



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Educación

Departamento de Educación Básica

Desafíos en la enseñanza de la lectoescritura inicial por parte de educadores diferenciales en colegios de la Región Metropolitana en tiempos de pandemia.

Memoria para optar al título de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad

Problemas de Aprendizaje

Autor:

Joaquín Andrés Cuevas Sfeir

Profesora Guía:

Tricia del Carmen Mardones Nichi

Santiago de Chile, marzo de 2022

Autorización

2022, Joaquín Andrés Cuevas Sfeir.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta memoria a dos grandes mujeres en mi vida, mi madre y mi madrina, quienes siempre estuvieron a mi lado apoyándome a pesar de las adversidades.

A todos mis amigos y amigas que estuvieron a mi lado en las buenas y en las malas.

Y, por sobre todo, a mi abuela, Liza Sfeir Marduj, quien nunca ha dejado de estar a mi lado en todos los aspectos de mi vida, gracias a sus enseñanzas y ejemplos de esfuerzo, perseverancia y resiliencia he podido llegar a donde me encuentro hoy en día.

Agradecimientos

Mis más sinceros y eternos agradecimientos a mi profesora guía, Tricia Mardones Nichi, cuyo acompañamiento en este proceso fue crucial para mí, muchas gracias por las oportunidades que generó para mí y para esta investigación.

Gracias también a las profesoras Ana María Figueroa y Soledad Rodríguez, cuyo apoyo en mi formación universitaria y durante este último proceso de formación fue crucial.

Al profesor David Román y a la profesora Estrella Oteiza, quienes me acompañaron en mi proceso de práctica profesional, gracias por todo lo aprendido en el ejercicio mismo de la profesión, así como por creer en mí.

Finalmente, un enorme agradecimiento a todas las profesoras diferenciales anónimas que participaron de esta investigación, su colaboración hizo posible que este estudio pudiera ser realizado.

Joaquín Andrés Cuevas Sfeir

Tabla de contenidos

Introducción.

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.

CAPÍTULO II: Objetivos de la investigación y justificación de la investigación.

2.1. Objetivo general.

2.2. Objetivos específicos.

2.3. Justificación.

CAPÍTULO III: Marco teórico.

3.1. La lectoescritura inicial y su relevancia.

3.2. Modelos de lectura.

3.2.1. modelos ascendentes.

3.2.2. modelos descendentes.

3.2.3. modelos interactivos.

3.3. Conciencia fonológica.

3.4. Metodologías de lectoescritura inicial.

3.4.1. Métodos sintéticos.

3.4.1.1. Método silábico.

3.4.1.2. Método fonético.

3.4.2. Métodos analíticos.

3.4.2.1. Método de la palabra.

3.4.2.2. Método global.

CAPÍTULO IV: Marco metodológico.

4.1. Paradigma de la investigación.

4.2. Metodología de la investigación.

4.3. Diseño de la investigación.

4.4. Informantes/Escenarios.

4.5. Instrumentos de recogida de la información.

4.6. Técnicas de análisis de la información.

4.7. Rigor científico.

CAPÍTULO V: Presentación de resultados.

CAPÍTULO VI: Discusión.

CAPÍTULO VII: Conclusiones y proyección.

Referencias bibliográficas.

Anexos.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito comprender los desafíos de Educadoras diferenciales enseñando lectoescritura inicial a niños de 1° básico en contexto de pandemia en modalidad online. El estudio corresponde a una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico. Los informantes corresponden a profesoras de educación diferencial de la Región Metropolitana. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas y se analizaron los relatos mediante el análisis de contenido cualitativo. Algunos de los hallazgos indican problemas de conectividad general, falta recursos tecnológicos, baja alfabetización digital a nivel general, desafíos adaptando las didácticas a la modalidad online, dificultades al momento de evaluar los aprendizajes, entre otros. Se espera que esta investigación aporte a futuras situaciones de educación en tiempos de crisis.

Palabras clave: Lectoescritura inicial, alfabetización, experiencia docente, pandemia, educación en línea.

Abstract

The current investigation holds as purpose to understand the challenges that special education teachers uphold when teaching initial literacy to young children in 1st grade in an online environment in the context of covid-19 pandemic. The study corresponds to a qualitative research with a phenomenological design. The people involved in this investigation are formed by teachers that belong to Region Metropolitana, Chile. Semi-structured interviews were applied and their depositions were analyzed through the analysis of qualitative content. Some findings point to connectivity issues, lack of technological resources, low digital alphabetization in a general level, multiple challenges adapting the class didactics to an online education, difficulties when evaluating learnings, among others. It is expected that this investigation contributes to future situations for education in times of crisis.

Keywords: Initial literacy, literacy, teaching experience, pandemic, online education.

Introducción

Durante los años 2020 y 2021 la educación a nivel nacional y global ha vivido un panorama bastante complejo debido a la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2, más conocido como Coronavirus. Este hecho ha alterado la normalidad a nivel general, afectando todos los sectores de la vida cotidiana. En el área de la educación ha afectado las clases regulares y, más específicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial. En el presente documento se abordarán problemáticas referentes a la enseñanza misma de la lectoescritura inicial, así como también las derivadas de las dificultades mismas de escolarizar de forma no presencial a estudiantes en los primeros años de escolaridad, sino vía online, y todos los desafíos derivados de esto para el profesorado que debió realizar este proceso.

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa y un diseño fenomenológico. Se aplicó una entrevista semi-estructurada a educadoras diferenciales de diversas comunas de la región metropolitana, instrumento que fue previamente validado por expertas en el área, para posteriormente realizar un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida en estas.

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema

La lectoescritura inicial es un tema relevante abordado por diferentes organismos internacionales. Para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2015) la adquisición de esta herramienta comprende el aprendizaje de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el dominio progresivo de la lectura y de la escritura. La importancia de la alfabetización permite inscribir a los niños y las niñas en el mundo de la cultura, dotándolos de herramientas de participación en ella (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021). La lectoescritura inicial les permite relacionarse con el mundo que les rodea de una nueva forma, consigo mismos y con otros, permitiéndoles adquirir, transmitir y preservar información. Es una actividad que satisface múltiples necesidades, cubriendo distintos aspectos de los educandos. Es una herramienta crucial para la comunicación y expresión de diferentes aristas de los sujetos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). Pese a la promoción de la alfabetización para todos desde los organismos internacionales, a escala mundial, al menos 773 millones de jóvenes y adultos aún no saben leer ni escribir y 250 millones de niños no consiguen adquirir las capacidades básicas de cálculo y lectoescritura (UNESCO, 2021).

En el panorama nacional, desde el ministerio de educación de Chile, la iniciativa que se ha tomado para abordar el tema de la lectoescritura inicial es el programa “Leo Primero”, el cual ha sido destacado por el informe “Education at a Glance” de la OCDE, ya que el estudio realizado por dicha institución arrojó que nuestro país presenta una población adulta con los más bajos índices de comprensión lectora y hábitos lectores, estando en el último lugar de los 31 países analizados. Es por esto que el programa “Leo Primero” es una importante iniciativa, la cual apunta a mejorar esta situación (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019). Por otro lado, la prueba SIMCE de Comprensión de Lectura aplicada en 4° básico durante el 2018 evidenció que, entre las escuelas de todo el territorio nacional, solo un 10,07% de estas consiguen alcanzar la categoría de desempeño alta, un 39,75% alcanza la categoría de desempeño media, un 17,02% alcanza la categoría medio-baja y un 4,33% no supera el nivel insuficiente; con un 28,29% de escuelas sin categorizar (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). De esto, se desprende que sólo un 49,82% del estudiantado logra las habilidades del nivel de aprendizaje adecuado, siendo este un dato aproximado, ya que en estas cifras se ven los

resultados por establecimiento, además de que falta considerar a aquellos centros que no poseen datos suficientes para ser considerados dentro de los datos estadísticos.¹

Según indica el MINEDUC en su plan de lectura “leo Primero”, una de las principales problemáticas de la educación nacional es el bajo nivel en lectura que presentan los educandos. La evidencia muestra que estos aprenden a leer tarde, lo que dificulta su capacidad de aprendizaje en todas las áreas. Los diversos resultados SIMCE y el Estudio Nacional de Lectura en 2° básico, indican que más de un 60% de los y las estudiantes no logra el nivel de aprendizaje adecuado en lectura (MINEDUC, 2018). Estos datos pueden resultar alarmantes, más aún si se debe considerar el hecho de que durante el año 2020 la normalidad del aula se vio alterada debido a la pandemia de SARS-CoV-2 teniendo que suspender las clases presenciales y pasando a modalidad online en todo el territorio nacional, y con esto, debió aplicarse un plan de priorización curricular con el propósito de responder a los problemas emergentes que ha implicado la paralización de clases presenciales, y la reducción de semanas lectivas. Dicha priorización incluye un conjunto reducido de objetivos de aprendizaje esenciales (Unidad de Currículum y Evaluación [UCE] 2020). Cabe destacar que “En respuesta a los problemas generados por la pandemia sanitaria tres principios básicos definidos por el Ministerio de Educación han dirigido la presente construcción curricular; seguridad, flexibilidad, y equidad.” (MINEDUC, 2020, p. 4)

La priorización curricular aplicada en este tiempo de pandemia se gesta a partir de la idea de la atención efectiva a la diversidad, la cual busca formular situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles para que permitan que el máximo número de estudiantes puedan acceder al currículo y a las capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad (MINEDUC, 2017, p. 16). Tomando principios claves del Decreto 83/2015², el cual presenta regulaciones claves para la adecuación

¹ Esta investigación utilizó como fuente de información las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación. El autor agradece a la Agencia de Calidad de la Educación el acceso a la información. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a dicha Institución.

² El Decreto Exento N° 83/2015 promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, aprobando criterios y orientaciones de adecuación curricular para todos los estudiantes que lo requieran, favoreciendo el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en su diversidad, permitiendo a todos los estudiantes acceder y progresar en los aprendizajes del currículo nacional, en igualdad de oportunidades.

curricular para la atención a la diversidad en el aula para la educación inclusiva, en consecuencia, las directrices presentes en este decreto operan como principio básico de construcción del plan de priorización curricular. Considerando el hecho de que la educación diferencial se apoya en el ya citado decreto, el rol del educador diferencial en esta labor ha de ser no solo crucial, sino que también protagónico.

La literatura sobre lectoescritura inicial a nivel teórico plantea que los principales aspectos a considerar al momento de enseñarla son: a) el periodo pre-lingüístico del proceso, los garabatos, las primeras hipótesis infantiles, etc. b) el desarrollo psicolingüístico y cognitivo que poseen los estudiantes previo al inicio de la educación formal, con especial énfasis en las habilidades lingüísticas generales tales como el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia alfabética y fonológica y de las estructuras de conocimiento sobre la realidad, c) los niveles de conciencia semántica y sintáctica que poseen los estudiantes, d) la curiosidad del educando por comprender el lenguaje escrito, puesto que genera creación de hipótesis infantiles sobre cómo funciona el lenguaje escrito. Esto último ayuda al cuestionamiento continuo, haciendo consciente los signos escritos para el acercamiento paulatino hacia el dominio de la lectoescritura (Montealegre y Forero, 2006). Sullivan y Klenk (1992) resaltan la importancia del contexto. Ellas afirman que los niños que presentan barreras en la adquisición de la lectoescritura aprenden más fácilmente con metodologías que promueven la naturaleza social del aprendizaje. Esto es fundamental en el rol del profesor al momento de desarrollar actividades apropiadas y la aplicación de estrategias de comprensión de manera más flexible.

Las investigaciones empíricas en los últimos años referentes al tema son limitadas debido a que el contexto de pandemia es una situación contingente. A nivel internacional se pueden encontrar las aportaciones de Sonnenschein et al. (2021) en su investigación sobre el aprendizaje en el hogar en niños pequeños en los EE. UU. en contexto de pandemia. Se aplicó una encuesta en línea a padres sobre la alfabetización en el hogar y el entorno digital. Develaron que el uso de dispositivos digitales para participar en actividades de alfabetización puede ser un medio eficaz para promover el proceso de adquisición de lectoescritura inicial. Por otra parte, Nshimbi et al. (2020) hablan del uso de una herramienta de aprendizaje por teléfono (Graphogame) como recurso educativo para la alfabetización en niños y padres. En dicho estudio, se aplicaron pruebas de alfabetización que midieron la identificación de letras y sonidos,

la conciencia fonológica, la competencia ortográfica y el reconocimiento de palabras. Los hallazgos mostraron que los niños expuestos a la herramienta se desempeñaron mejor que el grupo de control en el área de adquisición de la lectoescritura inicial, concluyendo que la tecnología puede mejorar las habilidades en este ámbito.

A nivel regional, los estudios empíricos en el área no distan de lo anteriormente señalado. Bovea y Molina (2020) en un estudio sobre alfabetización inicial en estudiantes de primer grado en modalidad online en pandemia, evidenciaron que los estudiantes lograron alcanzar el nivel silábico de lectoescritura, reconociendo la relación entre grafemas y fonemas. Algunos presentaron dificultades en la formación de palabras, en la organización de palabras para formar oraciones, en el conocimiento alfabético o recordando los sonidos trabajados. Cucho y Carcausto (2021) en su estudio sobre narrativas de madres del proceso de enseñanza-aprendizaje remota de emergencia concluyen que antes de la pandemia, las madres entendían que este proceso se realizaba en la escuela directamente con el profesor, pero durante la pandemia comprendieron que su apoyo es fundamental, además de la importancia de la comunicación entre padres y docentes. Zentino (2021), señala en su estudio sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial en El Salvador en pandemia que, en el sector público, la enseñanza de la lectoescritura inicial estuvo orientada a una educación centrada en la transmisión de conocimientos mediada por internet más que en la construcción de habilidades. El estudio de Fernández et al. (2020) evidencia los principales retos al momento de realizar clases en línea en pandemia desde las experiencias docentes. Los resultados señalan que el profesorado tuvo un considerable aumento en la carga laboral, hubo disensos sobre la dificultad del trabajo desde casa, preocupación por la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como también sobre la brecha existente en el acceso a internet por parte de los estudiantes.

Los estudios empíricos a nivel nacional presentan hallazgos similares. Garrido (2020) en su estudio establece que el contexto de Covid-19 acentuó las diferencias sociales y económicas que repercuten en el sistema educativo chileno, afectando a aquellos grupos históricamente marginados. Los hallazgos muestran un aumento de la brecha digital en el acceso y uso de plataformas, reproduciendo así la desigualdad social y las diferencias en torno al aprendizaje según grupo económico. Figueroa y Gontijo (2021) en su estudio sobre el sistema educativo chileno y trabajo docente en el contexto de la pandemia, concluyen que el nivel de

conectividad fue deficiente, los apoyos institucionales fueron casi nulos, hubo una mala percepción acerca de la efectividad de la enseñanza, se experimentó una mayor carga laboral y hubo repercusiones negativas para la salud mental del profesorado. Finalmente, Sancho (2021) plantea una nueva mirada sobre el acompañamiento docente para la enseñanza de la alfabetización inicial. Los hallazgos de su investigación plantean que para los profesores noveles el proceso de mentoría pareciera ser clave, mas este debe ser de carácter horizontal y no vertical para que así pueda representar un real aporte a la formación de las profesionales.

