



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**“EMOCIONES QUE EMERGEN EN EL PROCESO DE LECTURA INICIAL DE
NIÑOS Y NIÑAS DE 1º AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA”**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL-ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.

AUTORAS:

ALLISON VALENTINA DÍAZ PAREDES
STEPHANIE NICOLE HERNÁNDEZ JIMÉNEZ
DANIELA BELEN ROMERO JOHN
VERÓNICA AURY TAPIA AMAR

PROFESORAS GUÍAS:

XIMENA ACUÑA ROBERTSON
VALERIA REY FIGUEROA

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 2020

Autorizado para
SIBUMCE DIGITAL

2020, Allison Díaz, Stephanie Hernández, Daniela Romero y Verónica Tapia.

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.

AGRADECIMIENTOS

Estamos muy agradecidas del esfuerzo de cada una, por acompañarnos en las risas, las penas y todas las dificultades que se fueron presentando en este largo proceso. Por lo que pudimos construir y deconstruir juntas, con temáticas que nos impactaron tanto a nivel profesional como personal.

A nuestras familias y amistades por su amor, ideas, comprensión y paciencia en todo lo que significó este trabajo.

A las profesoras Ximena Acuña y Valeria Rey, quienes a pesar de su exigencia nos permitieron poder visualizar otras perspectivas y darle la relevancia que merecían los temas investigados.

A las profesoras participantes de la investigación, por el tiempo y el espacio que nos facilitaron. Esto fue fundamental para el propio trabajo investigativo, y a la vez nutrió nuestra propia reflexión pedagógica.

Finalmente, agradecemos infinitamente a los niños y a las niñas, quienes le dieron sentido y motivación a todo lo que realizamos.

Tabla de Contenido

Resumen	vi
Abstract	vi
Introducción	1
Capítulo 1	2
Planteamiento del Problema	2
Objetivos	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	5
Capítulo II	6
Marco Referencial	6
Políticas orientadas a la educación y a la lectura en Chile.	6
Bases curriculares de educación básica	6
Bases curriculares de lenguaje y comunicación	7
Políticas nacionales para el desarrollo lector	8
Plan Nacional Lector	8
Leo Primero	10
Aprendizaje	11
Conceptualización de aprendizaje	11
Lectura.	14
Modelo ascendente (Bottom Up)	14
Modelos descendentes (Top Down)	15
Modelos interactivos	15
Métodos De Enseñanza De la Lectura	16
Métodos sintéticos o fonéticos	16
Métodos globales o analíticos	16
Métodos Mixtos	17
La lectura desde la perspectiva psicolingüística	17
Las emociones	19
Conceptualización de las emociones	19
Tipos de emociones	21

Emociones primarias o básicas	21
Emociones secundarias o derivadas	24
Emociones mixtas	25
Estados de ánimo	25
Relación aprendizaje-emoción	25
Clima emocional de aula	26
Rol docente	30
Capitulo III	34
Marco Metodológico	34
Tipo de investigación.	34
Carácter de investigación	34
Acceso al campo	34
Fuentes de información	34
Instrumentos de recolección de información	35
Técnicas o métodos de análisis	35
Criterios éticos	36
Capítulo IV	37
Marco Situacional	37
Contexto I.	37
Contexto II	38
Capítulo V	40
Análisis de los datos	40
Tabla 1	41
Tabla 2	65
Resultados de la investigación	85
Categoría-consigo misma	85
Categoría Docente- materia	85
Categoría Docente-estudiante	86
Categoría Entre estudiantes	87
Categoría Estudiantes-materia	88
Conclusión	90
Bibliografía	93

Resumen

Este estudio de naturaleza cualitativa, y de carácter descriptivo e interpretativo, tiene como objetivo analizar las emociones que emergen y se vinculan con el proceso de desarrollo lector en la fase inicial de niños y niñas que cursan primero básico de enseñanza regular. Diversos estudios han demostrado que las emociones constituyen uno de los aspectos de mayor impacto sobre los procesos de aprendizajes, y se asume que la adquisición de la lengua escrita es un proceso de complejidad en el que están implicadas altas expectativas por parte del entorno social más inmediato. De este modo, resulta relevante conocer cuáles son las emociones que surgen y de qué manera se vinculan con el proceso lector. Para ello se trabajará con dos cursos de dos instituciones escolares de la región Metropolitana, con la participación de los actores involucrados en este proceso.

Abstract

This qualitative study of a descriptive and interpretative nature aims to analyze the emotions that emerge and are linked to the process of reading development in the initial phase of children who are in the first level of regular education. Various studies have shown that emotions are one of the aspects that have the greatest impact on learning processes, and it is assumed that the acquisition of the written language is a complex process involving high expectations on the part of the immediate social environment. In this way, it is important to know what the emotions are and how they are linked to the reading process. To this end, we will work with two levels from two schools in the Metropolitan Region, with the participation of the actors involved in this process.

Introducción

El presente trabajo es un estudio que busca dar cuenta de la relación entre la lectura inicial y las emociones, debido que existe una presión por parte de la sociedad durante el primer año de educación básica, donde se desnaturaliza dicho proceso, sin respetar los ritmos de aprendizajes de los niños y las niñas, lo que nos lleva a cuestionar y analizar qué emociones sienten durante esta adquisición.

Al indagar sobre el vínculo que hay entre este proceso de lectura inicial y las emociones, no se ha ahondado en esta área de estudio, volviéndose relevante construir investigaciones para ampliar una comprensión más reflexiva en el profesorado, que impacte a su vez en la práctica docente.

El presente trabajo investigativo se estructura con los capítulos mencionados a continuación:

El capítulo I se centra en el planteamiento del problema y su relevancia, contextualizando el abordaje de la lectura y las emociones en el contexto educacional nacional.

El capítulo II, referido al marco referencial, contiene antecedentes teóricos, relacionados con los temas cruciales del presente trabajo, tales como, la relación del aprendizaje de la lectura y las emociones.

El capítulo III presenta el marco metodológico con el que se busca alcanzar los objetivos propuestos, enmarcado en un enfoque cualitativo. Este trabajo de investigación permite analizar situaciones reales donde son considerados estudiantes y docentes. Además, se explicitan instrumentos de investigación, las cuales fueron entrevistas y observaciones en contexto de aula. El capítulo IV da cuenta de la recolección y análisis de datos cualitativos, a través de la sistematización de las observaciones realizadas en aula y las entrevistas semiestructuradas a los y las estudiantes como a las docentes, para la futura vinculación de la información recogida a través del análisis bibliográfico.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

La lectura es un proceso constructivo, dado que es posible gracias a un conjunto de complejidades simultáneas en interacción de naturaleza cognitiva, lingüística y social. Las configuraciones culturales son determinantes para que los niños, niñas y jóvenes puedan tener acceso a la comprensión de un texto y, con ello, acceder a redes semánticas organizadas que el lector posee acerca del conocimiento del mundo. Los aprendizajes que el lector y la lectora obtienen mediante este proceso conforman un andamiaje que permite acceder a próximas lecturas a través de diversos textos, de tal forma que se van generando esquemas mentales de conocimiento, vinculadas con configuraciones culturales y que son valoradas por su comunidad (Medina y Gajardo, 2009).

La Organización de las Naciones Unidas (2016) menciona que la educación del proceso lector, por muchos años, consistió en el conocimiento y el dominio de la gramática, enfoque que aún continúa en algunas escuelas. Como se cita en Unesco (2016, p.11), Cassany (2006) señala: “Hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p.21). A partir de esto, se entiende que el hincapié se atribuye al aprendizaje aislado del sistema lingüístico, el léxico, la gramática, etc. de forma descontextualizada, es decir, los elementos de la lengua se enseñan de manera no integrada, desde un enfoque convencional que abandona un aspecto fundamental: la función comunicativa.

En los últimos años, se han sugerido diversas propuestas y concepciones que han evolucionado en desmedro del enfoque anteriormente descrito. Bronckart (2007), en su propuesta didáctica, fundamentada en el interaccionismo-sociodiscursivo, no niega el dominio de la gramática, sino que lo comprende desde su relación con la actividad humana, es decir, los aprendices de la enseñanza de la lectura tienen un rol activo, donde permea su participación como seres comunicativos implicados en un ambiente letrado (UNESCO, 2016).

En Chile existe un “Plan nacional de la lectura” (en adelante PNL), según señala el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015), que surge a partir de la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020. Este plan reconoce la importancia del acceso al libro y a la lectura como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Esta política fue una de las medidas establecidas por el gobierno del año 2014, en la cual se concibe la lectura como fundamental

para el acceso a los conocimientos y aprendizajes, para la sociedad y la cultura. Dicha política destaca la importancia que le asigna el Estado a la lectura, siendo esta última fundamental para la movilización de los procesos cognitivos y afectivos, así como para el desarrollo de la creatividad, la sensibilización y la imaginación.

Todos los aprendizajes ocurren dentro de un clima emocional, por lo cual se vuelve fundamental considerar las emociones dentro de dicho proceso. Para lo anterior, es necesario generar un marco conceptual de estas últimas. Maturana (1990) señala que estas son “disposiciones corporales dinámicas, que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos, cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (p.15). Es decir, la relación entre lo que hacemos y pensamos tiene estrecha relación con la emoción. Según lo anterior, en la lectura, esta relación es relevante sobre todo cuando hay un primer acercamiento, ya que, las emociones que emergen determinarán la relación que el lector inicial tendrá respecto a esa experiencia, el agrado o desagrado por ella, propiciando o no el desarrollo integral de los niños y niñas.

La lectura cubre una necesidad considerable para la sociedad actual, puesto que permite la comprensión del mundo y, a su vez, el desarrollo de habilidades socioemocionales. Existe una relación directa entre una buena disposición emocional por parte de los niños y las niñas y la efectividad del proceso lector. Debido a los pocos estudios en esta área y a su vez, considerando que el proceso lector se ha desligado del emocionar como ente natural de lo humano, se vuelve relevante considerar la relación emoción-lectura en el contexto educativo actual.

Con base en lo anterior, el aprendizaje y la enseñanza de la lectura no se pueden concebir sólo como un proceso racionalista, sin integrar las emociones como parte del proceso de aprender-ser-conocer, puesto que el estado emocional favorece o entorpece el aprendizaje, haciendo a su vez que este sea o no significativo.

A partir de estos planteamientos, surge como principal interrogante, ¿Cuáles son las emociones que se pueden identificar en los niños y las niñas que están viviendo el proceso de lectura inicial? De la cual se desprenden preguntas más específicas: ¿Qué factores externos se relacionan con las emociones propias del niño que emergen en el proceso de lectura inicial? y ¿Cuáles de estos favorecen dicho proceso? A través de la respuesta a dichas interrogantes, se podrían construir ciertas nociones que vinculen o no el proceso de lectura inicial con

las emociones, como para visualizar si esta relación es significativa en el proceso de la adquisición de la lectura.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las emociones implicadas en el proceso de desarrollo de la lectura inicial en niños y niñas de primero básico de dos instituciones escolares.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el clima emocional del aula durante el proceso de lectura inicial.
2. Identificar los factores presentes que facilitan el desarrollo inicial del proceso lector
3. Vincular las emociones presentes en el aula con los factores que participan en el proceso de adquisición de la lectura.

Capítulo II

Marco Referencial

Políticas orientadas a la educación y a la lectura en Chile.

Para llevar a cabo esta investigación, orientada a conocer las emociones que surgen en el proceso de la lectura inicial que experimentan los niños y niñas que cursan primero básico, es necesario tener en cuenta las políticas que sustentan y direccionan la educación chilena, específicamente aquellas que tienen relación con el desarrollo de la lectura en la educación básica, y comprender así, con mayor detalle, dónde está el foco de la enseñanza de la lectura y cuáles son los principales objetivos de este aprendizaje.

Bases curriculares de educación básica. Las Bases Curriculares de Educación son una herramienta que tiene como objetivo orientar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes. Estas se fundamentan a partir de los años 1990-1998. En los años antes mencionados se definen los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para todos los establecimientos escolares, acorde a lo estipulado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En el año 2009, fue publicada la Ley General de la Educación (Ley N°20.370), cuya misión es ofrecer una base cultural común a través de objetivos de aprendizajes. Dentro de los objetivos, se integran habilidades, conocimientos y actitudes para que los y las estudiantes alcancen un desarrollo integral. En el mismo año, también, se establece una nueva forma de categorizar lo que antes eran los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), estos serían los “Objetivos de Aprendizaje” (OA), los cuales definen los propósitos y los logros del proceso y establecen cuáles deben ser los desempeños de los y las estudiantes. Además, la Ley General de la Educación insta una nueva estructura del ciclo escolar: redefine la Educación Básica, modificando en parte sus objetivos generales, le otorga una duración de seis años y, a la vez, permite que las Bases Curriculares puedan ser “complementadas por los establecimientos de acuerdo a sus necesidades y características del proyecto educativo” (Ley General de Educación, 2009, Art. 31).

Bases curriculares de lenguaje y comunicación. Las bases curriculares señalan que, para que los niños y niñas desarrollen de mejor manera el lenguaje, deberán adquirir habilidades comunicativas que son imprescindibles para desenvolverse en este mundo. Al finalizar la educación básica, se espera que los y las estudiantes sean capaces de expresar su propio pensamiento coherentemente, para resolver situaciones comunicativas, con el objetivo de tomar acuerdos con otras personas, a través del diálogo. Además, las bases curriculares de educación básica (2018) señalan que “se busca que sean lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos: y que puedan expresarse por escrito...para ordenar, clarificar y transmitir creativamente sus ideas en diferentes contextos” (p.30). Estos aprendizajes permiten desarrollar el pensamiento creativo en los niños y niñas, entendido como “la capacidad de imaginar, generar y relacionar ideas y cuestionarse sobre el mundo que los rodea para contribuir a él” (p.30).

Las bases curriculares de primero básico establecen que el desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, siendo una herramienta sociocultural fundamental para el desarrollo de los y las estudiantes a través del diálogo. Así, el lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural.

La organización curricular de Lenguaje y Comunicación de Educación Básica en Primero Básico surge a partir de tres ejes: la comunicación, la lectura y la escritura, definidas como competencias comunicativas esenciales para el desarrollo de las personas. De lo anterior, emergen cuatro unidades disciplinares globales, que varían de setenta y cinco a setenta y ocho horas pedagógicas. A partir de estas unidades, surgen los objetivos de aprendizajes que buscan el desarrollo de habilidades y actitudes transversales, relacionadas con los ejes anteriormente mencionados.

El enfoque comunicativo o comunicativo-funcional adoptado por la Reforma y que se mantiene hasta la actualidad, define la competencia comunicativa en sentido amplio de orden lingüístico, textual, cognitivo y social. Esta se organiza en competencias gramaticales (de las cuales se desprenden competencias lingüísticas y discursivas), competencias pragmáticas (de las que se desprenden competencias funcionales o ilocutivas), competencias sociolingüísticas y competencias estratégicas.

Mediante este enfoque comunicativo, se busca dar coherencia a través de una enseñanza que considere que el lenguaje ocurre en contextos situacionales reales, dentro del cual los y las estudiantes van aprendiendo el uso adecuado del lenguaje oral y escrito (escuchar, hablar, leer y escribir) en su práctica misma y no desde la corrección constante y directa por parte del profesorado. Lo anterior, por tanto, dependerá de la implementación del currículum que cada docente realice.

En diversos apartados, las Bases Curriculares se refieren a la lectura y escritura como un aprendizaje único, expresándose como “lectoescritura” sin disociación. Si bien las habilidades y/o funciones cognitivas de orden superior que se requieren para acceder a dichos aprendizajes pueden ser similares; son procesos que deben ser concebidos como diferentes dada la alta complejidad para el aprendizaje.

Políticas nacionales para el desarrollo lector. Durante el siglo XX, se evidencia que Chile ha avanzado en cuanto a los procesos de lectura. El Plan Nacional de la Lectura 2015 - 2020 (2016) pretende que las personas no solo puedan decodificar, sino que comprendan y manejen información de distinto tipo.

En cuanto a los y las estudiantes de Chile, según el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), se ha evidenciado que en los y las estudiantes existe dificultad para acceder a información explícita e implícita, comprender de forma global un texto, reflexionar y evaluar los contenidos de lo leído. Asimismo, a nivel nacional, el Sistema Nacional de Evaluación, o más conocido como SIMCE, reporta que la mayoría de los y las estudiantes chilenos se sitúa en los niveles insuficientes y elementales en relación con los aprendizajes esperados en lectura. Como señala el Plan Nacional de la Lectura 2015- 2020 (2016) “Los resultados del SIMCE de Lectura 2013, el 36,3% de los estudiantes de segundo básico se encuentra en el nivel elemental y el 21,3% está en el nivel insuficiente en relación con los niveles de aprendizajes esperados” (p.21). Incluso, se señala que hay un porcentaje crucial que se encuentra por debajo del currículum nacional. Es por esto, que se presenta un gran desafío en la realidad chilena, de fomentar y aumentar los índices de lectura, generando planes y programas en el sistema educativo, que aporten a su desarrollo.

Plan Nacional Lector. El precedente inicial que da paso a la creación del Plan Nacional Lector lo establece la Política Nacional de la Lectura y el Libro (Ley n°19227), del año 1993. Este reconoce la significación del acceso a la lectura y el libro como un derecho de todos y

todas, que debe ser garantizado por el Estado como factor esencial en la formación de ciudadanos y ciudadanas que expresen creatividad, reflexión y participación.

La elaboración de este marco legal permitió el levantamiento de diversas campañas, con el fin de mejorar los hábitos lectores y los niveles de lectura en el país. También, se instauraron alianzas que han dado soporte al diseño y desarrollo de estrategias de fomento de la lectura. Una de estas alianzas estratégicas es la adhesión del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), al Plan Iberoamericano de Lectura y la publicación del documento *Una política de Estado para el libro y la lectura* (2005). Este proceso impulsó el desarrollo de la Política Nacional del Libro y la Lectura, promulgada por el CNCA para el período 2006-2010. Esta busca elevar los hábitos lectores, aumentar la comprensión lectora. Además, de articular un programa sistemático de fomento y promoción del libro y la lectura a nivel nacional, regional y local. Según estas orientaciones, se estableció la elaboración de un Plan Nacional de Lectura, definiendo sus directrices en el año 2007. Se propuso que el fomento lector debía ser una política de Estado, valorando así la importancia capital de esta práctica hacia el país. A partir del PNL iniciado en 2007, surgieron varios proyectos, entre los que se destacan “Nacidos para leer” (2008-2010), “Maletín Literario” (2008-2010).

En el año 2010, se retoma la idea de establecer un plan de fomento lector, mediante una alianza estratégica que coordina la dirección de bibliotecas, archivos y museos, el CNCA y el MINEDUC, para trabajar en función del diseño e implementación del Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee. Asimismo, se instalaron proyectos que actualmente siguen vigentes, tales como bibliotecas regionales, red de bibliomóviles, los que constituyen los principales logros de Lee Chile Lee, según señala Belmar (2010).

Actualmente, se espera que el Plan Nacional de Lectura 2015-2020 fortalezca y amplíe los avances obtenidos y, sobre todo, que ponga énfasis en el diseño y ejecución de Planes Regionales de la Lectura. Establece metas a largo plazo:

Alcanzar el 100% de Planes Regionales de la Lectura diseñados y en implementación en cada una de las regiones del país.

Aumentar en un 10% la población que declara leer libros en formato impreso, por motivos de estudio o trabajo o por entretención u ocio.

Aumentar del 26% al 28% la población que declara leer libros en formato digital.

Mejorar la ubicación que ocupa la lectura entre las actividades habituales en el uso del tiempo libre de las personas.

Estas traducen una visión general y cuentan, para su medición, con el respaldo de un instrumento de línea base: Encuesta de Comportamiento Lector 2014 (CNCA, 2014).

