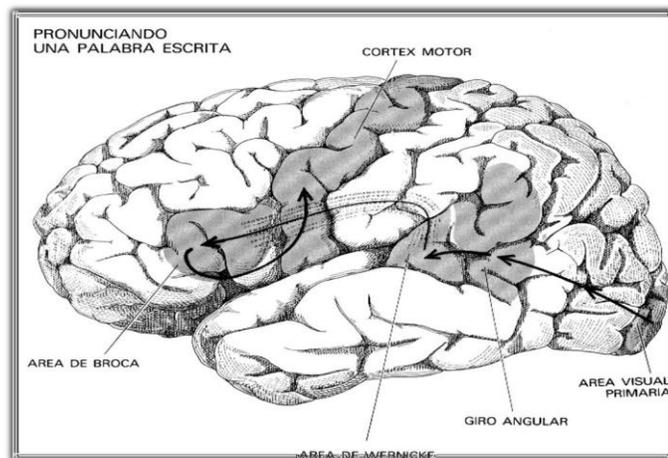
sobre lo que está leyendo. El texto base y el modelo de situación son partes de la misma representación; suceden al mismo tiempo. El MS mantiene su vigencia en este modelo de comprensión y en varios otros” (Tejedo, 2009, cit. en González, K., 2020:25-27).

5. El aporte de las neurociencias a comprender cómo procesamos al leer

El neurólogo francés Déjerine identificó las zonas del cerebro relacionadas con la lectura, a finales del siglo XIX, y sobre esa base, Norman Geschwind, neurólogo de Harvard propuso en 1965, un modelo para el procesamiento de la lectura. Se trataba de un diseño serial, simple y lineal, como una cadena de procesamiento. La palabra escrita se procesaba en el área visual del lóbulo occipital, y desde allí la información comunicaba con el giro angular. Entonces la activación se propagaba al área de Wernicke, el asiento de las imágenes auditivas de las palabras, y luego al área de Broca, donde se recuperan los patrones de articulación.

Finalmente conectaba con la corteza motora que controla los músculos del habla o la mano para la escritura (figura 1) (García, E., 2015).

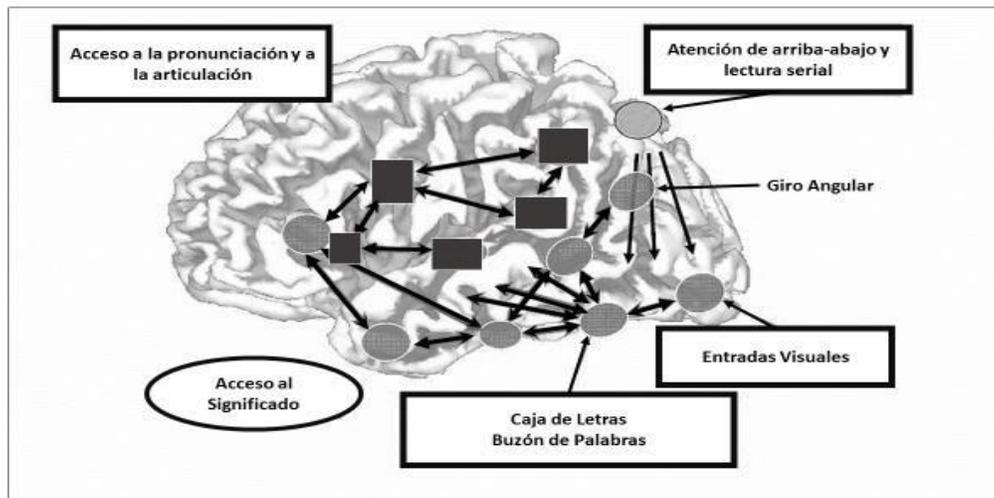
Figura N° 1



Este modelo (fig. 1) seguramente ha influido en el modelo ascendente o bottom up

Pero nuevos instrumentos y técnicas de estudio del cerebro han ido aportando nuevas pistas, continuamente se conocen nuevos aportes científicos sobre el tema, no se puede hablar de un modelo definitivo; pero ya en el 2009 surgió un modelo diferente, más actual de las conexiones neurales en el cerebro, que incorpora la reciente investigación con tecnologías de neuroimagen, propuesto por Dehaene, S., (2014, p. 85-89, cit. en García, 2015).

Figura N° 2



El modelo (fig. 2) propone un cerebro más complejo, procesando en paralelo y con interconexiones bidireccionales entre múltiples áreas. La entrada visual de la palabra escrita que se procesa en áreas occipitales comunica con la caja de letras, en la zona temporo-occipital izquierda. Desde aquí se distribuye información a numerosas zonas dispersas por el hemisferio izquierdo. Unas codifican los patrones de sonido y articulación (vía dorsal, representada con cuadrados) y otras (vía ventral representada con círculos) que da acceso al significado.

Este modelo es provisional y susceptible de incorporar aportaciones de nuevas investigaciones. A pesar de los avances, hay mucho por descubrir sobre cómo procesamos, hasta ahora están los avances que permiten las tecnologías disponibles.

6. Factores en la comprensión lectora y en la alfabetización inicial

Múltiples y complejos factores influyen en la alfabetización y en la comprensión lectora. Diversas disciplinas los estudian para comprender cómo ocurren dichos complejos procesos y cómo podemos orientar mejor su adquisición intencionada; entre ellas, la Lingüística, la Psicolingüística, la Sociolingüística, las Neurociencias, la Inteligencia Artificial. Disciplinas que van abandonando el conductismo en pos de las ciencias cognitivas.

Centrados en el factor texto, está la información y las ideas contenidas en el texto; su lecturabilidad e inteligibilidad, su género, su estructura, la extensión, la diagramación. La lecturabilidad está relacionada con la longitud de la oración, longitud de la cláusula, índice de subordinación, densidad proposicional, densidad léxica, diversidad léxica y frecuencia léxica,

parecen dar cuenta de manera significativa de la complejidad textual, el nivel de interés del tema (Campos, D., 2014, cit. en González, K., 2020).

En el lector, está la información que él aporta a partir de los conocimientos previos almacenados en su memoria a largo plazo (MLP), su conocimiento del mundo, la calidad de su lenguaje oral, sus potencialidades cognitivas, su sistema perceptivo, el dominio de estrategias de comprensión, la conciencia lingüística, la conciencia fonológica, morfológica, fonológica y sintáctica (Dehaene, S., 2015), su bagaje léxico, sus hábitos lectores, sus objetivos, sus creencias, su motivación lectora, sus expectativas e intereses, las relaciones del texto con su cultura, el contexto sociofamiliar y las trayectorias lectoras docentes y el enfoque de la alfabetización inicial del lector, la calidad de la educación pre-escolar, el modelamiento lector de su familia, tema compartido por varios investigadores (Solé, 1987; Alonso et al., 1985; Snow, 2010), los sistemas perceptivos y la misma alfabetización temprana e inicial.

Sin conocimientos previos es menos fácil comprender, no se puede inferir; si perdiéramos los conocimientos previos por efecto de un trauma o enfermedad, no podríamos comprender ni organizar un texto ni hablar de algo. Sin embargo, generalmente en las aulas se alfabetiza sin considerarlos, especialmente en la implementación de los métodos sintéticos. En un estudio, en Estados Unidos, se observó clases de 6 docentes y sus 90 estudiantes mientras estaban comprometidos en la lectura de un texto, que no activan los conocimientos previos, solo les recuerdan que vieron algo en la clase anterior (Hattan & Alexander, 2020). También se ha observado que el conocimiento previo tiene un impacto diferencial en los lectores “más fuertes y aquellos más débiles”. Los lectores con menos conocimientos básicos parecen beneficiarse más de un texto con alta cohesión, mientras que los lectores más débiles pueden compensar sus habilidades de lectura usando sus conocimientos previos (Smith, R., Snow, P., Serry, T. & L. Hammond, 2021). Si un texto está relacionado con lo que ya se sabe, puede ser más motivante leerlo; idea que se postula en el enfoque equilibrado que concibe la alfabetización y la producción de textos desde los conocimientos previos (Lagos, 2003, 1999).

Respecto a la influencia de la conciencia del lenguaje (conciencia léxica, morfológica, morfosintáctica y fonológica), indudablemente influye en el aprendizaje de la lectura y escritura (Rueda, M. & Medina, S., 2018) y se desarrolla más durante ese proceso. Así la conciencia morfológica es relevante en la alfabetización, con las dimensiones de morfología inflexional; morfología derivacional y las palabras compuestas (González, L., García, T., Areces, D. Fernández, E., Arias, O. y Rodríguez, C., 2018), en preescolares y de primer año básico de

menor NSE, el trabajo combinado fue superior a la exposición solo a la conciencia fonológica (M. y Ramírez, G., 2019).

La conciencia lingüística previa facilita la alfabetización, pero también es concomitante y debería incrementarse en el proceso de aprender a leer y a escribir (Muñoz, C. V., 2002; Gutiérrez, R., De Vicente-Yague, M. y Alarcón, R., 2020). Así, la intervención conjunta en conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético influye sobre el aprendizaje de la lectura durante el proceso de adquisición de esta habilidad lingüística, a los 5 a 6 años; es necesario entonces integrarlas para la mejora del aprendizaje lector en las primeras edades (Gutiérrez, R., 2018). El rol imprescindible de la conciencia lingüística se demuestra claramente en diversos investigadores, que aportan el mapeo ortográfico como una estrategia efectiva para desarrollarla (Ehri, L., 2014; Kilpatrick, D., 2020; Lykke, H., Obi, J. & Elbro, C., 2021).

Junto con esos factores, influye la atención visual focalizada y la percepción viso espacial como variables moduladoras del desempeño lector. En un estudio de 118 escolares -Mendoza-, de 8 a 11 años de edad, los resultados mostraron que la habilidad para identificar palabras y comprender textos varió en función de la capacidad atencional de los escolares, la atención y la percepción, en forma conjunta, explicaron la habilidad para identificar palabras en los niños de 8-9 años. En cambio, en el grupo de 10-11 años, la atención visual moduló el rendimiento en lectura de palabras y comprensión de textos. Promover el desarrollo de la focalización atencional debería incidir en la capacidad de discriminación, disminuyendo los errores en la lectura e incrementando la comprensión del texto. La atención representa la puerta de acceso que posibilita la puesta en marcha de una serie de funciones cognitivas, tales como la percepción, memorización y evocación de contenidos, la capacidad para planificar, organizar y monitorizar una acción para comprobar su ajuste a la tarea propuesta. Su desarrollo se considera esencial para el funcionamiento de otros procesos cognitivos y es un indicador que permite predecir el desempeño en tareas que demandan control cognitivo (Ison, M.; Korzeniowski, C., 2016). Al respecto, las funciones ejecutivas son procesos cognitivos de alto nivel, que inciden en la planeación, ejecución y evaluación que el sujeto hace de su propia conducta en la lectura (Restrepo, G., Calvachi, L., Cano, I., Ruiz, A., 2019). La memoria de trabajo, los procesos de control inhibitorios, el establecimiento de objetivos y la velocidad de procesamiento en relación con la memoria de trabajo favorecen la alfabetización inicial y la comprensión lectora (Ramírez, P., 2020).

Respecto a la influencia del modelo de procesamiento y del método de alfabetización en la comprensión lectora, se observa que el procesamiento interactivo facilita la alfabetización inicial, la conciencia fonológica y la comprensión lectora en comparación con el modelo ascendente (Rendón, S.; García, E.; Navarro, M., 2019). En una comparación entre modelo ascendente y modelo global en Santiago de Chile, se concluyó que los dos grupos avanzaron, pero los alfabetizados con el global lograron mayor desarrollo de la comprensión lectora profunda (Hudson, M., Förster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A., 2013). En el mismo sentido concluyen otras investigaciones con el enfoque equilibrado (modelo interactivo) en que los aprendices incrementan la conciencia lingüística, la lectura, la comprensión y la escritura (Lagos, 2003; en escolares primarios pehuenches (Lagos et al., 2015); en preescolares (Müller, C., 2007); en escolares con DM leve y moderada (Lagos y Correa, 2008). De los métodos de procesamiento, naturalmente se observa que el interactivo facilita la alfabetización inicial y la comprensión lectora (Rendón, S.; García, E.; Navarro, M., 2019; Hudson et al., 2013; Lagos, 2003, Lagos et al., 2015).

La formación inicial docente y su perfeccionamiento es un factor de fuerte influencia, ya que de este factor dependen varios, como el modelo y los métodos de alfabetización, la calidad de la enseñanza en las aulas, la pertinencia de las actividades, el modelamiento docente, el ambiente de la alfabetización en las aulas, la calidad de las interacciones docente-escolar y entre los y las aprendientes, la evaluación.

Como construcción social, la comprensión lectora está fuertemente relacionada no solo con el contexto sociofamiliar del lector; sino también con las trayectorias lectoras de los y las docentes, fuertemente influida por la calidad de las interacciones docente-discente en las aulas desde la alfabetización inicial e incluso a nivel pre-escolar. Al respecto, el análisis de clases de alfabetización inicial de 90 docentes de Chile en 1° y 2° año demuestra que las interacciones están casi ausentes y que se mantienen actividades monológicas docentes que desfavorecen el aprendizaje (Galdames et al., 2010, 2011; Medina et al., 2015, 2014).

Los métodos determinan la selección e implementación de las actividades, que serán mejores si son participativas, motivadoras e interesantes para el estudiantado de 6-8 años, si consideran la cultura de su grupo familiar, si facilitan el dialogismo en la clase, la frecuencia con que los aprendices inician discursos, preguntan, proponen; si favorecen el trabajo colaborativo en pequeños grupos; si facilitan el desarrollo de la comprensión, de la conciencia fonológica, semántica, sintáctica, pragmática; si favorecen la producción de texto, si facilitan el desarrollo de la comunicación oral entre pares y con la docente; es clave que las actividades realmente

formar el gusto por leer, a comprender, a escribir y a producir textos y mejor si todo ocurre en una interacción social donde cada escolar se sienta bien de aprender compartiendo con sus pares y con sus docentes.

También determinan la evaluación, hay métodos que se centran en la memorización como los sintéticos; mientras otros apuestan por la comprensión con preguntas de diversa complejidad de acuerdo a modelos de construcción-integración, siguiendo el modelo de evaluación de Véliz y Riffo (1992, 1993) o de Riffo y Véliz (2011) o las pruebas de Pascual, G.; Goikoetxea, E. y H. Bustos (2021) en la 9ª. Región o las del equipo de la U. Católica de Valparaíso (Peronard, M.; Parodi y otros).

En el ambiente en que nos proponemos enseñar a leer y a escribir comprendiendo, es necesario revalorizar la música, que tanto disfrutan los y las aprendientes. La música beneficia el aprendizaje lector mediante la estimulación del cerebro: orienta la atención y concentración selectiva, ayuda a mejorar la audición, memoria auditiva de corto plazo, percepción y evocación auditiva, ritmo y concentración, memoria de corto-largo plazo, memoria verbal y fonológica, memoria mecánica, aprendizaje lector y comprensión lectora, producción lingüística y oral, habilidades metacognitivas, relación espacial, motricidad fina, coordinación visomotora, lateralidad (Custodio, N., Cano-Campos, M., 2017; Bolduc, 2009, cit. en Llangas, E., Insuasti, J., 2019; Ortega, X., Martos, O Argoty, S. & Baéz, H, 2019; Delahay, F., De Regules, S., 2021). Produce placer, motiva el desempeño colectivo, y genera un ambiente acogedor para la lectura (Delahay, F., De Regules, S., 2021).

Como se reconoce, “la comprensión lectora es un tema complejo. Predecir el éxito en la comprensión requiere conocer al lector, al texto que se está leyendo, a la tarea que se está realizando y al contexto sociocultural en el que se produce la lectura”, debemos esforzarnos en crear espacio para desarrollar vocabulario y conocimientos previos y practicar la comprensión oral mientras los niños aprenden a decodificar, con instrucción explícita sobre cómo se construyen los textos y cómo las señales del lenguaje indican el significado en los niveles de oración y discurso, así como implementar la práctica desde antes de la escuela, sin olvidar el papel del conocimiento previo y de la motivación (Snow, C., 2010).

7. La escritura

Según García (2015) desde las neurociencias, si leer es tarea compleja, escribir lo es más, pues implica procesos mentales diversos, cognitivos y afectivos, compromete a todo el cerebro. Escribir implica un conocimiento de los códigos de lenguaje (fonemas, grafemas, palabras), una capacidad para convertir los fonemas en grafemas, un conocimiento del sistema

grafémico, una habilidad psicomotriz, una capacidad visoespacial que permita distribuir, juntar y separar palabras, además de los conocimientos y memorias sobre el mundo y nosotros mismos.

Toda la alfabetización se aprende a partir del lenguaje hablado y requiere enseñanza sistemática, no es un aprendizaje natural, como lo es hablar. “Cuando el niño ha alcanzado una competencia lingüística, vocabulario y gramática, a los cinco o seis años, es capaz de contar una historia sobre algo o alguien, aprende a escribir. Los niños que desarrollan competencias narrativas aprenden a escribir más fácilmente. Para aprender a escribir tiene que alcanzar también destrezas motoras. La coordinación de manos y dedos la suelen conseguir antes las niñas que los niños, pero hay grandes diferencias individuales en el ritmo de adquisición de la coordinación motriz “(Gutiérrez-Fresneda, et al., 2018, 2017). El autor concluye que aprender a escribir requiere tanto del conocimiento alfabético como de la toma de conciencia de la estructura fonológica del habla, siendo el desarrollo del lenguaje oral una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lengua escrita y comprueba que el fomento del lenguaje oral junto con el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico y el conocimiento alfabético favorece la adquisición de la escritura en niños de 5 a 6 años.

Desde las Neurociencias, el aprendizaje de la escritura, igual que la lectura, pasa por diversas etapas, desde los primeros aprendizajes del niño a la actividad del escritor experto, participan las memorias semánticas y biográficas y la memoria a corto plazo, además de la coordinación motriz. La revisión y autocontrol están presentes en todo momento durante la escritura, y particularmente en los resultados, para revisar lo escrito, tanto en aspectos formales como de contenido.

Los procesos de planificación, supervisión y control dependen fundamentalmente de los lóbulos frontales y del sistema ejecutivo. Los procesos de generación del texto y transcripción dependen de los sistemas parietal y temporal. En los procesos motores están implicados el lóbulo parietal superior izquierdo y las áreas premotora y motora del lóbulo frontal izquierdo (García, 2015).

Existe una tendencia general a concebir la lectura y la escritura como dos habilidades complementarias, debido a las similitudes y características que comparten, puesto que al leer se decodifica un mensaje que procede de la lengua hablada y al escribir se codifica un mensaje desde esa misma lengua, pero son procesos que se llevan a cabo por mecanismos cognitivos diferentes (Jiménez, Naranjo, O’ Shanahan, Muñetón-Ayala y Rojas, 2009, cit. en Gutiérrez-Fresneda, R. & Díez, A., 2018).

Uno de los predictores más relevantes en el aprendizaje de la lengua escrita es la conciencia fonológica. Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el niño cuando se inicia en el aprendizaje de la lengua escrita es llegar a comprender la asociación que existe entre las letras -grafemas- y los fonemas y el desarrollo de la capacidad de manipular las subunidades de las palabras del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas; que son las que permiten comprender las relaciones entre la lengua oral y la escrita (Gutiérrez-Fresneda; Díez, 2018).

Se ha constatado que para escribir alfabéticamente es más necesaria la toma de conciencia de las unidades mínimas -fonemas- que componen las palabras que para leer. La escritura tiene mayor dificultad que la lectura (Jiménez y Muñetón, 2002), debido a que, como indica Peñafiel (2009), requiere de la producción de secuencias de letras, no ofrece claves contextuales, precisa de un mayor número de decisiones de correspondencia y se demanda mayor capacidad de memoria para escribir una palabra que para leerla, se evidencia la relevancia que presenta el estudio de las relaciones entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura dado su amplio uso social y su gran repercusión en el ámbito escolar (Gutiérrez-Fresneda, Díez, 2018).

La importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del sistema de escritura se debe a que las representaciones gráficas transcriben los sonidos del lenguaje oral, por lo que una de las principales tareas a las que se enfrenta el alumno consiste en comprender el principio de codificación, es decir, que las letras (grafemas) funcionan como señales de los sonidos (fonemas) del habla, lo que conlleva la necesidad de desarrollar habilidades de conciencia fonológica en sus distintos niveles, de especial relevancia en el aprendizaje del código escrito.

Treiman (1991, cit. en Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2018) propuso un modelo jerárquico que incluye tres niveles en el proceso de adquisición de la conciencia fonológica, que son la conciencia silábica, la intrasilábica y la fonémica. En estos niveles se incluyen las distintas unidades subléxicas (sílabas, rimas, ataques y fonemas). La conciencia silábica es la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra; la conciencia intrasilábica es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima; la conciencia fonémica se corresponde con la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, los fonemas- unidades mínimas no significativas. De estas conciencias, las dos últimas son de más tardío desarrollo. Esta habilidad de segmentación es la que le permite al niño comprender las relaciones existentes entre la lengua oral y escrita y le facilita el proceso de descodificación y codificación cuando se inicia en

el aprendizaje del código escrito, existe un consenso respecto a que el hecho de manejar las unidades mínimas de las palabras y la capacidad de descubrir la secuencia de fonemas que las componen, es el aspecto que más relación tiene con el aprendizaje de la lectura y la escritura en un código alfabético como el español (Gutiérrez-Fresneda, Díez, 2018).

Emilia Ferreiro ha dedicado varias décadas a la investigación de la adquisición de la escritura, lo que le permite afirmar que “existe un proceso de adquisición de la lengua escrita que precede y excede los marcos escolares. Lo precede, en su génesis; y lo excede, en su naturaleza, al diferir notablemente de lo que se ha considerado hasta ahora como el camino “normal” del aprendizaje (y por ende de la enseñanza).

Expone Ferreiro que a “través de los datos recogidos con población infantil de diferentes medios sociales, se puede establecer una progresión regular en los problemas y soluciones que los niños ensayan para descubrir la naturaleza de la escritura. El orden de progresión de conductas no impone, de hecho, un determinado ritmo en la evolución”.

Para Ferreiro y Teberosky (1979), “la escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. Como lo ha hecho antes con otros tipos de objetos, va descubriendo las propiedades de los sistemas simbólicos a través de un largo proceso constructivo”.