Según lo descrito anteriormente, la experiencia empírica da cuenta del vacío teórico respecto del tema que aborda el presente estudio. Existen investigaciones sobre la experiencia docente en pandemia, la valoración de padres y madres del proceso de enseñanza de la lectoescritura inicial, la enseñanza de la lectoescritura por medio de herramientas tecnológicas en educación a distancia, el contexto nacional previo y durante la pandemia en la educación y de enseñanza de lectoescritura en pandemia. Se observa en Chile un estudio que levanta las experiencias de profesoras en educación básica enseñando lectoescritura inicial desde el proceso de mentorías con un diseño etnográfico. Por tanto, se observan insuficientes estudios a nivel nacional como a nivel internacional relacionados con las experiencias de la enseñanza de la lectoescritura inicial en pandemia por pedagogos de educación diferencial desde una perspectiva fenomenológica. Es importante rescatar las experiencias en la enseñanza de la lectoescritura inicial de los pedagogos en educación diferencial porque fueron quienes jugaron un rol crucial en este proceso de aprendizaje desde las aulas de recursos y los talleres de reforzamiento lector, realizados para acercar la adquisición de la lectoescritura inicial al estudiantado que se enfrentaba a mayores barreras para adquirir esta importante habilidad. Es desde aquí que el presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los desafíos presentes en la enseñanza de la lectoescritura inicial a niños de 1° básico vivenciados por pedagogas en educación diferencial de la Región Metropolitana en contexto de pandemia?

CAPÍTULO II: Objetivos y justificación de la investigación

2.1. Objetivo general.

Comprender los desafíos presentes en la enseñanza de la lectoescritura inicial a niños de 1° básico vivenciados por pedagogas en educación diferencial de la Región Metropolitana en contexto de pandemia.

2.2. Objetivos específicos.

- Establecer los desafíos en la enseñanza de la lectoescritura inicial relacionados con las herramientas tecnológicas que presentaron pedagogas en educación diferencial de la Región Metropolitana en contexto de pandemia.
- Describir los desafíos referidos a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial presentados por pedagogas en educación diferencial en la Región Metropolitana en contexto de pandemia.
- Caracterizar los desafíos sobre la evaluación en la enseñanza de la lectoescritura inicial presentados por pedagogas en educación diferencial en la Región Metropolitana en contexto de pandemia.

2.3. Justificación.

A partir de todo lo anteriormente señalado, este estudio se justifica dado que se realizó en época de pandemia, recopilando información relevante sobre los desafíos en la enseñanza de la lectoescritura inicial por parte de educadores diferenciales. De esta forma, aporta al conocimiento teórico sobre la materia. Siendo así un aporte a las políticas públicas, puesto que en este contexto el MINEDUC estableció la priorización curricular basada en el decreto 83/2015. Esto otorgó a educadores diferenciales un rol protagónico al momento de aplicar dichas adecuaciones, ya que son quienes se desempeñan habitualmente bajo el alero de dicho decreto. Sus experiencias en este período resultan significativamente relevantes al momento de evaluar las dificultades, beneficios y perjuicios que estos tiempos de crisis han presentado para el estudiantado.

CAPÍTULO III: Marco teórico

En este capítulo se presenta el marco teórico que fundamenta esta investigación, el cual busca proporcionar al lector una idea más clara sobre el tema a tratar y los conceptos esenciales para su comprensión.

3.1. La lectoescritura inicial y su relevancia

La adquisición de la lectoescritura es un proceso desafiante y complejo para la gran mayoría del estudiantado y representa un trabajo significativo para el profesorado a cargo de guiar a los educandos en esta travesía. Esta habilidad tan importante para la escolarización de los estudiantes, así como para su desarrollo personal y social ha sido estudiada y analizada por diversos autores. Medina et al. (2006) señalan que la competencia lingüística del usuario “se relaciona no sólo con conocimiento, sino también con actuación, capacidades, actitudes, juicio de valor, estrategias, pues dominar una lengua implica poseer un amplio repertorio de actos de habla que nos permitan expresarnos, persuadir, dirigir, declarar, ordenar, solicitar...” (p. 11). Montealegre y Forero (2006, p. 38) señalan que, para transmitir conceptos e ideas a través de un texto escrito, es necesaria la utilización de múltiples dominios con la suficiente claridad para transcribirlas de forma estructurada, clara y coherente, esto permite entender la complejidad del proceso debido a los diversos factores y habilidades que se requiere desarrollar para desempeñar las tareas de lectura y escritura.

Rosemberg y Stein (2019) señalan que las habilidades lingüísticas generales se desarrollan inicialmente desde la oralidad, tales como las que involucran la comprensión, el uso de vocabulario preciso, la construcción de frases y oraciones gramaticalmente correctas, la utilización de estas en un discurso extenso y las habilidades para utilizar el lenguaje de manera flexible con el fin de responder a diferentes necesidades. Posteriormente, dichos conocimientos y habilidades se retoman y se vinculan a los procesos de adquisición de la lectoescritura, permitiendo a los educandos comprender y producir textos escritos. Por otro lado, la lectoescritura comunica significados logrando transferencia de significados con funciones en la sociedad alfabetizada (Rosemberg y Stein, 2019). Siguiendo esta línea, Rosemberg y Ojea (2010) sostienen que la escritura es una herramienta de vital importancia para las personas,

pudiendo usarse en diferentes situaciones de la vida social tanto para transmitir mensajes, sentimientos, intenciones, planes; como para conservar historias y conocimientos relevantes y para comunicárselos a otras personas.

Para Rosemberg y Stein (2019), los niños deben llegar a dominar la lectoescritura. Para esto deben desarrollar conciencia fonológica, o sea, conciencia de que el habla está formada por sonidos. Tienen que aprender que las letras escritas representan los sonidos del lenguaje hablado y a identificarlas y a escribirlas. De esta misma forma, se requiere que escriban de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y que las letras se combinan para formar sílabas y estas a su vez lo hacen para formar palabras. Según las autoras, el que los niños puedan aprender estos aspectos involucrados en la alfabetización requiere de la planificación de situaciones didácticas apropiadas y de la intervención adecuada de los docentes. Además de participar de forma frecuente y sistemática de actividades que potencien los distintos conocimientos y las habilidades señaladas anteriormente. Resulta de vital importancia vincular los conocimientos previos relativos a la oralidad con los nuevos conocimientos referentes a la lectoescritura.

3.2. Modelos de lectura

Ferrei (2015) habla de que en relación con el procesamiento del lenguaje y de los textos escritos, “existen modelos teóricos de lectura que explican la posible interacción o autonomía de los diferentes subsistemas que configuran el sistema de procesamiento” (p. 2). En esta concepción, convergen aspectos de los distintos modelos de lectura. La autora hace mención de dos modelos diametralmente opuestos que conceptualizan la lectura. Uno de ellos es el enfoque descendente, que comienza el análisis desde arriba hacia abajo. El otro es el modelo ascendente, que comienza el análisis desde abajo hacia arriba, es decir, desde los procesos de orden inferior hacia los de orden superior. Finalmente, existe un tercer modelo, el interactivo, según el cual “la información puede fluir en cualquier momento del procesamiento de un subsistema a otro facilitando el procesamiento de los diferentes subsistemas” (Ferrei, 2015, p. 2).

Según señala Tejada (2011), los modelos sobre los procesos de comprensión de lectura descritos no se pueden considerar ni como antagónicos ni como excluyentes, cada uno de ellos hace énfasis en uno u otro componente del acto de leer; cada modelo está construido desde una perspectiva particular. El modelo ascendente privilegia el factor texto; el modelo descendente

destaca el componente lector, mientras que los modelos interactivos acentúan la interacción del lector con el texto.

3.2.1. Modelos ascendentes.

También conocidos como *bottom-up*, haciendo alusión a la frase anglosajona *de abajo hacia arriba*. Según Tejada (2011), en este modelo el lector decodifica la información del texto en una serie de etapas, partiendo de unidades menores para así formar unidades mayores. Por ejemplo, las letras permiten la formación de palabras, estas permiten la estructuración de la frase para luego dar origen a las oraciones. Desde los planteamientos del autor, en este modelo, el reconocimiento de tales etapas por parte del lector se hace estrictamente en dicha secuencia y dirección. Según este modelo, la decodificación de la información se genera desde *abajo*, a partir del texto, y es impulsada por los datos que hay en el estímulo escrito, el texto. El autor plantea que lo que se pone en juego son habilidades cognitivas de bajo nivel, de reconocimiento o nociones básicas. Por lo tanto, el papel del lector es pasivo, ya que su trabajo consta simplemente del reconocimiento de formas, letras, palabras, frases, etc. Sin embargo, el autor también señala la importancia del conocimiento de los aspectos formales de la lengua a nivel del léxico, así como a nivel retórico y discursivo, lo cual es parte fundamental del conocimiento necesario en la comprensión de los textos objeto de lectura.

Tejada (2011) destaca que los modelos de procesamiento ascendente tuvieron una gran influencia de las orientaciones estructuralistas, tanto de la lingüística como de las teorías conductistas, principalmente debido al contexto histórico en el cual fueron concebidas. Para los lingüistas estructuralistas los aspectos formales o gramaticales eran el componente central, haciendo énfasis en eventos observables y externos al individuo, presentando poco interés por explicar y entender los procesos mentales vividos por el educando. Según Ferrei (2015), en los modelos ascendentes la persona comienza el proceso de lectura por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso progresivo donde el lector logra entender las unidades más amplias, hasta lograr comprender el texto completo. El modelo solo se basa en la decodificación, centrándose en el texto. La base de este modelo es la teoría tradicional, planteando que la comprensión se logra a través de un aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales. Cuetos (2000) explica por medio del modelo ascendente, que la lectura se conforma de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos en ese orden, de esta forma, el proceso

inicia a partir de la utilización de los sentidos por parte del lector para “extraer” de los signos gráficos la información.

3.2.2. Modelos descendentes.

Según Tejada (2011), los modelos descendentes surgen como una respuesta desde la psicolingüística y la psicología cognitiva a las limitaciones de los modelos ascendentes. Desde esta perspectiva, el procesamiento de la información es desde arriba hacia abajo (top-down), partiendo desde las habilidades cognitivas, analíticas e interpretativas del lector hacia las habilidades cognitivas de bajo nivel del lector, tales como el reconocimiento de letras, palabras, frases, y oraciones. El autor plantea que, de acuerdo con estos modelos, leer no es decodificar mecánicamente, sino que está más asociado a la tarea de interpretar en base a los conocimientos previos del lector, tanto los lingüísticos como sus conocimientos de la realidad y su contexto. De esta forma, nos encontramos frente a un trabajo del pensamiento, poniendo en juego las habilidades cognitivas de alto nivel, tales como hipótesis, inferencias, predicciones, etc. De esta forma, el sentido del texto se generaría desde arriba hacia abajo, “o sea, a partir de procesos cognitivos de alto nivel y por las experiencias y los conceptos previos que posee el lector” (Tejada, 2011, p. 118).

Al igual que los modelos ascendentes, los modelos Descendentes también se consideran unidireccionales. Desde este punto de vista, la lectura resulta ser tan solo incidentalmente visual, donde “en los procesos de lectura lo que el cerebro le dice al ojo es más importante que lo que el ojo le dice al cerebro” (Tejada, 2011, p. 118). Según el autor, si bien esta perspectiva reivindica el rol activo del lector en la comprensión, interpretación y valoración del texto, a través de sus habilidades cognitivas de alto nivel, sus experiencias y conocimientos previos, desconoce de plano la importancia de los aspectos formales, los cuales también juegan un papel importante, en la medida en que la actividad de decodificación es uno de los puntos de partida hacia la comprensión e interpretación del texto escrito.

Ferrei (2015) indica que los modelos descendentes tienen la oportuna consideración de que no solo existe el texto y su decodificación, sino también las experiencias previas del lector. El texto se procesa para su verificación a partir de las hipótesis y las anticipaciones previas, por esto es descendente. La autora señala que, según este modelo, “aprender a leer implicaría no

tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado” (Ferrei, 2015, p. 3).

3.2.3. Modelos interactivos.

En estos modelos se rescatan los procesos de los dos tipos de modelos anteriores, en palabras de Tejada (2011) “para el modelo interactivo, el modelo ascendente y el modelo descendente no son mutuamente excluyentes, sino complementarios” (p. 121). El autor señala que se aprecia que cada modelo presenta una perspectiva diferente de este fenómeno, donde cada una de estas abre una ventana que nos permite observar una parte de dicho fenómeno. Según el autor, los modelos interactivos se pueden considerar como una unión o síntesis de los dos modelos anteriores, donde se entiende que el proceso no es ni estrictamente ascendente ni descendente, sino que va fluyendo en ambos sentidos de forma balanceada, donde “la comprensión depende tanto de la información expuesta en el texto, como de los conocimientos previos del lector” (Tejada, 2011, p. 119). Los modelos interactivos toman como base las habilidades en todo nivel, ya sea lingüístico o cognitivo. Además, están interactivamente disponibles para procesar e interpretar el texto. Es por esto, que estos modelos incluyen estrategias tanto de los ascendentes y los descendentes. Asimismo, incorporan las implicaciones que ambas considerarían, es decir, tanto las habilidades cognitivas de alto nivel como las habilidades cognitivas de bajo nivel. En palabras del autor:

Los modelos interactivos consideran que quien lee con fluidez predice cuando lee, y obviamente, no lee palabra por palabra, pero también identifica formas gramaticales cuando lee. Este proceso de identificación de las formas es recíproco: se apoya en las predicciones semánticas apropiadas, pero al mismo tiempo ayuda a construir dichas predicciones. (Tejada 2011, p. 120)

Tejada (2011) señala que estos modelos han logrado un mayor refinamiento gracias a la teoría de los esquemas, la cual indica que el proceso interactivo entre el conocimiento previo del lector y un texto es lo que permite la comprensión de este por parte del lector. Para este autor, ambas formas de procesamiento deberían ocurrir de manera simultánea, sin embargo, para fines pedagógicos, se debe tener en cuenta que la simultaneidad de dichos procesos se puede

presentar en el caso de lectores más experimentados y hábiles, y que por esto perciben y decodifican de manera casi automática. Para los lectores con menos experiencia y menos fluidez, como aquellos que están adquiriendo la lectoescritura, es claro que las formas de procesamiento ascendente y descendente no son ni simultáneas ni automáticas. Desde el punto de vista del autor, si vemos la lectura como un proceso complejo en el cual intervienen no sólo el autor, el texto y el lector, sino también el contexto sociocultural en el que se desarrolla dicho proceso y los mediadores de este, podemos enriquecer el análisis. En este caso, el énfasis no recae única y exclusivamente en el análisis psicolingüístico o cognitivo, sino en una serie de planteamientos críticos sobre el papel que ha jugado la pedagogía a lo largo de la historia en la actividad de la lectoescritura como proceso de aprendizaje.