Leo Primero. El Ministerio de la Educación crea el Plan Nacional Leo Primero (2018), con el objetivo principal de que todos los niños y niñas de Chile aprendan a leer en primero básico. Comprometidos con la calidad de la educación de los y las estudiantes, se pretende remediar uno de los principales problemas de la educación, que es el bajo nivel alcanzado por los niños y niñas en lectura. Esto se evidencia en los resultados del SIMCE y el Estudio Nacional de Lectura en 2° Básico, que indican que más de un 60% de los niños y niñas no logran el nivel de aprendizaje adecuado en lectura y que además es tardío, donde se determina dificultad en la comprensión, lo que perjudica al resto de los aprendizajes, manteniendo un estancamiento en los resultados como indica dicho Plan, desde el 2012 hasta el año 2017.

Este Plan supone que el aprendizaje en primero básico trae beneficios, como lo son:

- Mejora significativamente la comprensión, el disfrute de la lectura y el avance de los aprendizajes.
- Genera mejoras significativas en la vida personal, social, cívica y laboral:
- Mejora la autoestima, seguridad y mirada positiva de sí mismos y de sí mismas.
- Se perfecciona a lo largo de la vida.
- Accede a información importante.
- Toma decisiones informadas.

Este plan se desarrolla en torno a tres ejes fundamentales:

- Apoyo con herramientas y formación en la enseñanza de la lectura comprensiva para los profesores, profesoras y directivos, en particular, a las escuelas evaluadas como insuficientes, mediante recursos tales como textos escolares, evaluaciones progresivas (dos veces al año a los estudiantes de 1ero básico), fondos para directivos y sus equipos (Asignación de desempeño colectivo, ADECO) a proyectos que aseguren el aprendizaje de la lectura en 1° básico. Generación de estándares de formación inicial de lectura que impacten en el corto plazo en las mallas curriculares de las universidades que imparten carreras de Educación.

- Acceso a libros y bibliotecas escolares físicas y digitales. Aumento del número de libros y su variedad en cada biblioteca, de 3.8 a 6 libros por estudiante en todo el país, hasta 4° básico. Implementación de Biblioteca Digital Escolar. Aumento de la lectura en textos escolares de Historia y Ciencias para favorecer el número de horas de lectura en la jornada.

- Compromiso de apoderados y familias en el incentivo de las habilidades lingüísticas fundamentales a través del juego.

Este Plan fue implementado en marzo de 2019 a todos los docentes y estudiantes de establecimientos públicos y particular subvencionado que cursan primero básico y que se encuentran adheridos al Plan Leo Primero. Por esto, aún no se encuentran reportes de los resultados y logros de las medidas adoptadas.

Aprendizaje.

El trabajo investigativo está orientado a descubrir las emociones que están implicadas en el proceso de lectura inicial, siendo esto último un proceso de aprendizaje. Por esta razón, resulta relevante conocer la conceptualización de aprendizaje y comprender cómo aprenden los niños y niñas.

Conceptualización de aprendizaje. Distintos autores han contribuido con sus ideas a la comprensión del aprendizaje en el ser humano. Una de las primeras posturas es que el conocimiento en el ser humano se adquiere de manera innata. Posteriormente, distintos teóricos apuntan a que el conocimiento proviene de los sentidos, a través de la percepción.

Más adelante, Dewey (1989) concibe el aprendizaje y la enseñanza centrada en el niño, considerando sus intereses e impulsos. Así, si la actividad tiene un propósito, el o la estudiante tendrá mayor voluntad para desarrollarla.

En cuanto a las diferentes vertientes de pensamiento acerca del aprendizaje, encontramos paradigmas opuestos representados por el conductismo y el constructivismo.

Con relación al conductismo, uno de los grandes exponentes, Skinner ha puesto hincapié en el depósito y acumulación de contenidos, entendiendo además que el aprendizaje se da en función de una relación entre estímulo - respuesta y su objetivo principal es el cambio de conducta observada, evaluada y medida. Desde esta perspectiva, se logra el aprendizaje deseado, al existir un cambio de conducta, donde el niño o la niña debe reproducir lo que se le transmitió. Por lo tanto, el foco principal se establece en lo que aprende y no en cómo lo aprendió.

Por otro lado, el constructivismo pone énfasis en la idea de que “el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias”, es decir, como menciona Carretero (1997):

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo-tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos-no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p.24-25).

En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, formado fundamentalmente con los esquemas que ya posee la persona en relación con el medio que le rodea. En cuanto a las teorías que se adscriben a este paradigma, encontramos la de Piaget y la de Vygotsky. Algunas de las ideas más importantes que propone Piaget se centran en el funcionamiento de la inteligencia. Para él, el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica que afecta a la inteligencia; es decir, las estructuras biológicas pueden limitar aquello que podemos percibir o hacer posible el proceso intelectual. Además, sugiere que los organismos humanos comparten dos procesos invariantes: asimilación y acomodación, los que interactúan mutuamente en un proceso de equilibrio. Para Piaget, el proceso de equilibración entre asimilación y acomodación se establece en tres niveles sucesivamente más complejos:

El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos.

El equilibrio se establece entre los propios esquemas del sujeto.

El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados.

Cuando entran en contradicción, se produce un conflicto cognitivo, que es cuando se rompe el equilibrio. Por lo tanto, el organismo busca constantemente respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, etc. Hasta que llega al conocimiento que le permite volver al equilibrio.

También, propone estadios de desarrollo cognitivo, comprendiendo que esto último se encuentra relacionado con el desarrollo biológico. La reestructuración de procesos cognitivos superiores es necesariamente lenta y, también, esencialmente cualitativa: la evolución de la inteligencia supone la aparición progresiva de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes. La teoría de Piaget establece los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia.

Por último, plantea el concepto de esquema, que lo define como una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada. Un esquema puede producirse en muchos niveles distintos de abstracción. Cuando se pasa de un estadio de desarrollo a otro, se adquieren esquemas y estructuras nuevas; es decir, como señala Carretero: “es como si el sujeto se pusiera unas gafas distintas que le permitieran ver la realidad con otras dimensiones y características” (1997, p. 27).

Por otro lado, Vygotsky formuló algunos postulados que hablan sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) que se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Otro concepto mencionado en su obra es la Zona de Desarrollo Próximo, concebida como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

La concepción Vygotskiana acerca del desarrollo cognitivo y el aprendizaje discrepa de la mirada Piagetiana, quien sostiene que lo que un niño o niña puede aprender está determinado por su desarrollo cognitivo; mientras que Vygotsky piensa que está condicionado por el aprendizaje. Otro aspecto de discrepancia entre estos autores es sobre la influencia del lenguaje en el desarrollo cognitivo y, más concretamente, en relación con el pensamiento. Por ejemplo,

en el caso del lenguaje egocéntrico, para Piaget el lenguaje es característico de la etapa preoperatoria y apenas contribuye al desarrollo cognitivo, ya que el niño o niña presenta una incapacidad para comprender el punto de vista del otro. A diferencia, Vygotski señala que el lenguaje contribuye de forma importante en el desarrollo cognitivo. Primero, porque se produce un lenguaje interiorizado y, segundo, porque dicho lenguaje posee posibilidades comunicativas. Esta visión del lenguaje egocéntrico está relacionada con la importancia de los procesos de aprendizaje, ya que es un instrumento que cumple una clara función en la mejora del desarrollo cognitivo del estudiante desde los primeros años (Carretero, 1997).

La contribución de Vygotsky al paradigma constructivista ha significado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Además, se ha comprobado que él o la estudiante aprende de forma más eficaz cuando está en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros y compañeras (Carretero, 1997).

Otro aporte a la concepción del aprendizaje es la de Howard Gardner (1995) cuando publicó *Inteligencias Múltiples, La Teoría en la Práctica*, quien plantea la existencia de diferentes inteligencias, incluyendo entre estas la inteligencia intrapersonal e interpersonal, lo que lleva a reconceptualizar el aprendizaje y la educación. Aunque no estuvo entre sus intenciones, esto llevó a la necesidad de reconsiderar el papel que las emociones juegan en el aprendizaje.

Lectura.

Durante el siglo XX han surgido distintas teorías que sustentan la lectura de distintas maneras, dicha conceptualización se vuelve sustancial para comprender este proceso en los contextos educativos en primero básico y las prácticas pedagógicas de los y las profesionales.

Con relación a los procesos de comprensión de la lectura, existen al menos tres modelos que lo intentan explicar, donde se reconoce que éste se da en diversos niveles, indicando la posible interacción o autonomía entre ellos.

Modelo ascendente (Bottom Up). Este modelo da énfasis en un procesamiento ascendente, secuencial y jerárquico que analiza sobre todo los procesos que van desde el nivel sensorial hasta niveles superiores. El lector o la lectora analizan el texto a partir de las letras y los conjuntos de estas en un proceso que va aumentando progresivamente hasta el texto en su totalidad. Por lo tanto, este modelo requiere un hábil manejo de decodificación. Como se cita

en Ferreri (2015), Fernando Cuetos (2000) explica “que, a través del modelo ascendente, la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos en ese orden, es así que el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para “extraer” de los signos gráficos la información” (p.3).

Modelos descendentes (Top Down). En este modelo el proceso de lectura comienza desde un orden superior que interactúan y dirigen su flujo de información hacia los procesos de orden inferior. Este modelo propone que el lector es quien construye significado en base a sus conocimientos y experiencias previas al enfrentarse con un texto. Es decir, es descendente puesto que desde sus hipótesis y anticipaciones es que el lector va bajando hacia el texto, el párrafo, la frase, la palabra, la letra y la grafía para corroborar la información del mismo.

De acuerdo con este modelo, como se cita en Ferreri (2015), Torres (1997) afirma que:

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 (p.3).

Modelos interactivos. Este modelo recoge los aportes de los modelos anteriores, participa tanto el procesamiento ascendente y descendente simultáneamente, como se cita en Ferreri (2015), Rumelhart (1977) menciona que:

La lectura es al mismo tiempo tanto un proceso “perceptivo” como “cognitivo”; que es un proceso que une y “funde” esas dos distinciones tradicionales. Un lector hábil debe ser capaz de utilizar información de diferentes fuentes: sensorial, sintáctica, semántica y pragmática. Estas fuentes de información interactúan de diferentes maneras durante todo el proceso de lectura (p.3).

La cita anterior, da cuenta que el lector construye significado tanto desde las pistas que le entrega el texto como de los conocimientos globales que accede del contexto.

Finalmente, este modelo se fundamenta en que toda lectura implica diversos procesos de manera que, si el lector o lectora presenta dificultades en alguna estrategia, buscará otros procesos para poder compensar las deficiencias independientemente cuál sea su nivel. Lo anterior puede ser comprendido con el siguiente ejemplo, Ferreri (2015):

Para el lector con deficiencias en el reconocimiento de palabras y en la velocidad lectora, pero con un buen conocimiento de la materia que lee, el procesamiento de tipo descendente puede suministrarle esta compensación. Por otro lado, si el lector reconoce bien las palabras, pero desconoce el asunto, puede encontrar más fácil apoyarse en los procesos ascendentes (p.5).

Métodos De Enseñanza De la Lectura. Hay métodos que se han desarrollado e implementado para la enseñanza de la lectura, los que sustentan su base teórica en los modelos o tipos de procesamiento de información anteriormente descritos. A continuación, se presentan los principales métodos expuestos en la literatura.

Métodos sintéticos o fonéticos. Los métodos sintéticos o fonéticos se caracterizan por seguir una enseñanza en progresión, de lo simple a lo complejo. De esta manera, se centran, en primer lugar, en el estudio de las estructuras más simples, es decir, grafemas y sílabas, para terminar en las palabras. Los partidarios de esta perspectiva sostienen que a los y las estudiantes se les debe enseñar directamente las reglas de correspondencia entre grafema-fonema, a identificar y combinar sonidos individuales juntos en una sola palabra y a aplicar estas habilidades en la lectura. Su objetivo final es que conozcan y dominen las estructuras más complejas como las frases y el texto. En estos métodos se da una mayor importancia a los procesos de decodificación del significante. Como señala Rayner et al., (2001) (citado en Maldonado. 2001, p. 51).

Métodos globales o analíticos. Los métodos analíticos o globales comienzan el aprendizaje de la lectura con unidades lingüísticas con significado, es decir, por la enseñanza de la frase o la palabra, buscando que los y las estudiantes reconozcan el significado de lo que lee. Estos métodos proponen que la enseñanza de la lectura no debe centrarse en la decodificación “grafía-sonido”, sino en el empleo de frases y del significado. Y es al final de dicho proceso, cuando el niño y niña es capaz de conocer y diferenciar los elementos más sencillos después de numerosas descomposiciones analíticas que le hagan reconocer sílabas y letras, Maldonado (2008).

Métodos Mixtos. Los métodos mixtos o eclécticos recogen las aportaciones de los métodos sintéticos y analíticos, ya que surgen como alternativa metodológica ante las inconveniencias de los métodos anteriores. Contemplan una instrucción fonética-silábica, junto con una práctica extensiva en lectura de palabras, frases y textos en la que se enfatizan los aspectos semánticos y funcionales, según Snow, Burns y Griffin (1998) (citado en Maldonado. 2001, p. 55). Los métodos mixtos, al realizar una combinación de los métodos fonológicos y globales, generan una integración más completa para el acceso al significado por parte de los niños y niñas, en donde no existe una mera decodificación.

Los métodos sintéticos y analíticos presentan diversos entendimientos sobre la comprensión del proceso lector. Los métodos sintéticos se centran en el aprendizaje de las reglas grafofónicas, descontextualizando con ello el sentido y la funcionalidad de la lectura. Los métodos globales, se enfocan solamente en la palabra, y no a la comprensión total del texto, lo que no permitiría a los y las estudiantes la movilización de habilidades y/o funciones cognitivas más complejas; tales como desarrollar hipótesis; o utilizar lo aprendido en sus contextos naturales, dado que los procesos de significación se vuelven limitantes.

La lectura desde la perspectiva psicolingüística. Ninguna práctica pedagógica es homogénea en relación con los y las estudiantes. Son posiblemente aquellas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos a largo plazo, para el dominio de la lengua escrita. Según Quintanal Díaz y García Llamas (2013, p.16) “(...) lo que no hay es un mismo método que sirva por igual para todos, pues el método lo hace la persona, y el proceso difiere de un niño o una niña a otro”.

No se lee de la misma forma una noticia que un poema o un texto científico, tampoco se usa el mismo tiempo para comprenderlas. Isabel Solé señala:

El objetivo de la lectura determina cómo se sitúa un lector ante ella y como controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto. Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias en cada caso. (1993, p.80).

El lenguaje escrito es una herramienta sociocultural con una existencia social, la que no se enmarca exclusivamente en el contexto escolar. Los niños y las niñas en el ambiente de la ciudad encuentran escritos en una multiplicidad de lugares (letreros en buses o calles, publicaciones en envases, propagandas en la T.V., etc.). En el mundo circundante se encuentran unidades del lenguaje escrito con significado sin un orden preestablecido, sino que estas tienen cabida en el contexto natural, existiendo con ello una gran variedad de estilos de escritura e impresiones.

Desde la perspectiva psicogenética, el proceso de lectura se comprende como un proceso de construcción cognitiva, que se caracteriza por la estructuración de sucesivas reestructuraciones originadas por desequilibrios entre distintos esquemas internos entre la persona y la realidad. Conjuntamente, desde la perspectiva psicolingüística, leer supone un proceso de construcción de significados de un texto, en el cual se relaciona la información del texto con la información del contexto. Por tratarse de un proceso psicogenético, los niños y niñas se encuentran en un proceso de resignificación constante, transformando y reorganizando sus logros en una relación de continuidad, tal como señalan Kaufman, Castedo; Teruggi y Molinari (2000).

El rol de los niños y niñas en la lectura es sumamente activo, puesto que ellos y ellas ponen en juego todas sus competencias cognitivas y lingüísticas con el objetivo de generar un proceso de construcción continua de significados con el texto. Goodman (1982).

Para el logro de este proceso, según Kaufman (1997), las personas despliegan una serie de estrategias, que son descritas bajo una perspectiva psicolingüística:

Muestreo: El lector no ve todas las letras, sino que solo algunas. Haciendo fijaciones en algunas letras de las palabras.

Anticipación: Se refiere en completar la información visual del lector en función de sus conocimientos previos.

Predicción: Es otro tipo de anticipación que se relaciona con predecir cómo podrá seguir ese texto.

Autocorrección: Es cuando el lector vuelve atrás a fin de verificar si leyó mal o si el texto tenía algún error de impresión. Dado que la información puede no tener sentido o resulta contradictoria.

Inferencia: La capacidad de leer lo que no está escrito explícitamente.

Si los y las docentes conciben el aprendizaje de la lectura como un acto de decodificación, es decir, como la capacidad de reconocer los grafemas e identificar sus fonemas correspondientes, ofrecerán a sus estudiantes actividades que potencien el logro de esos conocimientos. En cambio, si tienen en consideración la utilización de estas estrategias anteriormente mencionadas, buscarán entregar a sus estudiantes situaciones que les permita la apropiación del lenguaje escrito como herramienta sociocultural y como tal, no debiese estar desvinculadas de las emociones.

Las emociones.

Esta investigación pretende descubrir cuáles son las emociones que surgen en el proceso lector inicial y qué factores serían favorables para generar aprendizajes amigables y significativos. Se sabe que el ser humano es un ser social y, para desarrollarse, necesita de la sociedad; no sólo para sobrevivir, sino para generar un desarrollo psíquico y espiritual. La interacción es la base para la continuidad cultural de la historia humana, esta última es un “hacerse con otros”. Es en este aspecto donde el desarrollo emocional recepciona elementos desde el mundo externo para constituirse desde lo propio e impactar en el desarrollo humano, tal como propone Mulsow (2008).

Es por esto, que es necesario conocer los diferentes tipos de emociones que se podrían encontrar en este proceso, entendiendo que, tal como lo plantea Maturana, todas nuestras acciones tienen un fundamento en lo emocional y, por ende, es posible que las emociones gatillen distintas reacciones, disposiciones y actitudes frente a la lectura.

Conceptualización de las emociones. Las emociones han sido percibidas desde distintas orientaciones. La biología, la bioquímica y la neurología dan cuenta de los estados emocionales y cómo estos se manifiestan en el cuerpo. La sociología pone atención en los aspectos relacionales de las emociones, ya sea con las personas como con ambientes. Por otra parte, la psicología ha enfatizado en la vivencia emocional y en la influencia de las emociones en la

historia personal como también en la formación de la personalidad, lo que a su vez podría repercutir en preferencias, actitudes, disposiciones afectivas y posturas interpersonales.

Se comprenderá a las emociones como:

“Disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales” (2002. p.16). No hay una acción humana sin una emoción que la fundamente y la haga posible. Cuando estamos en la emoción de la ira, nuestro dominio -conjunto de posibilidad- de acciones será congruente con dicha emoción. Maturana (2002).

Considerar las emociones como una energía vital, que es cercana y lejana. Cercana en la experiencia y lejana en la cognición. Es una energía que nos afecta y que nos impulsa a la acción. “Una metáfora que es útil para visualizar esto, es considerar la emoción con la imagen de la energía eléctrica que pasa por un cable. De una manera similar, la emoción pasa por nuestro sistema nervioso”. Casassus (2017).

En base a las conceptualizaciones anteriores, las emociones son un flujo energético que impacta en el actuar propio y, así también, en relación con los demás. Para lo anterior, se vuelve necesario tener en cuenta los siguientes conceptos:

Conciencia emocional: Es explorar el flujo emocional interno. Es decir, estar abierto tanto al flujo de energía emocional que recorre en el cuerpo y a la vez qué factores intervinieron. Este flujo da contenido a la mente, contenidos que dan forma a una energía a la cual llamamos alegría, pena, angustia, rabia, entre otros.

Comprensión emocional: El flujo de conciencia se dirige simultáneamente hacia el mundo de la experiencia interior, como hacia el mundo de eventos y experiencia exterior que rodea al individuo. “El mundo” es un objeto emocional creado por mis interacciones emocionales con los objetos externos.