En la evolución de la escritura en la niñez, desde la psicogénesis, se distinguen 4 etapas: presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1983), etapas que va superando cada aprendiz como resultado de una elaboración activa por parte del aprendiz, quien va construyendo el conocimiento mediante las distintas experiencias que va realizando acerca del sistema de la escritura, si se le da la oportunidad. La enseñanza tradicional en nuestras escuelas retarda estas etapas; en cambio si crean sus textos, oralmente y apoyados con dibujos al inicio, la mayoría de los y las infantiles las supera.

Ellis(1994, cit. en Diuk, 2007) señala estas etapas en la escritura: (a)precomunicativa, en la que los niños producen secuencias de letras elegidas al azar; (b) semifonética, en la que las escrituras representan parte de los sonidos de las palabras; (c) fonética, en la que todos los sonidos de las palabras están representados; y (d) las etapas transicional y correcta, en las que los niños avanzan en el dominio de la ortografía. Ellis considera que este modelo de la adquisición de la escritura se corresponde globalmente con modelos como el de Frith (1985),

que incluyó tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica.

Según Diuk (2007), el modelo de Frith incorpora la relación entre el aprendizaje de la lectura y el de la escritura. Frith (1985) postula que la adquisición de la escritura atraviesa la misma serie de etapas que la de la lectura, pero que el desarrollo de estas etapas se produce de forma asincrónica: el uso de una estrategia logográfica se adopta antes para la lectura que para la escritura en tanto la estrategia analítica comienza a desarrollarse en la escritura y luego se transfiere a la lectura. La adquisición de una estrategia ortográfica, una estrategia que implica el procesamiento de patrones ortográficos mayores que el grafema, es anterior en la lectura que en la escritura.

El modelo de Utha Frith (1985) distingue 3 etapas: logográfica, alfabética y ortográfica:

1) **Etapas logográfica.** Esta etapa aparece en torno a los 4-5 años, no siendo una etapa propiamente de lectura sino una etapa de reconocimiento de patrones. El niño reconoce una serie de palabras por el contexto en el cual aparecen así por ciertos rasgos de ellas mismas (tamaño de las letras, color, inclinación...). Así identifica palabras por el contorno y en el contexto, por ejemplo, la palabra "coca-cola" en la botella. Muchos niños desarrollan estas estrategias en el hogar y luego en la escuela, como un juego motivador.

2) **Etapas alfabética.** Se caracteriza por una enseñanza intencional del código donde se desarrollan estrategias de codificación y decodificación fonológicas. El niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico o habilidad para manipular los elementos más simples del lenguaje oral, que comenzó de manera incipiente en la etapa anterior. Una vez que consigue diferenciar los fonemas de las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el de representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o el de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). En esta etapa se desarrolla la ruta fonológica.

3) **Etapas ortográfica:** Es cuando se automatizan los procesos decodificadores tiene lugar una tercera ortográfica. Se logra cuando el niño aprende patrones ortográficos particulares que se corresponden a palabras familiares. Esta estrategia permite reconocer y producir instantáneamente las palabras (o parte de ellas) de forma directa sin tener que realizar la conversión grafema fonema. Esta fase se caracteriza por el uso de analogías, reglas de pronunciación dictadas por el contexto y lo que se denomina lectura fluida, ortográfica que es el rasgo definitorio de la lectura experta.

8. La alfabetización y su importancia

El término “alfabetización” es la traducción del término anglosajón “literacy”, alfabetismo, literacidad; lectoescritura o lectura y escritura. Según el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezky, R. 2005), “es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria.” Implica el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya sea en un ambiente formal o informal, que se inicia en la etapa preescolar (antes de escolarizarse) y sigue un continuo progresivo a lo largo de la vida (Braslavsky, B., 2000, 2005), asumiendo que muchos de los niños y las niñas saben sobre la lectura escrita antes de entrar a la escuela.

Según el dominio de las habilidades o destrezas que se requieren para leer y escribir y poder desenvolverse en la vida diaria, hay niveles desde la alfabetización funcional hasta la avanzada y la alta alfabetización. La funcional ha sido denominada pragmática o convencional. Se distinguen tres niveles de alfabetización: 1) por debajo del nivel funcional, que comprende desde el completamente iletrado hasta el que sólo lee etiquetas y signos; 2) nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el “periódico local”; 3) lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Debería corresponderse con diez años de escolarización (Chall, J., 1990, cit. en Braslavsky, 2003).

La alfabetización temprana se refiere al aprendizaje efectivo del lenguaje antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura y la escritura, que se inicia en la etapa prenatal y se extiende hasta aproximadamente los 6 años, mientras la alfabetización inicial se refiere a la escolar, desde los 6 años. La primera es una etapa clave en la adquisición de destrezas tempranas en lectoescritura, tales como lenguaje oral, motivación para leer y la conciencia fonológica (Braslavsky, B., 2000; Villalón, M., 2016). Al respecto, Braslavsky (2003) propone entender la alfabetización como un continuum que se inicia en la primera infancia, en el hogar, se perfecciona en el sistema formal hasta llegar a la alfabetización avanzada y continúa durante toda la vida.

La alfabetización, entonces, se inscribe en un proceso profundamente social, que depende de las circunstancias (culturales y políticas) para su desarrollo. Desde el ingreso al sistema escolar, los y las estudiantes comienzan el desarrollo sistemático de las prácticas de lectura y escritura. Este desarrollo se describe a partir de etapas por las que el aprendiente va incorporándose paulatinamente en la cultura de la lengua escrita. Así se habla de alfabetización

temprana, inicial y avanzada. La primera generalmente es asistemática, acontece en el hogar y en el círculo social en el que niño habita y en el jardín de infantes (Braslavsky, 2003: 1-15).

Cada persona, cada niño, cada niña necesita ser alfabetizado y en su lengua materna, con respeto a su cultura familiar. Es una condición necesaria para el desarrollo humano, la calidad de vida, el bienestar social y el desarrollo de un país y del mundo. Los países con mayor nivel de alfabetización viven en mejores condiciones y no presentan los altos niveles de discriminación económica y social que observamos en Chile.

De la calidad de la alfabetización temprana primero y luego de la inicial dependen todos los aprendizajes en todas las áreas curriculares y el autoaprendizaje, empezando por la comprensión lectora, porque la lectura es también una herramienta esencial para aprender y para aprender a aprender.

Como hemos visto, la alfabetización es un proceso cultural complejo, en que influye la calidad de la mediación familiar, del profesorado desde la sala cuna, la disponibilidad y acceso a los libros y materiales de lectura, las políticas públicas y las propias habilidades de los y las escolares (Braslavsky, B., 2000, 2003) y los factores ya reseñados, pero especialmente la conciencia lingüística, el conocimiento previo y la calidad de la mediación del hogar y la del profesorado. El proceso debería iniciarse desde la infancia, etapa de mayor plasticidad neuronal en los niños y niñas, es decir presentan mayor capacidad y disposición para aprender y, para ello, se deben emplear juegos, dar oportunidades para hablar y contar, escuchar la lectura de uno o dos textos al día, resolver actividades de reconstrucción e interacción alrededor del texto, escribirles en el diario mural o pizarrón lo que ellos dicen (así asumen que lo dicho se puede escribir), deben trabajar rimas y prolongación de sonidos con títeres para que infieran la correspondencia sonido y letra, descubran que las palabras están formadas por sonidos (Borzzone, A., 2015).

Braslavsky (2000, 2003) reafirma: se deben generar propuestas de actividades de calidad con instrucción directa, tiempo, materiales y actividades para explorar y descubrir, por ejemplo; juegos educativos, escritura del nombre y objetos, lectura de libros infantiles, preguntas y estimulación a responder que propicia el desarrollo en la mecánica, cognición y metacognición del lenguaje.

Es importante conocer los principios esenciales de la alfabetización, que reproducimos enseguida.

Principios fundamentales de la alfabetización

Dehaene (2015), propone los principios fundamentales de la alfabetización:

1. Enseñanza explícita del código alfabético: fonema-grafema (a, b, c, d, e, f, g, h...).
2. Progresión racional (de lo simple a lo más complejo)
3. Aprendizaje activo, que asocia lectura y escritura (escribir a mano o con letras móviles; exploración y gesto del trazado).
4. Transferencia de lo explícito a lo implícito: automatización de la lectura.
5. Elección racional de los ejemplos y de los ejercicios (usar grafemas y fonemas conocidos, palabras bien escritas, hacer la distinción entre sonido y nombre de las letras.
6. Compromiso activo, de atención y de disfrute: para aprender rápido, el niño debe estar involucrado, activo y debe ser reforzado, motivado; reconocer sus esfuerzos y facilitar su disfrute, que se sienta autorizado a cometer errores, que sea corregido y recompensado. Las actividades deben ser lúdicas: juegos de rimas, rondas, canciones de tipo “acumulativo”, jitanjáforas o “ecos”, “palabras imposibles” o “inventadas”, los dominós o naipes de grafemas, juegos de improvisación al estilo de los romances, las coplas y las décimas tradicionales, búsqueda de “palabras ocultas”, breves pregones, etc.
7. Adaptación al nivel del niño: ejercicios y progresión pedagógica según nivel y necesidades particulares, evaluación periódica y autoevaluación. Sugiere trabajo en grupos pequeños, según nivel y necesidades (Dehaene, S., 2015: 59-96).

9. Los modelos de la naturaleza de la alfabetización

Braslavsky (2003) plantea los enfoques que se aplican para investigar e interpretar la alfabetización se reconocen los modelos que Street (1984) identifica como “autónomo” e “ideológico” y co-constructivo (Hagell y Tudge, 1998).

9.1. El modelo autónomo

El modelo autónomo trata a la escritura como una variable independiente, y considera a la alfabetización asociada al progreso, la civilización, la libertad individual, la movilidad social. La analiza per se, ignorando el contexto e interesándose solamente por los principios lógicos de su coherencia interna; es el modelo predominante en las escuelas.

9.2. El modelo ideológico

El modelo ideológico, por el contrario, reconoce explícitamente que la práctica de la alfabetización no es neutral, sino que es producto de una cultura, de las estructuras de poder de una sociedad y de las instituciones en que se adquiere: la familia, la escuela, la iglesia, las organizaciones populares. Este modelo se halla implícito en la apreciación de los historiadores que reconocen que “cualquiera que sea la definición, la extensión de la alfabetización y del analfabetismo refleja condiciones sociales, económicas y educativas” (E. Radwin, 1993). Oliveira y Valsiner (1988) consideran también que “al cubrir todo el desarrollo humano y no solamente la infancia, el desarrollo de la alfabetización (y el correspondiente discurso sobre letrado/analfabeto) es tomado como un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a las transformaciones dentro de las sociedades” (1998: 2).

9.3. El modelo co-constructivista

En relación con las nuevas investigaciones sobre el analfabetismo, Hagell y Tudge sugieren “un modelo basado en el enfoque histórico cultural vigotskiano”. A diferencia de otros modelos que consideran el desarrollo individual con independencia del contexto sociocultural, el modelo de desarrollo de Vigotsky explica el desarrollo individual en términos complejos de interacción de factores individuales, culturales, sociales e históricos. Desde esa perspectiva, un logro individual, tal como el de aprender a leer, es simultáneamente individual, cultural, social e histórico. En síntesis, la alfabetización, es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano, también se adquiere fuera de la institución escolar como un hecho de la realidad sociocultural en que la escuela tiene un rol insoslayable y también el contexto familiar.

10. Los métodos de alfabetización inicial o lectoescritura

Tradicionalmente, se conocen tres grupos de métodos: los sintéticos, los analíticos y los mixtos. El nombre de marcha ascendente/ descendente viene de J. Guillame (1911 cit. en Braslavsky, 1985).

10.1. Los métodos sintéticos

Parten de las unidades más pequeñas sin significado (Letras o sonidos o sílabas) y deberían avanzar a la palabra, la frase, el texto. Estos métodos vienen desde los griegos, luego se proyectaron en los romanos, “el romano Quintiliano formuló las prescripciones del método de un modo muy parecido, aunque propició que se introdujera el juego con letras de marfil y la ejercitación en la escritura mediante un estilete que debía pasarse por las letras ahuecadas en

una tabla (Braslavsky, 2014: 48 y ss). Respondían al concepto precientífico del atomismo, para el cual los conocimientos, como todos los hechos de la vida psíquica, comienzan por sensaciones elementales, que poco a poco, se reúnen en la percepción, posteriormente se basaron en el conductismo (Pearson& Cervetti, 2015). También se denominan métodos de destrezas, centrados en la decodificación (Condemarín, 1991). Entre sus desventajas se señala lo tedioso y poco interesante de su metodología con tareas como el deletreo, la memorización de las unidades mínimas (Braslavsky, 2014, p. 54). La omisión de los conocimientos previos es otra limitante. Entre los métodos de marcha sintética están el Alfabético, el Fónico, el Silábico y el Psicofonético.

El método alfabético: se basa en que aprendemos, ante todo, los nombres de las letras después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto, las palabras y sus propiedades (Braslavsky, 2014). El niño y niña aprendía de memoria el alfabeto y sus combinaciones por medio del deletreo, a partir del nombre de las letras; luego aprendía las sílabas y sus combinaciones a través de procesos nemotécnicos, donde se asociaba la vocal con la consonante a partir de la memorización y la repetición, a la correspondencia sonoro-gráfica que permitirá analizar las palabras silábicamente.

El método fónico: Este método toma como punto de partida el sonido para enseñar, luego el signo y por último el nombre de la letra (Braslavsky, 2014). Inicia por las vocales enseñando su forma y sonido simultáneamente para proseguir con las consonantes; luego se enseñan a combinar las vocales y posteriormente la combinación entre consonantes, para terminar el proceso conformando palabras, frases y oraciones.

El método silábico: emplea como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases (Braslavsky, 2014). Este método comienza con la enseñanza de las sílabas, la sílaba directa (consonante + vocal), desde la forma y el sonido de las vocales y las sílabas con ayuda de las ilustraciones.

El método psicofonético: este método integra el método silábico con el fin de darle una nueva mirada, teniendo como elemento de trabajo la sílaba para la comparación de palabras.

Estos métodos son anteriores a la configuración de otras ciencias que se conectan con la pedagogía, como la psicología, la lingüística (Braslavsky, 1985). La incipiente psicología contribuyó a los métodos más centrados en la comprensión.

10.2. Los métodos analíticos

Denominados «global», «natural», «ideovisual», parten de unidades con sentido, como la frase o la palabra y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos. La mayoría de estos métodos aconsejaba el análisis de las frases en palabras y el de éstas en letras, admitiendo también el dictado para afianzar y comprobar el aprendizaje, dando lugar así a los métodos mixtos (Braslavsky, 2014, 1985). A principios del siglo XX, se basan en las ideas de percepción sincrética y global infantil, provenientes de las teorías psicológicas de Decroly (1871-1932), de Claparede (1873-1940) y del desarrollo de la Gestalt posteriormente (W. Köhl (1887-1967), del Paidocentrismo.

Estos métodos se vinculan al médico, psicólogo y pedagogo belga Ovide Decroly, pero él no fue el primero en practicarlos, formuló su fundamentación, principios que justifican la práctica en un momento muy especial del desarrollo de las ideas psicológicas contrarias al conductismo que ya se venían realizando desde hacía más de un siglo. Decroly se benefició del prestigio creciente de esas escuelas psicológicas, siendo el mismo uno de los pivotes de la llamada Nueva Educación, también disfrutó su método de la gloria de ese movimiento pedagógico, pues surgen en ese contexto, que asignaba un rol activo al aprendiz. Plantean que la enseñanza de la lectura y la escritura debe partir del interés del niño y la comprensión de las palabras, de su lenguaje.

Entre los precursores del método global anteriores a Decroly están los alemanes y los estadounidenses que emplearon algunas formas del método global, cuyos orígenes pueden rastrearse en el *Orbis sensualium pictus* de Comenio, que presentaba la palabra asociada a la representación gráfica de lo que ella significa, para que las palabras puedan aprenderse con rapidez, eliminando la «agobiadora tortura» del «penoso deletreo», exaltando la importancia del interés y de la asociación del concepto para realizar la lectura. En Alemania hubo precursores del método en el siglo XVIII, luego en el siglo 19, que usaron frases normales (que refieran la vida cotidiana), que vuelve al niño apto para percibir formas nuevas y que la semejanza de palabras pares mínimos (tan-pan-san) le permiten leerlas sin ningún trabajo (Braslavsky, 2014).

Hacia 1870, la mayoría de los maestros estadounidenses ya habían abandonado el deletreo y Farnham, en *The Sentence Method of Reading*, divulga y aplica el método de las frases, que posteriormente se transforma en el método de la historieta o del cuento. Se basa en el interés universal de los niños por el cuento, que consistía en una sucesión de frases que los niños formulaban por sugestión del maestro a propósito de algún hecho interesante o de un

paseo. El maestro dibujaba escenas en el pizarrón y luego escribía la frase creada por los niños, que ellos mismos leían después en diverso orden.

Entre los métodos analíticos están el de la palabra, la frase, el texto libre.

El método de la palabra: este método es reconocido en la década de 1980; año en que se reconoce la palabra como unidad de significación que pasa por tres momentos: el mecánico o decodificación, el intelectual o de comprensión; y, el retórico o de expresión, llevados a cabo a partir de dos métodos: el método de la palabra generadora donde una imagen se asocia con la palabra según su definición, luego se descompone en sílabas y letras para así reconstruir la palabra desde la comprensión, la palabra como una unidad asociada con lo que expresa, después se le presentan las sílabas y las letras, desde la palabra a las sílabas y letras.

Entre los métodos globales surgidos durante las décadas del 30 y el 40, el más perdurable ha sido el método del **texto libre** de Freinet. Toma como punto de partida la escritura que realiza el adulto mientras el niño le dicta algo que quiere comunicarle (Braslavsky, 1985) y da lugar al aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la combinación del aprendizaje global y el analítico-sintético (Braslavsky, 2005). Así la escritura se vuelve un sistema significativo; luego escribe sus frases y oraciones con ayuda de un adulto, para posteriormente realizar un reconocimiento de lo ya escrito por medio de la correspondencia entre el lenguaje oral y escrito —letra-letra, palabra-palabra, sílaba-sílaba— hasta conformar párrafos con significado.

El método de las experiencias de lenguaje, “un enfoque del aprendizaje del lenguaje en el cual la composición oral de los alumnos es transcrita y usada como material de la enseñanza de la lectura, la escritura, el habla y la escucha” (The Literacy Dictionary, 1995, cit. en Braslavsky, 2005 p. 90); consiste en que el niño expresa sus experiencias de forma oral para ser escritas por el docente. Se extendió en países de habla inglesa, también se ha usado en Uruguay y en Argentina. En Estados Unidos ha demostrado su eficacia con los niños de minorías discriminadas, en especial de los barrios donde se encuentran las poblaciones de color (Braslavsky, 1985). En forma progresiva, los niños aprenden a usar los signos escritos para producir significados (Braslavsky, 2005, p. 91).

Estos dos últimos métodos son descritos como métodos de producción de textos, en las estrategias didácticas vivenciales (Lagos, I., 2008).

De los 1.400 expertos en alfabetización de 65 países del mundo, frente a los dos grupos de métodos, sintéticos y analíticos, el 51% plantea que es necesario un enfoque equilibrado

que combine la instrucción básica y de comprensión del lenguaje para mejorar los resultados de alfabetización en la próxima década y el 47% dice que el tema no recibe suficiente atención; al 39% les gustaría una mayor comprensión de un enfoque equilibrado, mientras que al 30% una mayor comprensión de la instrucción fonética explícita y sistemática. La mayoría ha sido formada en modelos fonéticos (International Literacy Association-ILA, 2020). La mayoría de los consultados indican que la preparación docente es determinante en la calidad de la alfabetización inicial, que influye en la calidad de la instrucción y de los recursos didácticos, en las estrategias de instrucción efectivas para lectores con dificultades, que requieren fomentar las competencias socioemocionales a través de la alfabetización (ILA, 2020).

Mientras en Chile no somos conscientes de los cambios profundos en alfabetización y en motivación lectora que se han producido en el mundo más desarrollado desde fines del siglo XX, muchas generaciones fracasan sin que asumamos la responsabilidad de los cambios en la enseñanza.

Actualmente, a nivel mundial, las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial son las que consideran las diferencias individuales, las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y en la generación de un clima de aprendizaje para la lectura (Snow, 2015; cit. en González, K., 2020), que implica mayor participación verbal de los niños y niñas en las aulas, pero con respuestas extensas a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras. Medina, et al. (2015) demuestran que la alfabetización inicial en 1° y 2° año descuida la interacción entre pares y entre escolares y docente, lo que limita el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita, que las actividades son poco participativas y no contribuyen ni a la conciencia metalingüística ni al desarrollo léxico, con recursos didácticos inapropiados y preguntas poco desafiantes en el contexto de métodos ascendentes; que configura una baja calidad de alfabetización, que a su vez influye en la comprensión y en la motivación lectoras.

10.3. Los métodos mixtos o analíticos-sintéticos

Son los que empiezan por unidades con sentido y bajan hacia los elementos aparentemente simples como letras y fonemas, constituyéndose en métodos balanceados.

11. Formación docente inicial en alfabetización

Respecto a futuros docentes españoles (Álvarez y Pascual, 2019; Granado y Puig, 2014) concluyen que llegan a la universidad sin motivación lectora, sin hábitos lectores y con

baja comprensión lectora, menos aprenden a motivar a sus estudiantes con una formación académica teórica desconectada de la mediación lectora, además Roldán y Zabaleta (2017) observaron notables discrepancias entre el desempeño y la autopercepción en la lectura y comprensión de textos académicos en los futuros docentes de primaria. El estudio de Felipe (2016, en Álvarez et al., 2019) concluye que un preocupante 67.8% de los futuros docentes afirma que no le gusta la lectura o que lee de forma esporádica. Al parecer, es necesario un replanteamiento de la didáctica universitaria, y más específicamente de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), pues según Mendoza (2018, cit. en Álvarez, et. al, 2019), en la formación universitaria, predomina una práctica rutinaria, con poco incentivo hacia el proceso lector es necesario intencionar estrategias didácticas que ayuden a formar lectores eficaces y competentes.

En futuros docentes chilenos, la situación es similar y egresan de las carreras de educación sin incrementar hábitos lectores ni competencias en comprensión lectora (González, K., 2020).