Rumelhart (1977) define la lectura como el proceso de comprensión de lenguaje escrito que comienza con una serie de patrones en el ojo y finaliza, de ser exitoso, con una idea clara de la intención del autor en su texto. También agrega que la lectura es al mismo tiempo un proceso “perceptivo” como “cognitivo”; siendo un proceso que “funde” esas dos distinciones tradicionales. Un lector experimentado es capaz de utilizar información de fuentes sensoriales, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Estas interactúan de diferentes formas durante todo este proceso. El autor no está en total desacuerdo con los modelos anteriores, sino que los considera incompletos, fundamentando su concepción por medio de casos en los que un nivel superior de procesamiento determina la percepción de unidades en niveles inferiores y viceversa. Por su parte, Ferrei (2015) afirma que, si existe una carencia en un estadio inferior, el lector intentará compensarlo mediante las habilidades cognitivas de alto nivel. Para los lectores con deficiencias en el reconocimiento de palabras y en la velocidad lectora, pero con un buen conocimiento del tema que está leyendo, los modelos descendentes pueden cubrir esta necesidad. Por otra parte, si quien lee reconoce las palabras, pero desconoce el tema, la tarea se le puede facilitar al apoyarse en los modelos ascendentes.

3.3. Conciencia fonológica

Sobre la conciencia fonológica, Rosemberg (2015) señala la importancia de esta en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Ella señala que los niños de familias que no dominan o que no emplean frecuentemente la escritura y que no viven en contextos socioculturales que permitan al niño tener, al menos, una idea de la utilidad de la escritura, no tienen cómo o por

qué saberlo. Estos niños no tienen por qué saber que las marcas en un papel o las marcas que realiza la profesora en la pizarra son lenguaje, dicen algo. Aun así, los niños tienen que lograr dominar la lectoescritura. La autora señala que “para ello, tienen que desarrollar conciencia fonológica, esto es conciencia de que el habla está formada por sonidos. Tienen que aprender que las letras representan los sonidos del lenguaje oral, tienen que aprender a identificarlas y a trazarlas” (Rosemberg, 2015, p. 11). Gutierrez (2018) señala que “la conciencia fonológica constituye una habilidad metacognitiva que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla” (p. 442)

Sobre esta materia, Gutierrez y Díez (2018) plantean que “la conciencia fonológica es la habilidad que permite acceder a la estructura de la lengua oral y ser consciente de los segmentos fonológicos de las palabras” (p. 395). Los autores recalcan que actualmente se sabe que la conciencia fonológica es una habilidad esencial para el aprendizaje de la lectoescritura. Ellos señalan que “el lenguaje oral es un sistema de comunicación que se transmite culturalmente y se adquiere de manera natural, mientras que la lectura y la escritura de las lenguas son habilidades cuyo aprendizaje requiere de la enseñanza explícita” (Gutierrez y Díez, 2018 pp. 396-397). Los autores indican que en la actualidad es conocida la relación que existe entre la lengua hablada y la lengua escrita, debido a que ambas comparten el mismo sistema, de esto se desprende la relevancia del desarrollo de la lengua oral como medio fundamental para el acceso al aprendizaje de la lectoescritura. Los autores exponen que “en sistemas alfabéticos como el español, en los que la escritura representa la estructura fonológica del habla, el éxito en el aprendizaje lectoescritor implica que el niño sea capaz de reconocer los componentes sonoros de su lengua” (Gutierrez y Díez, 2018 p. 397). Señalan también que, a lo largo de los años, diferentes estudios han demostrado la importancia de las habilidades de conciencia fonológica en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectoescritura, así como han encontrado en ella explicaciones para las dificultades en el proceso.

Con respecto al momento evolutivo en el que el educando se encuentra más capacitado para la adquisición de esta habilidad metalingüística existen diversas posturas. Jiménez y Ortiz (2000), señalan que no existe un claro consenso en la edad de aparición de la conciencia fonológica, ya que algunos autores consideran que la aparición de esta tiene lugar en torno a las edades de 4 o 5 años mientras que otros la sitúan alrededor de los 6 o 7 años. Anthony y Francis

(2005) aseveran que esta noción se desarrolla en el periodo comprendido entre los 4 y los 8 años y va desde la conciencia silábica hasta el manejo de las habilidades fonémicas. Calderón et al. (2006) afirman que una vez conocida la importancia que representa ésta en el aprendizaje lector, debe plantearse la cuestión de si la conciencia fonológica tiene o no un desarrollo evolutivo. Por su parte, Defior y Serrano (2011) indican que a partir de los 4 años los niños ya pueden manipular las unidades silábicas pero que no son capaces de reflexionar y manipular las unidades más pequeñas hasta el inicio de la escolaridad formal (6-7 años). Mientras que Bizama et al. (2012) destacan la importancia de la conciencia fonológica desde los 4 años hasta el primer nivel de la escolaridad obligatoria incidiendo en la relevancia de las primeras edades para el desarrollo de ésta.

Una definición de conciencia fonológica indica que esta es “la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y hace referencia a la habilidad para identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Gutierrez y Díez, 2018, p. 397). Los autores señalan que existe una tendencia general a comprender la lectura y la escritura como habilidades complementarias. Esto puede deberse a las semejanzas y características que comparten, ya que en la primera se decodifica un mensaje que proviene de la lengua hablada y en la segunda se codifica un mensaje desde esa misma lengua. No obstante, se ha comprobado que la lectura y la escritura son procesos que se ejecutan por mecanismos cognitivos diferentes. En ese ámbito, Gutierrez y Díez (2018) dicen que:

Al considerar el alcance que presenta la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lengua escrita, existe un claro desequilibrio en el campo científico a favor de la lectura respecto al número de estudios dedicados a considerar las implicaciones que presenta el desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la escritura en las primeras edades, siendo escasas las investigaciones [...] que se encuentran en nuestra lengua destinadas a analizar la relación específica entre las habilidades que desarrollan la conciencia fonológica y la adquisición de la escritura.

Esta situación llama la atención debido a la gran diversidad de trabajos en los que se ha puesto de manifiesto la repercusión que las habilidades de

segmentación fonológica presentan en el aprendizaje de la lengua escrita, y en los que se indica que este dominio es más importante en la escritura que en la lectura. (p. 398)

En base a lo anteriormente señalado, los autores afirman que se ha constatado que es más necesaria la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras para escribir alfabéticamente que para leer. Estos tienen en consideración que la labor de escribir conlleva mayor dificultad que la de leer, ya que precisa de la producción de secuencias de letras, no presenta claves contextuales, requiere un mayor número de decisiones de correspondencia y se necesita mayor capacidad de memoria para escribir una palabra que para leerla. Es en esto que “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” (Gutierrez y Díez, 2018, p. 398). Los autores señalan la relevancia de este asunto, en sus palabras:

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, habilidades que constituyen una especial relevancia en el aprendizaje del código escrito. (Gutierrez y Díez, 2018, p. 398)

Según los autores, son numerosas las investigaciones que han manifestado las relaciones existentes entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura, concluyendo que el aprendizaje de la lectura y escritura se ven favorecidos por el logro de unas buenas habilidades fonológicas que permitan reflexionar y manipular las unidades segmentarias de la lengua oral. Gutierrez (2018) señala que:

Cuando los niños se inician en el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético como el español, han de ser conscientes de que se produce una relación directa entre el lenguaje oral y escrito puesto que nuestro sistema de

representación está centrado en la segmentación de la cadena hablada, y además han de ser conocedores de que las letras son signos gráficos que se corresponden con los elementos sonoros, ya que cada letra se asocia con una unidad de sonido.

La capacidad para tomar conciencia de los elementos sonoros de las palabras se conoce como conciencia fonológica. El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica favorece la relación entre ambos lenguajes (oral y escrito), lo que pone de manifiesto la relación existente entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de las habilidades que conducen a la reflexión y al análisis sobre el habla [...].

Una de las principales tareas a las que se enfrentan los niños en el acceso al aprendizaje de la lectura es la de identificar las letras que integran el alfabeto y aprender su sonido correspondiente. La adquisición de esta relación facilita el aprendizaje de la correspondencia grafema/fonema, lo que permite que los aprendices puedan deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas [...]. Es decir, en la medida en que el sujeto tome conciencia de que las letras representan los sonidos de su propio lenguaje y sea conocedor de que estas se articulan en palabras, se encuentra en condiciones de acceder a su significado a través del proceso decodificador. (p. 442)

Gutierrez y Díez (2018) indican que tradicionalmente en nuestra lengua, se han definido dos unidades fonológicas: la sílaba y el fonema. Siendo la sílaba la unidad que puede ser percibida y producida directamente de forma aislada, mientras que el fonema es una unidad abstracta y que precisa de un entrenamiento específico para su identificación. Gutierrez y Díez (2017) señalan que los niños logran tomar conciencia de las unidades que configuran el lenguaje mediante la adquisición de la capacidad comunicativa y del dominio de los distintos componentes lingüísticos. Este proceso se desarrolla progresivamente, descomponiendo el habla en sus unidades básicas, comenzando con las frases hasta llegar a los fonemas. Para lograrlo es necesario desarrollar habilidades que permitan analizar la estructura fonológica del lenguaje hablado. Estas habilidades fonológicas se remiten “al conocimiento consciente de que las palabras están compuestas de varias unidades de sonido, así como a la capacidad para reflexionar y manipular los elementos del lenguaje hablado: palabras, sílabas, unidades

intrasilábicas y fonemas” (Gutierrez y Díez, 2017, p 31). Los autores señalan que la toma de conciencia de las unidades léxicas y subléxicas del lenguaje hablado se ve favorecida por las habilidades fonológicas. De esta misma forma, también señalan que es posible diferenciar cuatro componentes dentro de las habilidades de conciencia fonológica: la conciencia léxica, la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica.

La conciencia léxica se concibe como la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma intencionada. La conciencia silábica hace referencia a la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. La conciencia intrasilábica se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima, mientras que por conciencia fonémica se entiende la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, que son los fonemas. (Gutierrez y Díez, 2017, pp 31-32)

En relación con lo anterior, Gutierrez y Díez (2018) sostienen que, en todos estos niveles, lo que le permite al niño comprender las relaciones existentes entre la lengua oral y escrita es la habilidad de segmentación. Esta le facilita los procesos de codificación y decodificación cuando inicia su proceso de aprendizaje del código escrito. La habilidad para manipular los distintos elementos del lenguaje hablado determina el nivel de competencia en conciencia fonológica, siendo este último diferente en función del tipo de unidades que se manejen. “Dado que la conciencia fonológica se compone de diferentes unidades lingüísticas (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) podemos referirnos a distintos grados de competencia fonológica en relación con la manipulación que el sujeto haga de dichas unidades” (Gutierrez y Díez, 2018, p. 400). Gutierrez (2018) señala que, de todos estos niveles de la conciencia fonológica, el aspecto que más relación presenta con el aprendizaje de la lectura y la escritura es el hecho de manejar las unidades mínimas de las palabras y la capacidad de descubrir la secuencia de fonemas que las componen, “debido a que cuanto mejor se identifiquen los fonemas de una palabra más facilidad existirá para asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas” (p. 442). Gutierrez y Díez (2018) señalan que para sentar las bases sobre las cuales diseñar programas eficaces que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita en las primeras edades resulta

determinante conocer los distintos componentes de la conciencia fonológica y las relaciones entre las etapas iniciales del aprendizaje de la escritura.

3.4. Métodos de enseñanza de la lectoescritura inicial

Medina et al (2006) indican que los métodos para la enseñanza tanto de la lectura como de la escritura, hasta hace muy poco, se consideraron como procesos dependientes entre sí, aunque actualmente tampoco se ven como procesos independientes absolutamente, sino por el contrario, a pesar de esto, actualmente se ha discutido contundentemente la necesidad de asumir la autonomía de ambas actividades, manteniendo una relación de recíproca complementariedad entre ellas, es por esto que exponer la gran diversidad de métodos para el aprendizaje de la escritura, al margen de la lectura, es sumamente difícil. Dicho esto, se procederá a exponer algunos métodos que son los más conocidos y vigentes como propuestas para iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de la lectoescritura. Al respecto, los autores distinguen dos grandes tendencias metodológicas en la enseñanza de la lectoescritura inicial, los llamados métodos sintéticos, que parten de unidades no significativas (basados en modelos ascendentes) y los métodos analíticos, que parten de unidades significativas (basados en modelos descendentes).

3.4.1. Métodos sintéticos.

Según López y Álvarez (1991) los métodos sintéticos son un grupo de procedimientos (alfabéticos, fonéticos, silábicos) que se caracterizan por compartir la pretensión de que los niños son capaces de descifrar, alcanzando a partir de las unidades inferiores de las palabras la forma sonora de estas. Para ello tratan de ‘enseñar’ a los educandos las distintas correspondencias entre tales subunidades gráficas y sus formas sonoras (letra-nombre de la letra, grafema-fonema, grupo silábico-sílaba). Una vez conseguida una óptima capacidad en el descifrado, al ser capaces los estudiantes de traducir a su forma sonora cualquier palabra escrita, y gracias a esta mediación, estará a su alcance la comprensión y el enjuiciamiento crítico de palabras, oraciones y textos. Estos guardan directa relación con los modelos ascendentes o *bottom-up*, ya que van desde las partes hacia el todo. Según Medina et al. (2006), estos métodos utilizan una secuencia que va desde el reconocimiento de las vocales, luego las consonantes, posteriormente la combinación de consonantes con las diversas vocales, para luego formar

sílabas y finalmente palabras. Este camino preestablecido se sigue invariablemente tanto para la lectura como para la escritura.

3.4.1.1. Método fonético.

Medina et al. (2006) indican que “este método aparece en oposición al deletreo del método alfabético y propone partir de un vocabulario mnemónico para evitar los nombres de las letras y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito” (p. 10), Asociando el sonido a la forma de las letras. Dentro de este conjunto de métodos se encuentran diversas tendencias, entre las cuales se encuentran el método fonético de onomatopeya, el método fonético de palabra clave, el método fonético del sonido y la imagen y el método fonético del sonido y el color. Según Estalayo y Vega (2003), se considera a Blaise Pascal el padre del método fonético; se dice que cuando su hermana Jacqueline Pascal le preguntó cómo se podía facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en los niños, este recomendó hacerles pronunciar solo las vocales y los diptongos, pero no las consonantes, las cuales no se les debe hacer pronunciar si no en las distintas combinaciones que tienen con las vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra, lo cual implicaba eliminar el nombre de cada grafía y enfatizar su punto de articulación. Otro pedagogo a quien se le reconoce como el padre del método fonético es Juan Amos Comenio, quien en 1658 publicó el libro *Orbis Pictus* (el mundo en imágenes), en él, presenta un abecedario ilustrado que representaba dibujos de personas y animales produciendo onomatopeyas. de esta forma, se presentaba un dibujo de una oveja y seguidamente el texto: ‘la oveja bala bé, é é, Be’. Con este aporte, este autor contribuyó a facilitar la pronunciación de las consonantes, especialmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra y no su nombre. El proceso que sigue la aplicación del método fonético o fónico, según Estalayo y Vega (2003) es el siguiente:

- 1.- Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con la letra estudiada.
- 2.- La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.