Para lograr la conciencia y comprensión emocional, según Casassus (2017) se requiere desarrollar ocho competencias con el objetivo de acercarse a la madurez emocional. Estas son:

La apertura al mundo emocional: Implica la disposición de estar abierto y mantenerse abierto hacia el mundo emocional.

La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones: Es importante explorar nuestra experiencia, aprender a reconocer y aceptar las emociones en lo que son, tanto en nosotros mismos, como en los otros.

La capacidad de pensar y decidir rumbos de acción: unir las competencias emocionales a las competencias de pensamiento aumenta la capacidad de ver, de razonar lógicamente, de emitir juicios y de generar acciones.

La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional.

La capacidad de regulación emocional: La regulación emocional es algo que se hace internamente. Se puede hacer a partir del momento en el que se percibe una emoción. La regulación emocional es un proceso interno que ocurre en tres momentos: La toma de conciencia, el reconocimiento y la desintoxicación de la emoción.

La capacidad de modulación y expresión emocional: La modulación emocional es la expresión de la emoción hacia fuera, expresada en una acción.

La capacidad de acoger, contener y sostener al otro: La empatía.

La principal de las competencias: la escucha.

Tipos de emociones. Es sabido que existen no una sino varias emociones, algunas que se identifican y comunican con facilidad como lo son, por ejemplo, la rabia o la tristeza y otras que son más complejas de distinguir como los celos y la envidia, en las cuales puede haber una mezcla de emociones. Algunas emociones además pueden ser reacciones momentáneas, por ejemplo, el miedo. Por el contrario, existen emociones que se pueden manifestar por un tiempo más prolongado, por ejemplo, la ansiedad. De aquí se desprende el hecho de que existen emociones primarias o básicas, secundarias y mixtas.

Emociones primarias o básicas. No hay un consenso en cuanto a cuáles y cuántas de las emociones serían llamadas primarias. En general, los acuerdos que hay en cuanto a estas emociones primarias o básicas son la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría. Distintos autores agregan otras emociones a las básicas o primarias S. Bloch y H. Maturana incorporan, por

ejemplo, el amor. Daniel Goleman añade el disgusto, la sorpresa y la vergüenza. Para que dichas emociones sean consideradas básicas es que biológicamente son primitivas. Estas aparecen pocos meses después de haber nacido. Se considera primaria, también, cuando ella ocurre sin que necesariamente haya una causa que se conozca. Además, estas comparten expresiones faciales que son universales y, por lo tanto, reconocibles. Es decir, las emociones básicas o primarias serían emociones que comparten todos los seres humanos, cuyos componentes fisiológicos son claros y evidentes, aunque pueden variar entre una cultura y otra.

El trabajo investigativo se focalizará en las emociones primarias, considerando a estas cinco; alegría, tristeza, miedo, rabia y amor. Estas emociones serían las que se encuentran en la mayoría del vocabulario emocional de las personas, y las primeras aprendidas por los niños y niñas, alrededor de los cuatro años, a través de la socialización, utilizándose con espontaneidad en su léxico emocional, según Páez y Vergara (1992).

Los autores anteriores plantean un estudio acerca del conocimiento social de las emociones, para definir prototipos de sentido común, esto a partir de relatos de acontecimientos emocionales desde dos direcciones. Por un lado, la descripción de cómo vivía un incidente emocional la mayoría de la gente y, por otro lado, cómo ha vivido el sujeto un incidente emocional. Lo mencionado se reiteraba con cuatro emociones primarias: tristeza, miedo, alegría y rabia.

Las categorías emocionales propuestas se disponen alrededor de prototipos construidos por atributos ni suficientes ni necesarios; es decir, los atributos que definen una categoría emocional son las propiedades modales o típicas, o sea, las experiencias repetitivas.

A continuación, se presenta un cuadro resumen en el que se puede evidenciar los prototipos asociados a cada una de las emociones primarias

Tabla 1*Definición de cada emoción primarias y sus prototipos asociados*

EMOCIONES	Nivel Expresivo	Nivel Físico o corporal	Nivel conductu al	Nivel interio r
Tristeza: Se asocia a circunstancias de problemas y pérdidas con relaciones personales importantes.	Llanto y hablar poco.	Relajación desagradable.	Abandono del contacto social y no dar solución a la situación.	Melancolía y presentar una mirada negativa de las cosas.
Miedo: Está asociado a circunstancias de amenazas físicas, situaciones nuevas y a futuros fracasos.	Temblores y transpiración.	Cambios en la voz o quedarse sin habla.	Escondese del peligro y huir.	Sentimiento de impotencia e indefensión.
Alegría: Se vincula a las buenas relaciones con amistades, éxitos y a placeres físicos.	Se demuestra mediante la risa y sonrisa.	Sentir el cuerpo energético, esto quiere decir con calor, relajación muscular o excitación.	Hablar más y buscar relaciones con las personas.	Presenta una actitud positiva.
Rabia: Emerge frente a la ruptura o incompetencias ante las normas sociales o expectativas.	Se tiende a chillar, cambiar la voz, gesticular de manera agresiva, como también presentar cambios en la expresión facial.	Tensión muscular y acaloramiento, particularmente en el rostro.	Se relaciona a expresiones verbales y no verbales de agresividad.	Se asocia a que se está atacando, a pensar que se tiene la razón y centrar la atención en la situación.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio según Páez y Vergara (1992)

El amor es también una de las emociones primarias, la que no se consideró en el estudio de Páez y Vergara (1992). La definición del amor no es definitiva, ésta va variando entre los autores y en el tiempo.

Al investigar sobre las emociones primarias se visualizan dos tipos de amor, el amor de ternura y el erótico como lo plantea Bloch y Maturana a lo largo de sus estudios. Esta investigación se centrará en el de ternura, el cual se da en relaciones entre padres, madres e hijos y vínculos con amistades.

El amor, es definido como un espacio único relacional, que surge a partir de las interacciones con los otros. Donde se debe crear y valorar los momentos de comunicación y expresión de las emociones, Maturana (1997).

Emociones secundarias o derivadas. A partir de las emociones primarias se pueden encontrar familias de emociones secundarias o también llamadas derivadas, (Lewis y Michalson, 1983). Existen diversas formas donde se explica cómo se derivan estas emociones secundarias de las básicas/primarias. Una de las teorías más aceptada, dice que para que estas emociones emerjan, necesitan del desarrollo de la imagen de sí mismo, del desarrollo del ego, así como del desarrollo cognitivo. Esto es posible alrededor de los dos años y medio de edad, donde se llega a un nivel más desarrollado de sí mismo y surge la autoconciencia (donde se concibe como un ente separado del otro). Junto con esto, se incorpora el reconocimiento de las normas y los estándares y reglas impuestas por otros. Las emociones como el miedo y la ira se consideran como emociones primarias ya que no exigen un reconocimiento de sí mismo (frente a otro), no así la vergüenza y la envidia, las cuales exigen un nivel de reconocimiento de sí mismo para emerger, Casassus (2007).

Estas emociones denominadas como secundarias o derivadas se pueden comprender según dada su intensidad y duración. Algunos ejemplos de este tipo de emociones secundarias o derivadas son descritas por Casassus: pudor, empatía, envidia. Más tarde se dan otras emociones como el orgullo y la culpa. Las emociones secundarias se derivan de las emociones primarias:

-Rabia: agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto, exasperación.

-Tristeza: pena, pesar, melancolía, pesimismo, abatimiento, desesperación, depresión, desánimo, impotencia, descontento.

- Miedo: angustia, alarma, horror, espanto, temor, terror, ansiedad, aprensión, pánico.
- Alegría: risa, felicidad, contento, entusiasmo, de buen humor, chispeante, placer, dicha, diversión.
- Amor: amistad, afectividad, apertura, ternura, confianza, simpatía, adoración. (2007, p.110)

Lo que diferencia emociones como la rabia (primaria) de la ira (derivada) o el miedo (primaria) del terror (secundaria), es precisamente la intensidad de la emoción, o la durabilidad. Tal es el caso de la depresión, que se mantiene en el tiempo y se va perdiendo la esperanza. Así, también, la ansiedad es definida como un miedo sin un objeto claro, un temor que carece de claridad y que persiste.

Emociones mixtas. El estudio de las emociones se vuelve aún más complejo, cuando ocurren en forma entrelazada o casi de manera simultánea, refiriéndonos así a las emociones mixtas. Ejemplo de estas emociones son los celos, cuyas emociones son de inseguridad, rabia y tristeza o la envidia que integra en ocasiones la admiración y el temor. Otras pueden ser la nostalgia, el interés, la indignación, el asco, la culpabilidad o la codicia, como tantas otras posibles.

Estados de ánimo. Las emociones son una energía gatillada por elementos del entorno que tienen un impacto en la persona. Estas suceden en un período corto de tiempo, pero también, existen estados emocionales o estados de ánimo que se caracterizan por manifestarse de manera prolongada en el tiempo. Según señala Casassus (2007) esto sería inherente a un nivel más profundo de la consciencia a causa de reacciones emocionales frecuentes que expresa una persona frente a la realidad, las que mutan desde la capa externa de la mente hacia la consciencia más profunda.

Relación aprendizaje-emoción. El aprendizaje se concibe como un proceso complejo, debido a múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. Aun así, (como se cita en Vega et al. 2007, p.190) Pekrun (2005), señala que la atención que se le ha concedido a las emociones en los procesos educativos ha sido limitada. Regularmente, se tienden a omitir o minimizar los

aspectos emocionales. Apoyando lo anterior, Casassus (2006) señala que, a nivel escolar, es conocido el dicho “las emociones se dejan fuera de la escuela”. Es más, la educación fue diseñada con el fin de reprimir y negar las emociones. A pesar de ello, con el surgimiento del constructivismo y el efecto generado por la teoría de las inteligencias múltiples, se han abierto espacios de discusiones con el fin de reconceptualizar el aprendizaje, atendiendo al rol que juegan las emociones en este, como uno de los aspectos fundamentales a considerar en la formación integral de los y las estudiantes.

Casassus, en 1994, realizó un estudio con el fin de tener claridad acerca de los factores que inciden en el aprendizaje de los y las estudiantes. Aparecieron muchas variables, pero una de ellas sobresalía muy por sobre las demás, siendo esta la que más explicaba la diferencia en los resultados académicos de los y las estudiantes. Se trata de la referida al plano emocional, concretamente al área relacional, es decir, lo correspondido a todas las relaciones interpersonales que emergen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con esto se deja de manifiesto que es imposible no considerar las emociones en los procesos de aprendizajes, desprendiéndose con ello la relevancia de una educación que considere el plano emocional en los aprendizajes, para volverlos de esta manera significativos. Casassus, en el artículo “Aprendizajes, emociones y clima de aula” (2006), menciona que los procesamientos del cerebro no son mecánicos, es decir, producen coherencias o incoherencias cuando se enfrentan a una situación, los que van a depender de las características de las personas. El autor lo ejemplifica de la siguiente manera: para Pedro, la presión de un examen próximo lo pone en alerta para comenzar a estudiar y aprender deprisa; es decir, a personas como Pedro les es útil una cuota de miedo y estrés para movilizar sus procesos de aprendizaje. En cambio, Inés, una persona que le agrada la materia y está interesada en adquirir más información de esta, no necesitará de una dosis de estrés y miedo, ya que, este le impedirá aprender; por el contrario, requiere de una cuota de interés para activar sus procesos de aprendizajes. Lo anterior, devela que ambos deben gozar de una coherencia en sus sistemas sanguíneo, nervioso, etc. que les posibilite movilizar sus aprendizajes, pero esta coherencia la logran por medios distintos. Para alcanzar esta coherencia, Pedro necesitó de miedo e Inés de interés.

Clima emocional de aula. Como se ha mencionado anteriormente, al momento de analizar qué factores impactan en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, el clima de aula destaca

como el más relevante. Para comprender las variaciones en los aprendizajes, este factor es el que más puede generar explicación (Casassus, 2006). Así, el clima de aula no debiera circunscribirse solo a la representación de aspectos físicos derivados de la estructura del establecimiento o los recursos materiales, sino que es algo intangible, fino y esencial en toda experiencia de aprendizaje.

Se entiende por clima emocional de aula a las relaciones interpersonales de carácter emocional y no cognitivo que se establecen entre todos los agentes educativos que participan de esta. Se compone por tres variables: el vínculo entre profesor y estudiante, el vínculo que se da entre los estudiantes y el clima que se genera de esta doble vinculación. El foco del Clima Emocional de Aula radicaría en el vínculo, el cual parte de una relación con un grado de profundidad. Para que esto suceda es necesario una conexión, que parte desde una competencia del docente donde el estudiante:

Siente que es visto, escuchado y aceptado sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de conexión. (Casassus, 2006, p. 90).

Si las relaciones humanas no emergen a partir de determinados criterios de bien común, ligados a factores psicológicos, emocionales y éticos, puede ser sumamente dificultoso e inasequible poder enseñar y aprender Onetto (2003). Por lo tanto, un clima emocional propicio para el aprendizaje dependerá principalmente de los tipos de relaciones que se generen. Es posible identificar cinco tipos de relaciones fundamentales para el Clima Emocional de Aula, que serían: la relación del profesor con la materia, la relación del alumno con la materia; otra es la relación del profesor consigo mismo; la relación del docente con el estudiante y, por último, la relación entre estudiantes Casassus, (2006).

- La relación del docente con la materia: se refiere al conocimiento que tiene el docente de los contenidos que enseña, pero, además, es lograr una transposición del contenido donde los y las estudiantes puedan participar, dialogar y entretenerse, considerando temas que sean de interés con el fin de que se motiven y desafíen. Lo contrario de esto genera un problema de disciplina en clases, por falta de interés de los y las estudiantes, lo que conlleva en ocasiones al uso constante de control o amenazas desde los y las docentes (Casassus,2006).

- La relación del alumno con la materia: la materia puede provocar emociones de apertura o de rechazo a los y las estudiantes. Una buena relación de los y las estudiantes con la materia tiene que ver con su participación en escoger lo que desean aprender, lo que tendrá estrecha relación con el reconocimiento de sus intereses y el goce que provoca aprender descubriendo. En este sentido, la mayoría de las veces se da por hecho que los y las estudiantes tendrán interés y motivación por los contenidos determinados en el diseño curricular lo que significa una motivación principal desde el adulto y no necesariamente la motivación propia del estudiante. Por consiguiente, una buena relación de los y las estudiantes con los contenidos también dependerá del paradigma en el que se sitúe el o la docente. Por un lado, está el paradigma conductista donde la materia es impuesta por el adulto tomando los y las estudiantes un rol pasivo en su proceso de aprendizaje. A su vez, los y las estudiantes se relacionan con la materia, influenciados muchas veces por el miedo de la consecuencia de no aprender. Y, por otro lado, con una visión del docente más constructivista acerca del aprendizaje, puesto que reconoce la necesidad y el deseo de que lo que él o la estudiante aprenda tenga un sentido directo para sí y, por lo tanto, tiene la posibilidad de determinar y establecer sus propias conexiones con el mundo, teniendo una participación activa en su aprendizaje. El docente, en tanto, tiene la tarea de suscitar todas las condiciones posibles para que el aprendizaje ocurra en el estudiante, (Casassus, 2006).

-La relación del docente consigo mismo: para el desarrollo de los niños y las niñas es muy importante que los y las docentes tomen conciencia de sí mismos y mismas. Lo anterior, hace referencia a que los últimos tomen conciencia de sí mismos y a la relevancia de su rol como entes que propician la formación de seres humanos, en particular si consiste en niños y niñas. En base a esta relación él o la docente tienen la responsabilidad de poseer claridad acerca de qué opinan sobre sí mismos y de su rol: “Qué es lo que realmente le gusta de su actividad, ¿cuáles son sus intenciones, ¿cuáles sus intereses, sus seguridades, sus talentos e inseguridades? (Casassus 2006, p.92).

-La relación del profesor con el alumno: En el contexto escolar esta relación no es novedosa y es la relación principal. Para que los y las estudiantes puedan generar una apertura a los aprendizajes, es necesario que “...el alumno sienta (no piense) que su experiencia es respetada y comprendida por el profesor” (Casassus 2006 p. 92).

Dentro de esta misma relación, una profesora o un profesor competente es quien es capaz de vislumbrar el componente emocional tras las acciones constructivas y no constructivas de sus estudiantes. En un contexto conductista, lo anterior puede ser tratado a través de premios o castigos. En un contexto humanista, la comprensión de las emociones son la base para el quehacer profesional. Lo anterior, no se propone como una relación permisiva con los y las estudiantes, sino como una relación emocional consciente. Casassus (2006) indica que esta relación emocional consciente le permite al adulto encaminar su quehacer en relación con lo que requiera la relación en ese momento, pudiendo ser dura o suave, cercana o lejana; precisar de más directriz o menos directriz. Así mismo, los y las docentes deben ser conscientes de que sus estudiantes pueden necesitar un tipo de vínculo, y este puede variar de estudiante en estudiante, según el momento y el contexto.

-La relación entre los alumnos. El contexto escolar representa un espacio importante para el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. asegura que la labor del docente será relevante y necesaria para favorecer un clima de confianza entre todos y todas y para que los y las estudiantes puedan relacionarse con respeto. Un objetivo del docente debe ser fortalecer las relaciones entre los y las estudiantes. Esto es posible cuando cuentan con la competencia de contener y nutrir sus interacciones. Un requisito para que haya un clima emocional adecuado en el aula son docentes que pongan cuidado en las interacciones emocionales de sus estudiantes, así como también que puedan permitir la participación individual y colectiva de los mismos. “una educación focalizada en lo emocional es una ganancia: sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el logro académico” (Casassus, 2006, p.94). A diferencia de lo anterior, un mal clima de aula sería aquel donde se evidencia una inclinación a la violencia y malos tratos entre pares. En tal lugar, también, habrán “malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos” (Casassus, 2006, p. 93).

Rol docente.

El trabajo investigativo está orientado a descubrir las emociones que se dan en el proceso de lectura inicial, realizando observaciones de las intervenciones que hace el profesor a cargo. Por eso, es fundamental comprender que la mediación del proceso lector es un factor que puede ser favorecedor o no en el clima de aula.

El o la docente trabaja en un mundo de cambios, donde el modo y las demandas del trabajo del profesor han cambiado con el tiempo. Lo mismo ocurre con el proceso de enseñanza, debido a los constantes cambios, por ejemplo, en los programas curriculares. A medida que estos van innovando o añadiendo nuevos programas para su complemento van aumentando las presiones por los resultados, tanto a nivel de escuela como a nivel de la sociedad.

El docente de hoy no solo debe adquirir competencias profesionales en su formación, sino también competencias en ciudadanía y habilidades sociales para interactuar con otros, necesarios para los diversos contextos socioculturales a los que se enfrenta, Ruay Garcés (2010):

El desarrollo personal, orientado a la autoestima y autoimagen de sí mismo, para enfrentar los procesos de cambio que se van produciendo en la sociedad y en la institución escolar.

El desarrollo social, aprender a trabajar con otros, a formar equipos y establecer relaciones empáticas.

El desarrollo profesional, que implica nuevas formas de trabajo, diseño de proyectos innovadores con un sentido cada vez mayor de “visión pedagógica”.

El Marco de la Buena Enseñanza (en adelante MBE) “supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente” (2008, p.7).

Este instrumento guía, tiene como finalidad ser un estándar para la enseñanza, pues propone un conjunto de prácticas pedagógicas necesarias para generar aprendizaje en los y las estudiantes.

Deja en manifiesto lo que todo docente debe saber, saber hacer y el modo de ser, dando respuestas a los cuatro dominios que componen el MBE:

Preparación de la enseñanza.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Responsabilidades profesionales.

A continuación, se describen los dominios y se mencionan los criterios que responde a cada uno, según el Marco de la Buena Enseñanza:

Preparación de la enseñanza: este dominio propone criterios referidos a la disciplina que imparte el profesor desde las prácticas pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, considerando que dicha disciplina no se enseña al vacío, sino que, a estudiantes determinados, en contextos específicos, con singularidades que deben ser respetadas al momento de planificar las actividades y experiencias de aprendizaje. Entendiendo esto, los desempeños de un profesor en cuanto a este dominio se revelan a través de las planificaciones y los efectos de esta.