Entre los factores que inciden en el éxito de la alfabetización temprana (antes de los 6 años) o la inicial (después de los 6 años), está la **formación inicial docente**. Es el docente quien modela e interactúa en la mediación cultural, se compromete en un rol activo de tutor y su intervención va desde un máximo a un menor acompañamiento. Esto significa trabajar con un lector dependiente que va constituyéndose en un lector autónomo a través de la interacción guiada y la cooperación entre lectores o pares (Lagos, I., Flores, P., Rifo, E., Garcés J., Vargas, L., Abello, R., Martínez, S., Cid J., 2018).

Por el contrario, la evidencia muestra las debilidades pedagógicas existentes, tanto en estudiantes de pedagogía, así como en docentes en ejercicio. De hecho, la prueba INICIA 2019, señala que solo un 50 % de los estudiantes que egresa de la Carrera de Educación Básica a nivel nacional en plan regular conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñarla. En tanto que sólo un 33% sabe cómo enseñar para generar textos (Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Una investigación sobre la presencia de la Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, estudió la construcción del perfil del didacta, la incorporación del eje en la malla formativa, en las directrices del Ministerio de Educación, y su tratamiento en las aulas; los resultados muestran que los diseños curriculares revisados integran cursos de didáctica de la lengua y la literatura, pero se observa un notorio distanciamiento entre la formación inicial y el ejercicio docente; un deficiente tratamiento de la didáctica en el aula

escolar, donde predomina la dogmatización conceptual por sobre la transposición didáctica haciendo concluir que la didáctica, más que una habilidad natural, es un proceso de construcción complejo (Trigo-Ibáñez, E.; Rivera-Jurado, P y Sánchez, S., 2020). Entonces, desde la formación inicial docente, la didáctica es un aspecto débil (Bahamondes, G.; Merino, C., y Espinoza, A., 2021) que generalmente se enseña en forma teórica, sin modelamiento.

En Argentina, Zamero (2010) plantea que el problema de formación docente inicial en alfabetización se evidencia en la falta de práctica fundamentada teóricamente y la consecuente, rápida y generalizada asunción por parte del alumno de las formas de enseñar que le propone la escuela destino, se funda en los siguientes aspectos centrales: en las carreras que titulan docentes para la educación primaria, la formación del rol alfabetizador del futuro maestro no constituye un organizador, objetivo o eje curricular de la formación general. No existe propuesta de parte de las cátedras de Lengua y Práctica para formar a los alumnos en su rol alfabetizador, pero cuando existe, la propuesta es difusa, contradictoria o incoherente, y errónea en didáctica específica de la alfabetización inicial.

Los futuros maestros practican en la mayoría de los casos con propuestas fuera de toda teoría, emanadas de contextos de alto fracaso en el proyecto de alfabetización inicial, no existe en los espacios de formación. Se trata solo de una existencia en el nivel teórico discursivo, no hay una propuesta definida desde las cátedras de Lengua ni de Práctica para la alfabetización inicial. Las teorías y bibliografías pertenecen a paradigmas de diferentes campos, muchos de ellos incompatibles entre sí en cuanto a la concepción de sujeto y de desarrollo en la que se apoyan. La evaluación de teorías que se han de implementar para solucionar problemas en el contexto de la acción implica un alto nivel de experticia y a la vez exige una extrema vigilancia epistemológica.

Una concepción minorizada de la didáctica como conjunto de herramientas de mero carácter instrumental y absolutamente desligada de los problemas epistemológicos que plantean los objetos de conocimiento producen en la didáctica de la lengua dos movimientos complementarios: uno que desprecia “la práctica”, porque la concibe como sinónimo de “mera práctica” y desconfía de ella como instancia de aprendizaje, y otro que recupera saludablemente la teoría para el campo de la didáctica pero la concibe como vía excluyente de aprendizaje, postura desde la que también se sostiene una gran desconfianza acerca de la capacidad de la práctica para producir conocimiento.

Ahora bien, los profesores formadores aceptan que los y las estudiantes a la hora de la práctica no han logrado configurar un saber didáctico relevante y llegan a la práctica sin

conocimiento sólido y/o suficiente del contenido a enseñar y sin saber cómo proceder metodológicamente. no posee marcos interpretativos para comprender lo que se observa, y si no ha tenido más ejemplos que los observados, la consecuencia lógica de ese proceso de conocimiento es que lo observado se transforme en el único modelo de intervención con el que el alumno ha tomado contacto y por lo tanto será adoptado como forma de dar respuesta a una compleja situación inicial (Zamero, 2010).

Un estudio cualitativo sobre formación en lectoescritura inicial (LEI) en la carrera de educación primaria en República Dominicana se centró en el análisis curricular. Los hallazgos indican que el plan de estudios está alineado con la literatura científica sobre la enseñanza de la LEI, aunque algunos ámbitos analizados no se abordan en profundidad (vocabulario, conciencia fonológica, decodificación y fluidez lectora). Se detectaron fortalezas: prescripción clara del enfoque teórico para la enseñanza (constructivista) y para la LEI (procesual cognitivo y comunicativo); prácticas en contextos reales para el cuerpo de docentes en formación y brechas; y debilidades: escaso dominio del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje y ausencia de consulta sistemática de la bibliografía. Se constataron diferencias entre el currículo prescrito y el aplicado respecto al peso de la teoría y la práctica, al modelado, al enfoque de la enseñanza de la LEI y a la selección, elaboración y utilización de materiales para su instrucción. Se sugiere tender puentes entre teoría y práctica, tanto en la formulación de los programas del plan de estudio, como en las experiencias de campo, integrar las competencias del saber con las del saber hacer y no todo el cuerpo docente se ha formado en lectoescritura, a pesar de los postgrados. Sin el perfil requerido, es imposible el modelado por parte de los formadores, que carecerían de herramientas desde la decodificación hasta la comprensión inferencial y crítica; condición que contribuirá a superar los magros resultados obtenidos hasta ahora a nivel nacional e internacional.

Por su parte, Gutiérrez, Diez, Güemes y Molina (2018) concluyen la necesidad de pautas de actuación didáctica de carácter claramente renovador en lo que se refiere a la consideración teórica y a las estrategias de actuación didáctica relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura.

De estos estudios se puede concluir que efectivamente la formación docente en alfabetización inicial es precaria en las instituciones formadoras en España, en Argentina y en Chile, que tiene quizás una calidad menor que en Argentina, puesto que allí ya hace una década se han planteado el problema (Zamero, 2010), mientras que en Chile no parece ser un problema que genere suficiente investigación. En el caso de Argentina, se concluye que revertir la

precariedad en la formación docente inicial requiere a su vez replantearse la formación de docentes de educación primaria, considerando un mínimo de competencias en los formadores de estos futuros educadores.

Estos hallazgos no difieren mucho de la situación en nuestro país, donde es notoria la discrepancia entre el perfil de formador de docentes en alfabetización y sus competencias, así como el exceso de teorización en desmedro de la práctica. Si se hiciera una indagación centrada en la alfabetización inicial en Chile, se evidenciaría quizás cuán débil es la formación docente en este tema, lo que explica en gran parte que el profesorado opte por seguir el modelo que se usa en la escuela, que es el mismo que lo malformó, sin cuestionarlo ni evaluarlo a la luz del proceso y los deficientes resultados en lectura y comprensión. “Sí observamos las aulas, veremos que solo se alfabetiza con métodos fonéticos que no llegan a la comprensión ni tampoco a desarrollar la conciencia fonológica, lo que probablemente influye en los bajos niveles de comprensión lectora y de escritura” (Lagos, I., 2020-2021).

Una deficiente formación inicial docente en alfabetización inicial crea una cultura escolar tendiente a imponer autoritariamente la lectura, causando cada vez más desmotivación y desinterés por leer. Se enfatiza la lectura sin mediar la motivación ni el modelamiento, lo que dificulta la alfabetización temprana, la comprensión, la creatividad y el pensamiento crítico. Es imprescindible la formación y capacitación en alfabetización inicial, en los modelos interactivos, de construcción-integración y en los mixtos o balanceados (equilibrados), que se motive a los docentes a la lectura y se enseñe a crear las estrategias necesarias para enseñar a leer (Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., Riquelme, 2018, cit. en González, 2020), que formen padres, madres y abuelas(os) lectores, porque docentes y familia modelan estos procesos, con la ayuda de los libros y las TIC, como son los youtuber (López, K. S., & Franco, F. P., 2021).

Las universidades formadoras de docentes no parecen darse cuenta de este problema y de la complejidad de estos procesos, porque apenas incluyen un ramo de un semestre para que **aprendan a enseñar a leer y a escribir** y a veces, los docentes formadores no han tenido oportunidad de ser competentes en este campo. Por su parte, se cree que los docentes deben asumir la responsabilidad en estimular una educación que atienda a la diversidad de capacidades y necesidades educativas o culturales de los niños y niñas, pero eso no es posible si carecen de las competencias y se limitan a aplicar métodos fonéticos, en sesiones tediosas y al margen del contexto del estudiantado; en cambio, deben apropiarse de estrategias variadas que le permitan hacer de la lectoescritura un proceso creativo, placentero, necesario, útil,

inteligente vinculado al contexto local, y además desarrolle habilidades perceptivas, psicomotrices, de la memoria y la comprensión (Braslavsky, B., 2000).

12. El rol de la familia en la alfabetización inicial

Las madres y los padres, abuelas, abuelos modelan el gusto por leer si habitualmente sus descendientes los ven leyendo y compartiendo lecturas y libros. Particularmente, influye el tiempo dedicado a leer solos o con sus hijos, el tipo de textos que leen y la inversión económica que realizan en lectura, aspectos que definen la relación que sus hijos entablarán con la lectura (Córdoba, E., Quijano, M., & Cadavid, N., 2013; Jiménez, E., Martínez, N., & Cuadros, R., 2020; Baker & Scher, 2002), así como también el nivel de alfabetización de los padres, el material de lectura en el hogar (Burgess, 2002; Rashid et al., 2005; Saracho, 1997; Senechal et al., 1996; cit. en Katzir et al., 2009), tratar temas recurrentes e interesantes para el estudiante en torno a sus lecturas; conversar sobre lo que han leído (les da nuevos temas sobre los textos, les abre nuevas perspectivas y promueve la reflexión y el pensamiento crítico). Invertir tiempo en leer y contar historias a sus hijos desde que estos son pequeños, además de hablar con ellos puede ser crucial para moldear su conocimiento de las estrategias útiles para el aprendizaje (OCDE, 2013, cit. en ACE, 2016). Así, Lenhart et al. (2019) encontraron que acompañar las lecturas compartidas de preguntas y de la denominación de imágenes y definición de palabras difíciles favorecía más el aprendizaje de vocabulario expresivo que cuando no se hacía.

Las familias y los centros educativos juegan un papel trascendental en el desarrollo del lenguaje y su capacidad comunicativa oral y escrita (Yubero y Larrañaga, 2010). Es imprescindible que el menor se desenvuelva en un ambiente rico, comunicativamente hablando, tanto en casa como en el aula; en donde se realicen actividades que promuevan y motiven ese desarrollo (García, 2014). Juegos de sílabas, sonidos, adivinanzas, canciones, rimas, cuentacuentos en un ambiente lúdico que despierte la curiosidad (Carballo, A., 2014). Es decir, sin juego, sin motivación, sin un despertar de la curiosidad, sin acompañamiento de adultos importantes para los aprendices no hay disfrute. Por tanto, es necesario diseñar campañas de promoción lectora desde la Educación Infantil y la escolar, en donde familia y escuela trabajen la motivación y el interés lector, despertando así la valoración de la lectura y el placer por la literatura, base de su desarrollo posterior; aprovechar el componente lúdico de las primeras lecturas y de ese modo formar lectores competentes en niveles educativos posteriores (Pascual, Madrid, y Mayorga, 2013; Roque y Álvarez, 2016; Vicente-Yagüe y González, 2019; cit. en Delgado et al., 2020). Particularmente, la escuela debe comprometer a las familias en eventos

escolares e instancias culturales de lectura esencial para aumentar la participación, más aún si ésta está ausente del proceso de adquisición de la competencia lectora (González, M., Cárdenas H., 2020). Si bien las condiciones socioeconómicas y estructurales de las familias no se pueden modificar en el corto plazo, lo que sí se puede generar es su colaboración con la lectura, aunque se inicie con un padre o madre, luego más querrán colaborar, si se sienten valorados, reconocidos.

Hay correlaciones positivas entre un ambiente alfabetizador más rico y una mejor gestión parental de las TIC y el nivel percibido por los progenitores en la competencia lectoescritora de sus hijos/as (Campos, I., Marcos, A., 2021). Tanto la noción de alfabetización como las prácticas y contextos lectores y de formación en relación al fomento de la lectura no están vinculados únicamente a contextos y soportes físicos/presenciales ni a los formatos asumidos tradicionalmente como modos de leer/escribir. Cada vez más, los programas de biblioteca incluyen acciones en la web, en forma de clubes de lectura, conversaciones en directo o participaciones asíncronas en las que los usuarios pueden compartir sus intereses e impresiones sobre las lecturas o solicitar ayuda (Álvarez y Pascual, 2018; Moreno et al., 2017). La utilización de estos espacios virtuales en los programas de alfabetización familiar coincide con las ideas de Clark (2019), quien expone que muchas familias se unen a los programas de las bibliotecas por otras razones además de desarrollar habilidades de alfabetización emergente y por la exposición a contextos ricos en material impreso; espacios muy necesarios en tiempos de pandemia.

Reeducar a las familias(padre-madre-abuela-abuelo) en su vinculación con la lectura y el placer de leer es tarea esencial que solo puede asumir la escuela y los medios de comunicación masiva. Las universidades deben formar al futuro profesorado en motivación lectora, en prácticas de comprensión lectora y en escritura efectivas, así como en didáctica coherente con las teorías vigentes.

Para terminar esta revisión de antecedentes, incluimos una breve fundamentación del Enfoque Equilibrado (Lagos, 2003).

13. El enfoque equilibrado versión Lagos (EE-L)

Según Lagos (2003), el EE-L trata de equilibrar la participación de lector, texto y contexto; de lenguaje oral y escrito; de lectura y escritura; de comprensión y conciencia lingüística y la diversidad de textos; la enseñanza directa predomina al inicio y va dando lugar a la colaboración de los escolares en varios ejes, debe incluir la cultura de las familias a través de los textos que producen desde su vida cotidiana.

Consiste en una propuesta de alfabetización inicial basada en el aprendizaje co-contruccionista y modelo interactivo de procesamiento lector que facilita la interacción docente-aprendiz, la mediación efectiva del docente e incorpora actividades que desarrollan las funciones lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer, escribir y producir textos auténticos en un contexto de aprendizaje acogedor, significativo y contextualizado. Logra incrementar la motivación lectora, comprensión lectora, producción de textos, vocabulario y conciencia metalingüística segmentaria (conciencia de palabra, sílaba, rima, fonema y letra).

Los ejes que aborda son la motivación lectora (lectura placentera), comprensión lectora (implícita-inferencial-causa/efecto), lectura (texto atinentes a su cultura), producción de textos (invención y escritura de textos breves), dominio de la escritura (dibujo libre y guiado, ejercicios grafomotrices, transcripción de palabras, de oraciones breves, escritura de palabras y de oraciones breves al dictado y caligrafía con palabras y frases del texto), conciencia metalingüística (producción de rimas, reconocimiento de palabras, sílabas, discriminación visual y auditiva de sonido inicial, intermedio y final), comunicación oral (comentar, conversar, dramatizar), vocabulario -amplio y variado- (Lagos., I., et al., 2015).

Según Lagos (2003, 2015, 2021), el EEL incluye el acceso dual: el léxico y el fonológico. El acceso léxico considera la identificación de palabras familiares y el acceso fonológico. La conciencia léxica: identificar palabras que forman parte del texto. El acceso fonológico ocurre a través de actividades que facilitan el desarrollo de la conciencia fonológica: discriminación visual y auditiva de palabras, de sonido inicial o final, encontrar sílaba inicial, intermedia o final, en una palabra, encontrar la palabra que es igual a la del modelo, extraer otras palabras en una más extensa, encontrar palabras que rimen. Relacionar fonema y grafema, trabajar pares mínimos; conciencia morfológica y sintáctica: asignar número y género gramatical a palabras, trabajo intuitivo de concordancia de sustantivo y adjetivo, de verbo y sujeto; conciencia semántica: se representan las palabras del texto en ilustraciones apropiadas al sentido del texto, se enseña con buenos ejemplos el significado funcional de las palabras de vocabulario antes de leer el texto, posterior a la lectura, se ejercita el vocabulario mediante su uso en oraciones;

conciencia morfo-semántico: reconocer raíz y afijos en una palabra, formar familias de palabras;
conciencia pragmática: comentar y/o conversar sobre el texto, dramatizar.

Algunos Supuestos del EEL:

Para aprender a leer comprendiendo y a escribir, los seres humanos necesitan desarrollar la conciencia lingüística (fonológica, léxica, morfológica, sintáctica) desde la infancia, junto con motivarse a leer o mejor si esta motivación se ha co-construido antes, pero desde la comprensión de textos, que primero es auditiva.

Toda persona tiene conocimientos previos, tiene conocimiento de mundo y una cultura que necesita ver y sentir representada en sus textos y tiene Zonas de desarrollo próximo, lo que tiene un rol en el aprender a leer y a escribir, se requiere una mediación intencionada y sistemática.

Si bien en la lectura por placer en algunos entornos familiares van construyendo incipientemente la conciencia lingüística; se desarrolla el lenguaje oral, crean textos que dictan al adulto, juegan a leer, miran libros, conversan sobre libros; estas tareas deben intencionarse sistemáticamente a nivel preescolar y escolar.

Desde el inicio del proceso de alfabetización, los y las escolares producen oralmente y con dibujos textos breves, ante los cuales formulan hipótesis que luego verifican con la ayuda docente, escuchan la lectura oral y participan en la conversación en que se plantean 2 a 3 preguntas interesantes, donde ellos infieren con sus conocimientos previos en interacción con el texto. Luego están las actividades para desarrollar la conciencia lingüística, que se basan en ese mismo texto, que se desarrollan en forma oral y escrita, permiten ir desde las oraciones a las palabras, a los morfemas y fonemas, a la relación de fonemas y grafemas, a la producción de nuevos textos desde la vida cotidiana infantil.

Gran parte de cada lección se hace con enseñanza directa hacia el grupo curso y grupos más pequeños; seguidos de trabajo de pequeños grupos (2 a 3 escolares) que asumen diferentes desafíos: narrar una historia, crear una historia y dibujarla, compartirla con el curso; la lectura compartida es responsabilidad de la docente al inicio, luego van colaborando los que van aprendiendo antes; preparan dictados de palabras, compiten en formar palabras con el alfabeto móvil, en descubrir palabras en palabras extensas como MURCIÉLAGO y otras; en formar familias de palabras.

En síntesis, se asume que la comprensión de texto y la conciencia lingüística se desarrollan si hay mediaciones intencionadas y sistemáticas, de responsabilidad docente, en

las que pueden colaborar también los mismos escolares, personas de su entorno familiar y las TIC. Es muy importante que cada participante se sienta acogido en el desarrollo de las diversas actividades, se dé cuenta de su progreso y acepte equivocarse como parte del proceso de aprendizaje; también es esencial que compartan sus productos con sus pares y con quien guía la enseñanza, como, por ejemplo, los textos que producen: ellos intentan leer sus textos apoyados en dibujos al inicio y la docente lee el texto que ha escrito en el aula, eso los anima a leer y a escribir, se sienten bien. Aprender a leer y a escribir debe ser un proceso grato. Existen suficientes investigaciones que demuestran que los seres humanos podemos aprender a comprender y desarrollamos la conciencia lingüística y metalingüística si tenemos las oportunidades necesarias (Lagos, I., 2003, 2021).

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. Preguntas para elaborar la investigación-acción:

Como el problema de investigación se centra en dos ámbitos, son dos las preguntas:

1. Para un grupo que apenas sabe leer: ¿En qué medida un taller de 16 sesiones de 30 minutos de modelamiento de motivación lectora contribuye a desarrollar la motivación lectora en segundo año básico en niños carentes de modelamiento lector familiar?
2. Para un grupo totalmente iletrado: ¿En qué medida la implementación del enfoque equilibrado contribuye a que los escolares iletrados de segundo año básico aprendan a leer y a escribir?

Para resolver las dos partes, se decidió trabajar 30 minutos en motivación lectora y 30 minutos en alfabetización inicial en las 16 sesiones de la innovación didáctica.

2. Objetivos generales

1. Diseñar y aplicar un taller de 16 sesiones de 30 minutos de modelamiento en motivación lectora en la motivación lectora del curso de 2° año básico.
2. Diseñar y aplicar un taller de 16 sesiones de 30 minutos con el enfoque equilibrado en la alfabetización inicial de los escolares iletrados de 2° año básico.

3. Objetivos específicos

A). Objetivos específicos del taller de modelamiento en motivación lectora

1. Aplicar las estrategias de modelamiento de la motivación lectora.
2. Analizar la influencia de las estrategias de modelamiento implementadas en el autoconcepto lector y en la valoración de la lectura.

Para el análisis de la contribución del taller de modelamiento de motivación lectora, se aplicará el Inventario de motivación lectora de Grambell et al., 1996, validado por Navarro et al, 2018 para niños chilenos y las pautas de observación.

B). Objetivos específicos de la implementación del Enfoque Equilibrado

1. Aplicar las actividades del enfoque equilibrado que permitan desarrollar la comprensión y la conciencia lingüística, lo que se logra a través de las actividades en los ejes del enfoque.
2. Analizar la influencia de la implementación del enfoque equilibrado en las habilidades de lectura y escritura; en comprensión lectora y en la conciencia lingüística.

Para el análisis de la contribución del taller de alfabetización inicial con el enfoque equilibrado, se aplicará la prueba de alfabetización inicial elaborada para este fin y las pautas de evaluación de proceso; que se centran en las habilidades de leer y escribir, comprensión lectora y conciencia lingüística.

4. Hipótesis de acción

Son dos las hipótesis de acción:

1. La implementación del taller de modelamiento en motivación lectora contribuye a incrementar la motivación lectora expresada en el autoconcepto lector y en la valoración de la lectura en 2° año básico.
2. La implementación del taller de enfoque equilibrado contribuye a la alfabetización inicial de los escolares iletrados de segundo año básico, que se expresa en que aprender a leer y a escribir comprendiendo e incrementan su conciencia lingüística (semántica, morfológica y fonológica).