3.- Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una vaca mugiendo m... m... etc.

4.- Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino.

5.- Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc.

6.- Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama, memo, etc.

7.- Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.

8.- Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.

9.- Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiéndolos signos y posteriormente se atiende la comprensión. (p. 3)

Estalayo y Vega (2003) señalan entre las principales ventajas de este método que es más sencillo y racional que el método alfabético, evitando el deletreo; es fácilmente adaptable al castellano, ya que éste es un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares; el estudiante lee con mayor facilidad ya que el enlace de los sonidos es más fácil y rápido; finalmente, estas ventajas generan un aumento en el tiempo disponible para la orientación a la comprensión de lo leído. Por otro lado, también señalan las principales desventajas, entre las cuales están que por ir de las partes al todo es sintético, por ende, se contrapone a los procesos mentales del aprendizaje; por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), se contrapone con los principios didácticos; por centrarse en los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las

palabras deja de lado la comprensión; el proceso se vuelve mecánico debido a la repetición de los sonidos para analizarlos, dificultando así el desarrollo del gusto por la lectura. Los autores señalan que dentro de los métodos denominados como sintéticos es el mejor, dado que en el idioma Castellano la mayoría de los fonemas solamente poseen un sonido (exceptuando los fonemas: c, g, h, q, x, y, w), este método se presta más para la enseñanza de la lectura que de la escritura. Se recomienda que el profesor combine este método con otros de carácter analítico.

3.4.1.2. Método silábico.

Medina et al (2006) señalan qué este método enseña a leer por sílabas. destacan las palabras de Braslavsky, quien sostiene como situación de origen de este método la dificultad de los estudiantes para pronunciar las consonantes. Estalayo y Vega (2003) señalan que, tras la insatisfacción con los resultados del método fonético, se continuó con la búsqueda de un método que facilitara la enseñanza de la lectura de una mejor forma, surgiendo así el método silábico. Este método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales, posteriormente la enseñanza de las consonantes se realiza a través de la combinación con las vocales formando sílabas y luego palabras. Un claro ejemplo de este método es el libro del silabario. El proceso del método silábico consta de los siguientes pasos: 1) Se enseñan las vocales enfatizando en la lectoescritura, 2) Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje, 3) Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas, 4) Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones, 5) Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones, 6) Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas, 7) Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.

Dentro de las ventajas que cuentan los autores sobre este método está el hecho de que omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios, las sílabas son unidades sonoras que los sentidos captan con facilidad, se adapta fácilmente al idioma castellano por ser esta una lengua fonética y es fácil de aplicar, siendo posible que los estudiantes puedan enseñárselo unos a otros. Algunas de las principales desventajas de este método son que

como va de lo particular a lo general, rompe el sincretismo de la mente infantil, como parte desde las sílabas, es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil al igual que el despertar el interés en el niño, aun partiendo de la sílaba, el aprendizaje es muy lento, debido a que es muy mecánico, descuida la comprensión.

3.4.2. Métodos analíticos.

Sobre los métodos analíticos, Medina et al (2006) dicen que estos parten de la oración como unidad esencial de la lengua, diciendo que es necesario enseñar al niño desde la oración, y por ende, desde el texto completo, desconociendo de esta forma los aspectos extratextuales. Estos guardan directa relación con los modelos descendentes o *top-down*, ya que van desde el todo hacia las partes, La principal diferencia entre esta variedad de métodos es la unidad lingüística de la que parten, unos lo hacen desde la palabra y otros lo hacen desde unidades mayores como la frase o la oración. Se definen como los métodos que tienen como fin enseñar a leer y escribir a través de palabras y oraciones sin la necesidad de que el estudiante reconozca los elementos mínimos.

3.4.2.1. Método de la palabra generadora.

Según Medina et al (2006), este método surge en Estados Unidos, precisamente en el contexto lingüístico del inglés, lengua en la cual existe poca relación entre fonema y grafema. “Consiste en enseñar la lengua escrita desde la palabra. Para ello, se proponen tres pasos: el mecánico (decodificación), el intelectual (comprensión) y el retórico (lectura expresiva en voz alta)” (p. 10). Este método surge a finales del siglo XIX, y se aplica en Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX. Estalayo y Vega (2003) señalan que este método, al igual que el método Fonético, se le atribuye a Juan Amós Comenio, pues en su obra *Orbis Pictus* la enseñanza de cada grafía va acompañada de una imagen, la cual contiene la primera grafía que se quiere estudiar o contiene un dibujo del animal que hace un sonido, el cual al utilizarlo onomatopéyicamente le permite a los niños relacionarlo con el dibujo y el punto de articulación. Juan Amós Comenio abogaba por el método de palabras generadoras y argumentaba que cuando las palabras se presentan en cuadros que representan el significado, pueden aprenderse rápidamente sin recurrir al deletreo corriente, la cual es una labor agobiante e innecesaria. Este método consiste en partir de la palabra generadora, también denominada generatriz o normal, la

cual se ha previsto, luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, esta se escribe en la pizarra para que los estudiantes la escriban en sus cuadernos, luego se observan sus particularidades al ser leída y después es desglosada en sílabas y posteriormente en letras, las cuales se mencionan por sus sonidos, se reconstruyen palabras con las nuevas letras y se forman nuevas sílabas.

El proceso que sigue el método de la palabra generadora, según señalan los autores, es el siguiente: se genera un espacio de motivación, primero centrado en las vocales y luego en las consonantes que compondrán la palabra generadora (introducción de la clase o al nombrar los objetivos), luego se presenta una lámina, material concreto o audiovisual que presente la palabra generadora, posteriormente se procede a generar una conversación o utilización de literatura infantil que trate la palabra generadora, esto puede ser realizado con cuentos, canciones, poemas, adivinanzas, etc., luego, se presenta la palabra generadora manuscrita y se enuncia correctamente, tanto por el docente como por los estudiantes, ya sea de forma individual o grupal, luego se realiza una actividad significativa donde los estudiante creen material visual (un dibujo) o concreto (creaciones artísticas) relativo a la palabra generadora, posteriormente se hace descubrir entre otras palabras, la palabra aprendida, luego esta se copia y se lee, después de esto se descompone la palabra en sus elementos más pequeños (primero por sílabas y posteriormente por letras, ejemplificando: mamá → ma - má → m - a - m - á), realizado el análisis sigue la síntesis, utilizando los sonidos conocidos con la palabra generadora esta se reforma realizando el proceso inverso (ej: m - a - m - á → ma - má → mamá) para luego pasar a conjugar la consonante aprendida (en este ejemplo la M) con las demás vocales, para luego formar nuevas palabras y frases (como el clásico ejemplo ‘mi mamá me mima’ o ‘amo a mi mamá’), para finalmente leer repetidamente lo escrito y las combinaciones que se fueron formando.

Las principales características de este método, según Estalayo y Vega (2003) son que al ser uno de los primeros dentro de la categoría de métodos analíticos, este es tanto analítico como sintético, analítico por partir de la palabra a la sílaba y de esta a la letra y sintético al reproducir posteriormente el proceso de forma inversa. Se suele disponer de una nueva palabra generadora cada vez que se desea enseñar una nueva consonante, las palabras generadoras nuevas solo tienden a utilizar una única consonante nueva y el resto de sus letras son o vocales o consonantes

ya aprendidas. La principal herramienta de evaluación de los procesos de aprendizaje en este método es el dictado, donde se podrán comprobar los aprendizajes, y de paso, se podrá enseñar la letra manuscrita.

Estalayo y Vega (2003) señalan como su principal ventaja que se basa en la capacidad sincrética o globalizadora del niño, por ende, sigue el proceso natural del aprendizaje. Otras de sus ventajas son que permite cumplir con las leyes del aprendizaje (la del efecto, la del ejercicio, la de la asociación y la de la motivación), desde el principio del aprendizaje fomenta la comprensión de la lectura, desarrollando una actitud inteligente y un profundo interés por ésta como fuente de placer y de información, es económico, ya que requiere de una cantidad reducida de materiales, facilita tanto la lectura como la escritura de forma simultánea, permite que los estudiantes puedan ver su progreso en su proceso de aprendizaje de forma diaria, genera aprendizaje significativo, debido a que los estudiantes producen material visual (dibujos) o concreto (creaciones artísticas) relativas a las palabras generadoras, estimula el oído, la vista, el tacto y la motricidad al realizar lectura y escritura simultáneamente, finalmente pero no menos importante, facilita la organización en grupos de trabajo, ya que mientras unos escriben y otros leen, quienes presentan atraso en los aprendizajes pueden reforzar con el profesor, o los más avanzados pueden contribuir al aprendizaje de sus compañeros que se enfrentan a dificultades para aprender, reforzando así sus propios aprendizajes.

Dentro de las principales desventajas del método de palabra generadora, Estalayo y Vega (2003) señalan que no es un método fácil de aplicar, el profesor a cargo debe dominarlo muy bien para que este se ejecute correctamente y surta los resultados esperados, todas aquellas palabras que no respondan a los intereses infantiles o que sean de psicología negativa deben eliminarse o dejarse de lado, no desarrolla independencia para identificar las palabras con rapidez, gran parte del estudiantado requiere de apoyos adicionales al utilizar este método, se centra en la lectura mecánica por sobre la comprensiva, debido a que es muy abstracto resulta poco atractivo para los niños, pues para ellos, la palabra por sí sola (carente de contexto) y más aún las sílabas y las letras no tienen significado.

3.4.2.2. Método global.

Según Hendrix (1959, en Medina et al., 2006) “el método global no discrimina entre la palabra y la frase o la oración; por el contrario, los integra hasta complementarlos” (p. 11). Para Estalayo y Vega (2003) los métodos globales, de reciente aplicación, también conocidos como métodos de oraciones completas o método Decroly, son los que mejor contemplan las características del pensamiento de los niños que comienzan su proceso de aprendizaje de la lectoescritura, porque a dicha edad perciben sincréticamente todo aquello que les rodea. Para ellos, las formas son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran; perciben antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas; perciben antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas; no perciben con facilidad las pequeñas diferencias; no sienten espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo, si no son conducidos a realizar esa operación mental; cuando se sienten motivados por una viva curiosidad o un interés vital, son capaces de buscar por sí solos a pedir ayuda para descomponer el todo que percibieron sincréticamente; los niños son intuitivos y a los 5 y 6 años perciben aún en forma global; por esto descubren primero las diferencias que las semejanzas. Los autores indican que Ovidio Decroly, quien reformuló durante finales del siglo XIX e inicios del siglo XX este método ya proveniente desde el siglo XVIII, afirmaba que sólo es posible aplicar el método global en la lectoescritura si toda la enseñanza, concreta e intuitiva, se basa en los principios de globalización, en el cual los intereses y necesidades del niño son vitales, especialmente cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura.

De acuerdo con lo expuesto, Estalayo y Vega (2003) hacen énfasis en que los métodos globales no agotan prematuramente al educando con ejercicios de análisis mecánicos, como lo hacen los métodos sintéticos y los analítico-sintéticos, que apresuran el análisis de los elementos de la palabra y conducen a asociaciones artificiales, carentes de efectividad y dinamismo. en sus palabras:

Las etapas del método son cuatro. La duración, amplitud e intensidad de las mismas dependen del grado de maduración total: la capacidad imitativa, el tipo de inteligencia, la ubicación en el tiempo y el espacio, el dominio del esquema corporal, etc., que el grupo posea.

Conviene recordar la influencia que tiene en el desarrollo del lenguaje infantil y la lectura ideovisual, el estado sociocultural de la familia y los medios audiovisuales modernos: [...] que deben ser tomados muy en cuenta al seleccionar los centros de interés, las oraciones, frases y palabras que servirán para la enseñanza sistematizada de la lectura ideovisual y la escritura simultánea.

La enseñanza de la lectura y escritura debe partir del caudal del lenguaje oral que el niño trae al llegar a la escuela, el cual se irá enriqueciendo gradualmente a través de sucesivas etapas. (Estalayo y Vega, 2003, pp. 8-9)

Para Estalayo y Vega (2003) los métodos globales se caracterizan en que desde el primer momento se le presentan al estudiante unidades con un significado completo. Este método consiste en aplicar a la enseñanza de la lectoescritura el mismo proceso que realizan los niños para aprender a hablar. El educando establece relaciones espontáneamente gracias a su memoria visual, reconociendo frases y oraciones, y en ellas palabras. De esta misma forma establece relaciones y reconoce los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes. Los signos dentro de las palabras obtienen sentido, y de su presentación escrita son transformados en sonidos a través del habla, de esta forma, el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio.

Entre los métodos globales, caracterizados porque se le presentan al niño unidades con un significado completo desde el primer momento, Estalayo y Vega (2003) indican que es posible encontrar con los siguientes:

Léxicos: En los que se representan palabras con significado para el neolector y tras varias repeticiones se forman frases con las palabras aprendidas visualmente. Los argumentos que se levantan a su favor son que las palabras son las unidades básicas para el pensamiento, centrando la atención sobre el sentido o significación, ya que la mayoría de las personas reconocen los objetos antes de distinguir sus componentes o elementos. La inconveniencia de este método, así como todas las metodologías de orientación global pura, es que niños y niñas no pueden descifrar ellos solos, las palabras que se encuentran por primera vez; lo que retarda enormemente el aprendizaje.

Fraseológicos: En los que, a partir de una conversación con los alumnos, el profesor escribe en la pizarra una frase, dentro de la cual el estudiante irá reconociendo las palabras y sus componentes. Se sustentan en que la frase es la unidad lingüística natural y que los habitúa a leer inteligentemente, estimulando el placer y la curiosidad.

Contextuales: Su principal ventaja es el interés que el texto y los comentarios sobre este pueda tener para los estudiantes. Sus inconvenientes a parte de los mencionados para los otros métodos de carácter global, es que los estudiantes al estar intentando leer, hacen coincidir su lectura con lo que ellos creen que dice el texto, produciendo abundantes inexactitudes.

Estalayo y Vega (2003) indican que para el proceso del método global se siguen las siguientes etapas: 1) Comprensión, donde se le presenta a los estudiantes las palabras asociadas a su cotidianidad, entorno y contexto, tales como etiquetas en sus utensilios que indiquen los nombres de los objetos, sus nombres en sus pupitres, etc., así como también es posible utilizar material concreto tal como tarjetas con ilustraciones y el nombre de ellas (por ejemplo una tarjeta con un dibujo de una manzana acompañada con la palabra ‘manzana’ junto a otras tarjetas similares) frases con oraciones recurrentes (por ejemplo una cartulina en el diario mural con la frase ‘¿cómo está el clima hoy?’ y junto a ella tarjetas con opciones que contienen ilustraciones y palabras relativas al clima), esto permitirá a los estudiantes ir familiarizándose con el mundo del lenguaje escrito, tanto desde su propia interacción con estas como con interacciones mediadas por el profesor, 2) Imitación, en esta etapa los estudiantes crean palabras, frases y oraciones en base a lo aprendido en la etapa anterior, ya sea por mutuo propio o guiados por el profesor. Actividades como el dictado, juegos de completar la oración o escritura libre de oraciones cortas dentro de un contexto señalado suelen ser habituales en esta etapa, 3) Elaboración, donde el educando ya comienza a comprender los componentes de las palabras, tales como sonidos iniciales, sílabas (directas, inversas, mixtas o cerradas y complejas), vocales, diptongos y consonantes, siendo capaz de leer y escribir palabras nuevas en base a dichos conocimientos y 4) producción, donde los estudiantes al leer son capaces de explicar lo leído, responder a preguntas del profesor sobre lo leído y a Atender o cumplir con lo que la lectura dice o solicita. Son capaces de recitar poemas, cantar canciones o narrar cuentos que hayan aprendido de memoria, y finalmente, siendo capaces de elaborar sus propios textos, tales como pequeñas cartas, listas, carteles, etc.