A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: este dominio se basa principalmente en el ambiente y clima generado que propicia el docente en el aula. Este dominio adquiere relevancia, cuando se concibe que la calidad de los aprendizajes depende en gran medida de los componentes sociales y afectivos. (expectativas, valorizar las características de los estudiantes,

considerar sus fortalezas más que sus debilidades, etc.). También se destaca el énfasis que ponen en las relaciones humanas que ocurren dentro del aula y los vínculos que se establecen. (entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí.). Los aprendizajes son favorecidos cuando existe un clima de respeto entre las personas y cuando se consensuan normas constructivas de comportamiento. Además, la existencia de un ambiente planificado que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Por lo tanto, los desempeños de un profesor en cuanto a este dominio se manifiestan principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. En este dominio se enfatiza la responsabilidad del docente en poner a disposición la enseñanza para todos los estudiantes como también proporcionarles recursos y apoyos pertinentes. El docente debe contar con habilidades para que los aprendizajes respondan a los intereses de los estudiantes considerando a su vez el tiempo para que se puedan favorecer la socialización, interacción e indagación de dichos aprendizajes. Es el docente quien debe ocuparse de la participación activa de los estudiantes en las distintas actividades, para ello se le solicita que los objetivos de aprendizaje sean compartidos y explicitados con los alumnos, así mismo este dominio destaca el rol del docente en el monitoreo permanente de los aprendizajes con el objetivo de retroalimentar su quehacer y si es necesario ajuste su quehacer a las necesidades que existan en sus estudiantes.

C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.

C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Responsabilidades profesionales:

Los criterios de este dominio aluden a la responsabilidad del docente de buscar que todos los estudiantes aprendan. Para esto requiere de una reflexión sistemática y consciente sobre su quehacer, de manera que contribuya y garantice una educación de calidad, así mismo el docente debe ser consciente sobre las propias necesidades de aprendizaje existentes en el contexto educativo involucrándose de manera comprometida con el proyecto educativo del establecimiento y con las políticas nacionales de educación. Este dominio no solo se refiere a las dimensiones de la labor docente en el trabajo de aula, sino también a cómo se relaciona con su profesión, cómo colabora de manera constructiva en el entorno donde se desenvuelve, ya sea con sus pares, aprendiendo de ellos y con ellos, con el establecimiento y la comunidad educativa, además la tarea de relacionarse también con las familias de los estudiantes. Para que el docente contribuya en el aprendizaje de sus estudiantes este debe: evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes.

D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes

Capítulo III

Marco Metodológico

El siguiente estudio tiene la intención de describir las emociones implicadas en el proceso de lectura inicial. A continuación, se presenta la metodología de trabajo que busca alcanzar los objetivos propuestos.

Tipo de investigación.

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del enfoque cualitativo, ya que se pueden analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2007). Es decir, la investigación cualitativa permite analizar situaciones reales en contextos determinados a través del habla, acciones o documentos escritos para estudiar las situaciones e interacciones sociales construidas por los participantes.

Carácter de investigación.

El trabajo investigativo es de carácter descriptivo interpretativo, el cual permite reunir los datos recogidos para posteriormente describir, analizar e interpretar sistemáticamente respecto a las interrogantes de la investigación. Además, el diseño de la investigación es dinámico y flexible ya que utiliza estrategias de obtención de información que tienen lugar en situaciones naturales.

Acceso al campo.

En primera instancia se realizó un contacto con dos establecimientos escolares a través de cartas dirigidas a los responsables de las instituciones educativas durante inicios del año 2019, quienes firmaron un acuerdo. Igualmente, se contactó a las educadoras de los grupos cursos, a quienes se invita a participar y se les presentan los objetivos de la investigación.

Fuentes de información.

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con dos cursos de Primero Básico de los siguientes establecimientos: Colegio Polivalente Gerónimo de Alderete y Liceo Polivalente Mercedes Marín del Solar A-5. Participaron como informantes niños y niñas de primero básico y las docentes a cargo del curso. El nivel de escolaridad del primero básico fue elegido de manera intencionada, ya que, según las bases curriculares, es donde se le da mayor énfasis al

aprendizaje de la lectura.

Instrumentos de recolección de información.

Para recoger datos durante la observación en la sala de clases se completó una pauta previamente elaborada sobre la base de indicadores que dan cuenta del clima del aula. La información que se recopila es acerca de grupos, la interacción entre los sujetos o fenómenos que ocurren en determinados contextos que se producen de forma natural, Valles (1997).

Las observaciones se realizaron en Lenguaje, Comunicación y Literatura, asignatura vinculada al proceso de adquisición de lectura inicial. Estas tenían una duración de cuarenta y cinco a noventa minutos aproximadamente, dos veces a la semana, durante dos meses.

Además, se realizaron entrevistas semi estructuradas en cada clase, tanto a las profesoras a cargo del curso como a los y las estudiantes, quienes respondieron preguntas ligadas a sus emociones durante el transcurso de la clase, enfocadas a tres momentos de esta. Cabe decir que, para efectos de esta entrevista, se seleccionó de manera aleatoria a un estudiante por clase y en cuanto a las docentes del contexto uno, se turnaban para responder.

Para el apoyo de las respuestas verbales de los y las estudiantes se dispuso imágenes donde se contemplaron las siguientes emociones: tristeza (A), amor (B), alegría (C), miedo (D) y rabia (E) (cinco imágenes por cada una).

Al finalizar el proceso indagativo se realizó una entrevista a las docentes, la que buscaba conocer tópicos ligado a su rol, fortalezas y desafíos; concepción de lectura, entre otros.

Técnicas o métodos de análisis.

A partir de la transcripción de las observaciones y entrevistas, los datos recogidos se agruparon en tablas de análisis, una para cada centro educativo, donde se sistematizó la información recogida clasificando aquellos hechos, eventos, respuestas y/o comentarios de mayor relevancia que dieran cuenta de las categorías determinadas, específicamente las relaciones establecidas.

Posterior a la sistematización de los datos, se analiza la información ya clasificada por relación, donde se establece un análisis por categoría, es decir, un análisis por cada una de las

cinco relaciones del Clima Emocional de Aula. Este análisis a su vez permite proponer uno o más factores facilitadores del proceso de lectura inicial.

Criterios éticos.

Se establece un compromiso de confidencialidad escrito por parte de las investigadoras a no compartir ni exponer la identidad de los niños, niñas y docentes que participaron. Lo anterior fue acreditado por cada director(a) de los establecimientos.

Al finalizar el proceso investigativo se comunicarán los resultados a los establecimientos, para que puedan utilizar esta información y contribuir al proceso de lectura inicial.

Capítulo IV

Marco Situacional

La investigación realizada pretende analizar las emociones implicadas en el desarrollo del proceso de lectura inicial en niños y niñas de primero básico de dos instituciones escolares en la Región Metropolitana. Ambos establecimientos (en adelante contexto uno y contexto dos) provienen de un contexto social económico bajo, cuentan con un Programa de Integración Escolar y están adheridos al Plan Leo Primero.

Contexto I.

El contexto número uno, corresponde a un curso de primero básico perteneciente a un establecimiento subvencionado, el curso se compone de veintidós estudiantes, una educadora con el título: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica con Mención en Primer Ciclo y una educadora Licenciada en Educación Diferencial Especialista en Problemas de Audición y Lenguaje, quienes asumen un trabajo colaborativo de co-docencia.

Dentro de la sala, cada estudiante tiene su puesto establecido, distribuidos en grupos. Al inicio de la jornada, las educadoras los ordenan en semicírculo frente a la pizarra, analizan el cronograma y realizan la lectura del día. La sala de clases cuenta con una biblioteca de aula con diversos tipos de textos (informativos, cuentos, fábulas, etc.) y un mueble con materiales.

La lectura diaria consiste en un texto leído por la docente en voz alta, que es elegido por ellas y, en algunas ocasiones, por los y las estudiantes. La mayoría de las veces, estos textos están relacionados con acontecimientos de la actualidad y con el contenido de la clase. Se realiza un trabajo de interrogación de texto, orientado al análisis de los distintos elementos que lo constituyen y permiten su comprensión. También, se realizan predicciones e inferencias sobre su contenido, mediante preguntas acerca del tipo de texto y su función. Se utilizan estrategias como puesta en duda, respuestas falsas y diferentes preguntas vinculadas a comprensión lectora. A la vez, las docentes varían sus entonaciones, expresiones faciales y gestos naturales a lo largo de dicho proceso. Se suele dar una actitud activa de los y las estudiantes quienes expresan distintas emociones vinculadas al contenido de los textos, realizan preguntas, opinan y dialogan con sus pares y con las docentes.

A continuación, se realizan actividades que, por lo general, están relacionadas con el texto.

Se trabajan aspectos de conciencia fonológica, reconocimiento de sílaba inicial y final; reconocimiento de fonema-grafema, metría de la palabra, identificación de reglas y claves ortográficas, uso de las mayúsculas o minúsculas, entre otros. Lo anterior, con el apoyo de diversos recursos didácticos. La participación es incentivada por las docentes mediante el diálogo, respetando el grado de involucración de los y las estudiantes en cada caso, posibilitando otras instancias de participación.

Posteriormente, se realizan actividades individuales a través de guías o con el libro Leo Primero. Las guías suelen contemplar actividades relacionadas con escribir, leer, dibujar, cortar y pegar. El orden de estas actividades lo elige el o la estudiante. Durante el desarrollo de esta actividad las docentes se desplazan por la sala mediando y resolviendo dudas de sus estudiantes. Frente al error, se les entrega la respuesta correcta, o bien, se pone en duda la respuesta de los y las estudiantes incentivando que él o ella lo descubra por sí mismo o de manera colaborativa entre pares.

Al finalizar la clase, las docentes anticipan el cierre mediante dinámicas lúdicas y el uso de accesorios representativos de este momento de la clase. Se les pregunta: ¿Qué aprendimos?, ¿Tuvimos una buena o mala actitud?, ¿Cómo seguiremos durante el día?, entre otras.

Contexto II.

El contexto número dos se sitúa en un curso de primero básico perteneciente a un establecimiento subvencionado, el curso se compone de cuarenta y cinco estudiantes, una educadora básica y una asistente de aula quien realiza trabajo técnico: revisión de cuadernos, libretas, etc.

Dentro de la sala, cada estudiante tiene su puesto establecido, estos se distribuyen en cuatro columnas. Al inicio de la jornada, los y las estudiantes se ponen de pie y la profesora les saluda. A continuación, la profesora lee un texto extraído de una guía que dispone el colegio a todos los cursos (programa de comprensión lectora). Se realizan preguntas con alternativas para que los y las estudiantes recuperen la información explícita del texto.

Se utilizan preguntas directas y apoyo gráfico -dibujos en la pizarra- para facilitar el proceso de comprensión de los y las estudiantes. Se suele dar una actitud activa de la mitad del grupo

curso en la realización de las distintas actividades, mientras el resto tiene sus cuadernos o libros sin la realización de las tareas.

A continuación, se escribe el objetivo de la clase en la pizarra, el que tiene relación con el aprendizaje de un nuevo grafema, para la realización de actividades individuales, ligadas al grafema y sus combinaciones silábicas a través de guías o el libro Leo Primero. Durante el desarrollo de estas actividades, la docente se desplaza por la sala corrigiendo las respuestas a sus estudiantes. Frente al error, les entrega la respuesta correcta.

La participación es incentivada por la docente mediante instrucciones y advertencias reiteradas. En el término de la clase la educadora revisa las tareas de los niños y niñas, quienes terminan pueden salir a recreo.

Capítulo V

Análisis de los datos

Todos los aprendizajes ocurren dentro de un clima emocional, por lo cual se vuelve fundamental analizar las relaciones que lo caracterizan identificando con ello las acciones que generan una disposición de apertura o rechazo en la adquisición de la lectura. En base a lo anterior, es que surge la necesidad de crear una tabla para cada contexto que sistematiza los datos recogidos, explicada a continuación:

Se compone de tres columnas, la primera se refiere a categorías preestablecidas en base a las relaciones de Juan Casassus (2017). En la segunda columna se encuentran los cuatro instrumentos utilizados (Pauta de observación del clima de aula, cuestionario de entrevista a las docente y estudiantes referidos a sus emociones y, por último, guion de entrevista final docente, referido a la conciencia de sí misma y de su rol). La tercera columna, hace referencia a la sistematización de aquellos hechos, eventos, respuestas y/o comentarios de mayor relevancia que dieran cuenta de las categorías determinadas.

Luego de la sistematización de los datos recogidos, se encuentra una última fila -por cada relación- que culmina en un análisis que da cuenta de los factores facilitadores para el proceso de lectura inicial.

Cabe destacar que las tablas que se presentan a continuación son referidas a dos contextos investigados, con el fin de tener una amplia visión de prácticas vinculadas al proceso de lectura inicial.

Para facilitar la comprensión de la tabla dos y tres anteriormente descrita, se apoya con la siguiente de referencia:

Categorías	Instrumento	Datos recogidos
(Nombre y definición de cada relación)	Pauta de observación	
	Cuestionario de entrevista a las docentes	
	Cuestionario de entrevista a los estudiantes	
	Guion de Entrevista docente	
Análisis Factores		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Tabla de Análisis del Clima Emocional de Aula del contexto uno.

CATEGORIAS	INSTRUMENTO	DATOS RECOGIDOS
<p>Relación docente con la materia <i>[Se refiere al conocimiento que tienen las docentes de los contenidos que enseñan, pero, además, es lograr una transposición del contenido donde los y las estudiantes puedan participar, dialogar y entretenerse, considerando temas que sean de interés para los mismos y las mismas con el fin de que los/las motive y desafíe].</i></p>	<p>Pauta de observación <i>[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Las docentes relacionan el cuento con los acontecimientos de la actualidad. ● Las profesoras declaran a los niños/as temas emergentes que desconocen, para buscarlos posteriormente y aclararlos. ● La profesora atiende a los niños en la medida que lo solicitan y da una explicación según cada situación. ● Las docentes no ignoran los tópicos que inician los niños más bien los atienden. ● La instrucción es breve y cuando se da por segunda vez esta suele ser acompañada de ejemplos y utilización de gestos, movimientos corporales y mímicas por parte de la docente, si esta no es comprendida cambia el enunciado. ● Una docente se encarga de continuar con la clase mientras la otra docente atiende las situaciones de dificultad que se presentan. ● Las docentes permiten que todo el grupo curso participe dándoles oportunidades de responder, de comentar, de preguntar en todo el transcurso de la clase siempre y cuando se respeten las normas establecidas como levantar la mano para opinar, respetar el turno de habla, ocupándose de que todos los estudiantes participen diciendo “¿alguien que no haya participado?”. ● Las docentes muestran preocupación de cómo se sienten sus estudiantes en todo el transcurso de la clase. Percatándose de aquellos que tienen un malestar o conflicto, como también de aquellos que están contentos, felices, etc. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> -Cuando un estudiante se observa sin ganas de participar (está en un rincón de la sala

		<p>agachado, la docente se dirige al estudiante preguntándole qué le pasó y se agacha a escucharlo).</p> <p>- “¿Estás feliz Agustín? cuando este semuestra alegre, el responde “si”. Las docentes agregan: “eeh nosotras también estamos contentas de que volviste”.</p>
--	--	--

	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Respuestas de la profesora respecto a cómo se sintió en los distintos momentos de la clase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>“Al momento de la lectura me sentí orgullosa y feliz viendo que muchos estudiantes que antes no participaban hoy lo hacen de manera activa y respetuosa”.</i> ● <i>“Cuando noto su motivación logro conectarme con mi cuerpo, juego con mi voz, encontrando matices, subir o bajar el volumen”</i> ● <i>“Me sentí tranquila ya que la actividad fue planificada desde su interés como por ejemplo pintar y recortar, me siento tranquila y orgullosa de ellos porque aprenden haciendo cosas que les gusta”.</i> ● <i>“Motivada por brindarles a los niños y niñas nuevos aprendizajes”.</i>
--	---	--

	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “No hay información pertinente a esta relación” <p>*(Se refiere que la información recogida de este instrumento no es significativa para esta relación).</p>
--	---	--

	<p>Guion de Entrevista docente <i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Las docentes al expresar su concepción de lectura:</u></p> <p><i>Docente 2:</i> “...nosotras trabajamos todos los días con comprensión de lectura, con lecturas diarias, a veces escogidas por nosotras, otras veces escogidas por los niños y a veces traen de la casa incluso también luego de eso depende del objetivo, por ejemplo, cuando vamos a presentar una letra nueva sacamos la palabra dentro de un contexto y después hacemos trabajo de conciencia fonológica con el grafema que vamos a trabajar. Luego de eso, lectura y al final escritura con el grafema y eso como por clase. Tipos de texto también vemos en la lectura y en las clases según los objetivos del curriculum y eso. Como que ahora igual hemos intentado explayar como el tema de la lectura a otras asignaturas”.</p> <p><i>Docente 1:</i> “Me pasa muchas veces que siento que es un proceso forzado hacia los niños, muchas veces se le pide que dentro de un año lean, escriban, desarrollen habilidades lectoras, pero sin entender o comprender procesos internos que están llevando los niños en el proceso de lectura. En la escuela tradicional se estandariza a los niños en general, creo que la escuela obliga a todos los niños y niñas a leer en primero básico, para mí la lectura es como una invitación a leer mundo, me parece casi repudiable que se trate de incorporar la lectura de manera forzada y obligada. Siento que la lectura va desde el goce, desde el jugar a leer, inventar historias, siento que ahí también los niños están desarrollando habilidades de comprensión que se adquieren desde muy pequeños, pero si la escuela trata como de forzar este proceso y de culminar este proceso en primero básico y para mí la lectura es todo lo contrario, como que se abre un mundo y no culmina en primero básico... creo que es un proceso para descubrir siento que leer abre posibilidades, de conocer el mundo</p>
--	--	--

y desarrollarte también de manera personal y profesional en mi caso también. La lectura de un proceso de qué marca y es un proceso importante en la infancia entonces hacerlo ameno, si uno puede ayudar con eso, maravilloso, que recuerden su proceso de manera amigable y como una herramienta para descubrir mundo, creo que eso es harto”.

Docente expresando sobre la mediación:

Docente 1: “me cuesta imaginar una sala con treinta niños, en nuestro caso son veinte, pero la realidad es treinta o más incluso cuarenta niños, con un solo adulto o adulta en la sala de clase y así no se da abasto, es muy complejo atender o llegar a visualizar las diferentes necesidades.

Análisis

Desde la relación entre la docente y la materia, se explicita una concepción sobre el desarrollo del proceso lector que debe estar vinculado a las experiencias cotidianas de los estudiantes, así como a la funcionalidad de los textos, lo que lleva a diversificar la elección de estos.

A su vez, el texto se trabaja como un todo, es decir, desde las pistas que le entrega el texto como de los conocimientos globales que accede del contexto.

Por otra parte, se destaca la concepción del desarrollo lector como un proceso que cada niño vive de manera particular, donde la didáctica debe atender sus ritmos e intereses de aprendizaje.

Según lo que manifiesta la docente, el proceso lector debe presentarse a los estudiantes desde un inicio como una oportunidad de comprensión y participación en el mundo social, más que como una imposición de un contenido que se debe aprender.

Las instancias en que las profesoras observan el disfrute de la lectura en los niños y niñas impactan en su propia disposición, motivación y quehacer (utilización de gestos, voz, etc.) y promueven su intención de mantener la atención y motivación de sus estudiantes. Lo anterior, permite un clima emocional de aula adecuado, donde se favorece el vínculo entre la docente y sus estudiantes.

Factores facilitadores

Que las docentes cuenten con la competencia emocional de generar rumbos de acciones acordes al proceso singular de cada niño y niña, facilita la apropiación de aprendizajes lingüísticos, cognitivos, culturales y emocionales.