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

Como mencionamos en el planteamiento del problema (Capítulo 1), este proyecto es una investigación-acción cuantitativa con elementos de cualitativa en un 2° año básico que surge ante la observación de las dificultades de los y las escolares en las competencias de comprensión lectora, comprensión léxica e inferencia causa- efecto. Asumimos que estas habilidades requieren de la enseñanza directa, explícita y sistemática en el marco del enfoque equilibrado que permitirá desarrollar estas habilidades de comprensión de textos, junto con incrementar la motivación lectora.

1. Metodología del proyecto

1.1. Modelo de investigación-acción

Como proyecto de investigación-acción, problematiza las prácticas de enseñanza de la lectura y que propone estrategias docentes alternativas de modo de contribuir a desarrollar la motivación y la comprensión lectora en segundo año básico y se hace cargo de un alto porcentaje de escolares que no saben leer, a través de la implementación del enfoque equilibrado en la recuperación de este grupo de escolares. con ideas que favorecen el cambio en la enseñanza que contribuya a la solución del problema priorizado. Centrarse en 2° básico es importante, porque este nivel educacional es un buen predictor de la comprensión que puedan alcanzar en 3° año (Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E., 2003).

De los tres modelos de investigación-acción conocidos, técnico, práctico y emancipatorio o crítico (Latorre, S., 2005), este proyecto está entre el modelo técnico y el práctico, porque el modelo técnico busca lograr un mayor nivel de eficacia de las prácticas sociales, y en este caso, las educativas.

Nuestro proyecto tiene elementos del modelo práctico en tanto el cuerpo docente tiene un mayor protagonismo y autonomía y el problema priorizado surge desde la reflexión de la docente acerca de cómo en esta escuela, la enseñanza inicial de la lectura o llamada alfabetización inicial contribuye a la motivación lectora, que es base de la comprensión lectora, desde una introspección sobre nuestra propia experticia docente.

Son los investigadores (profesores) los encargados de seleccionar los problemas a investigar y de controlar el desarrollo del proyecto y se busca transformar la conciencia de los participantes y generar cambios en las prácticas docentes.

La investigación-acción sigue un diseño pre-experimental (implementación de un taller de motivación lectora y enfoque equilibrado) cuanti-cualitativo (observación y medición mediante prueba de motivación, comprensión lectora) de un solo grupo en motivación lectora y en alfabetización inicial, con pretest-innovación didáctica y postest (diagnostico- implementación de talleres- postest), en tanto debe incluir un estudio comparativo (análisis y síntesis de datos cualitativos y cuantitativos) entre el diagnóstico y la evaluación final en animación a la lectura y alfabetización inicial, que permita conocer el impacto de la implementación del proyecto en el aprendizaje de los y las escolares que participan en el taller de enseñanza directa. El grupo curso, de 20 escolares, trabaja modelados por el docente y sus colaboradores (otro docente, apoderadas) en la animación lectora durante los 20 minutos iniciales de cada sesión, con el objetivo de incrementar la motivación lectora, creando espacios y ambientes de fruición lectora, disfrutar de la lectura; luego en los 40 minutos siguientes, el curso trabaja en dos sub grupos:

Grupo A: Todo el grupo curso (20 escolares). Se les modelará en motivación lectora.

Grupo B: Estudiantes que no saben leer y a quienes se les enseñará con el enfoque equilibrado (Lagos, I., 2003; Lagos, I., et al., 2015). Es el 40% del curso, son 8 escolares.

2. Variables

Las variables que se consideran son las siguientes:

2.1. Variables independientes

En todo el grupo curso: la implementación de las actividades de modelamiento de la motivación lectora.

En el grupo no lector: la implementación de las actividades del enfoque equilibrado en sus ejes de lenguaje oral, lectura, escritura, conciencia lingüística.

2.2. Variables dependientes

Para todo el curso: la motivación lectora, específicamente autoconcepto lector y valoración de la lectura.

Para el grupo no lector de 2° año básico: Habilidades de alfabetización inicial, específicamente lectura, escritura, comprensión de lectura y conciencia lingüística.

2.3. Intervinientes

Hace mención el género de los y las escolares:

1. El género: Femenino/Masculino. En el 2° año, quienes menos aprendieron a leer son los niños.
2. Necesidades educativas permanentes: discapacidad intelectual, funcionamiento intelectual limítrofe y trastorno específico del lenguaje.

3. Infraestructura disponible para el proyecto:

El establecimiento cuenta con una sala de clases para el grupo curso, con dimensiones adecuadas a normativa, silla y mesa individual para cada estudiante, pizarra digital y pizarra acrílica. Además, existe computador, data show y parlantes disponibles para instalar en la sala.

Una biblioteca, que consta de 10 mesas para cuatro estudiantes cada una, una pizarra digital interactiva con sistema de audio.

4. Procedimientos para evaluar el impacto de la innovación didáctica

Junto con las evaluaciones formativas, se aplicó al inicio un pretest, sobre Motivación Lectora (Gambrell, Korkeamäki, Korkeamäki, Tafa, Orellana, Melo & Massey, 2013) y Comprensión Lectora (Versión adaptada de Lagos). Una prueba semejante al de pretest se aplicará al término del taller.

5. Etapas de la investigación-acción

En términos generales y su presentación ante la comunidad educativa:

El propósito de esta investigación acción es incrementar las habilidades de lectura, comprensión lectora, a través de la implementación del enfoque equilibrado que implica, modelamiento explícito de estrategias de comprensión léxica, inferencia causa efecto, inferencia ideas principal; lo que les permitirá adquirir la mecánica de la lectura, comprender a nivel inferencial textos breves y significativos, junto con apropiarse de estrategias de comprensión léxica, para inferir las ideas principales.

Este proyecto se implementará en el segundo año de enseñanza básica, de la Escuela Alto Cabrero en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

5.1. Informar y coordinar con los distintos estamentos participantes

Las sesiones de este proyecto fueron elegidas de acuerdo a la dificultad que presentan nuestros estudiantes, desde lo más fácil a lo más complejo.

Las actividades se basan en la enseñanza de estrategias y modelamiento explícito de los docentes para lograr la comprensión de textos, con el propósito es desarrollar un trabajo integral y lúdico para fortalecer la comprensión lectora a través de textos contextualizados a la cultura de la comuna de Cabrero.

6. Implementación

En esta sección se presentan las actividades que se llevaran a cabo durante esta investigación-acción con los y las estudiantes de segundo año básico de la Escuela Alto Cabrero, de la comuna de Cabrero, Chile, nombrando los temas que se trabajaran y sus objetivos. Las fechas no se podrán contemplar debido a la contingencia nacional¹ (Ver capítulo 6).

7. Evaluación de la investigación – acción

Los mecanismos de evaluación:

7.1. Recogida de datos

La recogida de datos se hará a través de dos instrumentos que se aplicarán al inicio y al término del proyecto, que son la escala de motivación lectora (EML) y la Prueba de Comprensión Lectora, y las Pautas de Observación que se aplicarán que permitirán monitorear el desarrollo del proyecto.

7.2. Escala de motivación lectora

La escala de motivación lectora fue creada por Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni (1996), y revisada hace unos años por Gambrell, Korkeamäki, Korkeamäki, Tafa, Orellana, Melo & Massey (2013), su confiabilidad es 0,78 para escolares chilenos (Navarro, Orellana y Baldwin, 2018).

¹ Pandemia Covid-19 (2020-2021)

Es una escala de 20 enunciados: 10 sobre autoconcepto lector expresado en los ítems impares y 10 sobre valoración de la lectura, expresada en los pares. Cada ítem es de selección múltiple, cuya respuesta tiene un puntaje de 1 a 4; lo que da un total de 80 puntos. Los enunciados son abiertos, se completan con las cuatro opciones de respuesta, las que combinan respuestas graduadas de diferentes tipos: frecuencia (de Siempre a Nunca), calidad (de Muy bien a Muy mal), cantidad (de Casi todo a Casi nada) e importancia (de Muy importante a No muy importante).

Se usa en varios países y recientemente fue validada para escolares primarios chilenos en la Región Metropolitana (Navarro, M.; Orellana, P.; Baldwin, P., 2018), en una muestra de 698 estudiantes de 3°, 4° y 5° año básico pertenecientes a cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile, escolares de colegios particulares pagados (48%) y particulares subvencionados (52%). Su limitación es no incluir escolares de escuelas municipales ni de regiones. Se incluye la prueba (**Anexo 1**) y pauta de asignación de puntajes (**Anexo 2**).

7.3. Prueba de comprensión lectora

La prueba es una versión más breve de la prueba elaborada por Lagos, I. en el 2011. Incluye 8 preguntas de desarrollo breve sobre tres textos breves: uno narrativo de 135 palabras (La abeja haragana, de H. Quiroga); uno lírico, de 40 palabras (El barquito de papel, de A. Neruo) y uno informativo sobre el zorro, de 40 palabras. Su confiabilidad es de 0,75 con el alfa de Cronbach. De las preguntas, el 50% son de información explícita y 50% son de información implícita. Se usó para evaluar comprensión oral, se aplicó vía celular.

Tabla N°5

Especificaciones prueba de comprensión lectora 2° año básico

Objetivo de la pregunta	Tipo de pregunta	Número de pregunta	Puntaje	Puntaje total del objetivo	Porcentaje
Establecer relación de coherencia condicional explícita local	Causal local	5-8	2	2	12,5
	Explícita	8			12,5
	Implícita	5			
Comprender el significado inferencial global del texto.	Global inf	3-4	2	4	25
Comprender el vocabulario del texto	Textual Proposicional explícita.	1.1	1	4	12,5
		6.1	1		
	Textual Proposicional implícita.	1.2	1		12,5
		6.2	1		
Comprender información explícita del texto		7	2	8	50
		8	2		
		1.1	1		
		6.1	1		
		2	2		
Comprensión información implícita del texto		3-4-5	2	10	50
		1.2	1		
		6.2	1		

Se adjunta la prueba (**Anexo 3**) y pauta de Respuestas (**Anexo 4**), se asignan puntajes de cero a 2 según el nivel de corrección de la respuesta.

7.4. Prueba de alfabetización inicial

La prueba que aplicaremos en el proyecto de investigación-acción fue adaptada en 2021 por Lagos, de una que había elaborado en el contexto del proyecto de investigación sobre enfoque equilibrado (Lagos, 2003) y que tenía una confiabilidad de 0,7(alfa de Cronbach). Se redujo en extensión.

La prueba actualizada consta de 5 partes: Comprensión lectora de dos textos breves; comprensión de vocabulario, conciencia lingüística; la capacidad de escribir con letra ligada (palabras al dictado, su nombre y una oración) y lectura oral de un texto breve. Tiene 12 ítems: 8 de desarrollo breve y 4 de ejecución; con un total de 50 puntos (Anexo 5). Su objetivo es diagnosticar el nivel de alfabetización inicial, específicamente las habilidades de comprensión lectora, comprensión de vocabulario, conciencia lingüística, escritura y lectura oral.

Tabla N° 6

Estructura de la Prueba de Alfabetización Inicial (2021)

Aspectos	ítems	Puntaje	Porcentaje
Reconocimiento de palabras en un texto	1	3	06
Comprensión de texto	2-3-4-5-6	10	20
Comprensión de vocabulario	7	8	16
Conciencia lingüística	8	7	14
Escritura	9-10-11	14	28
Lectura oral de un texto breve	12	8	16
Total		50	100

7.5. Pautas de Observación

Serán dos: una para monitorear la motivación lectora; otra para monitorear la comprensión lectora, que usará el docente.

La pauta de observación de la motivación lectora (Anexo 7) tiene 5 enunciados de tres opciones de respuesta.

La pauta de observación de la comprensión lectora (Anexo 8) tiene 12 indicadores.

7.6. Cuestionario de percepción

De las actividades desarrolladas durante el proyecto los y las escolares responderán un cuestionario de percepción de las actividades del proyecto: consta de 15 enunciaciones con tres opciones de respuesta y se aplicará después de concluir el proyecto **(Anexo 9)**.

7.7. Pauta de autoevaluación de la calidad de las actividades desarrolladas por el docente y colaboradores

Es una pauta basada en las usadas por el equipo de L. Medina en la PUC para evaluar los videos de clases de docentes en proceso de evaluación, se refiere a los recursos didácticos, la calidad de las actividades y de las interacciones entre docente y escolares y entre pares. Incluye indicadores respecto a la motivación lectora, comprensión lectora y enseñanza de la lectura inicial en los escolares que no sabían leer **(Anexo 8)**.

8. Difusión

8.1. Difusión en la comunidad educativa

En la comunidad educativa, se presentó el Proyecto a los directivos de la escuela, quienes aprobaron su implementación y las evaluaciones asociadas al desarrollo en julio del año 2020.

Del Proyecto se alcanzó a formularlo, aplicar la prueba de diagnóstico, analizar los resultados y diseñar su futura implementación. Su implementación será posible cuando se normalice el año escolar.

8.2. Difusión fuera de la comunidad

Los resultados del proyecto de investigación-acción se expondrán ante los apoderados(as) y el Cuerpo docente y directivo de la Escuela, cuando se normalice el año escolar 2020. Se elaborará un artículo que se enviará a revistas de Educación del país y se expondrá en Congresos de Educación, en seminarios de investigación regionales y nacionales.

El informe será parte de la biblioteca digital de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

CAPÍTULO 6

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

1. Secuencia de actividades planificadas para fomentar el gusto por leer en el segundo año básico

N°	Objetivo	Organización curso	Actividades del docente y colaboradores	Actividades de los y las escolares de 2° año básico	Texto y recursos didácticos	Evaluación de proceso
1	<p>-Comprender la importancia de la lectura (10 min.)</p> <p>- Disfrutar de la lectura de un Limerick de ME Walsh (20 min.)</p>	<p>Todo el curso en semicírculo</p> <p>Grupo curso</p> <p>Grupo de 3 escolares.</p>	<p>-El docente saluda e informa que iniciarán sesiones de actividades de lectura placentera en el curso, para fomentar este proceso.</p> <p>-Plantea preguntas: ¿Qué entienden Uds. por lectura placentera (por gusto, no obligado), ¿Por qué es necesario leer? ¿Cuándo nos desagrada/ agrada leer?</p> <p>-Se dispone a escuchar a 3-4 escolares. Refuerza concepto de lectura placentera. Muestra los libros y textos disponibles en el estante.</p> <p>- Presenta a la autora con apoyo de fotografías de distintas etapas de su vida.</p> <p>- Explica qué es un Limericks, muestra su estructura y su rima con apoyo visual.</p> <p>-Activa conocimientos previos: ¿Qué sobre ¿Sobre los limerick?</p> <p>-Da instrucciones sobre el trabajo grupal de leer uno de los cuatro limericks impresos sin ilustración que les entrega.</p> <p>-Formula preguntas: ¿Qué les llama la atención en el texto? ¿Qué enfatiza la autora en este Limerick?</p> <p>-Escucha las respuestas de los grupos y retroalimenta.</p> <p>-Vuelve a leer en voz alta el Limerick para enfatizar sus características.</p> <p>-Pasa por los grupos, monitoreando el proceso.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Terminar el Limerick que han empezado en la sesión.</p>	<p>-Escuchan al docente.</p> <p>-Reflexionan en sus puestos y plantean en voz alta, sus ideas relativas a las preguntas.</p> <p>-Observan los libros disponibles en el estante o pequeña biblioteca del curso.</p> <p>-Escuchan sobre la vida de la autora.</p> <p>-Comentan y sintetizan lo que saben sobre los limerick.</p> <p>-Leen, mientras observan atentamente el texto ilustrado.</p> <p>-En grupo de dos a tres, conversan, respondiendo a las preguntas formuladas por el docente.</p> <p>-Se constituyen en grupo e inician la escritura de un Limerick entre dos escolares.</p> <p>-Preguntan sobre cómo terminar la tarea.</p> <p>-Conversan el significado del vocabulario que está en la hoja del Limerick.</p> <p>-Descubren qué les llama la atención o hallan novedoso en el texto.</p> <p>-Comentan las rimas del poema.</p> <p>-El grupo representa el sentido del texto en un dibujo.</p>	<p>-Conocimientos y percepciones de cada escolar.</p> <p>-Estante con libros y textos ilustrados: limericks, cuentos, fábulas, poemas, libros gigantes para lectura compartida.</p> <p>-Limerick impreso con ilustración: El hipopótamo; reseña biográfica de María Elena Walsh de 3 min</p> <p>-Imágenes de vocabulario: hipopótamo, (significado de hipo- (un prefijo), upa, mosquito y lupa.</p> <p>6 Limerick impresos sin ilustración, uno en cada hoja, para entregar a los grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- El hipopótamo. 2.- Tonina. 3.- Esa Foca. 4.- ¿Sabes que le sucede a esa lombriz? María Elena Walsh. <p>Cada Limerick incluye el vocabulario con su ilustración.</p>	<p>Observación de la participación de los integrantes del curso.</p> <p>-Anexo 5. Pauta observación motivación lectora.</p> <p>- Pauta de Evaluación de la comprensión de limerick</p>

2	<p>-Disfrutar de la lectura de un Limerick (10 min.)</p> <p>-Compartir los limericks creados (20 minutos)</p>	<p>Grupo curso</p> <p>Grupo colaborativo: En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comenta sobre la autora María Elena Walsh. -Enseña vocabulario con ayuda de tarjetas con imágenes (mal educada). -Activan conocimientos previos: ¿Qué sabes sobre las vacas? ¿Qué comen, que producen? -Lee en voz alta el Limerick, con su ilustración, proyectado en PPT. -Formula preguntas: ¿Qué título le pondrías a este limerick? ¿Por qué? -Escucha las respuestas de las parejas y retroalimenta. -Vuelve a leer en voz alta el Limerick. -Motiva a escribir un limerick propio. -Escucha los textos y señala aciertos y aspectos a mejorar. 	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuchan comentario sobre la autora María Elena Walsh. -Comentan preguntas de activación sobre características de las vacas. -Escuchan la lectura, mientras observan texto ilustrado. -En parejas conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -Los grupos pasan a leer su Limericks. -Plantean qué sensación les produjo el proceso de crear un Limerick en grupo de dos personas. -Disfrutan escuchando los limericks de sus compañeros(as); comentan los aciertos. 	<p>-Limerick impreso con ilustración: Hace tiempo tengo una gran duda. María Elena Walsh.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imágenes de vocabulario: mal educada. - Limericks creados en grupo escrito en power point o en papel Kraft 	<p>-Anexo 5. Pauta observación motivación lectora.</p> <p>-Pauta de evaluación de Limerick creados.</p>
---	---	---	---	--	---	---

4	<p>-Exponen su autobiografía (5 min).</p> <p>-Comentar sobre el placer de leer (5 min).</p> <p>-Disfrutar de la lectura de un cuento En PPT. (20min.)</p>	<p>Todo el curso en semicírculo.</p> <p>Todo el curso en semicírculo.</p> <p>Grupo curso.</p> <p>En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <p>-Comenta lo que es una autobiografía, ejemplifica con su autobiografía.</p> <p>-Invita a que 3 estudiantes cuenten su autobiografía, realizada como tarea.</p> <p>-Comenta un cuento infantil que está leyendo y el agrado que siente por leer. Motiva a los estudiantes a que comenten que libro están leyendo por placer en su hogar o la biblioteca de aula.</p> <p>-Presenta al autor Tomi Ungerer, expone su reseña biográfica.</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imágenes (bandido, fuelle, hacha, fusil).</p> <p>- Activa conocimientos previos: ¿Que sabes sobre los bandidos? ¿Cómo los imaginas? ¿Has escuchado alguna historia sobre bandidos? Comenta.</p> <p>-Lee en voz alta el cuento, proyectado en Data Show.</p> <p>-Formula preguntas: ¿Qué rasgo especial tenían los tres bandidos? ¿Qué cambios generó la niña en la vida de los bandidos?</p> <p>-Escucha las respuestas de las parejas y retroalimenta.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Pedir a un miembro de la familia que le cuente una historia de bandidos.</p>	<p>Estudiante:</p> <p>-Expone tres escolares su autobiografía frente al grupo curso.</p> <p>-Conversan en pareja sobre la lectura que están haciendo por placer.</p> <p>-Escuchan antecedentes sobre el autor Tomi Ungerer.</p> <p>-Comentan sobre el título e ilustraciones del cuento.</p> <p>-Leen el texto en forma compartida.</p> <p>-En parejas conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente.</p> <p>-Se entrevistan recíprocamente: ¿Cuéntame sobre el autor? ¿De qué trata la historia que leímos? ¿Conoces a alguien que le podría gustar este cuento? ¿Por qué?</p>	<p>-Cuento en PPT:</p> <p>Los tres bandidos. Tomi Ungerer. (cuento).</p> <p>-Reseña biográfica de Tomi Ungerer.</p> <p>-Imágenes de vocabulario: bandido, fuelle, hacha, fusil</p>	<p>-Anexo 5.</p> <p>Pauta observación motivación lectora.</p>
---	---	--	--	--	---	--

6	<p>-Comentar sobre el placer de crear cuentos. (5 min.)</p> <p>-Producir un cuento breve con apoyo de imágenes. (25 min.)</p>	<p>-En grupo</p> <p>-En curso</p> <p>-En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <p>-Invita a los estudiantes a crear un cuento para obsequiar a su familia. Comentando lo divertido y significativo que será para la familia leer un cuento creado por ellos.</p> <p>-Formula preguntas: ¿Han escrito antes algún texto? ¿Cuál? ¿Qué les parece la idea de escribir un cuento propio?</p> <p>-Activa conocimientos previos: Escribe la palabra cuento en la pizarra y pregunta: ¿Qué es un cuento? ¿Cuál es su estructura? ¿Qué características tiene el inicio, desarrollo y final?</p> <p>-Muestra una imagen secuenciada de tres momentos y la interrogan: ¿Qué personajes observas? ¿Qué acciones realizan los personajes? ¿En qué lugar se encuentran? ¿Qué sentimientos expresan? ¿Qué consejo le darías? ¿Qué título le pondrías al cuento? ¿Por qué?</p> <p>-Acompaña el proceso de escritura creativa y retroalimenta.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Leer en forma compartida el cuento creado en clases.</p>	<p>Estudiante:</p> <p>-Comentan sobre que les parece la idea de escribir un cuento.</p> <p>-Generan lluvia de idea comentando sobre la palabra fábula.</p> <p>-Observan e interrogan la secuencia de imagen proporcionada por el docente.</p> <p>-En parejas, completan ficha de planificación del cuento: anotan personajes, lugar, conflicto y desenlace.</p> <p>-En parejas escriben el cuento siguiendo estructura de inicio, desarrollo y cierre.</p>	<p>Set de láminas ilustradas y secuenciadas en tres momentos para guiar la escritura de la fábula.</p>	<p>-Anexo 5.</p> <p>Pauta observación motivación lectora.</p>
---	---	---	---	---	--	--