Estalayo y Vega (2003) señalan que las principales facilidades y ventajas de los métodos globales son que éstos responden a la psicología sincrética o globalizadora del niño, al iniciarse con la idea concreta y completa. El hecho de que la lectura sea ocasional y práctica no exige lecciones sistematizadas, dándole así a la lectura y la escritura el lugar que tienen en la vida. Permiten la frecuente repetición, lo cual es crucial para el aprendizaje de la lectoescritura. Permite juegos y actividades lúdicas, haciendo agradable el proceso, sin mecanizaciones que lo vuelven aburrido para los estudiantes. La enseñanza es activa, el niño lee desde el principio, lo cual le da la impresión de que desde el principio sabe leer, trabajando apropiadamente con su autoestima. Permite la lectura y la escritura (primero con letra imprenta y luego con manuscrita). Favorece la adquisición de una buena ortografía. favorece una lectura inteligente y contribuye a la educación intelectual, porque de inmediato se va conociendo el significado de las palabras y la función que desempeñan: Palabras que nombran, que califican, que indican acción, etc. Propicia el análisis para el conocimiento de sílabas que permiten la formación de nuevas palabras y oraciones. Facilita el aprendizaje de la lectura con rapidez y comprensión, sin las barreras de los métodos sintéticos. Es económico didácticamente, porque permite la articulación curricular con otras asignaturas al tiempo que se aborda el aprendizaje de la lectoescritura. Se puede iniciar su aplicación a una edad más temprana de la habitual si los estudiantes cuentan con la madurez necesaria.

Dentro de las exigencias del método, los autores señalan que es imperante que el profesor que vaya a aplicarlo posea un excelente dominio de este, un apropiado conocimiento de psicología infantil, psicología del aprendizaje y leyes del aprendizaje. Estos métodos requieren de una atención individualizada, necesitando mucho tiempo para alcanzar el total de los aprendizajes. Es importante tener en cuenta que requiere de una gran cantidad de material concreto, así como fichas, láminas, etiquetas, entre otros, de los cuales no se puede prescindir si se desea obtener los resultados esperados; de hacer un uso apropiado de estos, los estudiantes obtendrán resultados altamente satisfactorios. También es de suma importancia que exista una buena comunicación entre el aula y el hogar, contribuyendo a facilitar el desarrollo del método en los dos contextos.

CAPÍTULO IV: Marco metodológico

En el presente capítulo se explicarán las herramientas metodológicas a utilizar en este estudio, el motivo por el cual fueron elegidas, en qué forma se utilizaron durante los procesos de la investigación y cómo esto repercute en el desarrollo de la investigación. Las decisiones metodológicas fueron orientadas por la pregunta de investigación que busca conocer cómo es la experiencia en educación a distancia de pedagogos en educación diferencial en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura inicial en niños de 1 básico en contexto de pandemia en la Región Metropolitana.

4.1. Paradigma de la investigación

Esta investigación se inserta en el paradigma de investigación interpretativo, ya que sus procesos tienen una naturaleza dinámica y simbólica basada en la construcción social a partir de las representaciones de los actores de la investigación (Sánchez, 2013). Por tanto, el fin de esta investigación al asumir este paradigma es comprender y describir la realidad a estudiar por medio del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de las participantes en las diversas situaciones de la investigación. Lo que interesa según este autor es la perspectiva de las participantes, ya que la comprensión en profundidad de los casos particulares ayudará a acceder al simbolismo que configura la realidad a estudiar. En este sentido, el objeto de estudio de esta investigación es el proceso de enseñanza de la lectoescritura inicial de las profesoras diferenciales en tiempos de pandemia, en cuanto a sus experiencias y sus vivencias.

4.2. Metodología

Esta investigación se realiza mediante la metodología cualitativa que se caracteriza por ser flexible, otorgando la posibilidad de percibir y responder a situaciones nuevas o inesperadas durante el transcurso del estudio, permitiendo modificar las preguntas de investigación y sus propósitos. Esta metodología cumple con la función de observar la realidad desde el punto de vista de los participantes de la investigación (Valles, 2000), siendo posible así recopilar las vivencias y experiencias personales de las participantes.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño de investigación usado en este estudio es el fenomenológico, dado que este diseño se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Además, busca el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un fenómeno, es decir, se centra en las experiencias de los participantes (Salgado, 2007). Por tanto, esta investigación ahonda en las experiencias de pedagogos en educación diferencial en relación con los desafíos presentes en la educación a distancia en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura inicial en niños de 1° básico en contexto de pandemia en la Región Metropolitana.

4.4. Informantes y escenarios

Las informantes de esta investigación fueron seleccionadas en base a algunos de los criterios de selección señalados por Valles (2007), entre estos: 1) la selección de contextos relevantes al problema de investigación; 2) la selección de los casos individuales, 3) el criterio de accesibilidad y 4) Heterogeneidad, puesto que se buscó contactar a educadoras diferenciales de distinta edad, años de experiencia en la profesión, años enseñando lectoescritura inicial, comuna en la cual trabajaban y dependencias de establecimiento diferentes. Para determinar el número de entrevistas, se consideró el criterio de saturación teórica (Hernández, 2000). Este autor plantea que se recogerán datos hasta que los antecedentes adicionales no aporten nueva información relevante a los datos recogidos hasta ese momento (Osses et al., 2006).

En base a lo anterior, se entrevistó a nueve Educadoras Diferenciales de comunas de la Región Metropolitana, accediendo a las informantes por medio de un llamado realizado por redes sociales y a través del “efecto bola de nieve”, donde estas ponían en contacto con el entrevistador a otras colegas, esto debido al contexto de pandemia, ya que no era posible tener acceso a centros educacionales de forma directa. Las informantes cumplían con el requisito de enseñar lectoescritura inicial durante el año 2020 a través de modalidad online, debido al contexto de emergencia sanitaria derivada de la pandemia por el virus SARS-CoV-2. Las informantes presentaban una variedad de edades y de años de ejercicio tanto de la profesión docente como enseñando lectoescritura inicial. Las escuelas en las cuales estas profesionales se desempeñaban contaban con programa de integración escolar (P.I.E.) bajo el alero del decreto

supremo 170 y el decreto exento 83/2015, fuera de esta singularidad, eran de características diversas, siendo algunas de ellas de dependencia municipal, particulares subvencionadas o pertenecientes a corporaciones educativas, en su mayoría con algún grado de vulnerabilidad.

Tabla 1: informantes.

Código	Sexo	Edad	Comuna	Años de ejercicio de la profesión	Años enseñando lectoescritura inicial	Dependencia del establecimiento educacional
P-QN1	F	27	Quinta Normal	5	2	Particular subvencionado
P-QN2	F	27	Quinta Normal	5	2	Particular subvencionado
P-M1	F	25	Maipú	1	1	Particular subvencionado
P-SM1	F	35	San Miguel	11	5	Particular subvencionado
P-SJ1	F	55	San Joaquín	35	21	Municipal
P-C1	F	35	Conchalí	4	2	Municipal
P-PA1	F	27	Puente Alto	3	3	Particular subvencionado
P-LC1	F	36	La Cisterna	14	14	Municipal
P-SB1	F	25	San Bernardo	2	2	Particular subvencionado

4.5. Instrumentos de recogida de la información

Para la presente investigación se ha elegido la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de información, debido a que se encuentra en un punto medio entre estructura y flexibilidad. La entrevista es semiestructurada en tanto que las preguntas, el modo de enunciarlas o el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador (Hammer y Wildavsky, 1990). La entrevista es un proceso comunicativo donde se obtiene información de una persona, la cual se encuentra contenida en su experiencia. Este instrumento es una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de experiencias de sus prácticas individuales, con el fin de lograr una construcción de sentido social de la conducta individual (Tonon, 2012). Este

instrumento da la libertad de adaptarse a las situaciones sin alejarse del todo del guion de la entrevista, permitiendo que las preguntas sean abordadas tal cual fueron formuladas, repetidas, adaptadas por necesidades del entrevistado o incluso cambiar el orden dentro del libreto si es necesario. Así también como incentivar al entrevistado a expresarse a fondo con acotaciones tales como “¿por qué?” y “¿qué más?” siempre y cuando se rijan por alguna pauta (Hammer y Wildavsky, 1990).

Las entrevistas en esta investigación se realizaron de forma remota por videoconferencia. En el comienzo de las entrevistas, se procedió a leer el consentimiento informado a las entrevistadas, al cual accedieron verbalmente, quedando registro de ello en las grabaciones, las cuales están resguardadas por el investigador por motivos éticos.

4.6. Técnicas de análisis de la información

La técnica de análisis de la información utilizada en esta investigación corresponde al análisis de contenido cualitativo. Este no tiene como fin solo la búsqueda de ciertos contenidos dentro de un corpus, sino de encontrar el sentido que estos contenidos poseen dentro del contexto para los informantes. En base a lo que plantea el autor, este procedimiento cualitativo aporta a la construcción de códigos, los cuales una vez sistematizados, categorizados y re-categorizados, dan cuenta de una orientación temática en esta investigación, pudiendo convertirse en categorías teóricas (Díaz Herrera, 2018).

4.7. Rigor científico

El rigor científico busca ilustrar el estado de la cuestión del rigor en la investigación, sus criterios principales, las diferencias en su interpretación y aplicación. Para tal efecto, se analizan asuntos relacionados con el instrumento de recogida de la información, la validación de este por expertos en el área y el análisis de la información. Se basa en los conceptos de validez, confiabilidad, objetividad versus subjetividad, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad, elementos necesarios para dar credibilidad a la investigación (Arias y Giraldo, 2011).

Además de contar con la validación de expertos para el instrumento de recogida de información, este estudio se rige por los criterios de validez, confiabilidad y credibilidad de los datos (confirmabilidad) indicados por Corbin y Strauss (1990). Estos autores señalan que,

asumiendo que el lector difícilmente podrá emitir un juicio sobre el análisis, ya que no está presente en el proceso. Por tanto, los investigadores tienen la responsabilidad de remediar esto, proporcionando información sobre los criterios utilizados, remitiendo al criterio de “transparencia”. Estos criterios son 1) cómo se seleccionó la muestra inicial, 2) cuáles son las principales categorías que emergieron, 3) cuáles fueron los principales eventos que llevaron a estas categorías, 4) sobre qué base de categorías teóricas se seleccionó la muestra, 5) sobre qué base fueron formuladas y contrastadas las categorías teóricas, cuáles fueron las hipótesis pertinentes en cuanto a la relación entre estas, 6) qué acciones se tomaron cuando las hipótesis no prosperaron, cómo afectó esto al análisis y 7) cómo y por qué fueron seleccionadas las categorías.

CAPÍTULO V: Presentación de resultados

La presente investigación busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los desafíos presentes en la enseñanza de la lectoescritura inicial a niños de 1° básico vivenciados por pedagogas en educación diferencial de la Región Metropolitana en contexto de pandemia? En respuesta a esta pregunta, se levantaron un conjunto de categorías, orientadas cada una de ellas por los objetivos específicos mencionados en el capítulo II. A continuación, se desglosan estos conjuntos de categorías en tres grupos. El primer grupo está relacionado con los desafíos relativos a las herramientas tecnológicas; el segundo grupo, relacionado con los desafíos relativos a las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y el tercero, relacionado con los desafíos relativos a la evaluación.

5.1. Desafíos relacionados con las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la lectoescritura inicial

En este apartado, se verán todos aquellos desafíos relacionados con las herramientas tecnológicas al momento de realizar clases en línea. Entre estos se encuentran las ventajas y desventajas que presentó el profesorado, el estudiantado y los apoderados durante este proceso tan singular. Asimismo, se abordará el cómo estos desafíos repercutieron al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial en los estudiantes de primero básico, a los cuales las profesoras entrevistadas realizaron las clases en este contexto tan único como complejo.

5.1.1. Disponibilidad de recursos tecnológicos.

En todos los casos, las profesoras declararon que sus respectivos establecimientos tardaron meses o incluso un año entero en facilitarles recursos tecnológicos o algún apoyo económico como bonos en dinero por asuntos referentes a inversiones en tecnología para la realización de clases en línea o gastos asociados al trabajo desde casa, tales como aumento de cuentas de insumos, contratación de planes de internet más potentes, etc. De esta misma manera, dichos apoyos económicos, además de ser tardíos, fueron precarios, ya que en la mayoría de los casos estos no alcanzaban a cubrir realmente el valor de los gastos asociados. La carencia de dichos recursos dificultó los procesos de enseñanza de la lectoescritura durante el comienzo del

periodo de clases en línea, ya que las profesoras debieron ocupar recursos personales para abastecerse de todo lo necesario para enseñar la disciplina.

[sobre la entrega de recursos tecnológicos por parte del establecimiento] El año pasado, nada. De hecho, el computador que yo tenía desde la universidad no estaba dando el ancho para las clases virtuales. Se me pegaba. Estaba muy lleno de cosas. Tuve que cambiarlo y me lo compré yo, no prestaban [equipos] en el colegio (P-SB1)

Todo salía del bolsillo de los profesores, me refiero al wi-fi, planes de teléfono. Entonces, ahí fue un tanto complejo y cada uno se tuvo que ir actualizando. [...] y lo otro es que también hubo que invertir en la tecnología: aros de luz, soportes para el celular, entre otras cosas. (P-QN2)

No, no entrego nada, por lo tanto, tuvimos que nosotros como profesores ocupar nuestros recursos personales; el internet, el computador, el celular, lo que fuera. Y en los horarios que fuera, ni siquiera en el horario establecido por contrato ni tampoco en horario laboral, sino que en los momentos que se pudiera. (P-SJ1)

5.1.2. Familiarización con la tecnología.

Las profesoras señalan que se presentó la necesidad de un proceso de familiarización con las herramientas tecnológicas, tanto por su parte como por la de sus colegas, especialmente aquellas con más años de experiencia. Asimismo, fue necesaria una adecuación de los propios conocimientos no profesionales sobre herramientas tecnológicas al ámbito de la educación. Se hace especial énfasis en adaptar dichos conocimientos a las necesidades que se presentan al momento de realizar clases de lectoescritura inicial a estudiantes de primero básico, donde el material audiovisual debe estar adecuado a sus necesidades y a sus intereses, a diferencia de lo acostumbrado por las profesoras en su vida como estudiantes, donde dicho material audiovisual tenía otro carácter.