Relación estudiante con la materia

[Emociones que se manifiestan en los y las estudiantes con la materia, se relaciona con su participación en escoger lo que desean aprender, el reconocimiento de sus intereses y el goce o no que provoca aprender descubriendo. Esta relación depende del paradigma en el que se sitúan las profesoras, pudiendo ser conductista o constructivista, lo cual determina un rol pasivo o activo en los estudiantes].

Pauta de observación

[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].

- Participación activa de los y las estudiantes, ya sea de manera espontánea o mediante preguntas dirigidas (todos y todas participan en la revisión y realización del cronograma del día, en la lectura hay una escucha activa y realizan preguntas).
- En la lectura los y las estudiantes están atentos y participan de esta, así también siguen con su dedo la lectura, preguntando: *¿tía en cuál va?* Igualmente se muestran asombrados al ver y escuchar lo que leían (cuando leían sobre las características del ornitorrinco decían: *¿qué?!* tapándose la boca).
- Finalizada la lectura las docentes siempre les preguntan si les gustó, los y las estudiantes responden que sí con una actitud entusiasta.
- Surge del estudiante dar el significado de algunas palabras, esto es atendido por las docentes con un refuerzo positivo. (ej. estudiante menciona que es un Mamífero porque mama. La felicitan).

		<ul style="list-style-type: none"> • Los y las estudiantes manifiestan conocer qué tipo de texto es y elementos de este (título, autor, lomo, imagen), como también que han aprendido (ej. sobre las abejas, sobre los dinosaurios, cocodrilos, el ornitorrinco). • En la lectura de algún texto la mayoría de los aprendizajes emanan principalmente desde los y las estudiantes con relación a sus preguntas o experiencias. • Se observa interés por parte de los y las estudiantes y una motivación también por querer seguir por sí solos y solas la lectura (“<i>En cual va po tía</i>”). • En el tiempo de lectura en ocasiones son los y las estudiantes los que escogen qué texto leerá la docente.
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Respuestas de la profesora respecto a cómo se sintió en los distintos momentos de la clase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Se mostraron muy interesados en la información leída aportando también con sus conocimientos previos”.</i> • <i>“... continúo con una sensación de orgullo por ver avances y esfuerzo de los niños y niñas”.</i> • <i>“Me di cuenta de que todos y todas leyeron el cuento, entonces respondían con seguridad”.</i> • <i>“Me sentí feliz al ver a los y las estudiantes motivados y atentos a la lectura”.</i>
	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación]</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante quien repitió primero básico, menciona que cuando la docente le presentó un nuevo grafema le dio tristeza porque le trae recuerdos de su colegio anterior (tristeza).

	<p><i>y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p> <p>(*) El número presente en cada enunciado se refiere a la cantidad de veces mencionado por los y las estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiante se siente bien cuando la profesora le lee un texto en voz alta (6*) (Amor y alegría) ● Estudiante se siente bien al realizar la guía (4*) (Amor y alegría). ● Estudiante se sintió bien al realizar la actividad del libro Leo Primero (Amor y Alegría). ● Estudiante se siente bien por aprender un nuevo contenido a través de la lectura de la profesora (2*) (Alegría). ● Estudiante se siente feliz porque participa en una actividad de la pizarra (actividad ligada a la lectura) (Alegría). ● Estudiante se siente bien porque -comenta- sabe leer (Alegría). ● Estudiante se siente feliz cuando aprende un nuevo grafema (4*) (Alegría). ● Estudiante se siente feliz al poder escoger un libro para leer en su tiempo libre (Alegría). ● Estudiante se siente feliz cuando realiza actividades a través del juego (2*) (actividad ligada a la lectura) (Alegría). ● Estudiante expresa susto frente a la posibilidad de sacarse una mala nota en la prueba (Miedo). ● El estudiante le da miedo el contenido de un texto (Miedo).
	<p>Guion de Entrevista docente</p> <p><i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Docente 1 al responder acerca de la concepción de la lectura:</u> <i>“Y también lo veo en los niños, estas ansias que tienen de leer de querer saber qué dice ahí y de ver sus caras cuando leen gratificante ...”</i></p> <p><u>Docente 1 al responder qué es lo que más le gusta del grupo curso:</u> <i>“La participación, la motivación que tienen ellos, si bien uno igual influye, genera o intenta generar un ambiente motivador creo que ellos terminan motivándonos a</i></p>

		<p><i>nosotras para realizar la clase, le gusta participar comentar siendo muy pequeños...”</i></p> <p><i>“Eso es lo que me pasa con ellos lo que me gusta que es como su participación, su motivación. Y también pasa que como todos quieren participar y tienen ansias por participar y todos quieren decirlo, también mi rol es mediar esta situación, para que todos participen llevándola a la lectura en particular veo que a ellos les encanta, les gusta descubrir cosas, conocer y yo creo que de eso nos agarramos, cómo qué bueno que les gusta esto entonces potenciar eso...”</i></p> <p><u>Docente 2 al responder qué es lo que más le gusta del grupo curso:</u></p> <p><i>“Me gusta que son niños muy participativos, muy cariñosos, les gusta mucho aprender...”</i></p> <p><i>“(lectura diaria) ... porque además a ellos les gusta mucho, participan harto”</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>Se evidencia participación activa en los y las estudiantes tanto en las lecturas diarias como en el desarrollo de las distintas actividades de la clase, la cual se vincula principalmente a su gusto por las lecturas, donde manifiestan emociones de amor; alegría y miedo cuando las docentes les leen, así también cuando son considerados sus conocimientos previos, cuando las actividades de lecturas están ligadas al juego y a su interés o al conectar con el contenido del texto.</p> <p>Al posibilitarles oportunidades de interacción constante sobre sus propios conocimientos y experiencias, como también oportunidades de leer, de preguntar a otros y de preguntarse a sí mismos sobre aquellos asuntos que les interesan. Los y las estudiantes construyen conocimiento y se apropian de sus aprendizajes y del uso de estrategias como: seguir con su dedo la lectura, dar posibles significados de palabras, identificar diversos tipos de textos y reconocer la estructura de estos.</p> <p style="text-align: center;">Factores facilitadores</p> <p>Los espacios de diálogo mediados por las profesoras, en los cuales se validan las ideas, intereses, conocimientos previos, emociones y expresiones de los y las estudiantes es un factor crucial para generar apertura a la lectura. Lo anterior, permite la apropiación de estrategias y la construcción de significados tanto individuales como colectivos, a través de una participación activa.</p>		
<p>Relación consigo misma</p>	<p>Pauta de observación</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las docentes hacen saber su sentir al curso, por ejemplo, cuando los estudiantes no prestan

<p>[Esta relación hace referencia a la conciencia y opinión de las profesoras de sí mismas y de su rol. El conocimiento de lo que realmente le gusta de su actividad, sus intenciones, intereses, seguridades y talentos como entes que propician la formación de seres humanos, en particular si consiste en niños y niñas].</p>	<p>[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</p>	<p>atención y tienen que subir el volumen de su voz, comentando que les duele la garganta. Ejemplo: “...me pasa algo ahora, no me estoy sintiendo muy bien, estoy hablando y niños están hablando también, cuando ustedes levantan la mano yo estoy así (muestra), mirándolos y escuchándolos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las docentes manifiestan al curso su alegría por la actitud del primero básico (esto en todas las clases, como también diciéndoles que en ocasiones “debemos mejorar un poco la actitud”).
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</p>	<p><u>Respuestas de la profesora respecto a cómo se sintió en los distintos momentos de la clase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> “Durante la lectura me sentí muy orgullosa de los y las estudiantes puesto que se encontraban con muy buena disposición para leer, siguieron instrucciones actitudinales y participaron respetando turnos”. “... continúo con una sensación de orgullo por ver avances y esfuerzo de los niños y niñas” “Me sentí contenta, porque los niños y niñas participaron activamente y parecían interesados en la historia. Aunque al final estaban un tanto distraídos y no respondieron las preguntas”. “Al momento de la lectura me sentí orgullosa y feliz viendo que muchos estudiantes que antes no participaban, hoy lo hacen de manera activa y respetuosa”. “Durante la actividad guiada me sentí contenta y en calma porque la participación de los y las estudiantes fue activa. Sentí empatía también por los que no querían participar, guiando su participación y adecuando mis preguntas”. “Me sentí feliz al ver a los y las estudiantes motivados y atentos a la lectura”.

		<ul style="list-style-type: none"> ● <i>“Me sentí un tanto frustrada y molesta ya que ocurrió una situación con un estudiante en cuanto a su comportamiento, que tenso el desarrollo de la clase”.</i> ● <i>“Me sentí un poco inquieta. Esperando bajar un poco las revoluciones de los niños y niñas”.</i> ● <i>“Me sentí un tanto cansada por intentar acudir a todos los puestos que solicitan ayuda y atención”.</i> ● <i>“Cuando noto su motivación logro conectarme con mi cuerpo, juego con mi voz, encontrando matices, subir o bajar el volumen”.</i> ● <i>“Me sentí satisfecha, sentí que nos logramos coordinar en el trabajo con el grupo. Logramos mantener a los niños y niñas interesados y participando”.</i> ● <i>“Me sentí tranquila ya que la actividad fue planificada desde su interés como por ejemplo pintar y recortar, me siento tranquila y orgullosa de ellos porque aprenden haciendo cosas que les gustan”.</i> ● <i>“Llegó un momento de la clase que se volvió muy demandante y me sentí agobiada tratando de apoyar el proceso de cada niño y niña, siempre tratando de mantener la calma y estar atenta a las necesidades”.</i> ● <i>“Cuando me he sentido agobiada siento que no puedo atender la diversidad de necesidades.”</i> ● <i>“En cuanto al cierre me sentí agobiada ya que el factor tiempo siempre es complejo, cerrar la clase es difícil cuando los ritmos de aprendizaje son diversos”.</i> ● <i>“Me sentí tranquila y animada a la vez, por tratar de sorprender a los y las estudiantes. Me sentí motivada para jugar con ellos en la lectura”.</i>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Motivada por brindarles a los niños y niñas nuevos aprendizajes”.</i>
	Cuestionario de entrevista a los estudiantes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i>	<ul style="list-style-type: none"> • “No hay información pertinente a esta relación”
	Guion de Entrevista docente <i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i>	<p><u>Al preguntarle a la docente 1 sobre sus características:</u></p> <p><u>Respuesta sobre las que facilitan el aprendizaje de los y las estudiantes</u></p> <p><i>“...yo creo y porque también me lo han dicho los niños, no sé, me da la impresión de que ellos igual disfrutan con las bromas que hago, las cosas que hago para llamar su atención o cuando me equivoco a propósito para que ellos me corrijan y nos riamos. Creo que eso lo hace como llamativo y creo que eso puede favorecer en la atención y por ende, el aprendizaje va a ser como un poco más amable, yo creo, que se genera a mi parecer ese ambiente en la sala, como de reírnos, de disfrutar lo que estamos haciendo”.</i></p> <p><u>Al preguntarle a la docente 1 sobre sus características:</u></p> <p><u>Respuesta sobre las que obstaculizan el aprendizaje de los y las estudiantes</u></p> <p><i>...“creo que la estructura, pese a que me esfuerzo por tener este encuadre necesario a veces caigo en el desorden o no sé si en el desorden, pero a veces siento que me falta potenciar un poco más la estructura, delimitar los tiempos, definir los límites eso creo que me</i></p>

		<p><i>falta, marcar los tiempos de la clase, los hitos, momentos, creo que eso podría ser una dificultad. Pero como no trabajo sola en la sala, también tengo eso de mi compañera que es más estructurada ligada a los tiempos. Creo que ahí hacemos el complemento”.</i></p> <p><u>Respuesta de la Docente 1 acerca de qué opinión tiene de sí misma como docente</u></p> <p><i>“La estoy desarrollando llevó poco tiempo trabajando, el 2017 terminé de estudiar entonces yo también estoy como en esa búsqueda como qué tipo de profesora quiero ser o estoy siendo, sé qué no quiero ser, como mis profesores que tuve en enseñanza básica como una profesora que emite juicios, morales o personales de los niños y una profesora que pueda marcar de manera negativa a los niños y a las niñas, o que apresure los procesos. Creo que tengo más claro lo que no quiero hacer, porque también estoy como en esa búsqueda personal al menos sé que quiero ser empática porque creo que por lo que conversamos es necesario, pero creo que aún estoy en la búsqueda...”</i></p> <p><u>Al preguntarle a la docente 2 sobre sus características:</u></p> <p><u>Respuesta sobre las que facilitan el aprendizaje de los y las estudiantes</u></p> <p><i>“Yo creo que principalmente es aceptarlos como son... también creo que validamos mucho sus emociones y eso también siento que es super importante”.</i></p> <p><u>Al preguntarle a la docente 2 sobre sus características:</u></p> <p><u>Respuesta sobre las que obstaculizan el aprendizaje de los y las estudiantes</u></p> <p><i>“Yo me frustró muy rápidamente cuando veo que no está como la clase yendo en el ritmo que la hemos</i></p>
--	--	--

		<p><i>planificado o cuando no me entienden, como que el improvisar estrategias me cuesta un poco”.</i></p> <p><u>Respuesta Docente 2 acerca de lo qué significa para ella ser profesora</u></p> <p><i>“...es un ítem super importante en mi vida, estoy la mayor parte del tiempo acá, siendo profesora, porque tú en todo contexto tienes que ser profesora acá, es un rol súper importante en cuanto a lo afectivo y a la cognitivo también, sobre todo en este contexto, donde los niños también necesitan mucho cariño, mucho afecto, mucho límite y tenemos un rol formador súper importante”.</i></p> <p><u>Respuesta de la Docente 2 acerca de qué opinión tiene de sí misma como docente</u></p> <p><i>“eeh nunca doy nada por sabido, por sentado, y eso hace que siempre esté buscando la forma, una manera distinta de hacer las cosas, soy super busquilla en ese sentido, porque por lo mismo, como me cuesta improvisar, si pasa algo es como jah ya! tengo esto, recurro a cosas que ya se y creo que esa es como mi parte de ser buena profesora, de estar siempre aprendiendo... eso y yo creo que lo malo quizás va como ligado con mi frustración un poco, con sentirme a veces carente de herramientas frente a situaciones de conflicto, como el no saber lidiar con los conflictos de los niños cuando son demasiado agresivos.</i></p>
--	--	---

Análisis

Las docentes poseen claridad acerca de su rol, al reconocer qué es lo que les gusta, cuáles son sus fortalezas y desafíos, cuáles de sus características propias facilitan o dificultan el aprendizaje en los niños y niñas.

Las profesoras explicitan que se encuentran en una búsqueda constante respecto a estrategias pedagógicas que consideren tanto el aspecto cognitivo como el vínculo afectivo con sus estudiantes. Esto se refleja, cuando la docente expresa sentir empatía frente a los estudiantes que no deseaban participar, por lo que adaptan sus estrategias frente a las necesidades de los niños y niñas.

A partir de la información recabada, es posible evidenciar en las docentes competencias emocionales, tales como: la capacidad de estar atentas, escuchar, percibir y nombrar emociones tanto de ellas como de sus estudiantes, la capacidad de pensar y decidir rumbos de acción en torno a las necesidades de los niños y niñas, así como de sus propias necesidades, a su vez las docentes son capaces de expresar sus emociones. Por último, la capacidad de acoger, contener y empatizar con el otro.

Es posible dar cuenta de la relevancia que las profesoras le otorgan a las emociones dentro de su rol y, por tanto, en los procesos de aprendizajes.

Factores facilitadores

Que las docentes cuenten con las competencias emocionales nombradas anteriormente, posibilita comprender su propia experiencia emocional como a la de sus estudiantes. Factor constituyente para pensar y decidir rumbos de acción que sean favorecedores en el desarrollo de la lectura en los niños y las niñas.

Relación docente - estudiantes

[Son las acciones que encaminan el quehacer de las profesoras en base a lo que requiera la relación en determinado momento].

Pauta de observación

[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].

- La mayoría de los y las estudiantes pone atención a la docente.
- La profesora atiende a los niños y niñas en la medida que lo solicitan y da una explicación según cada situación.
- Las docentes no ignoran los tópicos que inician sus estudiantes, más bien los atienden.
- Las docentes se ponen a la altura de los niños y las niñas (se agachan cuando hablan individualmente con algún estudiante).
- Las docentes invitan a los y las estudiantes a participar siempre cuando ellos y ellas quieran, respetando las ocasiones en que no, preguntándole “¿quieres salir?”.
- Las profesoras dan el tiempo necesario para participar, respetando el tiempo que le toma a cada estudiante.
- Las docentes muestran preocupación de cómo se sienten sus estudiantes en todo el transcurso de la clase. Percatándose de aquellos que tienen un malestar o conflicto, como también de aquellos que están contentos, felices, etc. Por ejemplo: cuando un estudiante se observa sin ganas de participar

		<p>(está en un rincón de la sala agachado, la docente se dirige al estudiante preguntándole qué le pasó y se agacha a escucharlo).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “¿Estás feliz Agustín? cuando este se muestra alegre, el responde “sí”. Las docentes agregan: “heee nosotras también estamos contentas de que volviste”. ● Los y las estudiantes muestran preocupación de cómo se sienten sus profesores preguntándoles: ¿cómo están? o ¿qué le pasó? ● Las docentes hacen saber su sentir al curso, por ejemplo, cuando sus estudiantes no prestan atención y tienen que subir el volumen de su voz, comentando que les duele la garganta. ejemplo: “...me pasa algo ahora, no me estoy sintiendo muy bien, estoy hablando y niños están hablando también, cuando ustedes levantan la mano yo estoy así (muestra) mirándolos y escuchándolos”. ● Las docentes manifiestan al curso su alegría por la actitud del primero básico (esto en todas las clases, como también diciéndoles que en ocasiones “debemos mejorar un poco la actitud”). ● Las docentes atienden intervenciones de los y las estudiantes con respecto a sus experiencias o saberes (ej. “es un mamífero porque mama” las docentes la felicitan). ● Las docentes se acercan a los puestos de sus estudiantes cada vez que realizan trabajo individual, van poniendo ticket y felicitándolos “Muy bien”, “Que lindas letras”, “cuánto esfuerzo”, etc. Cuando los y las estudiantes no han terminado se les invita a avanzar en las actividades, si están muy atrasados se les pide que avancen en lo que sigue y lo otro lo terminen después o en sus hogares. ● Las docentes responden y se dirigen al total del curso, se evidencia que ambas se hacen cargo de las necesidades que sus estudiantes van presentando
--	--	--

		<p>como: la resolución de sus dudas, explicaciones e instrucciones de las actividades, así también mediar en situaciones de conductas disruptivas que presentan algunos de los y las estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las docentes muestran expectativas positivas respecto a logros de aprendizajes de sus estudiantes: • <i>“Ya (P) rápido, usted es super buena con la lectura”.</i> • <i>“Es tan inteligente como ustedes”</i> (lectura del día: elefante) • Cuando les presentan un texto breve las docentes incentivan a los niños y niñas a una lectura autónoma diciéndoles que sí saben leer y que lo intenten.
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Respuestas de la profesora respecto a cómo se sintió en los distintos momentos de la clase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Durante la lectura me sentí muy orgullosa de los y las estudiantes puesto que se encontraban con muy buena disposición para leer, siguieron instrucciones actitudinales y participaron respetando turnos”.</i> • <i>“Durante la actividad guiada me sentí contenta y en calma porque la participación de los y las estudiantes fue activa. Sentí empatía también por los que no querían participar, guiando su participación y adecuando mis preguntas”.</i> • <i>“Me sentí un tanto cansada por intentar acudir a todos los puestos que solicitan ayuda y atención”.</i> • <i>” Llegó un momento de la clase que se volvió muy demandante y me sentí agobiada tratando de apoyar el proceso de cada niño y niña, siempre tratando de mantener la calma y estar atenta a las necesidades”.</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • “Me sentí tranquila y animada a la vez, por tratar de sorprender a los y las estudiantes. Me sentí motivada para jugar con ellos en la lectura”.
	Cuestionario de entrevista a los estudiantes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes se sienten bien al encontrarse la profesora presente (Amor). • Estudiante se siente bien cuando la profesora le lee un texto en voz alta. (Amor).
	Guion de Entrevista docente <i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i>	<u>Respuesta Docente 1 acerca de lo que menos le gusta del grupo curso</u> <i>“Los conflictos que se generan, las discusiones, los conflictos que hay que resolver después del recreo, esta idea de que, si tú me pegas, yo te pego también. Se entiende que viene desde la familia y también son niños, entonces hay que conversar mucho con ellos esto. Alguna vez eso me hace mucho enojar, que también lo converso con ellos, el hecho de llegar a límites de los golpes sobrepasar ese espacio personal ahora bien no es una característica que yo podría destacar de que sea un curso conflictivo, no...”</i> <u>Al preguntarle a la docente 1 sobre sus características:</u> <u>Respuesta sobre las que facilitan el aprendizaje de los y las estudiantes</u> <i>“Yo creo y porque también me lo han dicho los niños, no sé, me da la impresión de que ellos igual disfrutaban con las bromas que hago las cosas que hago para llamar su atención o cuando me equivoco a propósito para que ellos me corrijan y nos riamos...”</i>