7	<p>-Disfrutan la lectura de un cuento en libro gigante. (30 min.)</p>	<p>-Grupo curso completo.</p> <p>-Grupo de 3 escolares.</p>	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenta apoyo de fotografía gigante al autor Saul Schkolnik. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imágenes (Curalaba, Andes, río Bio Bío, felino). -Activa conocimiento previo: ¿Qué sabes sobre los pumas? ¿Alguien de tú familia sale a cazar? Comenta. -Guía la lectura en voz alta del cuento en libro gigante. -Formula preguntas: ¿Por qué el puma se considera el mejor cazador? -Explica actividad de creación de preguntas. -Designa tarea al hogar: Comentan a la familia lo realizado en clases. 	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuchan sobre la vida del autor Saul Schkolnik. -Comentan sobre sus animales salvajes favoritos. -Leen en forma compartida en libro gigante. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -En grupo escriben dos preguntas sobre el cuento y comentan respuesta oralmente. -En grupo intercambian las preguntas con otro grupo y responden una por escrito. -Un representante expone la pregunta y respuesta en voz alta al grupo curso. 	<p>-Texto en libro gigante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El mejor cazador. Saul Schkolnik. (libro gigante). -Imágenes de vocabulario: Curalaba, Andes, río Bio Bío, felino. 	<p>-Anexo 5.</p> <p>Pauta observación motivación lectora.</p>
8	<p>-Comentan sobre el placer de leer (5 min.)</p> <p>-Disfrutar la lectura de una fábula en libro gigante. (25 min.)</p>	<p>-Todo el curso en semicírculo.</p> <p>-En grupo de 3 escolares.</p>	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comenta sobre una fábula que haya leído y la satisfacción que siento al leer. -Motiva a los estudiantes a que comenten que libro o texto están leyendo por placer en su hogar o la biblioteca de aula. -Comenta datos relevantes sobre el autor Esopo. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjeta con imágenes (miserable, posar, jungla, custodiar). -Activa conocimiento previo: ¿Qué sabes los leones? ¿Dónde viven? ¿Qué comen? ¿Qué diferencia a un león de una leona? -Guía la lectura en voz alta del cuento en libro gigante. -Formula preguntas: ¿Estás de acuerdo con la actitud del ratón? ¿Por qué? -Escucha las respuestas de los grupos y retroalimenta. -Invita a modificar una parte de la historia para hacerla más entretenida según su punto de vista. -Designa tarea al hogar: Escriben las modificaciones ideadas en clases. 	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conversan en pareja sobre la lectura que están haciendo por placer. -Escuchan antecedentes sobre el autor Esopo. -Comentan sobre características de los ratones. -Leen en forma compartida en libro gigante. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -Expresan creativamente a sus compañeros lo que cambiarían a la historia para que fuera aún más entretenida. 	<p>-Fábula en libro gigante: El león y el ratón. Esopo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imágenes de vocabulario: miserable, posar, jungla, custodiar. 	<p>-Anexo 5.</p> <p>Pauta observación motivación lectora.</p>

9	-Disfrutar de la lectura de un Limerick. (30 min.)	-Grupo curso completo. -Grupo de 3 escolares.	Docente: -Comenta sobre la autora María Elena Walsh. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (garza, quizás). -Activa conocimientos previos: ¿Qué sabes sobre las garzas? ¿Cómo son? ¿Qué comen? -Muestra animación del limerick en proyector Data Show. -Formula preguntas: ¿Qué sientes al leer este limerick? ¿Por qué? -Escucha las respuestas de los grupos y retroalimenta. -Designa tarea al hogar: Leer junto a la familia un limerick del libro Zoo Loco de Ana María Walsh.	Estudiante: -Escuchan antecedentes sobre la autora María Elena Walsh. -Comentan sobre lo que conocen de las garzas. -Observan y escuchan la animación. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -Escriben colaborativamente un Limerick sobre algún animal a elección, presentan al curso.	-Limerick en animación audiovisual: La garza. María Elena Walsh. -Imágenes de vocabulario: Garza, quizás.	-Anexo 5. Pauta observación lectora.
10	-Disfrutar de la lectura de un cuento. (30 min.)	- Curso completo sentados en semicírculo.	Docente: -Comenta datos sobre el autor Saul Schkolnik. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (océano, isla, cangrejo, codicia). -Activa conocimiento previo: ¿Conoces el mar? ¿Qué animales viven en mar? -Lee en voz alta el cuento, con su ilustración, proyectado en PPT. -Formula preguntas: ¿Qué enseñanzas nos deja el texto? -Escucha las respuestas de los grupos y retroalimenta. -Explica y modera la actividad la telaraña. -Designa tarea al hogar: Responder la pregunta: ¿Qué deseo bondadoso pedirían como familia al cangrejo? ¿Por qué?	Estudiante: -Escuchan antecedentes sobre el autor Saul Schkolnik. -Comentan sobre lo que conocen del mar. -Escuchan la lectura, mientras observan las ilustraciones. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -El curso completo reunidos en círculo recuerdan la historia a través de una dinámica: Un estudiante sostiene un ovillo de lana y parafrasea el inicio de la historia, luego lanza el ovillo a otro estudiante, quedando con el extremo de la lana tomado, y así sucesivamente, hasta que todos hayan participado formando la telaraña. Posteriormente, se desarma la telaraña realiza la operación inversa, donde expresan unas opiniones sobre lo leído.	-Texto en PPT: ¿Y si no fuera un cuento? Saul Schkolnik. -Lámina con imágenes de palabras.	-Anexo 5. Pauta observación lectora.

11	<p>-Disfrutar de la lectura de una fábula. (30 min.)</p>	<p>-Grupo curso completo.</p> <p>- En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recuerda antecedentes sobre el autor Esopo. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (madriguera, mansión, escondrijo, sobresaltos). -Activa conocimiento previo: ¿Qué sabes sobre los ratones? ¿Cuál es su hábitat predilecto? -Muestra la animación audiovisual de la fábula. -Formula preguntas: ¿Qué diferencias existen entre el ratón de campo y el ratón de ciudad? Explican. -Modera la actividad de producción escrita. - Anota lluvia de idea en el pizarrón. -Modela la lectura en el aula a través de la lectura de un texto. -Designa tarea al hogar: Dibujar tres ventajas de vivir en la ciudad y tres en el campo. 	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuchan sobre el autor Esopo -Comentan sobre lo que conocen de los ratones. -Observan y escuchan la animación audiovisual. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -En parejas escriben en una hoja lo que aprendieron de la fábula. -Luego, intercambian los escritos entre parejas, determinan puntos comunes y dan a conocer conclusión al curso. 	<p>-Fábula en animación audiovisual: El ratón de campo y el ratón de ciudad. Esopo.</p> <p>-Imágenes de vocabulario: madriguera, mansión, escondrijo, sobresalto.</p> <p>Hoja de trabajo para escribir lo que aprendieron de la fábula.</p>	<p>-Anexo 5. Pauta observación motivación lectora.</p>
12	<p>-Comentan sobre el placer de leer (5 min.)</p> <p>-Disfrutar la lectura de un poema en papel Kraft (25 min.)</p>	<p>-Grupo completo sentados en semicírculo.</p> <p>-Grupo curso completo.</p>	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comenta sobre una fábula que está leyendo y el agrado que siente por leer. Motiva a los estudiantes a que comenten que libro están leyendo por placer en su hogar o la biblioteca de aula. - Presenta antecedentes sobre la autora Gabriela Mistral. - Enseña que es un poema: su estructura, ritmo y rima. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (astros, rondas, talles, ondular). -Activa conocimientos previos: ¿Has jugado a la ronda? ¿Con quienes? ¿Como te sentiste jugando a la ronda? -Lee el poema en papel Kraft. -Formula preguntas: ¿Qué expresa el poema? ¿Qué te imaginas cuando dice que las estrellas juegan abrazar la tierra? -Presenta interpretación cantada del poema. -Designa tarea al hogar: Escribir una nueva estrofa para el poema. 	<p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conversan en pareja sobre la lectura que están haciendo por placer. -Escuchan antecedentes sobre la autora Gabriela Mistral. -Comentan experiencia sobre juego de la ronda. -Leen en forma compartida el poema en texto gigante. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -Juegan a la ronda: los niños y niñas participan alternadamente según lo que dicta el poema. 	<p>-Poema en texto gigante sobre papel Kraft: Todo es Ronda. Gabriela Mistral.</p> <p>-Reseña biográfica de Gabriela Mistral.</p> <p>-Animación audiovisual sobre versión cantada del poema.</p> <p>-Imágenes de vocabulario: astros, rondas, talles, ondular.</p>	<p>-Anexo 5. Pauta observación motivación lectora.</p>

13	-Disfrutar de la lectura de un poema en papel Kraft. (30 min.)	-Grupo curso completo. -Grupo de 3 escolares	Docente: -Comenta antecedentes sobre el autor Saul Schkolnik. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (Yo viendo, lloviendo, gota, enojo). -Activa conocimientos previos: ¿Conoces un poema sobre la lluvia? ¿Qué sabes sobre la lluvia? -Lee en voz alta el poema en el papel Kraft y guía interrogación de ilustraciones. -Formula preguntas: ¿Qué expresa este poema? ¿Qué te asombra en este poema? -Explica y organiza dinámica de dramatización por grupos. -Designa tarea al hogar: Dramatizar el poema a la familia.	Estudiante: -Escuchan antecedentes sobre el autor Saul Schkolnik. -Comentan sobre la lluvia. -Escuchan lectura del poema en papel Kraft e interrogan ilustración. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -En grupos leen el poema en voz alta alternadamente. - Dramatizan el poema.	-Poema en papel Kraft: Lluvia. Saul Schkolnik. -Imágenes de vocabulario: Yo viendo, lloviendo, gota, enojo.	-Anexo 5. Pauta observación motivación lectora.
14	-Disfrutar de la lectura de un cuento. (30 min.)	-Grupo curso completo. -Grupo de 3 escolares.	-Pide a los y a las escolares que recuerden al autor Saul Schkolnik. -Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (murta, toqui, artesano, huemul). -Activa conocimientos previos: ¿Cómo son las murtillas?, indican otro nombre para la misma fruta ¿Qué saben de esta fruta? -Presenta la animación audiovisual. -Formula preguntas post-lectura: ¿Qué parte de la historia te gusto más? ¿Por qué? ¿Qué característica tenía esta princesa? -Designa tarea al hogar: contar el cuento a su familia y preguntar acerca de la murtilla o murta a sus mayores.	-Recuerdan información sobre Saul Schkolnik. -Comentan el vocabulario. -Cuentan lo que saben sobre la murtilla -Observan y escuchan el cuento en animación audiovisual. -En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente. -Reflexionan acerca de cómo contarán el cuento a su familia y con qué materiales, por ej. Dibujos.	-Animación: La princesa Murta. Saúl Schkolnik. -Imágenes de vocabulario: murta, toqui, artesano, huemul.	-Anexo 5. Pauta observación motivación lectora.

15	<p>-Disfrutar de la lectura de un cuento en kamishibai. (30 min.)</p>	<p>-Grupo curso completo.</p> <p>-Grupo de 3 integrantes.</p>	<p>-Introduce el cuento, mostrando las ilustraciones, indica que a veces un cuento explica un accidente geográfico, cómo se formó un lago, por ejemplo.</p> <p>-Con ayuda de un mapa, también describe la diferencia entre río y lago.</p> <p>-Activa conocimientos previos: ¿Han oído hablar del lago Pirihueico? ¿Dónde está ubicado? ¿Qué significa?</p> <p>-Pregunta qué saben del autor Saul Schkolnik.</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (pudú, charca, lago, Lago Pirihueico).</p> <p>-Activa conocimiento previo: ¿Qué saben sobre los lagos?</p> <p>-Lee el cuento a los niños(as) y formula preguntas: ¿De qué trata el cuento? ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué características tiene?</p> <p>-Explica actividad de creación de ilustración para continuar el cuento.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Dibujar una nueva lámina Kamishibai para continuar la historia.</p>	<p>Estudiante:</p> <p>-Recuerdan antecedentes sobre el autor.</p> <p>-Observan y escuchan el cuento en Kamishibai.</p> <p>-En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente.</p> <p>-Dibujan (ilustran) una nueva lámina para continuar la historia en Kamishibai.</p> <p>-Exponen su lámina kamishibai creada ante el curso, usando el teatrino.</p>	<p>-Cuento: Piri, el gusanito. Saúl Schkolnik.</p> <p>-Imágenes de vocabulario.</p> <p>-Teatrino.</p> <p>-Ilustraciones del cuento.</p>	<p>-Anexo 5. Pauta observación lectora.</p>
16	<p>-Comentar sobre el placer de leer (5 min).</p> <p>-Disfrutar de la lectura de una leyenda mapuche que explica cómo se formó la tierra y los mares. (25 min.)</p>	<p>-Curso completo sentados en semicírculo.</p> <p>- Grupo curso completo.</p> <p>- En grupo de 3 escolares.</p>	<p>-Comenta sobre una fábula que está leyendo y el agrado que siente por leer. Motiva a los estudiantes a que comenten que libro están leyendo por placer en su hogar o la biblioteca de aula.</p> <p>-Formula pregunta: ¿Cómo se sienten leyendo? ¿Qué le han parecido los textos leídos? ¿Sobre qué tema te gustaría leer? ¿Por qué?</p> <p>-Introduce el concepto de leyenda y sus características</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imagen (pampa, cima, guillatún, metagües).</p> <p>-Activa conocimientos previos: ¿Qué sabes de cómo se formó la tierra y los mares?</p> <p>-Formula preguntas: ¿Por qué motivos se habrá enfurecido la serpiente Cai Cai? ¿Por qué una serpiente defiende la tierra y la otra el mar?</p> <p>-Designa tarea al hogar: dibujar lo más importante de la leyenda escuchada.</p>	<p>-Conversan en pareja sobre la lectura que están haciendo por placer.</p> <p>-En parejas comentan, respondiendo preguntas sobre proyección de lectura.</p> <p>-Descubren las diferencias entre leyenda y cuento.</p> <p>-Escuchan la lectura de la leyenda narrada por el docente.</p> <p>-En grupo conversan, respondiendo las preguntas formuladas por el docente.</p> <p>-Leen el texto por turnos.</p> <p>-Modelan en plastilina creativamente ambas serpientes.</p> <p>-Escriben guion con sus palabras y narran la leyenda a sus compañeros.</p>	<p>-Leyenda en animación audiovisual: Ten Ten - Cai Cai Vilu (Leyenda mapuche).</p> <p>-Descripción cultura Mapuche.</p> <p>-Imágenes de vocabulario: (pampa, cima, guillatún, metagües).</p>	<p>-Anexo 5. Pauta observación lectora.</p>

6.2 Secuencia de actividades planificadas para enfoque equilibrado en alfabetización.

N°	Objetivo	Organización curso	Actividades del docente y colaboradores	Actividades de los y las escolares de 2° año básico que no saben leer ni escribir	Texto y recursos didácticos	Evaluación de proceso
1	1.Motivar el aprendizaje de la lectura y escritura (10 min).	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentados en semicírculo.	<p>Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresa: "Buenos días, niños y niñas. Hoy iniciamos un reforzamiento de la lectura, con la idea de que lean muy bien y se sientan contentos(as) de leer bien. -El docente da su propio ejemplo, qué habría sido de su vida si no se hubiera esmerado por aprender y no hubiera tenido la ayuda de sus maestros y de su madre y su padre en estos procesos. -Muestra en Power Point un mapa mental con las 7 principales funciones de la lectura. Potenciar: <ol style="list-style-type: none"> 1) Lenguaje. 2) Éxito escolar. 3) Memoria humana. 4) Imaginación creadora. 5) Producción de textos 6) Emociones y afectividad. 7) Procesos de pensamiento. -Presenta imágenes en Power Point de niños/adultos que aprenden a leer y a escribir. -Muestra imágenes en Power Point de trabajos pesados y comenta sobre las correspondientes posibilidades de desarrollo futuro para quienes no aprenden a leer y/o escribir bien: Menciona: "Quienes no lo logran aprender a leer y escribir obtienen trabajos más pesado y menos oportunidades laborales, además de estar expuesto a no comprender mensajes esenciales en la vida cotidiana, ej. Aviso de peligro en envases, en la compra de gelatina con espartano. -Luego, presenta una imagen con diversidad de profesionales y las posibilidades que tuvieron al aprender a leer y escribir bien. Menciona: "Los que aprenden a leer y escribir bien tiene la opción de optar a estudiar alguna profesión que les agrade con buenas opciones 	<p>Estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conversan de casos vistos en la vida real, comparten sus opiniones y sentimientos sobre el proceso de aprendizaje de la lectura en grupo de dos. -Conversan sobre sus expectativas de aprendizaje y logro relacionado al buen aprendizaje de lectura y escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> -PPT Lección 1. -Guía aprendizaje. -Imágenes en Power Point de personas niños/adultos que aprenden a leer y a escribir y las posibilidades de desarrollo futuro como personas (trabajo pesado v/s profesiones). -Mapa mental en Power Point con las 7 funciones de la lectura (Condemarin). -Papel Kraft con el texto 1. -Power Point con palabras del texto 1. -Tarjetones con cada palabra del texto (6,5x22cm, letra tamaño 150). 	

	<p>2. Reconocer las palabras del texto 1 previamente puestas en las paredes de la sala. (5 min).</p> <p>3. Incorporar el significado de las palabras JUAN, SOLO, CUENTO en el texto 1 desde los conocimientos previos de los y las escolares. (5 min).</p> <p>4. Comprender la idea principal del texto 1 (10 min).</p>	<p>-El Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p> <p>-En parejas</p>	<p>laborales (nombra las que aparecen en la imagen). Pregunta: ¿Que profesión te gustaría tener cuando adulto? ¿Por qué?</p> <p>-Luego explica cómo seguirán este proceso: “Lo haremos de modo entretenido y si cada uno de ustedes quiere leer bien, yo sé que aprenderán; solo les pido poner atención y que desarrollen las actividades”.</p> <p>-Ustedes han visto unas palabras, algunas con dibujos, pegadas en el diario mural, y seguro ya descubrieron qué dicen esas palabras: -Ahora miremos las palabras en el power point y pregunta ¿Qué palabras crees conocer?</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imágenes: JUAN, SOLO, CUENTO.</p> <p>-En Power Point presenta esquema de familia de palabras, separa en raíz y prefijo: Ejemplifica: CASA, cas-ita, cas-erón, cas-illa, cas-ero, cas-ona. -Enseña el concepto de raíz y sufijos-va después de la raíz. -Invita a formar familia de palabras sustantivas con letras móviles y a separar en raíz y sufijo. Presenta las palabras en Power Point:</p> <ul style="list-style-type: none"> • JUAN: Juana, Juanito, Juanita. • CUENTO: cuentito, cuentillo, cuentista, cuentero. • SOLO: solitario, solitaria, solito, solita, soledad. <p>-Una vez que los estudiantes hayan reconocido entre 4-5 palabras, pregunta: ¿De qué trata este texto? ¿Qué piensas tu? (No importa que no sea lo correcto, importa que piensen en qué dice el texto.</p> <p>-Si hay una respuesta cercana a lo que dice el texto, la o el docente le anuncia al grupo:</p>	<p>-En grupo, reconocen una palabra en el PPT y la leen en voz alta (se pueden equivocar y los demás estudiantes ayudan a corregir).</p> <p>- Conversan el significado del vocabulario. que significa leer solo (en forma independiente) sin necesitar la ayuda docente.</p> <p>-Comentan sobre significado de las palabras de vocabulario.</p> <p>-Establecen diferencia entre raíz y sufijo de una palabra.</p> <p>-Crean con letras móviles familia de palabra y las separan en raíz y sufijo.</p> <p>-Presentan al grupo curso las familias creadas.</p> <p>-Generan hipótesis sobre el sentido del texto y conversan respuesta en su puesto.</p> <p>- Escuchan el texto, y luego en parejas corroboran las hipótesis formuladas previamente.</p> <p>-Conversan y responden a preguntas post-lectura formuladas por el docente.</p>	<p>-Tarjetas papel tamaño carta con imágenes de vocabulario.</p> <p>-Set de letras móviles impresas y manuscritas (4,5x8cm, letra tamaño 130).</p>	
--	--	--	--	---	--	--

			<p>“Ahora les leeré el texto, para que vean si tenían razón en lo que pensaban”.</p> <p>- Luego, formula preguntas post-lectura: ¿Se sienten identificados con Juan? ¿Por qué? ¿Conoces a alguna persona que no sabe leer? ¿Cómo piensas que se siente esa persona? ¿Por qué? ¿Crees importante aprender a leer? ¿Por qué?</p> <p>-Designa tarea al hogar: Ver video animado en que se enseña que es la raíz y un sufijo de una palabra.</p>			
2	<p>5. Recordar lo realizado en sesión 1 (5 min).</p> <p>6. Leer en forma compartida el texto 1 (10 min).</p>	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.	<p>Docente:</p> <p>-Expresa: “Buenos días, niños y niñas. Hoy continuaremos la lectura del texto que presentamos en la clase anterior. Recordemos que reconocimos las palabras del texto y formamos familia de palabras”.</p> <p>-Activa conocimientos previos: ¿Recuerdan las palabras que contenía el texto? Nómbrénlas. ¿Qué es una familia de palabras? Mencionen un ejemplo. ¿Cuál es la diferencia entre raíz y sufijo? Da un ejemplo.</p> <p>-Menciona: “Realizaremos lectura compartida del texto. Ahora leeremos todos juntos y juntas, yo leo y ustedes me siguen”. Considera las siguientes indicaciones: 1) Crea un ambiente tranquilo y distribución cómoda para los estudiantes 2) Presenta el texto en formato gigante, quedando visible para todos los estudiantes, 3) Comenta sobre el texto, su autor y/o algún aspecto particular que llame la atención 4) Se ubica en una posición en que los estudiantes lo observen adecuadamente a él y al texto y lee con tono de voz natural, adecuada fluidez y expresión. 5) Modela una excelente pronunciación y seguimiento de la puntuación. 6) Va señala las palabras con un puntero, cuidando no tapar la palabra que se lee y respetando convención de lo escrito: leer de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. 7) Por último, vuelve a leer el texto junto a los estudiantes, y</p>	<p>Estudiante:</p> <p>-Comentan sobre lo realizado la clase anterior y mencionan lo que aprendieron.</p> <p>-Conversan y responden preguntas de activación formuladas por el docente.</p> <p>-Se distribuyen cómodamente, sentados sobre un cojín y leen en voz alta el texto guiado por la lectura modelo del docente.</p> <p>-Reiteran lectura compartida.</p> <p>-Comentan y corroboran hipótesis sobre el texto.</p>	<p>-PPT Lección 2. -Guía de aprendizaje</p> <p>-Texto en papel Kraft. -Puntero de 60cm. con una flecha de goma eva en la punta.</p>	