Uno tiene que aprender todo de nuevo, porque, por ejemplo, los ppt que uno hace en la universidad son totalmente diferentes al ppt que uno tiene que preparar para una clase. En este caso para un primero básico, que tiene que ser un ppt lleno de

material visual, que hacer un ppt interactivo. Yo no tenía idea que eso se podía hacer, un ppt que tiene que ser bonito. Uno en la universidad sí prepara ppts, pero no tiene todos esos detalles. Son cosas que va aprendiendo. (P-PA1)

[Las plataformas tecnológicas] son súper buenas, son súper útiles. Ahora, este año estamos mucho más familiarizados, por lo tanto, es mucho más fácil trabajar con ellas, son súper amigables, más para los niños que para los profesores eso sí, pero son súper amigables. (P-SB1)

Ahora frente a [las plataformas tecnológicas] me sentí súper incompetente, porque tu tenías que manejar un montón de herramientas y tienes que rápidamente aprender cómo se utilizaba, por ejemplo, el zoom. Y, además de eso, este año, por ejemplo, había nuevas funciones, entonces hay que actualizarse sobre la misma marcha. Entonces yo en particular creo de verdad que fueron un gran aporte las plataformas: una forma de ordenar el trabajo, una forma de poder planificar el trabajo. (P-LC1)

5.1.3. Pertinencia de las plataformas.

Según reportan algunas profesoras, las plataformas utilizadas eran poco amigables con los usuarios o eran inapropiadas para la educación por su alta competitividad. Eran poco inclusivas o amigables con los estudiantes no lectores, con los apoderados poco alfabetizados digitalmente e incluso, con el profesorado. Por estos motivos, varias de estas plataformas no eran las más apropiadas para el aprendizaje de la lectoescritura inicial.

[sobre “Letrabs”, una plataforma en concreto] Es una plataforma poco inclusiva [...] en su totalidad. Si un niño no sabía leer, era una plataforma que te choca al entrar, porque es pura letra, muy poco apoyo visual. Cuenta con juegos de lectura de cuentos, pero es súper poco motivante, porque además es una plataforma muy competitiva, donde los niños van jugando, van pasando desafíos. Y cuando terminan, [...] hay un ranking. Entonces, por ejemplo, los niños que son no lectores o que leen muy poco, aparecen abajo en el ranking con un color rojo y

tienen a sus compañeros que están súper arriba. Entonces, no me gustó esa plataforma que se está utilizando para la lectura (P-PA1)

Para mí como docente lo encontré enredado [las plataformas], [...] yo tengo hermanos pequeños que también se meten a estas plataformas y también les costó un montón a ellos entenderlas, a los propios padres, sobre todo cuando tienen un bajo capital cultural, les cuesta mucho. Esa es mi opinión [...] para mí, no son tan amigables (P-QN1)

5.1.4. Conexión de internet.

Aproximadamente la mitad de las profesoras señalaron que una de las principales barreras al momento de enseñar lectoescritura inicial en modalidad online fue precisamente la conexión de internet tanto del profesorado como de los estudiantes. Ya fuese debido a una mala señal o a la carencia total de acceso a internet por parte del estudiantado. Esto perjudicó no solo el proceso de adquisición de la lectoescritura inicial, sino todo el proceso de clases en línea.

La principal barrera es el internet, por ejemplo, a veces tiende, en especial el de los niños, a ser muy inestable, entonces no puedes mostrar todos [...] los recursos que te gustaría utilizar porque muchas veces el internet no solo tuyo, sino que el de los estudiantes no aguanta (P-M1)

La señal es inestable y es súper importante, porque cuando uno está enseñando el proceso de lectoescritura, y bueno, en cualquier clase en general, tiene que haber una continuidad en la clase misma. Porque, además, es con tiempo. Entonces, de repente, el apoderado o yo nos demorábamos 5 o 10 minutos, porque se caía la señal. Y son cosas que están fuera del control de uno. (P-QN1)

[una gran barrera fue] El internet, [...] no solo mío sino de mis alumnos. [...] No sé quién habrá pensado que todo el mundo tenía internet en este país, que todos los estudiantes tenían internet en este país. O sea, después empezamos a ver noticias de que había chiquillos que tenían que subir un cerro para poder conectarse a sus clases [...]. Entonces yo decía ‘¿por qué se sorprenden si uno lo ve todos los días?’. O sea, yo trabajo en una escuela municipal de La Cisterna,

[...] y he visto situaciones que de repente veo en las noticias y [...] la gente se sorprende. [...] ‘Si no van a la escuela a comer no tienen desayuno’ por ejemplo, eso yo lo veo a diario en la escuela, la escuela nuestra nunca puede cerrar, [...]. Entonces yo creo que el internet ha sido una barrera tremenda y difícil de superar. Porque hasta el día de hoy yo tengo estudiantes que no tienen acceso a internet y además [...] no tienen los dispositivos. (P-LC1)

5.1.5. Alfabetización digital.

Según las entrevistadas, la alfabetización digital tanto de ellas, del resto del profesorado, de los apoderados como del alumnado fue un tema relevante y un factor que influyó en todo el proceso. Esto no solo relativo a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial, sino de toda la experiencia de clases en línea. Se habla de escasas, nulas o significativamente tardías capacitaciones en lo tecnológico para el profesorado, teniendo que recurrir al apoyo entre pares docentes para enseñar sobre el uso de las herramientas tecnológicas a profesores con más años de ejercicio (sean ellas mismas u otros colegas) o recurrir a familiares u otros contactos para solicitar instrucción en esta área. En lo que respecta a alfabetización digital de apoderados y familias, se menciona que esta muchas veces es aún menor que la del profesorado. En ocasiones, los padres ni siquiera saben cómo manipular las funciones básicas necesarias para que sus hijos puedan participar de las clases en línea.

Entonces, la verdad, así como algo difícil tecnológico, no sabría que decirte porque lo he tenido a él (su marido, ing. informático), entonces cada vez que... (requiero apoyo tecnológico, recurro a él) ... Y si no se algo, lo interiorizó, llamo a los profesores jefe, porque ellos también, hay algunos que son más jóvenes que yo, que saben más de tecnología, entonces yo les digo ‘¿chicos, como hicieron esto? ya, hagamos esto’. (P-SM1)

Hay un analfabetismo tecnológico. [...] Yo, profesora, ocupando Word y Excel y lo que quieras hace muchos años y aun así se me hizo complejo poder compartir la pantalla aquí en el zoom, poder bajar WhatsApp web al computador. Hay de verdad familias y estudiantes que no se manejan, que de frentón no manejan (ni) cómo hacerse un correo, por ejemplo. (P-LC1)

5.1.6. Interacción directa con los estudiantes.

Según señalan las profesoras entrevistadas, el proceso de enseñanza de la lectoescritura inicial en modalidad online es impersonal, carente de interacción directa, siendo notorias las repercusiones de esta en el aprendizaje de los estudiantes. Indican que este proceso es significativamente diferente a estar junto al estudiantado, donde la mediación y el modelaje de habilidades y aprendizajes puede ser realizado de forma más concreta y cercana. Todo lo cual se convirtió en un desafío para la enseñanza de la lectoescritura inicial.

[Lo más difícil fue] Enseñar a leer y a escribir a distancia, que ya en persona es complicado para los niños, para el docente también. A distancia hay un montón de factores con los que los niños se distraen. Entonces, para mí fue difícil. Y sobre todo por la misma pantalla, por el mismo aparato tecnológico. A distancia es muy despersonalizado. (P-QN1)

[Al enseñar la lectoescritura inicial en modalidad online] Creo que con la lectura no es tan complejo. En cambio, con la escritura sí siento que estamos súper débiles todavía, que falta trabajo ahí, porque la escritura requiere un trabajo previo de la motricidad fina [...] que tú tienes que hacer con el niño. Ojalá de forma presencial, [...] hay cosas que yo tengo que hacer con el previo a, por ejemplo, mandarle un cuadernillo de grafomotricidad [...] para que haga en la casa, entonces yo siento que eso nos ha faltado, [...] porque el tú a tú es irremplazable, eso no lo puedo negar, no hay manera de que sea lo mismo. (P-LC1)

5.1.7. Adaptación del material concreto.

Algunas profesoras señalan que una de las principales barreras de la virtualidad fue el paso de material concreto a audiovisual. Esto conlleva diversas dificultades, tanto al preparar el material, al adaptarlo, ganar dominio de las plataformas, entre otros. También hacen hincapié en cómo repercute el formato del material en la disposición de los estudiantes al momento de enfrentarse a los textos escritos. Siendo los libros concretos, según ellas, más llamativos que una presentación audiovisual para los pequeños de primer ciclo.

El mismo material cuesta mucho, porque, por ejemplo, entregarle un libro completo a un niño lo motiva mucho más que presentárselo a través de una pantalla. Entonces igual cuesta mucho motivar a los chicos a que... a que quieran practicar la lectura. (P-PA1)

[Una dificultad que tuve fue] el tipo de material que presentaba, porque tenía que ser diverso para cada niño, y siendo así, me demandaba demasiado tiempo y no siempre se alcanzaba. O tenía que quedarme hasta muy tarde preparando el material. También el hecho de tener que preparar videos. Tuve que reinventarme, aprender a utilizar la plataforma y las distintas aplicaciones. Fue 'un tema'. (P-QN2)

5.1.8. Coordinar tiempos laborales y personales al trabajar desde casa.

Algunas de las profesoras señalaron que una de las principales barreras durante este proceso fue la dificultad para coordinar las labores profesionales y personales desde el contexto de clases en línea y teletrabajo desde casa. Ellas señalan que la falta de separación de estos dos ambientes y la amalgamación de estos en uno solo dificulta comprender y respetar los límites entre ambos. En la mayoría de los casos, no se respetaba los tiempos personales, familiares y del hogar.

También el hecho de la organización, que también cuesta, claro, porque cuando una está en el trabajo, hay un horario, pero acá estaba en la casa, además, estaba embarazada, lo cual era súper complejo porque tenía que hacer las cosas de la casa (recalca), asistir también a mis controles, hacer clases, Era un caos. (P-QN2)

Y la otra barrera externa era que también yo tengo otra hija pequeña que ahora ya tiene 3 años, Entonces el estrés constante de lidiar con mi vida personal y mi vida profesional, pero ya eso no tiene que ver con el aparato tecnológico, tiene que ver con mi vida personal. [...] O sea ni siquiera te dan los tiempos de cocinar, había que cocinar en la noche, porque la hora de colación que uno come rápido,

no te da como para cocinar y servir el almuerzo y comer tranquilo, no, entonces son muchas cosas (P-QN1)

5.1.9. El valor de la autonomía.

Algunas profesoras señalaron que un factor importante a considerar fue la autonomía de los niños en el ámbito digital, la falta de esta o el desarrollo de dicha autonomía digital en los estudiantes por parte de los padres. Ellas recalcan que a pesar de que es posible desarrollar esta habilidad desde pequeños, lo cual es sumamente importante, muchas veces esta está supeditada a la compañía de sus padres o apoderados. Los estudiantes en el transcurso del año escolar fueron adquiriendo autonomía en su proceso de aprendizaje, sin embargo, en el ámbito digital se careció de dicha autonomía. Los estudiantes dependían de sus padres al momento de interactuar con algunas plataformas tecnológicas más complejas o con algunas de sus labores, tales como la creación de usuarios, correos electrónicos, entre otros.

Yo tengo chiquititos, [...] y también hay una dificultad ahí que los grandes no tienen, porque los chiquititos no se conectan solos a sus clases, entonces sí o sí ellos deben tener un adulto al lado que les prenda el computador o que les preste el celular, que se meta a la clase, le cree el correo. [...] Entonces, un chiquitito de cinco o siete años no lo va a hacer solo, entonces necesita tener un adulto presente ahí, [...] entonces ahí también hay otra dificultad porque hay varios chiquillos que no se conectan a las clases porque no tienen con quien (P-LC1)

Y bueno, yo creo que dentro de todo igual fue bueno, se veía un poquito más de autonomía en los niños, que como ya una ya no estaba con ellos se veía mucho más la capacitación que tenían los papás en este caso, que estaban bien involucrados porque se notaba en los avances. (P-QN2)

En síntesis, las categorías de análisis levantadas respecto a los desafíos relacionados con las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la lectoescritura inicial señalan que las educadoras diferenciales entrevistadas, sus estudiantes y los apoderados de estos debieron atravesar un proceso de adaptación al medio tecnológico, ya sea desde lo económico, la adquisición de recursos para posibilitar la realización de clases en línea o el desarrollo de

habilidades para la utilización de la tecnología. Todo lo que llevó a la necesidad de adaptar los materiales, estrategias, recursos, plataformas y los propios conocimientos sobre tecnología para así poner todo ello al servicio de la educación, específicamente al de la enseñanza de la lectoescritura inicial. Las categorías levantadas pueden representarse en la siguiente figura:

Desafíos relacionados con las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la lectoescritura inicial

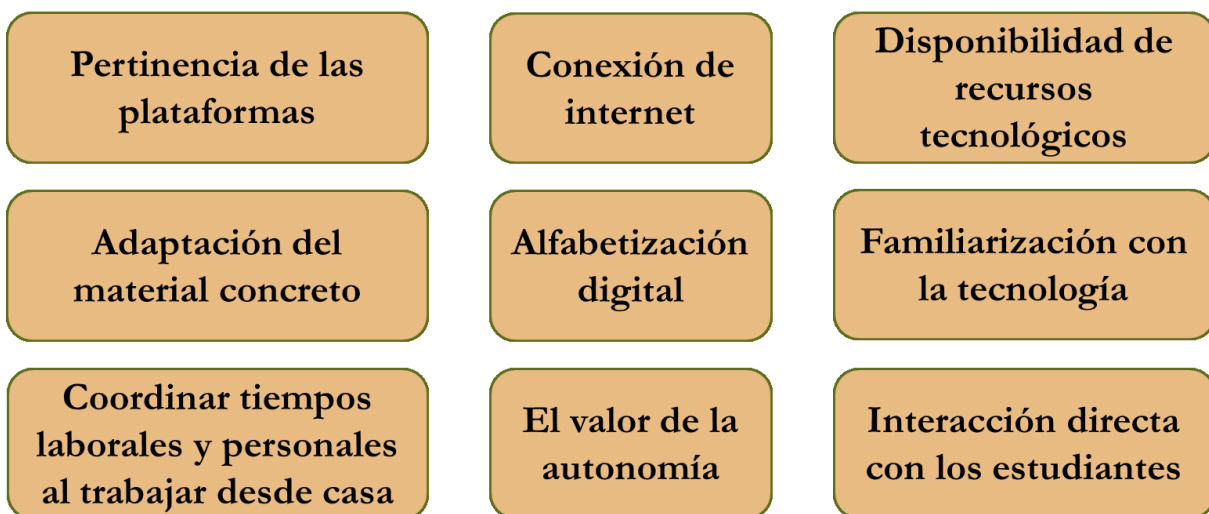


Figura 1: Primer grupo de categorías.