		<p><i>“cuando ellos están frustrados, cuando veo mucha sensación de frustración y dicen "pucha, no me sale, no puedo", ahí yo también me empiezo a cuestionar. Buscando otra estrategia para ver una solución y digo "ya cómo lo hago, como desarrollo esta idea, cómo le abro otro abanico de posibilidades".</i></p> <p><u>Respuesta Docente 1 acerca de qué es lo que realmente le gusta de su actividad</u></p> <p><i>“Creo que eso es lo que me gusta es aprender de los niños y también ver y darme cuenta de que yo también soy capaz de entregarle muchas herramientas a ellos y me esfuerzo también por eso, creo que sí, todos los días, por poder aportar en sus vidas en sus procesos académicos y en lo emocional también que es muy complejo, ellos se desbordan fácilmente, entender que son niños que no es que no les puedo pedir más, pero están en otro proceso. Que a veces yo digo pucha por qué llegaron a esto, lo que hablábamos delante de los golpes y me enojo, pero también caigo en cuenta y digo no tienen otra herramienta eso es lo que ven, si ven violencia así va a ser en el colegio, si ven respeto en la casa así va a ser en el colegio, Entonces eso es un desafío, es lo que a uno le gusta hacer, pero es desafiante”.</i></p> <p><u>Al preguntarle a la docente 2 sobre sus características:</u></p> <p><u>Respuesta sobre las que facilitan el aprendizaje de los y las estudiantes</u></p> <p><i>“...Pucha yo creo que principalmente es aceptarlos como son, yo creo que eso.... incluso cuando están enojados nos acercamos y también creo que validamos mucho sus emociones y eso también siento que es super importante”.</i></p>
--	--	--

		<p>“Creo que ellos me dan seguridad, creo que ellos me la dan cuando yo veo que están disfrutando de la clase, cuando yo veo que ellos están aprendiendo, que problematizan, me da esa seguridad y confianza de que ellos saben que pueden dar más, que ellos saben que pueden estar haciendo bien su tarea y se sienten orgullosos de eso, eso me da seguridad, el hecho de verlo y destacar esa seguridad en ellos, creo que eso es recíproco y con respecto a la inseguridad creo que va de la mano, cuando ellos están frustrados, cuando veo mucha sensación de frustración y dicen "pucha, no me sale, no puedo", ahí yo también me empieza a cuestionar. Buscando otra estrategia para ver una solución y digo "ya cómo lo hago, como desarrollo esta idea, cómo le abro otro abanico de posibilidades". No sé si llamarlo inseguridad, pero si me hace cuestionarme más cosas, buscar, replantear, reevaluar”.</p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>Al analizar la relación de las docentes con los y las estudiantes, se explicita un vínculo afectivo, al interesarse por las emociones del otro y al conectar con ese sentir en cada situación. Lo anterior, es posible evidenciarlo en las lecturas, cuando los y las estudiantes se motivan, expresan emociones de alegría y amor, muestran asombro, etc. Esto repercute en el emocionar y actuar de las docentes, motivándolas a expresarse más con su cuerpo, usar distintos tonos de su voz, expresando alegría y disfrute en el aprendizaje con sus estudiantes.</p> <p>Las docentes generan un ambiente de confianza y seguridad, al posibilitar que todos y todas participen, al considerar los diversos ritmos de aprendizajes, al ajustar su quehacer a través de nuevas estrategias y al expresar expectativas positivas de los logros de aprendizajes respecto al proceso de lectura de sus estudiantes. Por lo tanto, el tipo de vínculo que exista entre las educadoras y los estudiantes repercutirá directamente en los aprendizajes de los mismos, lo que dependerá en gran medida de la mediación de las docentes.</p> <p style="text-align: center;">Factores facilitadores</p> <p>La relación emocional consciente que establece la educadora con sus estudiantes en base a la confianza, seguridad y validación emocional, es un factor determinante que permite que el o la estudiante conecte con la lectura y lo viva como un proceso que no es forzado, si no donde se le da la posibilidad de disfrutarlo.</p>		
<p>Relación entre estudiantes [Son las interacciones emocionales de los y las estudiantes, su participación individual y colectiva, y el rol de las docentes para fortalecer o no estas relaciones].</p>	<p>Pauta de observación [Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los y las estudiantes se comunican de manera respetuosa entre sí, las profesoras les permiten comunicarse excepto cuando ellas están dirigiéndose a ellos. Además, son las docentes las

	<p><i>fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p>que median cuando existe alguna situación de conflicto entre pares, favoreciendo el diálogo entre ellos (ej. media en una situación para que el estudiante le pida disculpa a su compañera <i>¿quieres disculparte ahora con tu compañera?</i> y lo acompaña).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Docentes solicitan atender el turno del compañero. ● Las docentes permiten que todo el grupo curso participe dándoles oportunidades de responder, de comentar, de preguntar en todo el transcurso de la clase siempre y cuando se respeten las normas establecidas como levantar la mano para opinar, respetar el turno de habla, ocupándose de que todos los estudiantes participen diciendo <i>“¿alguien que no haya participado?”</i>. ● Los y las estudiantes motivan a sus compañeros para que participen (corean su nombre), respetando cuando no quiere y cuando quiere salir a la pizarra. (si el estudiante no quiere participar, los demás dejan de corear su nombre). ● Las docentes recuerdan las normas de convivencia a medida que lo amerite alguna situación (ej. <i>“levanto la mano para hablar, cuando alguien habla lo escucho y no lo interrumpo”</i>, etc.)
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los docentes realizados al final de cada visita. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “No hay información pertinente a esta relación”
	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “No hay información pertinente a esta relación”

	<p><i>distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	
	<p>Guion de Entrevista docente <i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Docente 1 al responder qué es lo que menos le gusta del grupo curso:</u></p> <p><i>“En general son conflictos de ellos, de su convivencia pero que llega a los golpes, en la sala son tan buenos para conversar que ahí también hay que recordarles que se puede solucionar un conflicto conversando, pero en el recreo es como más donde hay desborde de emociones llegan a esto de los golpes en la sala no, porque la sala hay espacios de reflexión de conversación de mediación y en el recreo no porque es más libre además se encuentran con sus propias normas de convivencia”.</i></p> <p><u>Docente 2 al responder qué es lo que más le gusta del grupo curso:</u></p> <p><i>“...entre ellos se tratan muy bien”.</i></p> <p><u>Docente 2 al responder qué es lo que menos le gusta del grupo curso:</u></p> <p><i>“...como que observo en algunos niños mucha dificultad para demostrar sus emociones y eso hace que... como que... desencadene un día conflictivo por ejemplo para todos y en el que todos la pasamos mal, que estamos de mal humor...”</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>Existe un ambiente de confianza y seguridad entre pares y el desarrollo de competencias socioemocionales, puesto que los y las estudiantes no se molestan entre ellos y ellas, se incentivan para participar de las actividades, se ayudan y preocupan del sentir del compañero y compañera, etc. Lo mencionado, en gran medida gracias a la mediación que realizan las profesoras, al generar un espacio para resolver conflictos a través del diálogo, recordar las normas de convivencia y al incentivar la participación de todos y todas.</p>		

Es posible vincular las competencias emocionales que poseen las docentes, tales como: la capacidad de estar atentas, escuchar, percibir y nombrar emociones tanto de ellas como de sus estudiantes, la capacidad de pensar y decidir rumbos de acción en torno a las necesidades de los niños y niñas, así como de sus propias necesidades y sus emociones. Por último, la capacidad de acoger, contener y empatizar con el otro. Dichas competencias emocionales inciden en sus propios estudiantes al ser las docentes gestoras emocionales dentro del aula.

Lo anterior, incide directamente en los momentos de lectura donde los niños y las niñas construyen aprendizajes colectivos, ya sean: lingüísticos, cognitivos, emocionales y sociales. Así, la lectura se vive como herramienta sociocultural.

Factores facilitadores

Las relaciones amables y armoniosas entre estudiantes son un factor facilitador en la lectura, puesto que permite la participación y legitimación del otro, y con ello, una construcción colectiva de significados. Estas relaciones son posibles gracias a la mediación que realizan las docentes.

Tabla 3

Tabla de Análisis del Clima Emocional de Aula del contexto dos

CATEGORIAS	INSTRUMENTOS	DATOS RECOGIDOS
<p>Relación docente con la materia <i>[Se refiere al conocimiento que tiene las docentes de los contenidos que enseñan, pero, además, es lograr una transposición del contenido donde los y las estudiantes puedan participar, dialogar y entretenerse, considerando temas que sean de interés para los mismos y las mismas con el fin de que los/las motive y desafíe].</i></p>	<p>Pauta de observación <i>[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• La participación de algunos estudiantes es más bien de entregar la guía o libros a los compañeros. Los y las estudiantes que son elegidos por ella para el reparto son quienes leen de manera convencional (para leer el nombre en el libro). Algunos estudiantes levantan la mano para participar de esta rutina, sin embargo, quedan fuera.• Aproximadamente la mitad de los niños y las niñas que no participan dentro de la dinámica de la profesora, presentan su libro o cuaderno en blanco frente a las actividades solicitadas.• La participación de los y las estudiantes se centran en responder a las preguntas de la profesora y responden a las actividades que dicta. Para que los y las estudiantes respondan a lo preguntado, la profesora selecciona algunos niños que han levantado la mano, si es correcta la respuesta la añade a la actividad, si es incorrecto se les señala que eso no está bien.• Existe mayor motivación de los niños y las niñas con el video “el monosílabo” participando y contestando al vídeo.• Los y las estudiantes a veces dan otras opiniones y aunque están correctas, como no lo escribieron el día anterior la profesora no lo considera para la actividad actual.• Los y las estudiantes se observan motivados al dar opiniones e ideas para crear un texto informativo.

		<ul style="list-style-type: none"> • La profesora constantemente apura a los y las estudiantes para que terminen las actividades, ejemplo: “¿Terminó (nombre del niño) apúrese?” • La profesora se encarga de realizar las explicaciones de manera oral. Generalmente la profesora escribe en la pizarra: “Trabajo en clases Pág. a_ , cuadernillo_”. Luego indica la siguiente instrucción: “abran la página 7...”. No se observa el apoyo de otros elementos. • La profesora utiliza guías y el libro Leo Primero. • Algunos niños y niñas con NEE utilizan un libro del ministerio, de NT2 (Segundo Nivel de Transición). • En una clase los y las estudiantes debían crear una oración, la profesora indica que deben comenzar con artículos y dio los siguientes ejemplos: Uno, unas, el, las, los, ellas, ellos (siendo los últimos pronombres). • Se observa que la profesora en relación a las palabras realiza preguntas directas sobre el significado sin considerar sus experiencias previas. Corrigiendo, y generalmente dando ella la respuesta. • La profesora utiliza el plumón y la pizarra para apoyar algunas definiciones o apuntes. Lo anterior, es de manera escrita para que luego los niños y niñas lo copien en sus cuadernos. • Los objetivos se centran en el reconocimiento de los grafemas a través de la guía y utilización del libro Leo Primero.
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los</i></p>	<p><u>Respuestas de la profesora respecto a cómo se sintió en los distintos momentos de la clase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía [j]: “La mitad puede, no quieren hacer nada algunos, es contradictorio, bien por otros y con otros no sabes qué hacer”.

	<p><i>datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “Monótono, escritura monótona, pero es la única forma que lo adquieran (contenido)...” ● “A mí no me gusta escribir mucho y a los niños tampoco, pero es la única forma...” ● Video monosílabo: “...es super repetitivo, pero a los chiquillos les gusta, ponen atención, les queda grabado”. ● “Pesca la mitad y la otra no, y después se quedan sin recreo. Es frustrante porque son los mismos niños que les cuesta”. ● “Me gustan los videos porque se entusiasman... a mí me gusta ocuparlo porque les gusta...”. ● “... es un poco repetitivo, pero a los chiquillos les gusta...”.
	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “No hay información pertinente a esta relación”
	<p>Guion de Entrevista docente</p> <p><i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Respuesta de la profesora frente a cómo se debiese dar el aprendizaje de la lectura:</u></p> <p><i>... o sea en el contexto que se hace no es malo, es como lo enseño en verdad, esto de lo ecléctico que lo mezcla, apresto, mezclar todo... todos los modelos hablan de lo mismo en el fondo, mezclar diferentes, de hartos modelos para hacerlo, hacemos lo de leo primero, mezclamos por sílabas y no siento que se vea mal, pero claro, un curso con menos podrías aplicar lectura, hoy vinieron veintiocho, y trabajamos lectura y trabajamos super bien el que no podía, yo tenía tiempo de ir y ayudar pero con veintiocho, de cuarenta y cinco, entonces eso tiene que ser necesariamente</i></p>

		<p><i>de la casa la lectura y con ayuda, claro tení' papás que vienen y que se desesperan , “ ay tía que no lee, que no lee” no hace na' y se enojan, pero es fundamental, yo creo que el sistema está bien, pero deben comprenderlo de otra forma los apoderados también, creen que los tiran acá y van a saber todo, y no es así, en ningún curso tampoco, claro, después se vuelven más autónomos en quinto o sexto, pero antes tiene que haber un apoyo y un monitoreo constante, que hiciste hoy día, que repasamos, (ininteligible) dejar tanto la tele, los celulares, el play, dejar todo.</i></p> <p><i>“... yo estoy segura que de aquí a tres años más el método va a cambiar, yo voy a tener que especializarme de alguna forma o dedicarme a otra cosa po, a cursos más grandes, que es más mecánico, que no cambia, no sé po la gramática, la gramática no va a cambiar nunca, pero los métodos de lectura sipo, sobre todo con estos niños que tienen problemas de déficits, con problemas de lenguaje, TEA, tení' que buscar nuevos métodos, y van a salir, y van a seguir saliendo porque todavía no hay una respuesta de cómo deberían ser, sobre todo con ese tipo de niños, cada día tenemos más niños de esos en aula (se refiere a niños con NEE, se le pregunta para aclarar)”.</i></p> <p><i>“...hacer una técnica para que todos trabajen, elegimos una y lo hacemos todas en conjunto, por lo menos en primer ciclo hay un buen equipo de trabajo, lo que facilita, mi paralela tiene otros dos primeros, nos dividimos el trabajo ella planifica lenguaje y yo matemáticas, las mismas evaluaciones, las mismas pruebas, mira voy en esto, ocupo esto, revisamos cuadernos, vamos iguales en todo, entonces eso me gusta”.</i></p> <p><i>“Mira mis mayores inseguridades es que uno dice pucha si acá los chiquillos no leen, en verdad están jodidos po, los estigmatizan después, les cuesta un montón, después leen sus pruebas y no las entienden, por lo tanto, les va mal, entonces es como el mayor temor para mí generalmente.</i></p>
--	--	---

		<p><i>Qué pasa si no lo logran, no va a ser un problema conmigo va a ser un problema para ellos, es un peso que uno se lleva, como un peso social, más del qué dirán, pucha no fui capaz de lograr que ellos lo logren”.</i></p> <p><i>“Un niño que quiere leer no va leer acá, va leer con refuerzo en su casa, porque acá se pasan letras, pero no se hace mucha lectura, porque no da, si tengo niños que van a un ritmo y otros que van en otro, no se puede, se les han mandado lectura a la casa, complementarias, y el niño que no tiene apoyo en la casa es el niño que no lee, aquí y en todos los primeros”.</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>La transposición del contenido está centrada en la adulta, donde ella es quien da las respuestas sin considerar los conocimientos ni experiencias de los y las estudiantes, así como las expresiones espontáneas de los niños y niñas. Además, utiliza las mismas planificaciones, guías y pruebas para todos los primeros básicos. Todo lo anterior, genera que los niños y niñas no tengan interés en el contenido, frente a lo cual, la docente hace un uso constante de control o amenazas para mantener la atención.</p> <p>En cuanto a la práctica docente referida a la lectura, es posible evidenciar que la profesora se centra en la decodificación, en la cual, los y las estudiantes significan hasta el grafema, lo que hace que no se movilen procesos cognitivos superiores y que no exista una comprensión global de los textos. Lo anterior, se liga a que la docente responsabiliza a las familias, para el logro de una lectura convencional.</p> <p style="text-align: center;">Factores facilitadores</p> <p>Cuando en la transposición del contenido no se consideran las experiencias ni intereses de los y las estudiantes y existe un uso de control y amenazas por parte de la profesora, se evidencia un rol pasivo hacia los aprendizajes referidos a la lectura. Lo anterior, desprende que un factor facilitador es cuando dichos aprendizajes se centran en los y las estudiantes, a través de espacios de diálogo donde se consideren sus ideas, intereses y conocimientos previos. Puesto que es ahí, cuando existe una mayor disposición y participación activa durante la lectura.</p>		
<p>Relación estudiante con la materia [<i>Son las interacciones emocionales de los y las estudiantes, su participación individual y colectiva, y el rol de las docentes para fortalecer o no estas relaciones</i>].</p>	<p>Pauta de observación [<i>Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Se observa una centración desde la profesora a los estudiantes, en donde ellos y ellas deben responder a sus preguntas y a las actividades del libro o la guía. ● La actividad del libro de los sonidos: <i>“La de sonido me carga, es difícil para ellos, recién están escribiendo”.</i>

	<p><i>fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hay niños que se les observa poco participativos, encontrándose callados, sin responder ni conversar con sus pares ni con la profesora. No se les pregunta cómo se sienten ni por qué se sienten de tal forma. ● Existe mayor motivación de los niños y las niñas con el video “el monosílabo” participando y contestando al video. ● Los y las estudiantes deben principalmente realizar la guía a lo largo de la clase y/o copiar lo que la profesora escribió. ● La participación de algunos estudiantes es más bien de entregar la guía o libros a los compañeros. Los y las estudiantes que son elegidos por ella para el reparto son quienes leen de manera convencional (para leer el nombre en el libro). Algunos estudiantes levantan la mano para participar de esta rutina, sin embargo, quedan fuera. ● Aproximadamente la mitad de los niños y las niñas que no participan dentro de la dinámica de la profesora, presentan su libro o cuaderno en blanco frente a las actividades solicitadas. ● La participación de los y las estudiantes se centran en responder a las preguntas de la profesora y responden a las actividades que dicta. Para que los y las estudiantes respondan a lo preguntado, la profesora selecciona algunos niños y niñas que han levantado la mano, si es correcta la respuesta la añade a la actividad, si es incorrecto se les señala que eso no está bien.
--	---	---