	<p>7. Comprender a nivel implícito el texto 1 (5 min).</p> <p>8. Representar el tema del texto 1 a través de un dibujo (10 min).</p>	-En parejas.	<p>al hacerlo, aplica nuevamente técnica de lectura compartida</p> <p>-Formula preguntas post -lectura sobre comprensión explícita: ¿Cómo crees que se siente Juan? ¿Por qué? ¿Por qué el personaje dice "Me gustaría leer"? ¿Qué título le pondrías a este texto? ¿Por qué?</p> <p>-Expresa: "Dibujar lo que dice el texto es muy entretenido y además nos ayuda a comprender mejor lo que leemos".</p> <p>-Insta a dibujar en la guía de aprendizaje lo que dice el texto.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Mostrar su dibujo a la familia y comentar sobre lo que trata.</p>	<p>-Conversan y responden preguntas formuladas por el docente.</p> <p>- Comentan y dibujan lo que más les gustó del texto.</p> <p>-Presentan su dibujo al grupo curso sobre lo que dice el texto.</p>	-Guía de aprendizaje.	
3	<p>9. Recordar lo realizado en sesión 2 (5 min).</p> <p>10. Desarrollar la conciencia fonológica, reconociendo palabras, sílabas y fonemas del texto 1 (10 min).</p>	<p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p> <p>-En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <p>-Expresa: "Buenos días, niños y niñas. Pregunta: ¿Cómo te sientes aprendiendo a leer? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido hasta ahora? ¿Qué es lo que más te ha gustado hacer hasta el momento?"</p> <p>-Luego dice: "Hoy, habiendo comprendido el texto que presentamos en la clase anterior, jugaremos con las palabras que lo componen".</p> <p>-Menciona: "Yo les enseñare el primer juego sobre conciencia de palabras. Miren con atención la guía en formato Microsoft Word. Primero, debes observar la palabra modelo, luego busca hacia la derecha en la columna 1 y dos la palabra que es igual, cuando la encuentres la encierras en un círculo, de esta manera (modela el círculo).</p> <p>-Posteriormente, pregunta: ¿Algún voluntario puede explicar cómo se juega a encontrar la palabra que es igual a la del modelo? Lo invita a pasar adelante (se cerciora que todos comprendan la instrucción).</p> <p>-Una vez finalizada la actividad, invita a un nuevo juego de conciencia fonológica donde deben separar palabras en sílabas (o golpe de voz).</p> <p>-Menciona: "este juego consiste en separar las palabras en partes más</p>	<p>Estudiantes:</p> <p>-Comentan sobre sensación y aprendizajes logrados hasta el momento.</p> <p>-Un estudiante voluntario pasa a explicar con sus palabras, como encontrar la palabra igual a la de la columna número uno.</p> <p>-Encierran en un círculo las palabras que son iguales a la del modelo.</p> <p>-En parejas en su guía de aprendizaje segmentan cada palabra.</p> <p>-Observan y comentan ejemplo. Luego, realizan segmentación silábica empleando su nombre de pila.</p> <p>-Comentan y desarrollan en guía de aprendizaje actividades de segmentación silábica.</p>	<p>-PPT Lección 1.</p> <p>-Guía de aprendizaje</p> <p>-PPT con palabras del texto.</p> <p>-Guía de aprendizaje.</p>	

	<p>11. Escribir con letra legible separando las palabras por un espacio en relación al texto 1 (15 min).</p>		<p>pequeñas llamadas sílabas, dando golpes de palma. Ejemplifica con una palabra disílaba y una de 5 sílabas: flor, ma-no, cua-der-no, a-bue-li-ta.</p> <p>-Invita a cada estudiante a realizar segmentación con el nombre de pila de cada uno.</p> <p>-Proyecta la guía de aprendizaje en Microsoft Word y ejemplifica. Luego invita a los estudiantes a resolver un enigma en la guía impresa respondiendo a las preguntas: Actividad N°2: ¿Qué partes tiene cada palabra? Actividad N°3: ¿Qué sonido escuchas en cada palabra? Actividad N°4: ¿Qué pedacito o sílaba está en medio de la palabra? Ítems N° 5: ¿Qué sonidos se repiten en cada palabra?</p> <p>- Monitorea el proceso de desarrollo, retroalimenta y revisan en conjunto las actividades desarrolladas.</p> <p>-Explica que es la letra ligada, diferenciándola de la letra imprenta mayúscula y minúscula. Menciona: “la letra imprenta es la que se usa en los libros para leer. En cambio, la letra ligada se usa en el cuaderno para escribir”. Ejemplifica en el pizarrón escribiendo el texto con letra ligada.</p> <p>- Los invita a repasar y transcribir palabras con letra ligada. Para ello proyecta en Power Point modelo de palabras del texto e indica que deben escribirla en su guía de aprendizaje dos veces cada una: Soy, Juan, _me, _gustaría, -_leer, _solo, _un, cuento.</p> <p>-Posteriormente, repasan y transcriben la oración “Juan _lee un cuento”.</p> <p>- Por último, les dice: “Ahora, dictaré una oración, la cual deben escribir con letra ligada. Pongan mucha atención y escriban con letra ligada la siguiente oración: Yo _leeré _pronto”.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Desarrollan actividades del libro Caligrafix de 1° año</p>	<p>-Comentan aciertos y errores en el desarrollo de la actividad.</p> <p>-Conversan e identifican letra imprenta y letra ligada.</p> <p>-Trascriben palabras y oraciones del texto.</p> <p>-Comentan aciertos y errores en actividades de escritura.</p>	<p>-Guía de aprendizaje (actividad 1 al 4).</p> <p>-Set de letras móviles.</p> <p>-Guía de aprendizaje.</p> <p>-Pulmón para pizarra acrílica.</p> <p>-Libro Caligrafix de 1 año.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

			básico primer semestre (Pág. 22): 1) Escribe la vocal inicial de cada dibujo (elefante, uslero, oso, auto, iglesia, abeja) 2) Une cada dibujo con su vocal final. Pinta el dibujo y la vocal que uniste del mismo color (Tigre-e, Perro-o, Pelota-a, Iglú-u, Jabalí-i).			
4	<p>12. Reflexionar sobre los aprendizajes logrados en lectura y escritura respecto al Texto 1 (5 min).</p> <p>13. Escribir un texto breve sobre algo importante en su vida en relación al texto 1 (15 min).</p> <p>14. Disfrutar de la lectura compartida de un limerick en libro gigante: Cuando la rana no se queda quieta..., María Elena Walsh (10 min).</p>	<p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentado en semicírculo.</p> <p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p>	<p>Docente:</p> <p>-Dice: Buenos días estudiantes y comenta que esta es la última clase relacionada con texto en estudio. Genera ambiente de confianza y motiva a compartir lo que han aprendido hasta el momento.</p> <p>Pregunta: ¿Cómo te ha resultado aprender a leer en equipo con tus compañeros? ¿Qué aprendizaje crees que necesitas reforzar? ¿Por qué? ¿Qué cosas nuevas te gustaría leer?</p> <p>- Los invita a escuchar la lectura de un texto breve que él escribió, basándose en un dibujo: “Cuando era niño yo quería ser futbolista. Me divertía jugando con mis amigos”.</p> <p>- Lee el texto en voz alta. Luego explica: “Escribir es una experiencia placentera porque se puede contar algo que observamos, vivimos, pensamos o sentimos”.</p> <p>- Motiva a realizar una secuencia de tres dibujos sobre algo importante de su vida. Luego, crear un texto breve relacionado a las ilustraciones (no más de 10 palabras).</p> <p>-Lee un limerick aplicando estrategia de lectura compartida.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Narrar a la familia el texto leído usando sus propias palabras.</p>	<p>Estudiantes:</p> <p>-Expresan que palabras saben escribir, las escriben en una hoja de papel.</p> <p>-Observan dibujo y leen el texto escrito por el docente.</p> <p>-Comentan expectativas y sentimiento sobre el acto de escribir.</p> <p>-En parejas crean un dibujo y un texto breve.</p> <p>-Comparten con sus compañeros el texto elaborado.</p> <p>-Editan los aspectos necesarios, de acuerdo a aportes de compañeros.</p> <p>-Disfrutan leer en libro gigante un limerick guiados por el docente.</p>	<p>-PPT Lección 4.</p> <p>-Guía de aprendizaje</p> <p>-Texto breve escrito por el docente.</p> <p>-Hoja de aprendizaje para escribir texto.</p> <p>-Libro gigante.</p> <p>-Puntero de 60cm. con flecha en la punta.</p>	<p>-Pauta de percepción escolar sobre el desempeño en actividades propuestas (Anexo 7).</p>
5	15. Presentar y motivar la lectura del texto 2 (5 min).	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentados en semicírculo.	<p>Docente:</p> <p>-Expresa: “Buenos días, niños y niñas. Hoy iniciaremos la lectura de un nuevo texto. Basado en el poema de José Sebastián Tallón.</p>	<p>Estudiantes:</p> <p>-Escuchan y comentan antecedentes sobre el autor del poema.</p>	<p>- PPT Lección 5.</p> <p>-Guía de aprendizaje</p> <p>-Papel Kraft con el texto 2:</p>	

	<p>16. Reconocer las palabras del texto 2 previamente puestas en las paredes de la sala (10 min).</p> <p>17. Incorporar el significado de las palabras CHARCO, CHARCA en el texto 2 desde los conocimientos previos de los y las escolares (5 min).</p> <p>18. Comprender la idea principal del texto 2 (10 min).</p>	<p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir</p> <p>-En parejas.</p>	<p>- Presenta el PPT breve reseña biográfica del autor, con apoyo de fotografías.</p> <p>- Invita a prestar atención y desarrollar las actividades.</p> <p>-Activa conocimientos previos: ¿Qué saben de los sapos? ¿Cómo se comunican entre ellos? ¿Dónde viven?</p> <p>-Asevera: "Ustedes han visto unas palabras, algunas con dibujos, pegadas en el diario mural.</p> <p>-Pregunta: ¿Qué palabras del texto has visto antes o crees conocer? Pasa adelante a subrayar o señala con el dedo esa palabra que crees conocer. ¿Qué dice esa palabra?</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imágenes de vocabulario: Charco, Charca.</p> <p>-Pregunta; ¿Qué diferencia existe entre charca y charco? ¿Entre sapa y sapita, sapo y sapito, sapo y sapa?</p> <p>-Una vez que los estudiantes hayan reconocido entre 4-5 palabras, consulta ¿De quién habla el poema? ¿Qué piensas tu? (No importa que no sea lo correcto, importa que piensen de quien trata el poema.</p> <p>-Si hay una respuesta cercana a de quien habla el texto, la o el docente le anuncian al grupo: "Ahora les leeré el texto, para que vean si tenían razón en lo que pensaban".</p> <p>- Formula preguntas post-lectura: ¿Qué expresa el poema? Dilo con tus palabras a todo el curso.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Preguntar en la familia que conocen sobre los sapos.</p>	<p>-Conversan y responde a preguntas de activación formuladas por el docente.</p> <p>-Reconocen una palabra, la subrayan o señalan, explicando que dice.</p> <p>- Conversan el significado del vocabulario.</p> <p>-Comentan sobre diferencias entre palabras presentadas por el docente.</p> <p>-Generan hipótesis sobre el texto y conversan respuesta en su puesto.</p> <p>- Escuchan el texto, y luego en parejas corroboran las hipótesis formuladas previamente.</p> <p>-Conversan y responden a preguntas post-lectura formuladas por el docente.</p>	<p>-PPT, Biografía José Sebastián Tallón.</p> <p>-Tarjetones gigantes tamaño oficio con cada palabra del texto e ilustración.</p> <p>-Tarjetas con imágenes de vocabulario.</p>	
6	19. Recordar lo realizado en sesión número 5 (5 min).	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.	<p>Docente:</p> <p>-Expresa: "Buenos días, niños y niñas. Hoy realizaremos análisis de las palabras que componen el texto que hemos leído. Les pido trabajar con entusiasmo y dedicación.</p>	<p>Estudiante:</p> <p>-Comentan sobre lo que expresaron sus familias respecto al conocimiento sobre los sapos.</p>	<p>-PPT Lección 6.</p> <p>-Guía de aprendizaje</p>	

	<p>20. Leer en forma compartida el texto 2 (10 min).</p> <p>21. Comprender a nivel implícito el texto 2 (5 min).</p> <p>22. Representar el tema del texto 2 a través de un dibujo (10 min).</p>	-En parejas.	<p>-Activa conocimientos previos: ¿Quién realizó la tarea? ¿A quién consultaron sobre los sapos? ¿Qué información nueva aprendieron sobre los sapos? Comenta.</p> <p>-Presenta el texto en papel Kraft y expresa: "Niños y niñas, como ya reconocen varias palabras, les leeré el texto en voz alta, por favor, escuchen con mucha atención. Ahora leemos todos juntos y juntas, yo leo y ustedes me siguen". Considera las siguientes indicaciones:</p> <p>1) Crea un ambiente tranquilo y distribución cómoda para los estudiantes 2) Presenta el texto en formato gigante, quedando visible para todos los estudiantes, 3) Comenta sobre el texto, su autor y/o algún aspecto particular que llame la atención 4) Se ubica en una posición en que los estudiantes lo observen adecuadamente a él y al texto y lee con tono de voz natural, adecuada fluidez y expresión. 5) Modela una excelente pronunciación y seguimiento de la puntuación. 6) Va señala las palabras con un puntero, cuidando no tapar la palabra que se lee y respetando convención de lo escrito: leer de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. 7) Por último, vuelve a leer el texto junto a los estudiantes, y al hacerlo, aplica nuevamente técnica de lectura compartida</p> <p>-Finalizada la lectura: "Muy bien, ¿ven que es muy gracioso?, repitamos: <i>Glo -glo -glo</i>, vamos de nuevo <i>Glo – glo – glo</i>".</p> <p>-Formula pregunta de comprensión post - lectura: ¿Por qué los sapos hacen glo-glo-glo? ¿Por qué todos podemos escuchar a los sapos?</p> <p>- Invita a dibujar lo que dice el poema y solicita que lo compartan al curso.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Expresar el poema a un/os miembro/s de su familia.</p>	<p>-Se distribuyen cómodamente, sentados sobre un cojín y leen en voz alta el texto guiado por la lectura modelo del docente.</p> <p>-Reiteran lectura compartida.</p> <p>-Comentan y corroboran hipótesis sobre el texto.</p> <p>-Conversan y responden preguntas de comprensión formuladas por el docente.</p> <p>- Dibujan lo que dice el poema y lo presentan al curso.</p>	<p>-Texto 2 en papel Kraft.</p> <p>-Hoja de block de dibujo.</p>	
7	23. Recordar lo realizado en	-Grupo de estudiantes	Docente:	Estudiantes:	-PPT Lección 7.	

	<p>sesión 6 (5 min).</p> <p>24. Desarrollar la conciencia fonológica, reconociendo palabras, sílabas y fonemas del texto 2 (15 min).</p> <p>25. Escribir con letra</p>	<p>que no saben leer y escribir.</p> <p>-En parejas.</p>	<p>-Expresa: "Buenos días, niños y niñas. Hoy continuaremos desarrollando actividades en la guía de trabajo sobre segmentación silábica.</p> <p>- Pregunta: ¿Qué aprendiste la clase anterior? ¿Cómo fue tu experiencia de presentar el poema a tu familia? Comenta.</p> <p>-Luego dice: "Ahora, como ya comprendimos el texto que presentamos en la clase anterior, nuevamente jugaremos con las palabras que lo componen".</p> <p>-Proyecta Power Point y menciona: "Recuerden que en sus guías de aprendizaje deben observar la palabra de la columna número uno, luego deben buscar en la fila hacia la derecha la palabra que es igual a la de la columna número uno y la encierras en un círculo".</p> <p>-Luego, invita a reiterar el juego de una clase anterior en la cual debían separar palabras en sílabas (o golpe de voz).</p> <p>-Explica que es el sonido inicial y final de una palabra e invita a encontrar palabras que tienen la misma sílaba inicial y final de acuerdo a la palabra modelo. Para ejecutar las actividades realiza secuencialmente las siguientes preguntas inductoras:</p> <p>Primero: ¿Qué palabras conoces que comiencen con el sonido inicial de cada palabra?</p> <p>Luego: ¿Qué palabras conoces que terminen con el mismo sonido final de cada palabra?</p> <p>- Menciona que son los pronombres nominales de género y número (el-la, los-las). Pide anteponer el pronombre correspondiente ante palabras dadas: sapo, sapa, sapos, sapas, charca, charcos, charquitos, casa, casitas, casas.</p> <p>- Monitorea el proceso de desarrollo, retroalimenta y revisan en conjunto las actividades desarrolladas.</p> <p>-Invita a leer y dibujar lo que expresa la oración. "Vi un sapito en la charca".</p> <p>-Motiva a escribir y explica actividad de escritura con letra</p>	<p>-En guía de aprendizaje desarrollan las siguientes actividades:</p> <p>-En guía de aprendizaje separan palabras según golpes de voz las cuales identifican marcando con las palmas.</p> <p>-En guía de aprendizaje, escriben palabras que inician o terminan con las sílabas de acuerdo al modelo dado.</p> <p>-Conversan sobre los pronombres. Luego escriben con letra imprenta el pronombre de género o número correspondiente ante cada palabra dada.</p> <p>-Leen en forma compartida la oración y dibujan lo que expresa.</p> <p>-En guía de aprendizaje transcriben palabras y oraciones usando letra ligada.</p> <p>-Descubren y escriben con letra ligada palabras cortas</p>	<p>-Guía de aprendizaje</p> <p>-Guía de aprendizaje.</p>	
--	--	--	--	---	--	--

	legible separando las palabras por un espacio, en relación al texto 2 (10 min).		ligada. Ofrece modelo de oraciones: "Todos _escuchamos _al _sapito _glo-glo-glo". -Explica que dentro de algunas palabras largas se pueden descubrir otras más pequeñas. Da el siguiente ejemplo: _sapito: _pito, _pato, _sapo, _pata. -Designa tarea al hogar: Escribir al dictado con letra ligada las palabras del texto.	encontradas dentro de la palabra: "Escuchamos".		
8	26. Reflexionar sobre los aprendizajes logrados en lectura y escritura respecto al Texto 1 (5 min). 27- Escribir un texto breve sobre algo importante en su vida en relación al texto 2 (15 min). 28. Disfrutar de la lectura de un poema en un libro gigante: La puerta, Saul Schkolnik (10 min).	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentados en semicírculo. -En parejas.	Docente: -Expresa. Buenos días. "Estudiantes, en esta clase escribiremos un texto breve y compartiremos lo que han aprendido y pregunta: ¿Qué palabras han aprendido a leer y escribir, hasta el momento? ¿Qué estrategia te gustaría cambiar para aprender mejor? - Lee en voz alta una estrofa del poema de Gabriela Mistral, Dame la mano: Dame la mano y danzaremos; dame la mano y me amarás. Como una sola flor seremos, como una flor, y nada más... -Activa conocimiento: ¿Te gustaría escribir tu propio poema? ¿Qué te gustaría expresar? ¿Por qué? -Escucha las respuestas de las parejas, retroalimenta y comenta. -Comenta características generales sobre las especies expuestas en presentación Power Point: 1) Pejerrey Chileno, 2) Lloica, 3) Zorro Rojo. -Motiva a elegir la especie que más le agrada y a escribir un poema breve de una estrofa. -Lee un poema aplicando estrategia de lectura compartida. -Designa tarea al hogar: Expresar su poema creado a la familia.	Estudiantes: -Expresan que palabras conocen y las escriben en una hoja de papel. -Escuchan el texto leído por el docente. - Comentan sobre la autora y lo que expresa el poema. -Comentan y responden preguntas de activación formuladas por el docente. -Crean un poema y comparten con sus compañeros el texto elaborado. -Editan los aspectos necesarios, de acuerdo a aportes de compañeros. -Disfrutan leer en libro gigante un poema guiado por el docente.	-PPT Lección 8. -Guía de aprendizaje -Hoja de papel. -Texto breve escrito por el docente. -Libro gigante. - Puntero de 60 cm. con una flecha en la punta.	-Pauta de percepción escolar sobre el desempeño en actividades propuestas (Anexo 7).
9	29. Presentar y motivar lectura del texto 3 (10 min).	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentados en semicírculo.	Docente: -Expresa: Buenos días. "Hoy iniciaremos la lectura de un texto entretenido que tiene que ver con un lugar muy hermoso". Menciona que ese lugar se llama "Alto Bio Bio". -Activa conocimientos previos: ¿Alguien conoce donde queda	Estudiantes: -Comentan sus opiniones y sentimientos sobre el proceso de aprendizaje de la lectura. -Comparten expectativas de aprendizaje.	- PPT Lección 9. -Guía de aprendizaje -Papel Kraft con el texto 3:	