5.2. Desafíos frente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial

En este apartado, se verán todos aquellos desafíos presentados por las educadoras diferenciales entrevistadas, relacionados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial en este contexto de pandemia, ya sea previo, posterior o al momento mismo de realizar las clases en línea.

5.2.1. La planificación.

Aquí se presentan dos grandes desafíos enfrentados por el profesorado, los cuales debieron considerar al momento de realizar sus planificaciones de clases en línea en contexto de pandemia. Algunas de las principales consideraciones en este aspecto fueron los intereses de los estudiantes para conseguir un aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, las necesidades específicas del estudiantado y su contexto educativo, así como familiar y social.

[...] Mi primer pensamiento cuando comienzo a planificar es ‘¿Cómo puedo hacer que ellos aprendan?’ no ‘¿Cómo puedo yo enseñar esto?’. En segundo lugar, pienso en sus características, en sus gustos, en sus necesidades educativas y también pienso en su internet. (P-M1)

Se partía desde las necesidades del estudiante, ya sea de cualquier estudiante, también las ventajas que podría tener en cuanto a su acceso familiar, en su entorno familiar. También las fortalezas y debilidades [...], Estilos de aprendizaje, cuando uno es permanente ya vas viendo el grado de dificultad, lo que les gusta. Uno tiene que ir trabajando en esos aspectos (P-QN2)

5.2.2. Lograr procesos de aprendizaje completos.

Las profesoras indicaron en su gran mayoría que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura no se pudo completar en muchos de los estudiantes de primero básico. De modo general, señalan que se vislumbraron evidentes avances en la gran mayoría del estudiantado, pero que algunos de ellos no lograron conseguir el nivel esperado al momento de finalizar el año escolar. Muchas veces solo alcanzaron el nivel silábico de la lectoescritura. Los motivos

asociados a este hecho van desde el contexto mismo de clases en línea, el contexto familiar y el grado de apoyo entregado por los apoderados a sus hijos, en relación con la posibilidad de acompañamiento para que estos últimos se conecten a las clases en línea.

De que aprendieron, si, avanzaron. Porque si al principio yo tenía 20 niños repartidos en los dos talleres (de reforzamiento), al final quedaron como 10 niños. [...] Hubo avances. Los niños del grupo 2, que eran los que sabían más, juntaban sílabas y conocían las primeras consonantes y les faltaba, por ejemplo, los grupos consonánticos solamente o hilar la palabra, ellos mostraron más avances, pero los niños que estaban con las puras vocales terminaron con las vocales y las consonantes, [...] y ni si quiera todas. (P-SB1)

Algunos sí han podido adquirir la lectoescritura [...], pero la mayoría no, por lo mismo, por todas las dificultades que se han presentado, la conectividad, [...] el hacinamiento, o apoderados que incluso quizás por no perder el trabajo se han tenido que ir a trabajar lejos y dejar solos a los niños. (P-C1)

Da la casualidad lamentablemente que son estudiantes PIE, estudiantes transitorios PIE, y que también se sumó a la mala casualidad que son estudiantes que tienen poco apoyo de su familia, que son estudiantes que tienen mala conexión, entonces todos esos factores influyen, influyen tanto en los que sí adquirieron la lectoescritura como los que no lo adquirieron. (P-PA1)

5.2.3. Trasladar estrategias presenciales a la virtualidad.

Las profesoras señalan que las estrategias de enseñanza utilizadas en las clases en línea, así como las actividades y las didácticas, son las mismas a las utilizadas en clases regulares, pero adaptadas al contexto de clases en línea. Dichas adaptaciones están relacionadas en mayor medida con el medio por el cual se realizan. Según las profesoras, un ejemplo concreto de esta adaptación de material fue la grabación de cápsulas audiovisuales, ya fuese presentándose a sí mismas caracterizadas como algún personaje, también, en la presencialidad las profesoras acostumbraban a llegar caracterizadas de algún personaje a la sala de clases. Otros ejemplos de

adaptación de actividades fueron la aplicación de juegos como sopas de letras y crucigramas en la pizarra interactiva de la aplicación de videoconferencias en reemplazo al pizarrón, entre otros.

Yo siento que son las mismas, yo soy hiperventilada, soy súper histriónica, te decía, me gusta aprender a través de esto, del juego, que los niños lo pasen bien y siempre ha sido así. [...] Y creo que no, que, al contrario. O sea, tuve otra faceta porque ahora empecé a grabar vídeos que antes no lo hacía. (P-SM1)

Si, básicamente es la misma idea, pero modificada al contexto pandemia, al contexto online, [...] hay algunas cosas que funcionan, hay algunas cosas que uno sabe que se va a la segura. (P-LC1)

5.2.4. Uso de métodos analíticos

Las profesoras entrevistadas señalan que debieron inclinarse por métodos sintéticos por sobre los analíticos a pesar de considerar que los segundos habrían sido una mejor opción para sus estudiantes. Esta decisión se basó en las limitaciones y barreras que ellas como docentes encontraron al momento de realizar clases en línea. Algunos de los factores que llevaron a las educadoras diferenciales a realizar sus clases en línea con métodos como el fonético o el silábico por sobre otros como el global fueron: la falta de presencialidad, la imposibilidad de mediar los aprendizajes en la interacción directa con estudiantes y la imposibilidad de acceder a material concreto para la aplicación de métodos analíticos.

Este año estamos trabajando clases online y yo he ocupado el método silábico para que se puedan ir interiorizando los estudiantes. Creo que es un método fácil para trabajar en este contexto [de pandemia y clases en línea]. (P-C1)

Estaba de verdad muy colapsada y tenía que avanzar rápido con algo, planificar rápido, y era como lo más sencillo que encontraba, el silabario (P-SB1)

Yo creo que el mayor desafío es básicamente la escritura, [...] porque el método fonético-fonológico, al ser más auditivo siempre uno lo trabaja más con láminas, con video, más que con material concreto en sí. En el PIE obviamente siempre nos apoyamos más de material concreto, de caracteres móviles. Tenemos otro

tipo de estrategia para nuestros chiquillos, sobre todo los que tienen TEL. Pero sí siento que ha sido más amable por el tema de la lectura utilizando los recursos tecnológicos que están disponibles. (P-LC1)

A modo de síntesis, las profesoras señalan que las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en este periodo de clases en línea, tuvo como principales barreras la necesidad de adaptación profesional en el ejercicio de sus labores, sus métodos y estrategias a un formato digital. Dichas dificultades se dieron en la calidad de los aprendizajes logrados por el estudiantado, tanto en el nivel lector como en el porcentaje de estudiantes que lograron alcanzar los resultados esperados. Las categorías levantadas pueden representarse en la siguiente figura:

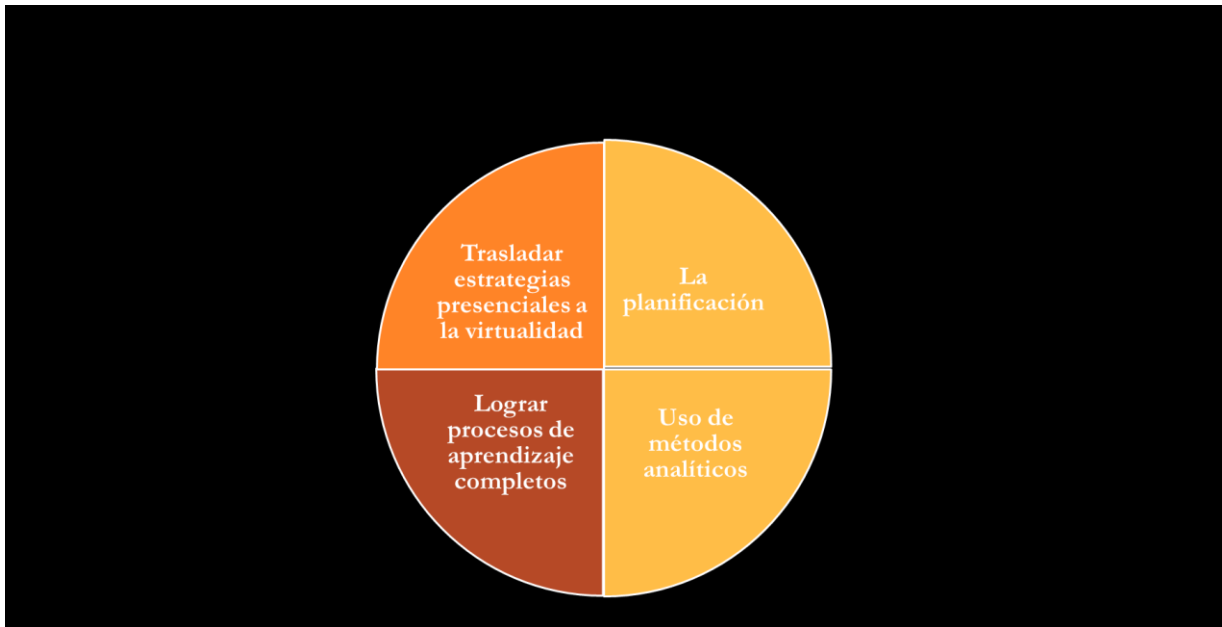


Figura 2: Segundo grupo de categorías

5.3. Desafíos referentes a evaluación en la enseñanza de la lectoescritura inicial

En este apartado, se verán todos aquellos desafíos relacionados con la evaluación de la enseñanza de la lectoescritura inicial en contexto de pandemia, presentados por las educadoras diferenciales entrevistadas. Además de identificar las principales dificultades durante los procesos de evaluación de la lectoescritura inicial, así como las barreras que las informantes presentaron en su vida profesional al momento de tener que realizar esta labor.

5.3.1. Resultados evaluativos fiables e intervención de los apoderados.

Las entrevistadas señalan que, durante los procesos de evaluación, los resultados de estos no eran fiables, principalmente debido al intervencionismo de los apoderados, quienes muchas veces respondían los cuestionarios por sus hijos. En reiteradas ocasiones, fue necesario realizar evaluaciones in situ para poder obtener resultados que indicaran lo que realmente sabían los estudiantes. A pesar de esto último, en ocasiones los apoderados daban las respuestas a sus hijos en voz baja o con señas, alterando la validez de las evaluaciones. En el extremo opuesto, se mencionan casos de apoderados con nula participación y responsabilidad por el proceso de aprendizaje de sus hijos, quedando muchas evaluaciones sin ser entregadas, generando así una carencia total de resultados de evaluaciones.

Las dificultades que identificaba como en la aplicación de las evaluaciones tiene que ver con que son evaluaciones que se aplicaron virtualmente, por lo tanto habían dificultades en términos de que las respuestas fueran fidedignas, porque tú te das cuenta de que habían apoderados ahí entregando respuestas, entonces en ese sentido tú te empiezas a cuestionar que tan fidedignas eran las respuestas pese a que tú estabas ahí en el mismo momento tomando la evaluación, entonces en ese sentido como esas dificultades. (P-M1)

[...]Trabajamos con guías y pensamos que las deberían devolver resueltas, [...] era como nuestra evidencia de saber de qué si lo hicieron, de que si están cumpliendo. Pero tampoco resultó, porque no llegaban de regreso esas guías ni las pruebas que se mandaban físicamente impresas, entonces hemos tenido que buscar (otras) estrategias [...]. Se ve todavía que los papás no asumen el trabajo

de corresponsabilidad con sus hijos. Siempre yo creo que la mayoría pensando que la escuela debe encargarse de todo, entonces [...] este año, el año pasado, han sido como años de aprendizaje para ellos también, [...] de relacionarse con sus hijos, de saber apoyarlos (P-C1)

5.3.2. Frecuencia de evaluaciones del aprendizaje.

En el presente punto, las docentes consideran las dificultades para realizar evaluaciones de procesos del aprendizaje a los estudiantes durante la adquisición de la lectoescritura inicial. Algunas señalan que no pudieron realizar una adecuada cantidad de evaluaciones de proceso debido a que presentaron una gran sobrecarga tanto profesional como personal al trabajar desde casa.

No me daba el tiempo para hacer el seguimiento que yo hubiese querido hacer. Se volvió complejo administrar los tiempos de trabajo desde casa con las cosas de la casa. (P-SB1)

Es súper importante el seguimiento, pero, por otra parte, era tal la carga laboral que ni siquiera alcanzaba a hacer seguimiento [...] además estaba embarazada, más mi hija de tres años. Qué seguimiento, mi seguimiento como profesional fue súper bajo, y ahí obviamente asumo esa responsabilidad y en parte también mi justificación es la carga laboral tremenda que tenía, porque tenía una carga laboral tremenda. Carga laboral, personal y familiar tremendas.” (P-QN1)

En síntesis, las categorías de análisis levantadas relacionadas con los desafíos sobre la evaluación en la enseñanza de la lectoescritura inicial guardan relación con el intervencionismo de los padres al momento de realizar evaluaciones a los estudiantes, entregando resultados poco válidos. En contraste, se encuentra el extremo opuesto, padres totalmente ausentes y desvinculados del proceso tanto de aprendizaje como de evaluación de sus hijos, donde en repetidas ocasiones las evaluaciones enviadas nunca llegaban de vuelta. Finalmente, otro aspecto a considerar tiene relación con la sobrecarga laboral y personal de las entrevistadas al trabajar desde casa en contexto de pandemia. Dicha sobrecarga dificultó la realización de evaluaciones de todo tipo. Las categorías levantadas pueden representarse en la siguiente figura

Desafíos referentes a evaluación en la enseñanza de la lectoescritura inicial



Figura 3: Tercer grupo de categorías

CAPÍTULO VI: Discusión

En el presente capítulo, se procede a discutir los resultados expuestos en el capítulo anterior con el corpus de investigación presentado tanto en el marco teórico como en los antecedentes de la investigación, para así abordar a cabalidad los objetivos de esta, esperando así responder a la pregunta de investigación planteada en un comienzo: ¿Cuáles son los desafíos presentes en la enseñanza de la lectoescritura inicial a niños de 1° básico vivenciados por pedagogas en educación diferencial de la Región Metropolitana en contexto de pandemia?.

Dentro de los desafíos relacionados con las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la lectoescritura inicial que presentaron las educadoras diferenciales en época de pandemia, se encuentra la necesidad de plataformas digitales más pertinentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial. Esta evidencia contrasta con lo señalado por Sonnenschein et al. (2021) y por Nshimbi et al. (2020). En relación con la investigación de los primeros autores, se demostró que el uso de dispositivos digitales para participar en actividades de alfabetización fue un medio eficaz para promover el proceso de adquisición de lectoescritura inicial. Los resultados de investigación de los segundos autores demostraron que los progresos de los estudiantes fueron significativos con la utilización de una herramienta tecnológica de aprendizaje para la lectoescritura inicial que utiliza el juego (Graphogame). Lo que lleva a comprender que existe una gran variedad de herramientas y plataformas para la enseñanza de la lectoescritura inicial, las cuales pueden o no ser consideradas pertinentes según los usuarios. Sobre la conexión a internet, las profesoras señalaron que en muchas oportunidades este factor imposibilitó la participación de algunos estudiantes en las clases en línea, perjudicando su avance académico. Esto coincide con lo expuesto por Fernández et al. (2020), quienes indican que existe una brecha en el acceso a internet por parte de los estudiantes, la cual incidió en la calidad del proceso y con lo que señalan Figueroa y Gontijo (2021), quienes indican que el nivel de conectividad fue insuficiente.