	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>“Se siente bien y reconfortante cuando los niños crean en conjunto el correo, ya que participan y expresan sus opiniones”.</i> ● <i>“Hartos escriben, otros no por flojera” (Guía).</i> ● <i>“Pesca la mitad y la otra no, y después se quedan sin recreo. Es frustrante porque son los mismos niños que les cuesta” (revisar tarea en la pizarra).</i> ● <i>“... lo que les digo siempre, responden una parte (del curso) otra no ...” (Guía).</i> ● <i>“La mitad puede (del curso), no quieren hacer nada algunos”.</i> ● <i>” Es satisfactorio que de a poco toman conocimiento de comprensión lectora”.</i> ● <i>” Se siente muy bien que ellos se den cuenta de sus avances”.</i> ● <i>” Satisfactoria, se ven que estudian y que han aprendido a diferenciar de ayer y hoy”.</i>
--	---	--

	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p> <p>(*) El número presente en cada enunciado se refiere a la cantidad de veces mencionado por los y las estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiante se siente triste al no lograr desarrollar la guía. ● Estudiante se siente triste al realizar actividades del libro. ● Estudiante se siente triste al realizar la prueba. ● Estudiante se siente triste al no saber qué hacer durante la lectura. ● Estudiante se siente triste al leer de manera individual. ● Estudiante se sintió bien al realizar la actividad del libro Leo Primero (Amor). ● Estudiantes se sienten alegres al desarrollar una actividad del texto Leo Primero (5*) (Alegría) ● Estudiante se siente bien al escuchar la lectura del cuento. ● Estudiante se siente bien al ordenar las letras de una palabra. ● Estudiantes se sienten bien al realizar la guía (3*). ● Estudiante se siente bien al realizar una lectura individual. ● Estudiantes se sienten alegres al ver el video Monosílabo (2*). ● Estudiante se siente alegre al leer de la pizarra. ● Estudiante se siente alegre al contar los grafemas del libro Leo Primero con la profesora. ● Estudiante siente miedo al realizar la guía (2*). ● Estudiante siente miedo al realizar actividades del libro. ● Estudiante siente miedo de tener una mala calificación. ● Estudiante siente miedo cuando la docente le hace una pregunta directa acerca de un texto. ● Estudiante se siente molesto porque no podía realizar el conteo de las letras en una actividad. ● Estudiante indica sentir rabia -con el apoyo de las imágenes- al leer individualmente la prueba. ● Estudiante indica sentir rabia -con el apoyo de las imágenes- al pensar que se podía sacar una mala nota.
--	---	---

	<p>Guion de Entrevista docente</p> <p><i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>La profesora al responder qué es lo que más le gusta del establecimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “...vamos iguales en todo, entonces eso me gusta, es un apoyo grande, si cada una planificara lo suyo y fuera su ritmo siempre hay diferencia, acá no, vamos super iguales, así que los chiquillos en los cuatro cursos van exactamente iguales...” <p><u>La profesora al responder qué es lo que más le gusta del grupo curso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “...son inteligentes igual los chiquillos, pero son flojos, algunos son muy inteligentes, lo hacen al tiro y comprenden, pero hay otros que igual se quedan pegados en el kínder, no hay notas, da lo mismo si hace o no la tarea, hay mucho tiempo de juego, acá no po...” <p><u>La profesora al responder cuáles de sus características obstaculizan el aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... “no aprenden no aprenden... claro te da rabia, teni’ que retroceder, teni’ que pasar mucho contenido en poco tiempo y acá te exigen pasarlo todo y sino lo pasaste, vienen en la prueba de nivel igual, porque vienen de afuera no lo hacemos nosotros, entonces si no lo pasaste los chiquillos se van a sacar mala nota, y mala suerte, eso te va frustrando pero igual obstaculiza un poco porque ellos lo sienten, uno quiere que lo haga apurao, se sienten presionados por eso”...
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>Se evidencia una relación poco amigable de los y las estudiantes con la materia, cuando las clases están principalmente centradas en la adulta y en los conocimientos que ella aporta, donde los y las estudiantes participan de manera pasiva, muestran poco interés en las actividades, ya sea en el desarrollo de una guía, de alguna actividad del libro o dando respuestas a las preguntas que realiza la profesora. Lo anterior, se liga a las acciones que la docente realiza para mediar los aprendizajes de sus estudiantes, tales como omitir respuestas espontáneas, instrucciones con muchas consignas y posibilitar sólo la participación a los</p>		

niños y niñas que leen convencionalmente.

Cuando suceden las acciones anteriormente descritas, los y las estudiantes expresan frustración y emociones de miedo, tristeza o rabia hacia las actividades ligadas a la decodificación, que es donde la docente centra el logro de los aprendizajes de sus estudiantes. Lo anterior, no permite una construcción de significados a partir de las experiencias e intereses propios de los y las estudiantes, en un ambiente de goce y disfrute de la lectura.

Factores facilitadores

La competencia emocional en el profesorado capaz de pensar y decidir rumbos de acción es un factor facilitador para ajustarse a las experiencias de aprendizajes de sus estudiantes, al considerar los intereses o conocimientos previos, de esta manera se posibilita un rol activo y amigable con la lectura.

<p>Relación consigo mismo <i>[Esta relación hace referencia a la conciencia y opinión de las profesoras de sí mismas y de su rol. El conocimiento de lo que realmente le gusta de su actividad, sus intenciones, intereses, seguridades y talentos como entes que propician la formación de seres humanos, en particular si consiste en niños y niñas].</i></p>	<p>Pauta de observación <i>[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • “No hay información pertinente a esta relación”
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes <i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Guía) “Es satisfactorio que de a poco toman conocimiento de comprensión lectora”. • “Satisfactoria, se ven que estudian y que han aprendido a diferencia de ayer y hoy”. <i>“Hartos escriben, otros que no por flojera. Es satisfactorio porque a la larga funciona, no es en vano”.</i> • “Es super repetitivo, lo que les digo siempre. Responden una parte, otra no”. “Lo mismo de siempre, monótono”. • “Se siente bien y reconfortante cuando los niños crean en conjunto el correo (actividad), ya que participan y expresan sus opiniones. De esa forma podemos llegar a un acuerdo en base a sus opiniones...”. • “...Se siente muy bien que ellos se den cuenta de sus avances”. • “Me gustan esas guías, porque trabajan comprensión lectora y hay una mitad que no lee y eso me genera una discordia o frustración”.

		<ul style="list-style-type: none"> ● <i>“Me gustan los videos porque se entusiasman, me dicen si tía. A mí me gusta ocuparlo porque les gusta”.</i> ● (Copiar de la pizarra) <i>“A mí no me gusta escribir mucho y a los niños tampoco, pero es la única forma para que a los papás les quede claro, es como un recordatorio”.</i> <i>“...Monótono, escritura monótona, pero es la única forma que lo adquieran”.</i> ● (Docente lee cuento a estudiantes) <i>“Les encanta, nos gusta”.</i> ● (Realización actividad del libro) <i>“La de sonido me carga, es difícil para ellos, recién está escribiendo”.</i> Crucigrama: <i>“Lo encuentro entretenido, me gusta esa actividad encuentro que es una de las más didácticas del libro”.</i> ● (Realización de la guía con alternativas) <i>“Es más entretenido porque no gritan y porque la revisamos a pesar de que la mitad pesca y la otra no”.</i> ● (Revisión de las palabras en la pizarra) <i>“Pasa lo mismo, pesca la mitad y la otra no, y después se quedan sin recreo. Es frustrante porque son los mismos niños que les cuesta”.</i> ● (Conteo de las letras) <i>“Para algunos es fácil, la mitad puede y los otros No. Un poco frustrante”.</i> ● (Cuando los y las estudiantes se encontraban viendo el video): <i>“Satisfactoria como les dije, es un poco repetitivo, a los chiquillos les gusta, ponen atención, les queda grabado”.</i> ● (Pruebas con alternativas) <i>“La parte de comprensión me gusta más”.</i> ● (Lectura individual en la prueba) <i>“Ansias, para saber si comprenden más que codificar”.</i> ● (Escribir en la pizarra y dar los ejemplos de “qu”) <i>“Las palabras las conocen, pero hay que recordarlas, si avanzamos rápido es gratificante, es bueno en ese sentido”.</i>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Al revisar las tareas (me sentí) “...bien, generalmente lo hacen”. • “La mayoría puede escribir, es bueno, algunos necesitan apoyo quienes están en el proceso, les hace falta confianza”. • (Bachillerato) “Entretenido porque saben, sus mayores avances son de sonidos”. • (Realización del dictado) “Satisfactorio porque están escribiendo. Ven la diferencia que están viendo (ce-ci /que-qui)”. • (Conteo de los sonidos) “Difícil pero igual estudian. No me gusta, no es tan productivo”. • (Lectura individual) “Algunos que leen es satisfactorio, los que no, no lo intentan, no toman el peso”.
	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • “No hay información pertinente a esta relación”
	<p>Guion de Entrevista docente</p> <p><i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Al preguntarle a la profesora sobre sus características:</u></p> <p><u>Respuesta sobre las características que facilitan el aprendizaje de los y las estudiantes</u></p> <p><i>Yo creo que las que facilitan es que siempre estoy dispuesta a estar ahí, que son cosas que uno no ve en los profesores, el que aprende aprende y el que no, no, a veces uno se enoja porque pasan las cosas 10 veces y te enojai’ porque sabí’ que en la casa no hacen nada, pero a veces sabí’ que son flojos, algunos que van al reforzamiento hacen todo, pero en la sala no hacen nada, si no están encima ellos no lo hacen, entonces la disposición de estar ahí siempre.. yo soy</i></p>

		<p><i>la única que hace reforzamiento (¿y eso fue por usted o por...?) no, por mí, nadie más lo hace, no te exigen hacerlo, (¿y ese reforzamiento es...?) a los que no leen (¿una vez a la semana?) una vez a la semana, los jueves.</i></p> <p><u>Respuesta respecto a las características que obstaculizan el aprendizaje de los y las estudiantes:</u></p> <p><i>Soy super metódica , soy cuadrá pa mis cosas, entonces no aprenden, no aprenden, no aprenden... claro te da rabia, tení' que retroceder, tení' que pasar mucho contenido en poco tiempo y acá te exigen pasarlo todo y sino lo pasaste, vienen en la prueba de nivel igual, porque vienen de afuera no lo hacemos nosotros, entonces si no lo pasaste los chiquillos se van a sacar mala nota, y mala suerte, eso te va frustrando, pero igual obstaculiza un poco porque ellos lo sienten, uno quiere que lo haga apurao, se sienten presionados por eso (entonces como igual es de más arriba) Si.. obvio, claro, yo, por ejemplo, vería sumas en mucho tiempo, pero tengo un mes para ver sumas, máximo. Y ver sumas, ver restas, ver resolución de problemas, de lectura y que comprendan. y es poco po'.</i></p> <p><u>Respuesta de la profesora respecto a lo que significa ser educadora:</u></p> <p><i>Eeeh... ser, bueno es como hartas cosas, uno habla de ya un guía, alguien que te explica que te ayuda -ininteligible- soy mamá, soy contención, soy psicólogo, soy tío, a la larga soy todo. Sobre todo, cuando son chicos son súper dependientes de uno, súper. Tení' que solucionar problemas, "tía me sacó la lengua" "ya, te sacó la lengua, qué querí' que haga", "no es que me sacó la lengua no ma'", "ya pero entonces no le tomes la atención mientras te saca la lengua" - ininteligible- bajarles el perfil a las cosas. Entonces a la larga es muchas cosas más que ser un mediador o un guía...</i></p>
--	--	---

		<p><u>La profesora al responder qué es lo que más le gusta del establecimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “...vamos iguales en todo, entonces eso me gusta, es un apoyo grande, si cada una planificara lo suyo y fuera su ritmo siempre hay diferencia, acá no, vamos super iguales, así que los chiquillos en los cuatro cursos van exactamente iguales...” <p><u>La profesora al responder qué es lo que más le gusta del grupo curso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “...son inteligentes igual los chiquillos, pero son flojos, algunos son muy inteligentes, lo hacen al tiro y comprenden, pero hay otros que igual se quedan pegados en el kínder, no hay notas, da lo mismos si hace o no la tarea, hay mucho tiempo de juego, acá no po...”
--	--	--

Análisis

Cuando a la docente se le pregunta cómo se sintió en el desarrollo de la clase, sus respuestas son acotadas al expresar y nominar sus emociones, como satisfactorio, monótono o frustrante. Sus respuestas están enfocadas al recurso utilizado como también a lo que sus estudiantes logren o no realizar. Además, aunque la docente reconoce que su emociionar puede influir en sus estudiantes cuando habla sobre su frustración, no se evidencia que genere rumbos de acción frente a las necesidades de ellos y ellas, como tampoco a las suyas. Cuando no existe la competencia emocional de ser capaz de estar atenta tanto al propio emociionar como al de otros, no posibilita la capacidad de propiciar y decidir rumbos de acción oportunos.

Lo anterior, impacta en las acciones que ella realiza en sus clases, lo que repercute además de la relación consigo misma -como un proceso emocional interno- en el vínculo que establece con sus propios estudiantes, y el clima emocional que emerge finalmente en el aula. Donde, el mundo emocional no tiene mayor relevancia, sino que se prioriza la entrega de contenidos.

Factores facilitadores

Que las docentes cuenten con la competencia emocional de ser capaz de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones posibilita comprender su propia experiencia emocional como a la de sus estudiantes. Factor constituyente para pensar y decidir rumbos de acción que sean favorecedores en el desarrollo de la lectura en los niños y las niñas.

<p>Relación docente estudiantes <i>[Son las acciones que encaminan el quehacer de las profesoras en base a lo que requiera la relación en determinado momento].</i></p>	<p>Pauta de observación <i>[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● La profesora repite constantemente órdenes o retos para hacerlos callar y captar la atención, subiendo la intensidad de su voz al entregar indicaciones (Ejemplo: con un sonido repetitivo “shh”, “<i>déjense de escribir</i>”; “<i>todos mirando hacia acá</i>”; “<i>manos arriba suelten el lápiz van a escribir cuando yo les diga</i>”; “<i>si la tiene mala tienen un minuto para cambiarla</i>”; mover los brazos en distintas direcciones hasta llegar al silencio del aula). ● Entre la profesora y los y las estudiantes se observa una comunicación en el cual hay advertencias, órdenes y retos. ● En un momento de la clase un niño ubicado en la parte más cercana de la pizarra llora fuerte reclamándole algo a un compañero. Frente a lo cual la profesora -quien estaba en su escritorio- lo llama y le pregunta lo que sucedió: “<i>Me cuentas o te vas al baño</i>”, “<i>Vas al baño, te lavas la cara y luego me cuentas</i>” (mientras le dice esto el niño no responde y sigue llorando, ella trabaja en las libretas sin mirarlo). Posteriormente el niño vuelve del baño, y la profesora se acerca para preguntarle que pasó en voz alta frente a los compañeros y compañeras, el niño no responde. El tema no vuelve a ser comentado. ● La profesora sienta a un estudiante al frente, pegado a la pizarra, dándole la espalda al dar las instrucciones o al leer la guía. ● La profesora habla frente de los estudiantes sobre las necesidades o problemas que tienen, apuntando quienes son de integración o que le pasa a tal niño o niña, o diciendo comentarios que son personales de los y las estudiantes. ● La profesora expresa frases referentes a lo que realizan los y las estudiantes como: “<i>Estas haciendo cualquier tontera</i>”, “<i>... apuesto que si voy no vas ni en la mitad</i>”, “<i>Tú sabes escribir no te voy a ayudar</i>”, “<i>Tú sabes escribir, no puede ser</i>
---	---	---

		<p><i>que en reforzamiento escribas y aquí no, o si no te pongo un uno”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora repite el enunciado elevando la intensidad de su voz y en un tono molesto cuando los y las estudiantes no responden correctamente. Ejemplo: “Cosas con ci” un niño dice SILLÓN, la profesora le dice <i>“es con /S/ te puedes confundir”</i>. Luego pregunta fruta o verdura con “ci”, una niña dice zanahoria, la profesora le dice <i>“con CIIII”</i>. • La profesora les expresa verbalmente a los niños y niñas que leen convencionalmente (libros o guías) participar en ciertas rutinas y de ello se determinan roles posibles en aula. Por ejemplo, un niño dice que también quiere (repartir) y la profesora le dijo usted no lee. • No se observan instancias para que los niños y niñas expresen sus emociones, haciéndoles callar reiteradamente, se les resaltan aspectos relacionados a sus conductas. • La profesora constantemente va apurando a los niños y niñas para que hagan rápido sus quehaceres. Ejemplo: <i>“ya chiquillos no se pueden demorar mucho”; “para recreo falta harto porque yo voy a hacer más tareas”; “solamente voy a dar tres minutos”</i>. • La profesora y la asistente no expresan cómo se sienten a sus estudiantes o cómo amanecieron. • Los niños y las niñas se expresan con su cuerpo cuando la profesora les corrige, se cohiben. No se expresan con ella oralmente en estos casos.
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“...pesca la mitad y la otra no, y después se quedan sin recreo...”</i> • <i>“...Ya que participan y expresan sus opiniones. De esa forma podemos llegar a un acuerdo en base a sus opiniones”</i>.

	<p>datos que se presentan a continuación].</p>	
	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● El estudiante se siente triste cuando la profesora lee la guía. ● Estudiante se siente bien cuando la profesora le lee un texto (Amor). ● Estudiante siente miedo cuando la docente le hace una pregunta directa acerca de un texto.
	<p>Guion de Entrevista docente</p> <p><i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Respuesta de la profesora al preguntarle qué características personales -de ella- facilitan el aprendizaje de sus estudiantes:</u></p> <p><i>“...creo que las que facilitan es que siempre estoy dispuesta a estar ahí, que son cosas que uno no ve en los profesores, el que aprende aprende y el que no, no, a veces uno se enoja porque pasan las cosas 10 veces y te enojai porque sabi’ que en la casa no hacen nada, pero a veces sabi’ que son flojos, algunos que van al reforzamiento hacen todo, pero en la sala no hacen nada, si no están encima ellos no lo hacen, entonces la disposición de estar ahí siempre...”</i></p> <p><u>Respuesta de la profesora respecto a lo que le gusta de su actividad profesional:</u></p> <p><i>“Que los chiquillos te dan cariño, harto cariño...”</i></p> <p><u>Respuesta de la profesora sobre lo que le gusta del grupo curso:</u></p> <p><i>“...eeh son inteligente igual los chiquillos, pero son flojos, algunos son muy muy inteligentes , lo hacen altiro y comprenden, pero hay otros que igual se quedan pegados en el kínder, no hay notas, da lo mismos si hace o no la tarea, hay mucho tiempo de juego, acá no po, desde el primer ciclo el colegio es super pesado, sobre todo el</i></p>

		<p><i>cambio de kínder a primero, porque te pasan a evaluar, a evaluarte 10 notas con un sistema que nunca viste en tu vida con alternativas, resulta que todo el rato dicen ¿tía es con nota?, ¿tía es con nota? porque también los papás los presionan, pero son tranquilos, son super tranquilos, no tengo ningún problema, más que no sé, me sacó la lengua, pero ya, te sacó la lengua, da lo mismo, para que lo pescái”</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>Entre la profesora y los y las estudiantes se observa una comunicación centrada en el adulto, puesto que es la docente la que inicia mayormente los tópicos, los cuales se acompañan con advertencias, órdenes y retos. Dichas acciones, al analizarlas se asocian a sucesivos intentos para lograr la atención de los niños y las niñas. Junto a esto es posible evidenciar emociones de miedo o tristeza en sus estudiantes, estas emociones están vinculadas a su participación en las actividades de la clase, lo que en ciertas ocasiones cierra las posibilidades de aprendizajes de la lectura y su disfrute.</p> <p>Otro punto de análisis es en cuanto al monitoreo de las actividades, centrado en si son realizadas o no, y no así en el hecho de verificar los procesos de comprensión de los niños y niñas. Esto repercute en la lectura, ya que no se repara en si alcanzan o no procesos de significación de los textos.</p> <p>La participación que se establece en ciertas ocasiones suele ser selectiva en base a los que saben o no leer convencionalmente, lo que refleja la práctica y las expectativas de la docente frente a las posibilidades de logros de sus propios estudiantes.</p> <p>Respecto a todo lo anterior, la relación existente entre la docente y sus estudiantes no es recíproca, dado que no se evidencia un clima de confianza y de afecto.</p> <p style="text-align: center;">Factores facilitadores</p> <p>Para propiciar un clima emocional de confianza, seguridad y afecto para los aprendizajes concernientes a la lectura de los niños y niñas, un factor facilitador es establecer una relación emocional consciente en base a las competencias emocionales del docente.</p>		
<p>Relación entre estudiantes <i>[Son las interacciones emocionales de los y las estudiantes, su participación individual y colectiva, y el rol de las docentes para fortalecer o no estas relaciones].</i></p>	<p>Pauta de observación <i>[Fue posible identificar aquellos hechos o eventos más relevantes que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación entre pares expresa competitividad entre los y las estudiantes con expresiones como: “X termine primero”, “yo sé leer y tu no”. • Hay estudiantes que tienen conflictos entre ellos y ellas, sin embargo, la educadora ni la asistente se acercan a resolverlos o solo dan una advertencia. Es por esto, que se observa que entre ellos tratan de solucionar el problema. En un momento de la clase un niño ubicado en la parte más cercana de la