	<p>2. Reconocer las palabras del texto 3 previamente puestas en las paredes de la sala (5 min).</p> <p>30. Incorporar el significado de las palabras OVEJAS, ABEJAS, CABRAS, CHIVO en el texto 3 desde los conocimientos previos de los y las escolares (10 min)</p> <p>31. Comprender la</p>	<p>-Grupo completo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p> <p>-En parejas.</p>	<p>Alto Bio Bio? ¿Te gustaría viajar a ese lugar? ¿Por qué? ¿Con quién irías? ¿Por qué?</p> <p>-Posteriormente, los guía a observar el mapa gigante de la comuna y fotografías de lugares característicos.</p> <p>-Una vez visto el mapa y las fotos, pregunta: ¿Cómo es el lugar? Descríbelo ¿Qué lugar te llamó más la atención? ¿Por qué?</p> <p>- Asevera: "Ustedes han visto las palabras, algunas con dibujos, pegadas en el diario mural.</p> <p>-Pregunta: ¿Qué palabras creen reconocer? ¿Cuáles reconoces? Muéstrenlas</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imágenes de vocabulario: OVEJAS, ABEJAS, CABRAS, CHIVO.</p> <p>-Enseña que es un campo semántico, expresando: "El campo semántico son palabras que tienen algo en común. Por ejemplo: Lápiz, goma, regla, cuaderno, pertenecen al campo semántico de útiles escolares. Manzana, piña, cerezas pertenecen al campo semántico de frutas.</p> <p>-Invita a formar campo semántico en forma verbal de las palabras herramientas y medios de transporte.</p> <p>-Luego invita a crear con letras móviles campo semántico de la palabra miel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MIEL: abeja, panal, colmena, aguijón, polen, flor. <p>-Una vez que los estudiantes hayan reconocido entre 4-5 palabras, consulta ¿De quién habla el poema? ¿Qué piensas tú? (No importa que no sea lo correcto, importa que piensen de quien trata el poema.</p> <p>-Si hay una respuesta cercana a de quien habla el texto, la o el docente le anuncian al grupo: "Ahora les leeré el texto, para que vean si tenían razón en lo que pensaban".</p>	<p>-Conversan y responde a preguntas en relación al video.</p> <p>-Conversan y responde a pregunta de activación.</p> <p>-Observan y conversan sobre lugares indicados en el mapa de la comuna de Alto Bio Bio.</p> <p>-Reconocen una palabra y la leen en voz alta (se pueden equivocar y los demás estudiantes ayudan a corregir).</p> <p>- Conversan el significado del vocabulario.</p> <p>-Escuchan explicación sobre campo semántico y crean un ejemplo práctico.</p> <p>-Crean con letras móviles campo semántico de la palabra dada por el docente.</p> <p>-Generan hipótesis sobre el texto y conversan respuesta en su puesto.</p> <p>- Escuchan el texto, y luego en parejas corroboran las hipótesis formuladas previamente.</p> <p>-Conversan y responden a preguntas post-lectura formuladas por el docente.</p>	<p>-Mapa gigante Alto Bio Bio.</p> <p>-Tarjetones gigantes tamaño oficio con cada palabra del texto e ilustración.</p> <p>-Tarjetas con imágenes de vocabulario.</p> <p>-Set de letras móviles.</p>	
--	--	---	---	--	---	--

	un dibujo (5 min).		-Designa tarea al hogar: Mostrar su dibujo a la familia y expresar sobre que trata.		Hoja de block de dibujo.	
11	36. Recordar lo realizado en sesión 10 (5 min). 37. Desarrollar la conciencia fonológica, reconociendo palabras, y sílabas y fonemas del texto 3 (10 min).	-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir. -En parejas.	Docente: -Activa conocimientos previos: ¿Cómo te has sentido aprendiendo a leer? ¿Qué se te ha hecho difícil? ¿Qué te ha costado menos? ¿Cómo puedes mejor? -Escucha las respuestas de las parejas y retroalimenta. -Explica en PPT cómo desarrollar guía de actividad sobre conciencia de palabras, sílabas y fonemas presentes en el texto. - Menciona: "Recuerda que debes observar la palabra de la columna número uno, luego debes buscar en la fila hacia la derecha la palabra que es igual a la de la columna número uno y la encierras en un círculo". -Luego, dice: "Ahora debes separar cada palabra en sílabas, con ayuda de sonido de palmas, las separar por sílabas (o golpes de voz) y las escribes en la fila de la derecha separadoras por un guion (modela a través de un ejemplo)". -Posteriormente, en la otra siguientes, señala: "Aquí deben escribir: un, una, unos y unas según corresponda". Las palabras presentadas son: oveja, ovejas, abejas, abeja, abuelo, abuela, asado, asados. -Posteriormente, presenta un desafío: "Busca y pinta las cinco palabras escondidas en la sopa de letras. Fijate en el ejemplo. Ejemplo Abuelos. (chivo, cabras, abejas, asado, miel)". -Enseguida, invita a continuar con las actividades y menciona: "Escribe en los cuadros los nombres de los dibujos con letra ligada". Las	Estudiantes: -Comentan sobre sensación y aprendizajes logrados hasta el momento. -En guía de aprendizaje desarrollan las siguientes actividades de conciencia metalingüística. -Encuentran y comentan sobre las palabras contenidas en la sopa de letras. -Transcriben y dibujan lo que expresa las oraciones.	-PPT Lección 11. -Guía de aprendizaje -Guía de aprendizaje.	

	38. Escribir con letra legible separando las palabras por un espacio, en relación al texto 3 (15 min).		<p>imágenes son: oveja, abeja, asado, miel, abuelos, cabras.</p> <p>- Monitorea el proceso de desarrollo y retroalimenta. -Finalmente, invita a transcribir y dibujar lo que dice las oraciones. Estas oraciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unas_cabras_corren. • Mis_ovejas_comen_pasto. • El_panal_en_el_árbol. <p>-Designa tarea al hogar: Escribir al dictado palabras del texto.</p>			
12	<p>39. Reflexionar sobre los aprendizajes logrados en lectura y escritura respecto al Texto 3 (10 min).</p> <p>40- Escribir un texto breve sobre algo importante en su vida en relación al texto 3 (15 min).</p> <p>41. Disfrutar de la lectura de una fábula en un libro gigante: La cigarra y la hormiga, Esopo (10 min).</p>	<p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentados en semicírculo.</p> <p>-En parejas.</p> <p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p>	<p>Docente: -Genera ambiente de confianza y motiva a compartir lo que han aprendido ¿Pregunta que es una sílaba? ¿Qué es una familia semántica? ¿Qué es un campo semántico?</p> <p>- Presenta y lee en voz alta un texto breve sobre el lugar en que vive: “En el Salto del Laja puede pescar un pejerrey”. -Comenta experiencia vivida y sensación placentera al crear el texto.</p> <p>-Activa conocimiento: ¿Te gustan los trenes? ¿Cómo son los trenes? ¿Cómo se llama a la persona que los conduce? ¿Te gustaría escribir algo sobre los trenes?</p> <p>-Explica antecedentes históricos sobre la estación ferroviaria de Cabrero. -Muestra fotografías antiguas sobre la estación de trenes. -Motiva la creación de un dibujo sobre el lugar y un texto breve (no más de 10 palabras) alusivo a la ilustración.</p> <p>-Lee una fábula aplicando estrategia de lectura compartida. -Designa tarea al hogar: Narrar a la familia con sus palabras el texto leído.</p>	<p>Estudiantes: -Expresan con sus palabras significado de conceptos aprendidos.</p> <p>-Escuchan el texto leído por el docente.</p> <p>-Comentan expectativas sobre escribir un texto relacionado al lugar en que viven.</p> <p>-Escuchan y comentan sobre antecedentes históricos de estación de trenes. -Dibujan y crean un texto breve alusivo a la estación ferroviaria y comparten con sus compañeros el texto elaborado.</p> <p>-Disfrutan leer una fábula en un libro gigante guiados por el docente.</p>	<p>-PPT Lección 12. -Guía de aprendizaje</p> <p>-Texto breve escrito por el docente.</p> <p>Hoja de aprendizaje para escribir texto.</p> <p>-Libro gigante. -puntero de 60 cm. con una flecha en la punta.</p>	<p>-Pauta de percepción escolar sobre el desempeño en actividades propuestas (Anexo 7).</p>
13	42.Presentar y motivar lectura	-Grupo de estudiantes	Docente:	Estudiantes:	-Guía de aprendizaje	

	<p>del texto 4 (5 min).</p> <p>43. Reconocer las palabras del texto 4 previamente puestas en las paredes de la sala (5 min).</p> <p>44. Incorporar el significado de las palabras AGLOMERACIONES, MASCARILLA, HIGIENE, QUEDARSE EN CASA en el texto 4 desde los conocimientos previos de los y las escolares (10 min).</p> <p>45. Comprender la idea principal del texto 4 (10 min).</p>	<p>que no saben leer y escribir sentados en semicírculo.</p> <p>-Grupo completo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p> <p>-En parejas.</p>	<p>-Expresa: “Buenos días. Hoy iniciaremos la lectura de un nuevo texto”.</p> <p>-Comenta sobre el coronavirus: origen, síntomas y consecuencias.</p> <p>-Comenta sobre la importancia de prevenir el contagio del coronavirus.</p> <p>-Formula preguntas: ¿Qué emoción sientes al ver y escuchar sobre el coronavirus? ¿Por qué?</p> <p>-Menciona: “Ustedes han visto unas palabras, pegadas en la sala. ¿Qué palabras creen reconocer? ¿Cuáles reconoces?”</p> <p>-Enseña vocabulario con apoyo de tarjetas con imágenes de vocabulario: aglomeraciones, mascarilla, higiene, quedarse en casa.</p> <p>-Invita a formar familia semántica con letras móviles de dos palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persona: (personal, personalidad, personaje, personificar, personilla, personarse, personudo, personificación, personero). • Higiene: (Higiénico, higienizar, antihigiénico, higiénica). <p>-Una vez que los estudiantes hayan reconocido entre 4-5 palabras, consulta ¿De quién habla el poema? ¿Qué piensas tu? (No importa que no sea lo correcto, importa que piensen de quien trata el poema.</p> <p>-Si hay una respuesta cercana a de quien habla el texto, la o el docente le anuncian al grupo: “Ahora les leeré el texto, para que vean si tenían razón en lo que pensaban”.</p> <p>- Formula preguntas post-lectura: ¿Sobre qué trata el texto? Comenta.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Contar a la familia sobre familia de palabras aprendidas.</p>	<p>-Conversan sobre el coronavirus y lo observado en el video</p> <p>-Conversan y responde a preguntas de activación formuladas por el docente.</p> <p>-Reconocen una palabra y la leen en voz alta (se pueden equivocar y los demás estudiantes ayudan a corregir).</p> <p>- Conversan el significado del vocabulario.</p> <p>-Crean con letras móviles familia semántica de las palabras: personal e higiene.</p> <p>-Generan hipótesis sobre el texto y conversan respuesta en su puesto.</p> <p>- Escuchan el texto, y luego en parejas corroboran las hipótesis formuladas previamente.</p> <p>-Conversan y responden a preguntas post-lectura formuladas por el docente.</p>	<p>-Papel Kraft con el texto 4.</p> <p>-Tarjetones gigantes tamaño oficio con cada palabra del texto e ilustración.</p> <p>-Tarjetas con palabras de vocabulario.</p> <p>-Set de letras móviles impresas y manuscritas.</p>	
--	---	--	--	---	---	--

15	<p>50. Recordar lo realizado en sesión 14 (5 min).</p> <p>51. Desarrollar la conciencia fonológica, reconociendo palabras, sílabas y fonemas del texto 4 (10 min).</p> <p>52. Escribir con letra legible separando las palabras por un espacio, en relación al texto 4 (15 min).</p>	<p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir.</p> <p>-En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <p>-Expresa: Buenos días. Comenta que hoy desarrollaran actividades de conciencia fonológica.</p> <p>-Activa conocimientos previos: ¿Cómo te sientes aprendiendo a leer? ¿Qué has aprendido hasta ahora?</p> <p>-Escucha las respuestas de las parejas y retroalimenta.</p> <p>-Explica con apoyo de PPT cómo desarrollar guía de actividad sobre conciencia de palabras, sílabas y fonemas presentes en el texto.</p> <p>-Menciona: “Deben seleccionar entre cuatro opciones la palabra idéntica a la del modelo, discriminando entre tres pseudopalabras que aparecen como distractor en cada fila”.</p> <p>-Anuncia: “Ahora deben resolver el siguiente enigma con cada palabra dada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sílabas tiene la palabra? • ¿Qué otra palabra se inicia con el mismo sonido? • ¿Qué otra palabra finaliza con el mismo sonido? <p>-Invita a transcribir palabras según modelo dado, ejemplifica actividad. Señala. “La palabra modelo deben escribirla con letra ligada dos veces hacia la derecha en la celda que corresponde” (realiza modelamiento).</p> <p>-Luego, pide anteponer el pronombre la, el, los, las ante palabras dadas: aglomeraciones, pandemia, globos, higiene, mascarilla, virus, dragón, pueblo.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Anteponer pronombre (la, el, los las) a 5 objetos que encuentren en su hogar.</p>	<p>Estudiantes:</p> <p>-Comentan sobre sensación y aprendizajes logrados hasta el momento.</p> <p>-En parejas resuelven actividades en la guía de aprendizaje.</p> <p>-En guía de aprendizaje escriben con letra ligada dos veces hacia derecha la palabra dada.</p> <p>-Escriben con letra ligada el pronombre de género o número correspondiente ante cada palabra dada.</p>	<p>-Guía de aprendizaje.</p>	
----	--	--	---	---	------------------------------	--

16	<p>53. Reflexionar sobre los aprendizajes logrados en lectura y escritura respecto al Texto 4 (10 min).</p> <p>54- Escribir un texto breve sobre algo importante en su vida, en relación al texto 4 (10 min).</p> <p>55. Disfrutar de la lectura de un cuento en un libro gigante; El ratón y el resorte, Saul Schkolnik (10 min).</p>	<p>-Grupo de estudiantes que no saben leer y escribir sentados en semicírculo.</p> <p>-En parejas.</p>	<p>Docente:</p> <p>-Expresa: Buenos días y menciona que hoy es la última clase de refuerzo de la lectura. Agradece el compromiso y destaca los aprendizajes logrados por cada estudiante.</p> <p>-Motiva a compartir lo que han aprendido durante las sesiones de lectoescritura.</p> <p>-Pregunta ¿Cómo lo han pasado aprendiendo a leer? ¿Qué les ha costado aprender? ¿Cómo se sienten ahora que ya saben leer?</p> <p>-Activa conocimiento: ¿Qué recomendación le darías a sus seres queridos para protegerse del virus?</p> <p>-Escucha las respuestas de las parejas y retroalimenta.</p> <p>-Motiva la creación de una secuencia de tres dibujos donde la familia se proteja del virus y un texto breve (no más de 10 palabras) alusivo a la ilustración.</p> <p>-Lee un cuento aplicando estrategia de lectura compartida.</p> <p>-Designa tarea al hogar: Socializar en la familia el folleto sobre hábitos de higiene.</p>	<p>Estudiantes:</p> <p>-Conversan y responden a preguntas sobre satisfacción de aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>-Comentan y responde preguntas de activación formuladas por el docente</p> <p>-Crean secuencia de dibujo y un texto breve sobre protección del virus.</p> <p>-Comparten y comentan con sus compañeros el texto creado.</p> <p>-Disfrutan leer un cuento en libro gigante guiados por el docente.</p>	<p>-Guía de aprendizaje</p> <p>-Texto breve escrito por el docente.</p> <p>-Hoja de aprendizaje para escribir texto.</p> <p>-Libro gigante. - Puntero de 60 cm. con una flecha en la punta.</p>	<p>-Pauta de percepción escolar sobre el desempeño en actividades propuestas (Anexo 7).</p> <p>-Pauta de evaluación de participación en actividades propuestas (Anexo 6).</p>
----	--	--	---	---	---	---

CAPÍTULO 7

RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

RECURSOS HUMANOS
1. Docente educación diferencial: Gerardo Erices Arriagada, responsable de la aplicación del proyecto de enseñanza directa para estrategias de comprensión de lectura. 2. Estudiantes 2° año básico, grupo que motivo la implementación del taller. 3. Familiares colaboradores y/o profesionales colaboradores.
FINANCIAMIENTO
Los recursos humanos y materiales utilizados para este proyecto se obtienen por medio de los recursos ya implementados en el establecimiento.
MATERIALES
Infraestructura: Este proyecto se realizará en los espacios físicos y materiales del establecimiento, tales como: - Sala de clases - Biblioteca. Además, se usarán: - Internet, Notebook, Data Show, Materiales de oficina, Videos educativos, Música, Libro Gigante, Cuentos infantiles.

Otros recursos

Recursos didácticos digitales para actividades de motivación lectora:

Nombre recurso:	Link Recurso digital
Limerick María Elena Walsh	El hipopótamo: https://www.youtube.com/watch?v=xXrTK9IMDZQ La garza: https://www.youtube.com/watch?v=w6xar9RdvGU La lombriz: https://www.youtube.com/watch?v=w6xar9RdvGU La vaca muda: https://www.youtube.com/watch?v=feYjMk4poWA
Los tres bandidos. Tomi Ungerer. (Cuento).	https://es.slideshare.net/davidsantos/los-tres-bandidos-7031629
La liebre y la tortuga. Esopo (Fábula).	https://www.youtube.com/watch?v=LJxGezoR0zg
El león y el ratón. (Fábula).	https://www.youtube.com/watch?v=yMSEjiGpuTo&t=242s
¿Y si no fuera un cuento? Saul Schkolnik (Cuento).	https://vdocuments.mx/y-si-no- fuera-un-cuento-saul-schkolnik.html
El ratón de campo y el ratón de ciudad. Esopo (Fábula)	https://www.youtube.com/watch?v=g1YLILAKztl
Ten Ten y Cai Cai Vilú (Leyenda).	https://www.youtube.com/watch?v=UtOQIW9LDj0
Piri, el gusanito. Saul Schkolnik (Cuento)	https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2020/04/Guia_para_la_familia_2020.pdf
La princesa Murta. Saul Schkolnik (Cuento).	https://www.youtube.com/watch?v=PvZjSfytkc8
Biografía de Esopo	https://www.youtube.com/watch?v=uYDKGI3LgRc
Danzamos en tierra Gabriela Mistral (versión cantada). (Poema).	https://www.youtube.com/watch?v=GoNEGMdJm9Q
Todo es ronda. Gabriela Mistral (Versión Cantada).	https://www.youtube.com/watch?v=UESGcUIM4y8

Recursos digitales para alfabetizar con enfoque equilibrado

Recursos	URL
Video de Alto Bío Bío.	https://www.youtube.com/watch?v=TMW4YpDy2_
Familia de palabras.	https://www.youtube.com/watch?v=HrebNoGWQ-Q
La silabas para niños- video explicativo.	https://www.youtube.com/watch?v=cck3YZjInME
Prevención del COVID 19 Unicef historia del corona virus.	https://www.youtube.com/watch?v=07rpZNMxLd8
Caligrafix 1° básico primer semestre.	https://www.caligrafix.cl/soluciones/caligrafia-2016/C11/C11.pdf

Música que escucharemos mientras desarrollamos el proyecto propuesto

Compositor / Composición musical	URL
J.S. Bach: Concierto Brandeburgo N°3	https://www.youtube.com/watch?v=pdsyNwUoON0
J.S. Bach: Guitar Duo KM- Concerto BWV 972, I. Allego	https://www.youtube.com/watch?v=da7AXqi37WQ
J.S Bach: Italian Concerto BWV 971, [Allego] 1/3 – guitar duo	https://www.youtube.com/watch?v=f49ogKqFytw
Beethoven: Para Elisa	https://www.youtube.com/watch?v=wF0zHeU3Zs
Brahms: Danzas húngaras N°5 y N° 6	https://www.youtube.com/watch?v=O192eo9zbT4
F Couperin: de F Copuerin: Tic Toc. Choc. Quatuor Ebéne & V Gryaznov	https://www.youtube.com/watch?v=r0ePfWRReMdo
Mozart: Divertimentoen Re Mayor K. 136	https://www.youtube.com/watch?v=7FRYoBy7iT8
Rossini: Il Barbiere di Siviglia- CARISMA	https://www.youtube.com/watch?v=1AwBYQBwGas
Vivaldi: las cuatro estaciones	https://www.youtube.com/watch?v=7DBIR30ks64

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES GENERALES, ALCANCES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

1. Aspectos relevantes de la investigación acción

Los aspectos que considero relevantes son los siguientes:

- Haber comprendido que la formación inicial docente prepara maestros que no manejan estrategias efectivas en alfabetización inicial. Al respecto, debemos asumir esta realidad y prepararnos continuamente para superar las brechas existentes.
- He podido indagar un vasto referente bibliográfico que nos ha permitido conocer las teorías, modelos y enfoques que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tarea que nos condujo a explayarnos en la bibliografía.
- Dada la complejidad del tema de alfabetización, quise hacerme cargo de lo que observamos en el diagnóstico y decidimos, aunque fuera más complejo idear dos planes de intervenciones paralelos que atendieran a la diversidad de necesidades de los estudiantes.
- Finalmente, elaborar el proyecto sobre la base de un problema real, me permitió trabajar por una solución que puede ser replicada en generaciones posteriores, por supuesto realizando las adecuaciones culturales correspondientes.

2. Resultados esperados en la investigación- acción

- Después de 16 sesiones de modelamiento en motivación lectora para todo el curso, las expectativas son incrementar la motivación lectora en los 20 estudiantes del curso intervenido en al menos un 25%.
- Paralelamente, en la aplicación del enfoque equilibrado a 8 estudiantes que no saben leer y escribir que al menos un 90% superen esta condición, es decir, aprendan a leer y a escribir.

- Este proyecto, es el primer paso en una serie de proyectos similares que se pueden replicar en modalidad de educación parvularia, educación especial o básica en primera instancia desde primero a cuarto año básico.

3. Implicancias y escenarios futuros para la investigación- acción

- El lograr implementar el proyecto de investigación-acción propuesto, me haría sentir más seguro de los conocimientos adquiridos en el manejo del enfoque equilibrado de alfabetización.
- Este proyecto, en cierto sentido, me empodera para sugerir a nivel local de escuela, cambiar el actual método de enseñanza de la lectoescritura imperante y que poco contribuye al aprendizaje cognitivo y socioemocional de los estudiantes.