Sobre el aspecto de coordinar los tiempos laborales al trabajar desde casa, la experiencia de las profesoras entrevistadas coincide con lo que señalan Fernández et al. (2020) y Figueroa y Gontijo (2021). En estos tres estudios, se habla de que el profesorado tuvo un considerable aumento en la carga laboral en tiempo de pandemia. En la presente investigación, no existe

evidencia clara que establezca si la labor de trabajar desde casa fue o no más ardua en tiempo de pandemia, ya que a pesar de que la información recopilada en las entrevistas indica que efectivamente fue más dificultoso, la literatura nos muestra que no hay claridad al respecto, habiendo disensos en este aspecto incluso dentro del mismo estudio. Con respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, las profesoras entrevistadas señalaron que sus establecimientos entregaron casi nulos apoyos en este ámbito, lo cual coincide íntegramente con lo señalado por Figueroa y Gontijo (2021) en su estudio. Con respecto a la interacción directa con los estudiantes, las profesoras señalaron que la experiencia de clases en línea carecía de dicha interacción; esto puede ser relacionado con lo señalado por Cucho y Carcausto (2021), quienes señalan que las madres descubrieron en este periodo de clases en línea la importancia de su propio rol en este periodo, donde la comunicación y coordinación con los y las profesores era crucial para lograr aprendizajes en los estudiantes a través de la interacción directa con sus padres.

Con respecto a las demás categorías teóricas de este apartado, no se encontraron referentes bibliográficos que pudieran ser relacionados con los hallazgos de este estudio, esto podría deberse a lo reciente de la temática abordada, por tanto, aporta nuevas categorías sobre el tema.

Dentro de los desafíos frente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial que presentaron las educadoras diferenciales en época de pandemia, tiene relación con el traslado de las estrategias presenciales a la virtualidad. Las profesoras señalaron que la mayoría de las estrategias utilizadas fueron las mismas aplicadas en clases regulares, pero adaptadas a la virtualidad. El foco de la adaptación radica en el contexto de clases en línea, por ende, dichas adaptaciones fueron principalmente adaptaciones de forma. Esto hace que dichas adaptaciones no cambian el foco de la enseñanza de la lectoescritura inicial señalada por Rosemberg y Stein (2019), quienes indican que este proceso consta de trasladar las habilidades lingüísticas generales originalmente desarrolladas en la oralidad al sistema lectoescritor con el fin de poder utilizar el lenguaje de manera flexible, para así poder responder a diversas necesidades.

Otro aspecto relevante para las profesoras entrevistadas fue la planificación. Ellas señalaron la importancia de aspectos como el contexto sociocultural de los estudiantes, sus conocimientos previos, sus necesidades educativas, entre otros. Según Rosemberg y Stein

(2019), el que los estudiantes puedan aprender los aspectos involucrados en la alfabetización inicial requiere de la planificación de situaciones didácticas apropiadas y de la intervención adecuada de los docentes. De esta forma, se puede comprender la importancia que las profesoras otorgaron a esta labor en específico.

Con respecto a lograr procesos de aprendizaje completos, las profesoras entrevistadas señalaron que a pesar de que un porcentaje de estudiantes logró presentar el avance esperado, esto no fue la norma, quedando un gran número de estudiantes tan solo en el nivel silábico de la lectoescritura. Esto coincide con lo expuesto por Fernandez et al. (2020), quienes destacan la preocupación del profesorado por la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes en este periodo. Asimismo, Bovea y Molina (2020) evidenciaron que los estudiantes lograron alcanzar el nivel silábico de lectoescritura, reconociendo la relación entre grafemas y fonemas, pero presentando aún dificultades en aspectos más avanzados o incluso en algunos más básicos.

Específicamente en lo referente al uso de métodos analíticos, las profesoras indicaron que durante este periodo se inclinaron, de hecho, más por métodos de tipo sintético, lo cual coincide con lo expuesto por Zentino (2021), quien señala que la enseñanza de la lectoescritura inicial estuvo orientada a una educación centrada en la transmisión de conocimientos mediada por internet más que en la construcción de habilidades, lo cual está relacionado con los métodos sintéticos.

Finalmente, con respecto a los desafíos relativos a la evaluación de la lectoescritura inicial en contexto de clases en línea en situación de pandemia, tanto en la categoría “Resultados evaluativos fiables e intervención de los apoderados” y la categoría “frecuencia de las evaluaciones del aprendizaje” no fue posible recuperar referentes teóricos que abordaran estas temáticas para poder contrastar los resultados obtenidos en esta investigación con otros estudios. Estas dos categorías no han sido abordadas en estudios recientes relativos a la enseñanza de la lectoescritura inicial en tiempos de pandemia, el cual es el contexto en el que se enmarcan dichas categorías. Se cree que esto puede deberse al hecho de que esta investigación es una de las primeras en esta materia, siendo estos resultados de carácter exploratorio.

CAPÍTULO VII: Conclusiones y proyección

En el presente capítulo se contemplará de forma reflexiva lo descubierto en el presente estudio, realizando un cierre a esta investigación y esperando de esta forma aunar los conocimientos recopilados y hallazgos levantados a lo largo del presente documento. A través del presente estudio se analizó la experiencia de la enseñanza de la lectoescritura inicial a niños de primero básico en educación a distancia de pedagogas en educación diferencial en contexto de pandemia de la Región Metropolitana. Fue posible conocer sus vivencias, limitaciones, barreras, desafíos, contextos y situaciones a las cuales debieron enfrentarse en las diversas áreas del desarrollo de su labor profesional al realizar esta tarea tan concreta. De esta forma, es posible afirmar que la interrogante planteada al comienzo de este estudio ha sido respondida de forma satisfactoria. Cumpliendo así los objetivos totalmente. Los principales focos de interés de este estudio resultaron ser tres grandes áreas a considerar durante este proceso, también señalados como objetivos específicos. Estos fueron los desafíos en pandemia relacionados con las herramientas tecnológicas, los desafíos referentes a estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial y, finalmente, los desafíos referentes a la evaluación de la adquisición de la lectoescritura inicial. El estudio logró dar respuesta a aquellas aristas que resultaron ser parte fundamental de la problemática en cuestión, cumpliendo totalmente los tres objetivos específicos previamente señalados.

El presente estudio se encontró con diversas limitaciones, desde la realización de las entrevistas en modalidad online, pasando por el escaso material bibliográfico al respecto debido a lo reciente y emergente de la situación a estudiar. La mayoría de las limitaciones del estudio se debieron al contexto de pandemia vigente, ya que debido a esto se dificultaron diversas labores, desde la obtención de informantes, la realización de entrevistas, las reuniones de coordinación, entre otros. Este estudio ayudó a comprender los principales desafíos presentados en la enseñanza de la lectoescritura inicial a niños de 1° básico desde las experiencias de pedagogas en educación diferencial en el contexto actual de pandemia en modalidad online. Se espera que este estudio pueda dar respuesta y soluciones a futuras experiencias de similar índole que puedan presentarse en un futuro, ya sea relativas a esta pandemia de CoVid-19 u otras

situaciones de educación en contextos de emergencia que puedan presentarse en un futuro. Se espera que el presente estudio pueda aportar conocimientos claves para esta materia de investigación en los años venideros, mientras termina este proceso de pandemia mundial, así como para posibles situaciones similares en un futuro, donde nuestra sociedad se enfrente a situaciones similares y deba responder con más eficacia y presteza a situaciones emergentes, aprendiendo de esta experiencia para así poder atender a las necesidades educativas que surjan en posibles nuevas situaciones de emergencia, ya sean de carácter sanitarias o de cualquier otra índole.

Finalmente, a modo de cierre, no queda más que agradecer a todas las personas que participaron del presente estudio, permitiendo que esta investigación fuese posible, permitiendo así que las vivencias y experiencias docentes de educadoras diferenciales en este periodo puedan contribuir a futuros estudios en esta materia.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Base de Datos de la Agencia de Calidad de la Educación. Santiago, Chile. <https://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>.

Anthony, J. Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. https://www.researchgate.net/publication/254081715_Development_of_Phonological_Awareness.

Arias, M. Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest. Educ. Enferm.* 29(3): 500-514. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406020.pdf>

Bizama, M., Arancibia, B. Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45(80), 236-256. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342012000300001.

Bovea, A. Molina, M. (2020). Alfabetización inicial en modalidad de acompañamiento a distancia: Un estudio de casos con estudiantes de primer grado. en *La educación, la empresa y la sociedad una mirada transdisciplinaria - Tomo dos*, Editorial EDIDEC. Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. Colombia. https://www.researchgate.net/profile/Gerardo-Pedraza-Vega/publication/348881827_LA_GESTION_DE_LA_INVESTIGACION_EN_LA_VICERRECTORIA_TOLIMA_Y_MAGDALENA_MEDIO/links/60142f7b45851517ef267f63/LA-GESTION-DE-LA-INVESTIGACION-EN-LA-VICERRECTORIA-TOLIMA-Y-MAGDALENA-MEDIO.pdf#page=111.

Calderón, G., Carrillo, M. Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1 (13), 81-100. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601305.pdf>.

Corbin, J. Strauss, A.L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, en: *Qualitative Sociology*, 13:3-21. <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W10-Corbin-and-Strauss-grounded-theory.pdf>.

Cucho, M. Carcausto, W. (2021). Narrativa de madres sobre la enseñanza-aprendizaje remota de emergencia en docentes de nivel inicial. *Revista Scientific*, 6(20), 190-205. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.10.190-205>

Cuetos, V. (2000). *Psicología de la lectura*. España: Cipraxis Educación.

Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 631-649). London: Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/322698062_Phonological_Awareness_and_learning_to_read_A_crosslinguistic_perspective

Defior, S. Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. https://www.academia.edu/17872474/La_conciencia_fonémica_aliada_de_la_adquisición_del_lenguaje_escrito.

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*, en *Revista General de Información y Documentación* 28 (1), 119-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>.

Estalayo, V. Vega, R. (2003). *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Fernández, J. Domínguez, J. Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87-110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

Ferrei, E. (2015). Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica. p 2. <https://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf>

Figuroa, V. Gontijo, A. (2021). Sistema Educativo Chileno y Trabajo Docente en el Contexto de la Pandemia: Nueva Gestión Pública e Intensificación del Trabajo. Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana. pp 95-127. Brasília, DF, Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Galdames, V. (2009) Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?. Cuaderno de Educación 12: 2009, p. 1-15. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6552>.

Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 2, n. 2, p.43-68, mai./ago. 2020. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11241/pdf>.

Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. Revista Complutense de Educación, 29 (2), 441-454. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52790/4564456546945>.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, pp 30-45. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/20117/16666>.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. Educación XX1, 21(1), 395-416, <http://hdl.handle.net/10045/70852>

Hammer, D. Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 4, 23–61. <http://www.jstor.org/stable/27753290>.

Hernández (2000). Metodología de la investigación. Sexta edición. Editorial Mc Grawhill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Jiménez, J. Ortiz, M. (2000). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.

Lopez, J. Alvarez, J (1991). Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos” sintéticos. *Psicothema*, pp. 121-136. <http://www.psicothema.es/pdf/2009.pdf>

Medina, J. Ortiz, M. Bruzual, R. (2006). Teorías, enfoques y métodos en la enseñanza inicial de la escritura. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela. *Synergies Venezuela* N° 2, pp. 284 - 305. <https://gerflint.fr/Base/venezuela2/synergies-18.htm>.

MINEDUC (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015. p. 16. Santiago, Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf.

MINEDUC (2017). Antecedentes Generales. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/antecedentes-generales/>

MINEDUC (2018). Plan de lectura “Leo Primero”. pp. 1. Santiago, Chile. https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/plan_leo_primero.pdf.

MINEDUC (2019). Informe OCDE destaca programa Leo Primero del Mineduc. Santiago, Chile. <https://www.mineduc.cl/informe-ocde-destaca-programa-leo-primero/>.

MINEDUC (2020). Fundamentación priorización curricular Covid-19. Santiago, Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_recurso_pdf.pdf.

Montealegre, R. Forero L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 9, N° 1, mayo, 2006, pp. 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>.

Nshimbi, J. Serpell, R. Westerholm, J. (2020). Using a Phone-Based Learning Tool as an Instructional Resource for Initial Literacy Learning in Rural African Families. *South African Journal of Childhood Education*, v10 n1, Artículo 620. https://eric.ed.gov/?q=initial+literacy&ffl=dtySince_2017&id=EJ1251185.

Rosemberg, C. Ojea, G. (2010). Aprender a leer desde las culturas: Las aventuras de Huaqagñe. Manual para educadores y comunidades. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. https://www.researchgate.net/publication/333003769_Aprender_a_leer_desde_las_culturas_Las_aventuras_de_Huaqajne#read.

Rosemberg, C. Stein, A. (2019) Serie “La Alfabetización temprana en el Nivel Inicial”. Guía 1. Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas. Buenos Aires: OEI - UNICEF. pp 11-12.

Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.

https://www.researchgate.net/publication/228348395_Toward_a_Unified_Theory_of_Reading#read.

Salgado, A. (2007). Quality investigation: designs, evaluation of the methodological strictness and challenges. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en.

Sánchez, J (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. p. 5. La Mancha, España. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_Paradigms_on_Education

al_Research/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-Paradigms-on-Educational-Research.pdf.

Sancho, J. (2021) Repensar el acompañamiento docente para la enseñanza de la alfabetización inicial: experiencias de dos profesoras de primaria y una mentora en Chile. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/181072/1/TFM_javiera_bel%c3%a9n_sancho_tapia.pdf

Sonnenschein, S. Stites, M. Ross, A. (2021). Home Learning Environments for Young Children in the U.S. During COVID-19. *Early Education and Development*, v32 n6, pp. 794-811, <https://eric.ed.gov/?q=initial+literacy+covid&id=EJ1305481>.

Sullivan, A. Klenk, L. (1992). Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 211-225. https://app.amanote.com/v3.12.7/note-taking/document/CY7c03MBKQvf0Bhi0GP_.

Tejada, H. (2011). Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2707>

Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). pp. 48-49. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>.

UNESCO (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura, pp. 11. Santiago, Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734/PDF/244734spa.pdf.multi>.

UNESCO (2021). Alfabetización. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>.

UNICEF (2021). Educar en la primera infancia: Desafíos y prioridades en contextos de emergencia. pp 11-12. Buenos Aires, Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10976/file/Educar%20en%20la%20primera%20infancia:%20Desafíos%20y%20prioridades%20en%20contexto%20de%20emergencia.pdf>.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf.

Zetino, M. (2021). La enseñanza de la lectoescritura en El Salvador: Perspectivas durante la pandemia de COVID-19. *Conocimiento Educativo*, 8, 127–146.
<https://doi.org/10.5377/ce.v8i1.12595>.

ANEXOS