		<p>pizarra llora fuerte reclamándole algo a un compañero. Frente a lo cual la profesora -quien estaba en su escritorio- lo llama y le pregunta lo que sucedió: “<i>Me cuentas o te vas al baño</i>”, “<i>Vas al baño, te lavas la cara y luego me cuentas</i>” (mientras le dice esto el niño no responde y sigue llorando, ella trabaja en las libretas sin mirarlo). Posteriormente el niño vuelve del baño, y la profesora se acerca para preguntarle que pasó en voz alta frente a los compañeros y compañeras, el niño no responde. El tema no vuelve a ser comentado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se puede observar que entre los y las estudiantes está la concepción de lo malo y lo bueno, cuando revisan una guía entre ellos se puede observar que los y las estudiantes se sorprenden y les muestran a sus compañeros, diciendo “una mala”; “yo ni una mala”. ● Existen instancias en donde los y las estudiantes entregan las guías y libros a los compañeros y compañeras, colaborando entre ellos y ellas. No se observan más instancias para compartir y/o colaborar en trabajo de equipo a través de la mediación de la profesora.
	<p>Cuestionario de entrevista a las docentes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de las docentes de cómo se sintieron en distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “<i>Se siente bien y reconfortante cuando los niños crean en conjunto el correo...</i>”
	<p>Cuestionario de entrevista a los estudiantes</p> <p><i>[Respuestas y/o comentarios más relevantes de los y las estudiantes respecto a cómo se sintieron en</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “No hay información pertinente a esta relación”

	<p><i>distintos momentos de la clase. Estas/os dan cuenta de esta relación y fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	
	<p>Guion de Entrevista docente</p> <p><i>[Fue posible identificar aquellos comentarios más relevantes de las docentes, que dan cuenta de esta relación, los que fueron consignados en los datos que se presentan a continuación].</i></p>	<p><u>Respuesta de la docente acerca de su forma ideal para dar resolución a conflictos entre estudiantes:</u></p> <p><i>“Conversando. No sacai’ na’ con retar a alguien, menos si no escuchai’ la versión de las dos personas. Los chiquillos son sumamente mentirosos, pero no son mentirosos porque quieren ser mentirosos de malos, sino porque obviamente van a querer contar su versión de las cosas “tía me empujó y me botó y me pegó” - “qué te pasó” “no es que el de atrás me empujó” - “pero viste entonces fue sin querer” - “ahh sí, fue sin querer” y se les pasa. Entonces siempre conversar las cosas”.</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>La relación que se evidencia entre los y las estudiantes es de competitividad entre quién sabe más, quién sabe o no leer y/o a quién le fue mejor en la evaluación, dichas dinámicas se replican entre pares debido a acciones y aseveraciones derivadas de la propia docente, tales como: darle la oportunidad de repartir libros solamente a quienes leen convencionalmente.</p> <p>Además de lo anterior, las pocas instancias de participación colectiva y/o de diálogo entre pares, repercute en que haya conflictos inconclusos donde es posible analizar que en un clima emocional de aula idóneo es fundamental la mediación de la docente. En este caso, no es posible que los niños y niñas generen relaciones emocionales armoniosas, lo que repercute en la posibilidad de construir significados colectivos en la lectura.</p> <p style="text-align: center;">Factores facilitadores</p> <p>Existen dos factores facilitadores para el proceso de lectura, el primero son las relaciones amables y armoniosas entre estudiantes, y el segundo es la mediación que realiza la docente, ambos factores se correlacionan para posibilitar una participación y legitimación del otro, y con ello, una construcción colectiva de significados a través del disfrute.</p>		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los instrumentos utilizados

Resultados de la investigación

A continuación, daremos respuesta a los hallazgos por cada categoría, respondiendo al objetivo de identificar los factores facilitadores en el proceso de lectura.

Categoría - Consigo Misma.

Esta categoría hace referencia a la conciencia y opinión que tengan los docentes de sí mismos y de su rol.

El factor que pudimos identificar en esta categoría como facilitador para el proceso de lectura inicial es que los y las docentes cuenten con la competencia emocional de ser capaz de estar atento: escuchar, percibir, nombrar y dar sentido a sus emociones, es decir, que comprendan su propia experiencia emocional.

La Docente se dirige a la totalidad del curso: "...me pasa algo ahora, no me estoy sintiendo muy bien, estoy hablando y niños están hablando también, cuando ustedes levantan la mano yo estoy así (muestra), mirándolos y escuchándolos".

Se puede observar que, si se cuenta con esta competencia, les permite que sean capaces de atender al contexto, así como conectar y comprender su propia emocionalidad para tomar acciones que favorecen el vínculo que establece con sus estudiantes (Sin retos, amenazas, etc.). Esto se ve de manera más clara en el siguiente extracto:

"Cuando noto su motivación logro conectarme con mi cuerpo, juego con mi voz, encontrando matices, subir o bajar el volumen".

En las instancias en que las profesoras observan el disfrute de la lectura en los niños y niñas impactan en su propia disposición, motivación y quehacer, donde ajustan sus acciones para favorecer en este caso la atención.

Categoría Docente – Materia.

Entendiendo que esta categoría refiere al conocimiento que tiene el profesorado de los contenidos que enseñan, pero, además, es que logren una transposición efectiva del mismo.

El factor facilitador más importante que pudimos identificar fue esta **competencia emocional: de pensar y decidir rumbos de acción**, es decir, la capacidad de unir nuestras competencias emocionales y de razonamiento. Se pudo observar que, si la profesora manifiesta esta competencia, realizará prácticas efectivas de lectura, que se centrarán en los estudiantes, considerando sus particularidades, realizando preguntas que signifiquen un desafío cognitivo a los niños y niñas, buscando captar la atención de sus estudiantes, como también brindándoles oportunidades de aprendizajes de calidad en la interacción, es decir, donde se consideran y validan sus respuestas e intervenciones.

Todo lo anterior permite que el aprendizaje de lectura no sea una imposición del contenido, lo que favorece la motivación, disposición y participación activa por parte de sus estudiantes durante la lectura.

”...para mí la lectura es como una invitación a leer mundo, me parece casi repudiable que se trate de incorporar la lectura de manera forzada y obligada.” ... “Durante la actividad guiada me sentí contenta y en calma porque la participación de los y las estudiantes fue activa. Sentí empatía también por los que no querían participar, guiando su participación y adecuando mis preguntas”.

Categoría Docente – Estudiantes.

Esta categoría es comprendida como las acciones que encaminan el quehacer de las profesoras en base a lo que requiera la relación.

De lo anterior destacamos dos prácticas, vinculadas a esta categoría (registros de observación): *“Un niño dice que también quiere (repartir libros) y la profesora le dice: “usted no lee”.* (contextualización de la cita). La profesora les expresa verbalmente a los niños y niñas que leen convencionalmente (libros o guías) participar en ciertas rutinas y de ello se determinan roles posibles en aula.

Cuando les presentan un texto breve las docentes incentivan a los niños y niñas a una lectura autónoma diciéndoles:

“Ustedes sí saben leer, Inténtenlo.” (motivándolos).

Se muestran dos panoramas muy diversos, 1: invalida su participación al no ser lectores 2: los motivan a ser partícipes, validándolos como lectores...

Se pudo dar cuenta a lo largo de la investigación que en cuanto a esta categoría el factor facilitador son las acciones que validan a sus estudiantes como lector y/o lectora. Esto permite la apertura a la lectura en un ambiente de confianza y seguridad, donde las docentes favorecen la participación de todas y todos sus estudiantes y expresan expectativas positivas de los logros de aprendizajes respecto al proceso de lectura de los mismos, lo que posibilita a su vez que exista un disfrute en este proceso y determina, por lo tanto, una disposición emocional de apertura hacia la misma (lo que también será evidenciado en la próxima relación).

Categoría Entre Estudiantes.

Con esta categoría nos referimos a las interacciones emocionales de los y las estudiantes, su participación individual y colectiva, y el rol de las docentes para fortalecer o no estas relaciones.

(Contextualización pauta observación clima emocional de aula): *“Los y las estudiantes motivan a sus compañeros para que participen (corean su nombre), respetando cuando no quiere y cuando quiere salir a la pizarra”*. (si el estudiante no quiere participar, los demás dejan de corear su nombre).

La comunicación entre pares expresa competitividad entre los y las estudiantes con expresiones como: *“X termine primero” ... “yo sé leer y tu no”*.

Un hallazgo importante fue que la relación entre estudiantes se ve determinada por las expectativas y validación que las docentes realizan de sus estudiantes, es decir la categoría (docente-estudiantes) impacta directamente en las interacciones que se establecen entre pares. Si

las docentes respetan las singularidades de sus estudiantes generando espacios de diálogos donde todos y todas participen, motivando y validando a cada estudiante como lector, los estudiantes también validan a sus propios compañeros y compañeras, generando relaciones amables y armoniosas, sin embargo, si la docente no genera expectativas y validación de sus niños y niñas, se evidencia que los estudiantes compiten frente a sus logros de lectura.

Considerando lo anterior, se puede decir que en esta categoría existen dos factores facilitadores para el proceso de lectura, el primero son las relaciones amables y armoniosas entre estudiantes, y el segundo es la mediación que realiza la docente, ambos factores se correlacionan para posibilitar una participación y legitimación del otro, y con ello, una construcción colectiva de significados a través del disfrute.

Categoría Estudiante-Materia.

Entendiendo que esta categoría hace alusión a las respuestas emocionales de los estudiantes frente a la materia. Pudimos descubrir que las respuestas emocionales de los niños y niñas en cuanto al proceso lector se manifiestan conforme a distintas variables: participación, evaluación, aprender un nuevo contenido, intereses, recursos, al logro o no de las actividades y al disfrute de un texto. Sin embargo, al analizar las respuestas emocionales de los niños y niñas estas se atribuyen principalmente a dos variables: una es en relación con el alcance de sus propios logros y otra es al disfrute de diversos textos.

Uno es el logro:

Cuando realizaste el conteo de las letras ¿cómo te sentiste? (Ej./u/, /v/, /a/).

Respuesta: “Yo me sentí un poquito así llorando. Porque no podía aprender” (Imagen rabia).

Cuando estabas leyendo de la pizarra ¿cómo te sentiste? Respuesta: “Bien, porque pude leer. Y leí dos palabras” (Imagen alegría).

Por otro lado, el disfrute de un texto de su interés:

“Me sentí feliz porque me gustaban los bichitos, me gustó escuchar ese cuento porque ya lo conocía ...me lo leyó mi papá” (Imagen alegría).

¿Cuándo la profesora leía el texto del Pingüino cómo te sentiste? Respuesta: “Estaba aburrido, no tenía nada divertido” (imagen tristeza).

CONCLUSIONES

En base a las preguntas de investigación que se presentaron en el planteamiento del problema, se desprenden las siguientes conclusiones, respondiendo de esta forma a las dudas que originaron este trabajo.

1- ¿Cuáles son las emociones que se pueden identificar en los niños y las niñas que están viviendo el proceso de lectura inicial?

Se pudo descubrir en la categoría relación estudiante-materia, que las respuestas emocionales de los niños y niñas en cuanto al proceso lector se manifiestan conforme a distintas variables. Sin embargo, al analizar las emociones de los niños y niñas estas se atribuyen principalmente a dos variables: una es con relación al alcance de sus propios logros y otra es al disfrute de diversos textos.

2- ¿Qué factores externos se relacionan con las emociones propias del niño que emergen en el proceso de lectura inicial? ¿Cuáles de estos favorecen dicho proceso?

Al analizar qué acciones determinan estas respuestas emocionales en los niños y niñas, pudimos descubrir que existen acciones favorables que predisponen un flujo emocional en los y las estudiantes, que les permitirá una apertura hacia la lectura:

1- Si la docente es consciente de sus emociones, de estar atenta a lo que siente tanto ella como sus estudiantes, le permite generar acciones favorecedoras en el proceso de lectura.

2- Otro factor facilitador es que el profesorado valide a sus estudiantes como lectores. Esto permite que los niños y niñas se enfrenten a las experiencias de aprendizajes relacionadas a la lectura con confianza y seguridad.

3- Un factor facilitador también son las relaciones amables entre pares, puesto que permiten una construcción colectiva de significados en un ambiente cálido para el aprendizaje de la lectura. Lo anterior, gracias a la mediación que realizan las docentes.

Pudimos descubrir que cuando se presentan estos factores se ven favorecidas las relaciones y por tanto, permiten un clima emocional de aula afectivo para la lectura, que a su vez favorece el vínculo emocional con el aprendizaje de la misma, no como un proceso forzado, sino construyendo significados de forma natural, donde participan de manera activa evidenciando interés, asombro y disfrute.

Limitaciones

Dado que esta investigación centró su objetivo principalmente en los factores facilitadores, una limitante fue no ahondar con mayor profundidad en factores que obstaculizan el proceso de lectura inicial.

Proyecciones

En base al análisis de la información recogida, se proponen acciones orientadas a favorecer el proceso de lectura en los niños y niñas:

Consideramos fundamental que, en los distintos espacios referidos al aprendizaje de la lectura, puedan ser recogidas y validadas las emociones de los estudiantes y que el reconocer sus emociones sea una base para reflexionar, tomar conciencia de nuestras prácticas y ajustarlas en torno a su sentir.

Es necesario que exista una relevancia sobre temas como el impacto de la propia conciencia y comprensión emocional en los docentes, referidos a su rol profesional y en todos los agentes educativos que se relacionan de una u otra forma con los niños y niñas. Para lo anterior, creemos que desde la formación profesional deben consolidarse ciertos conocimientos y competencias vinculadas a la dimensión emocional.

Por último, consideramos relevante repensar y socializar cómo estamos trabajando la dimensión emocional, esto porque siempre se encuentra volcado en los y las estudiantes (Por ejemplo, que sean capaces de dominar sus emociones). Sin embargo, no nos miramos a nosotros mismos como profesores, y con ello, en qué medida nuestras acciones -con los y las estudiantes- están determinadas por nuestras competencias emocionales. Desde lo anterior, surgen cuestionamientos como: ¿Qué alcance tendría la conciencia y comprensión emocional en las otras funciones del rol docente? Por ejemplo, ¿Cómo impacta en el trabajo colaborativo con otros u otras? o ¿Cómo impacta en el vínculo que establecemos con la familia de nuestros estudiantes?

Bibliografía

- Belmar, S. Bombal, M. (2010). Plan Nacional del Fomento de la Lectura *plan nacional de fomento de la lectura, lee chile lee guía para educadoras y agentes educativos fomento lector de 0 a 4 años*. Santiago. Recuperado de:
[.https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/533/MONO-452.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/533/MONO-452.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso, S.A. de C.V.
- Carrillo, J y Moreno, D. (2019). *Normas APA 7ma edición guía de citación y referenciación*. Bogotá: Universidad Central.
- Casassus, J. (2006). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica* (6), 81-95. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
<https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *RELAPAE* (7), pp 121-130.
- Centro de perfeccionamiento, Experimentación e investigación Pedagógica (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Obtenido de: <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Congreso de Chile. (12 de septiembre de 2009). Establece la ley General de Educación [Ley N° 20370]. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- CNCA. (2014). Encuesta de Comportamiento Lector ECL. Recuperado de:
<http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Recuperado de:
<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Fabres.J. (2020) *Desde los Sentimientos a la Conciencia de Ser Profesora*. Santiago de Chile. UMCE. Recuperado de: https://3f78fe47-32ca-4e12-853b-ae0565e30436.filesusr.com/ugd/4a2251_3960dd82f8654eea989ad55e4f39407b.pdf

Ferreri. E. (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Facultad Regional Buenos Aires. Recuperado de: <https://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf>

Flick, U. (2° Ed.). (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: https://www.academia.edu/36971366/introduccion_a_la_investigacion_cualitativa

Garcés., R. R. (2010). EL ROL DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* 2(6), 115-123. Recuperado de: <http://dta.usalca.cl/ojs/index.php/fcompeten%20cias/article/viewfile/82/76>

García, V. (2018). *El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos*. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/49422/1/T40299.pdf>

Gardner, H

. (1°Ed.). (1995). *inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. editorial Paidós Ibérica.

Goodman, K. (1° Ed.). (1982). *El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo* / Ferreiro y Gómez Palacio. México: Siglo XXI. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?id=Fk36LAU4ww0C&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Infante, M. Coloma, C, y Himmel, E. (2012). *Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(1), 149-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>

Kaufman, A. (1997). *Alfabetización temprana ¿Y después?* Manizales: Santillana.

Kaufman, A. Castedo, M. Teruggi, L. Molinari, C. (2000). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

Maiche, A. González, H y Pires, A. (Vásquez, A). (2015). Introducción a la historia y a los métodos en psicología cognitiva. *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 49-88). Montevideo: Udelar. Recuperado de: <https://cognicion.psico.edu.uy/sites/cognicion.psico.edu.uy/files/Cap%C3%ADtulo%202.pdf>

Maturana, H y Bloch, S. (1996). *Biología del Emocionar y Alba Emoting respiración y emoción bailando juntos*. Santiago: Dolmer Ediciones.

Maturana, H. (2001). *Educación y Lenguaje en Educación y Política*. (10° Ed.). Santiago: Dolmer Ensayo. Recuperado de: [https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana Romesin H - Emociones Y Lenguaje En Educacion Y Politica.pdf](https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf)

Medina, A. Gajardo, A. (2009). *Pruebas de Comprensión lectora y Producción de textos* (CL-PT). Santiago: Ediciones UC.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2015). *Plan Nacional de la Lectura*. Obtenido de : <https://www.cultura.gob.cl/libro-y-lectura/plan-lectura/>

Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares primero a sexto Básico*. Santiago. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2018). *Plan de Lectura “Leo Primero”*. Obtenido de https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/plan_leo_primer.pdf.

Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 31(1),61-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806409>

Onetto, L. F. (septiembre de 2003) *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. Obtenido de:

<https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: UNESDOC Biblioteca Digital. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Páez, D y Vergara, A. (1992). Factores Psicosociales y conocimiento prototípico de las emociones. Introducción a una defensa de la perspectiva de los prototipos para los conceptos emocionales. *Revista de psicología social*, 7 (1) 63-73.

Quintal, J y García, J. (2013). *Sobre el aprender a leer. Acerca de las inquietudes que suscita la elección de un método para enseñar a leer*. Madrid: DYKINSON

Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>

Valles, M (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Psicología. Recuperado de: https://www.academia.edu/15022959/T%C3%A9cnicas_Cualitativas_de_Investigaci%C3%B3n_Social_-_Miguel_S._Valles

Vega, L. (2007). *Depósito de investigación Universidad de Sevilla*. Obtenido de Depósito de investigación Universidad de Sevilla: <https://idus.us.es/handle/11441/44119;jsessionid=F337967AE7D7E8771BC8E1049BF02B06?>