4. Qué ha significado su elaboración

- El presente proyecto de investigación-acción me ha permitido aprender a asumir una mirada más crítica constructiva, respecto al accionar pedagógico de la escuela en que me desempeño, específicamente en cómo se aborda la alfabetización inicial. A veces, el cariño e identificación con la institución no nos deja ver asuntos que atentan en contra de lo principal que es entregar educación de calidad para lo cual se debe realizar cambios de mejora constantemente.
- Tengo más presente, mi responsabilidad de motivar a los estudiantes al placer de la lectura y escritura, leyendo con o para ellos, intencionado propuestas pedagógicas sistemáticas en que se usen recursos entretenidos, textos contextualizados, se lea en voz alta y compartida, se dialogue y respondan preguntas desafiantes cognitivamente.
- Planificar las sesiones de clases fue una actividad cognitiva desafiante para mí, ya que implicó estudiar conocimiento y plasmarlo en una secuencia lógica de actividades propuesta.
- En general, el proyecto ha contribuido a mi formación académica y personal. En lo académico, conocer con mayor cabalidad la propuesta del enfoque equilibrado. En lo personal, se ha significado un desafío a la responsabilidad y constancia de lograr llegar a término el proyecto, que dado situaciones contextuales en este periodo de pandemia me ha sido difícil saber organizar los tiempos laborales y académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de Educación Chilena -ACE (2016). Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social. bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4508/Estudiomotivacionlectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y biblioteca
- Agencia de Calidad de la Educación, MINEDUC, Chile (2021). Evaluación de la motivación a la lectura. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/ACE Rúbrica Motivacion a la lectura.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/ACE_Rúbrica_Motivacion_a_la_lectura.pdf)
- Ahmadi, M R. (2017). The Impact of Motivation on Reading Comprehension. IJREE. 2017; 2 (1) URL: <http://ijreeonline.com/article-1-35-en.html>
- Alonso-Tapia, J., Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje, 31 (32), 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401>
- Alonso-Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación, núm. Extraordinario, pp. 63-93 [Claves para la enseñanza de la comprensión lectora - Revista de Educación | Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacionyfp.gob.es\)](http://educacionyfp.gob.es)
- Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2018). Los clubes de lectura en el contexto de las bibliotecas públicas de España. Situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación bibliotecológica*, 32(76), 13-27. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.76.57972>
- Álvarez, C., & Pascual, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18 (3), 38-47 https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2108
- Arenas, C., Hernández, C., Muñoz, M., Rojas, D., Scaramelli, M. y Tobar, L. (2020). Jugando con los sonidos 3. Conciencia fonológica. Santiago de Chile: Ed. por Caligrafix. Cuaderno interactivo con realidad aumentada. Preescolar (a partir de 5 años). Cuenta con el respaldo de la Escuela de Fonoaudiología de la U. de Chile y de la carrera de la PUC, Santiago. www.caligrafix.cl
- Astudillo, Y.; Muñoz, D. y Sanhueza, V. (2020). Estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de sexto básico. Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de profesor de Educación General Básica mención Lenguaje y C. Sociales. Universidad de Concepción, Chile.
- Bahamondes, G.; Merino, C., y Espinoza, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217-248. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>

- Becker, M., McElvany, N. y Kortenbruck, M. (2010). Motivación lectora intrínseca y extrínseca como predictores de la competencia lectora: un estudio longitudinal. *Revista de psicología de la educación*, 102 (4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Baker, L. y Scher, D. (2002). Motivación de los lectores principiantes para leer en relación con las creencias de los padres y las experiencias de lectura en el hogar. *Psicología de la lectura*, 23 (4), 239–269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BNC (2021). Cabrero indicadores 2021. https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2021&idcom=8303
- Borzone, A., [El litoral]. (28 de mayo de 2015). La alfabetización preescolar. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ad2ssdyNN9k>
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Revista Lectura y Vida*. 1-15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf
- Braslavsky, B (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*. 1-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Braslavsky, B (2003, junio) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*: 24 (2), 1-17. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Bs. As., Argentina: FCE, 1ª. ed.
- Braslavsky, B. (2014). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, UNIPE: Editorial Universitaria, Camino Centenario n° 2565 - (B1897AVA) Gonnet Provincia de Buenos Aires, Argentina www.unipe.edu.ar
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2003). Predictividad del Rendimiento de la Lectura: El Segundo Año Básico. *Psykhé*, 12(2). Recuperado a partir de <http://redae.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20433>
- Bustos, A. V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Uso de la regulación oral del profesor como estrategia de ayuda a la comprensión lectora. Un estudio experimental en 3° de primaria de escuelas chilenas. *Investigaciones sobre Lectura*, (15), 64-94
- Carballo, A. (2014). Aprendizaje lector. Neurociencia educativa. Madrid: Narcea
- Campos, I., Marcos, A., (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988->

- Clark, L. K. (2019). Caregivers' Motivations for Attending Emergent Literacy Programming in Public Libraries: Qualitative Analysis of Three Case Studies. *Public Library Quarterly*, 39 (5), 471-485 <https://doi.org/10.1080/01616846.2019.1684784>
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, N° 38: 37-47 http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida* Año 12 Vol 4. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Condemarin.pdf
- Condemarín, M. (2001). El poder de leer; Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). Ministerio de Educación República de Chile.
- Córdoba, E., Quijano, María., Cadavid, N., (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *CES Psicología*, 6, (2), 53-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539422005.pdf>
- Custodio, N., Cano-Campos, M., (2017). Efectos de la música sobre funciones cognitivas. *Rev Neuropsiquiatr*, 80, (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n1/a08v80n1>
- Delahay, F., De Regules, S. (2021). ¿Cómo ves? 87 El cerebro y la música <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/87/el-cerebro-y-la-musica>
- Delgado, M.; Méndez, I. y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology* 2020, Vol. 13, N° 2 (Págs. 177-186) © Eur. j. educ. psychol. e-ISSN 1989-2209 // www.ejep.es doi: 0.30552/ejep.v13i2.359
- Dehaene, S., (2015). Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula. Siglo veintiuno editores. <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>
- De Vega., M., 1990. Introducción a la psicología cognitiva. Alianza Psicología.
- Diuk, B. (2007). El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: Un estudio de caso. *Psykhé*, Vol.16, N° 1, 27-39. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n1/art03.pdf>

- Ehri, L. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning, *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 5-21, DOI: [10.1080/10888438.2013.819356](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356)
- Escuela Alto Cabrero, Cabrero, Chile (2019). Proyecto Educativo Institucional. Municipalidad de Cabrero.
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, B. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Bras. Lingüist. Aplic.*, 20 (3), 549-589. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202015350>
- Evans Risco, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Lima, Ed. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa, 83 p. il., diagrs. 21 cm.
- Ezpeleta, D. (2018). La lectura desde la Neurociencia. [Neurociencia-y-lectura.pdf \(fundaciongsr.org\)](http://fundaciongsr.org)
- Ezpeleta, D. (2020). ENTREVISTAS 24.04.2020“La función más compleja del cerebro humano es la lectura <https://gasteizkultura.org/la-funcion-mas-compleja-del-cerebro-humano-es-la-lectura/>
- Ferreiro, E.; A. Teberosky, A., (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, A2 N°1. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto social. *Lectura y Vida*. Año 2, N°3. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12, 3, 5-14. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Fons, M., (s.f.). Leer y escribir.10 ideas clave para los primeros pasos [PDF]. Descargado noviembre, 03, 2020 de https://leer.es/recursos/escribir/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/leer-y-escribir-10-ideas-clave-para-los-primeros-pasos-montserrat-fons
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. Y Valdivia, A. (2010). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. Primer Congreso Interdisciplinario en Educación CIIE. Santiago de Chile: CIAE-CEPPE. Recuperado de https://www.docentemas.cl/docs/2010_Galdames_Medina.pdf

- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2011) ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas docentes. En J. Manzi, R. González e Y. Zun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago de Chile: MINEDUC/Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/Libro-Ev-Docente-en-Chile-FINAL-2011-07-20.pdf>
- Galindo-Lozano, D. P., & Doria-Correa, R., (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Rev. investig. desarro. innov.*, 10 (1), 163-176. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020
- García, E. (2015). *Neurociencia de la lectura y escritura*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/347467282/Neurociencia-de-La-Lectura-y-Escritura-Emilio-Garcia>
- Goodman, K., (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 77-91. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- González, L., García, T., Areces, D., Fernández, E., Arias, O. y Rodríguez, C. (2018). Validación del Instrumento de Evaluación de la Conciencia Morfológica Oral (IECMO). *European Journal of Education and Psychology* 2018, Vol. 11, Nº 2 (Págs. 107-122) © Eur. j. educ. psychol. e-ISSN 1989-2209 // www.ejep.es doi: 10.30552/ejep.v11i2.225
- González, D. (2019). Una concepción integradora de la motivación humana. *Psicología em estudo*. 1-10. Doi: 10.4025/psicolestud.v24i0.44183
- González, K. (2020). Estrategias didácticas y tic para inferir la idea principal y elaborar el resumen de texto expositivo contextualizado. Proyecto de tesis de Magíster en Didáctica para el Trabajo metodológico en el aula. Universidad de Concepción, Dirección de postgrado, Escuela de Educación.
- González, M., Cárdenas, H. (2020). La ausencia de la familia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora: la experiencia en tres grupos del nivel de I y II ciclo de la enseñanza general básica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1), 1 -24. Doi.10.15517/aie.v20i1.40158
- Gambrell, L. B., Korkeamäki, R. -L., Korkeamäki, R., Tafa, E., Orellana, P., Melo, C., Massey, C. (2013, agosto). A cross-cultural exploration of early reading motivation. Ponencia presentada en la 18th European Conference on Reading, Jönköping, Suecia.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 93-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259130756003.pdf>

- Gutiérrez, R., De Vicente-Yague, M. y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Rev. Signos* [online]. 2020, vol.53, n.104, pp.664-681. ISSN 0718-0934. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Gutiérrez, R., Díez, A., Güemes, L., Molina, M. (2018). Preconceptos y enseñanza de la lectura y escritura en la formación inicial del alumnado de Magisterio. *Investigaciones sobre Lectura*, 9, 105-120.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez, A., Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*. 378, 30-51. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360
- Gutiérrez-Fresneda, R. & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
- Hattan, C., Alexander, P.A. (2020). Prior knowledge and its activation in elementary classroom discourse. *Read Writ* 33, 1617–1647 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10022-8>
- Hudson, M.; Förster, C.; Rojas, C.; Valenzuela, M; Riesco, P.; Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar, *Perfiles Educativos*, Vol. 35, Issue 140, Pages 100-118. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71824-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71824-5)
- International Literacy Association (2020). What's Hot in Literacy literacyworldwide.org/whatsshot
[What's Hot in Literacy: 2020 Report \(literacyworldwide.org\)](http://literacyworldwide.org/whatsshot)
- International Literacy Association (s/f). Children's Rights to Read literacyworldwide.org
- Ison, M. S., & Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción viso-espacial en el Desempeño Lector en la Mediana Infancia. *Psykhé*, 25(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.761>
- Jiménez, E., Martínez, N., & Cuadros, R. (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. *Ocnos*. 19(1), 80-89. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.1.2187>
- Jiménez, J. E y Muñetón, M. (2002) Dificultades de aprendizaje de la escritura: aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías. Madrid: Trotta.

- Katzir, Tami; Lesaux, Nonie; Kim, Young-Suk. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Read Writ*, 22, 261-276. <https://www.researchgate.net/publication/226242495> The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension
- Kilpatrick, D. (2020). How the Phonology of Speech Is Foundational for Instant Word Recognition Perspectives on Language and Literacy Summer 2020 International Dyslexia Association: 11-15 fb31af89057292b28044aab42f11b6e7cb39ed44.pdf (literacyhow.org).
- Knoll, Ch. (2000). The Relationship Between Motivation and Reading Comprehension. Masters Theses. 497. <http://scholarworks.gvsu.edu/theses/497> Grand Valley State University
- Kim, S.G. (2020) Interactive Dynamic Literacy Model: An Integrative Theoretical Framework for Reading-Writing Relations. In: Alves R., Limpo T., Joshi R. (eds) Reading-Writing Connections. Literacy Studies (Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education), vol 19. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2
- Lagos, I. (1999). La comprensión de textos narrativos, su relación con la producción de textos en escolares pehuenches y en escolares rurales de Biobío. *Educação e Cidadania*. Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Porto Alegre, Brasil, Vol. II N°2: 177-206.
- Lagos, I. (2003). Proyecto de Investigación N° 203.413.005-1.0. Alfabetización inicial de niños con el enfoque equilibrado su relación con las representaciones sociales docentes y la comprensión de textos. Vicerrectoría de investigaciones. Universidad de Concepción. Concepción.
- Lagos, I. (2008). Estrategias didácticas de producción de textos. Biblioteca Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.
- Lagos, I.; Correa, S. (2008). Enfoque Equilibrado: Alfabetización de niños con Discapacidad Intelectual Leve. *Revista El Cisne*, 18 (215), 6-8, Argentina. Recuperado de <https://discapacidadrosario.blogspot.com/2010/01/la-alfabetizacion-de-ninos-con.html>
- Lagos, I., Antileo, L., Badilla, F., Valdebenito, A., Garrido, S., Alarcón, I., Inostroza, A., Morales., C. (2015). Cambios posibles en la alfabetización de escolares Pewenche con el enfoque equilibrado, textos propios y docentes que no hablan Chedungún. *Revista Investigaciones en Educación*, 15 (1), 155-178.
- Lagos, I., Flores, P., Rifo, E., Garcés, J., Vargas, L., Abello, R., Martínez, S., & Cid, J., (2018). El modelo interactivo en la comprensión lectora, resolución de problemas aritméticos y algunos factores socioafectivos. *Paideia*, (62), 17-41. Recuperado a partir de <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/712>

- Lagos, I. (2020-2021) Conversaciones en sesiones del proyecto de investigación-acción sobre alfabetización inicial.
- Larson, K.; Ledger, K.; and Mastel, A. (2016). Increasing Motivation to Improve Reading Comprehension. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/165>
- Lesgold, A. & Perfetti, Ch. (1978, 2009) Interactive processes in reading comprehension, *Discourse Processes*, 1:4, 323-336
DOI: [10.1080/01638537809544443](https://doi.org/10.1080/01638537809544443) Publicado en línea: 11 de nov., 2009
- Latorre, A., (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa 3ª edición. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2019). Los efectos de las preguntas durante la lectura compartida: ¿Importan realmente el nivel de demanda y la ubicación? *Niñez temprana. Research Quarterly*. 47, 49-61. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328860125_The_effects_of_questions_during_shared-reading_Do_demand-level_and_placement_really_matter
- León, J., (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. 34 (49-50), 113-125. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences* Vol. 21, Issue 1, February, 124-128 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- López, K. S., & Franco, F. P. (2021). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. *Ocnos*, 20 (1), 50-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437
- Lykke, H., Obi, J. & Elbro, C. (2021). Effects of integrated spelling in phonics instruction for at-risk children in kindergarten, *Reading & Writing Quarterly*, DOI: [10.1080/10573569.2021.1907638](https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1907638)
- Llanga, E., Insuasti, J., (junio 2019). La influencia de la música en el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/musica-aprendizaje.html>
- Maldonado, A. Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una Universidad del Consejo de Rectores Folios N°35 Bogotá Jan. /June 201235, p. 33-47, Available from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_art

- McGeown, S., Norgate, R., Warhurst, A., (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54 (3), 309-322. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2012.710089>
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1) ,183-198. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- MINEDUC, (2017). Informe de resultados. Estudio nacional de lectura 2° básico 2017. Agencia de Calidad de la Educación. *Santiago de Chile: Autor.*
- MINEDUC, (2019). Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2018 para Docentes y Directivos; Escuela Alto Cabrero (RBD 17814-4). Agencia de Calidad de la Educación. *Santiago de Chile: Autor.*
- MINEDUC, (2019). Resultados Nacionales: Evaluación nacional diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2018. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4660>
- Montenegro, L. (2020). Fortalezas y áreas de mejora de la formación inicial docente en lectoescritura en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, Vol. 4, N°2: pp.23-45 <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp23-45>
- Morales, Ó. (2007). Exploraciones sobre el concepto de lectura desde la perspectiva de los lectores. *Rev. Legenda* N° 9: 17-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279463578_Exploraciones_sobre_el_concepto_de_lectura_desde_la_perspectiva_de_los_lectores
- Moreno, M. A., García-Rodríguez, A., & Gómez-Díaz, R. (2017). Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. *Revista General de Información y Documentación*, 27(1), 177-200. <https://doi.org/10.5209/RGID.56566>
- Müller, C. (2007). Alfabetización en preescolares, representaciones y cambios. [Tesis para optar al grado de Magister en Educación], Universidad de Concepción, Chile. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/6193>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Munita, F., (2018). El sujeto lector didáctico:” lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19. DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2

- Munita, F., (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado*, 23 (3), 1-18. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11236
- Muñoz, C. V. (2002). Un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhē*, 11(1). <http://revistacienciapolitica.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19595>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., Riquelme E., (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39 (40), 32- 43. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Naeghel de, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R.(2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: a multiple case study research in primary education. *FRONTLINE LEARNING RESEARCH*, 2(3), 83–102.
- Navarro, M., Orellana, P., Baldwin, P (2018). Validación de la escala de motivación lectora. *Psyke* 27(1), 1-17. ISSN 0717-0297 <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, 40, 22 - 41. DOI:10.1080/01443410.2019.1635680Corpus ID: 198673655
- Nevo, E., Vaknin- Nusbaum, V., Brande, S., Grambell, L. (2020). Oral reading fluence, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Read Writ.* 33, 1945-1970. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10025-5>
- Nieto, O. (12 de mayo de 2011). Lectura y comprensión. En palabras más simples ¿Cómo se comprende? <https://lecturaycomprension.wordpress.com/2011/05/25/en-palabras-mas-simples-¿como-se-comprende/>
- Núñez, M; Espinoza, C.; Acuña, C; Vargas, L.; Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Educação em Revista* 33. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- Orellana, P. (2018). Motivación lectora inicial en Chile: un estudio exploratorio. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (26). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1927>
- Ortega, X., Martos, O., Argoty, S. & Báez, H. (julio-diciembre, 2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, X (2), 65-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.0>

- Ozernov-Palchik, O., Norton, E., Wang, Y., Beach, S., Zuk, J., Wolf., Gabrieli, J., Gaab, N. (2018). The relationship between socioeconomic status and White matter microstructure in pre-reading children: A longitudinal investigation. *Wiley*. 40, 741-754. DOI: [10.1002/hbm.24407](https://doi.org/10.1002/hbm.24407)
- Pearson, D. & Cervetti, G. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. *Research-based practices for teaching ...*, 2015 - books.google.com *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*, editado por D. Pearson & Elfrieda H. Hiebert 1-24 NY, I.R.A.
- Perfetti, Ch. & Stafura, J. (2014) Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 22-37, DOI: [10.1080/10888438.2013.827687](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687)
- Peronard, M.; Gómez, Parodi, G; Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Ed. A. Bello.
- Peñafiel, M. (2009). *Guía de intervención logopédica en la disgrafía*. Madrid: Síntesis.
- Porta, M. y Ramírez, G. (2019). Efectos de un programa de intervención en vocabulario, conciencia morfológica y fonológica en niños de jardín de infantes en lectura en grado 1 *Revista de Orientación Educacional*, 33(64), pp.44-65, ISSN (e) 0719-5117
- Ramírez, P., (2020). *Funciones ejecutivas y comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios de primer año [Tesis de doctorado, Universidad de Concepción]*.
<http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/4667/1/tesis%20funciones%20ejecutivas.pdf>
- Rendón, S.; García, E.; Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21, (1), 11-24. DOI: [10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.01](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.01)
- Rueda, M. & Medina, S. (2018). El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, *Journal for the Study of Education and Development*, 41:4, 702-732, DOI: [10.1080/02103702.2018.1504861](https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504861)
- Restrepo, G., Calvachi, L., Cano, I., Ruiz, A., (2020). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. 19, (2), 81-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044260>
- Riffo, B., Caro, N., Sáez K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 56(2),175-198 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>

- Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M., & Martín-Domínguez, J. (2021). Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Roldán, L., Zabaleta, V., (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8, (1),77-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443652196006.pdf>
- Sánchez, S.; Santolária, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo* 32, 229-262. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Santos, I.; Juárez, M., Trigo, E., (2020). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Revista Educação & Formação*, 6 (1). DOI: [10.25053/redufor.v6i1.3535](https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535)
- Solé, I., (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39 (40), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, I., (1995) El placer de leer. *Lectura y Vida*, 16 (3) 1-8. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf
- Smith, R., Snow, P., Serry, T. & L. Hammond (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review, *Reading Psychology*, 42:3, 214-240, DOI: [10.1080/02702711.2021.1888348](https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348)
- Snow, C. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, USA *Encyclopedia of Education* (2010), vol. 5, pp. 413-418
- Strasser, K., Del Rio, F., Larraín A., (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de psicología*, 34 (2), 221-225.
- Strasser, K, Vergara, D. (2015). Proyecto Leer para hablar: Estrategias de desarrollo del lenguaje oral basadas en libros para niños en el aula parvularia. Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). 1-46. Recuperado de http://leerparahablar.cl/download/Manual_Leer_para_hablar.pdf
- Tomasevski, K. (2002). Indicadores del derecho a la educación. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Torres, Y. A. (2021). Vinculación de la familia en la alfabetización emergente de niños y niñas de educación inicial a través de la lectura compartida [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/33353>

- Toste, J., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. & McClelland, A. (2020). A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. DOI - 10.3102/0034654320919352 JOER - Review of Educational Research V. 90 issue:3, pages 420-456 2020/03/16. Article first published online: May 13, 2020; Issue published: June 1, 2020
- Trigo-Ibáñez, E., Rivera-Jurado, P. y Sánchez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a0>, 25(3), 605-624
- Universidad de Concepción, Chile. Índice progreso social Cabrero 2019 (2019). Avances y desafíos en materia de progreso social.
- Vaknin, V., Nevo, E. & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41, (3), 438-454. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- Valenzuela, M.F. (2020). El fortalecimiento de la expresión oral a través de actividades interactivas. Proyecto de investigación-acción para optar al grado de Magíster. Programa de Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula, Universidad de Concepción.
- Vergara, D., Strasser, K., del Rio, M. (2016). Más que palabras por minuto: Las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico. *Calidad en la educación*, (44), 46-67. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n44/art03.pdf>
- Vieiro, P., Amboage, I., (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, núm. 1, 2016, pp. 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350846066001.pdf>
- Villalón, M. (2016). Alfabetización inicial: Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida (2.ª ed., p). Santiago de Chile: Ed. UC.
- Venesky, R. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*. 62-65. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01
- VVAA., (2008). Diccionario ELE. Centro Virtual Cervantes, Madrid.
- Wolf, M., (2008). Cómo aprendemos a leer. España: Ediciones B.
- Wolf, M, (2019). O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019. Resenha de: GOMES, Fernando Luiz.. O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era. *Revista Linguagem em Foco*, 12, 427 - 435. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4474>.

Yubero, S., y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, (6), 7-20. doi:10.18239/ocnos_2010.06.01

Zamero, M. (2010). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Bs. As: Ministerio de Educación de la Nación, v. 1, (Estudios Nacionales) ISBN 978-950-00-0821-1. 1ª. ed. Diseño: María Pía Reyes.