



**Universidad del Desarrollo**  
Facultad de Educación

ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN UN GRUPO DE  
ESTUDIANTES CON NEAE EN UN 1° AÑO BÁSICO DE UN COLEGIO PARTICULAR  
SUBVENCIONADO EN LA REGIÓN METROPOLITANA:  
“El cubo del tesoro lector”

POR: MARÍA MACARENA RUIZ MUÑOZ

Seminario presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para  
optar al grado académico de Magíster en Psicopedagogía

PROFESOR GUÍA:

Sra. MARITZA RIVERA MORENO

Octubre, 2019  
SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de este estudio de caso para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

*“Dime y lo olvido,  
enséñame y lo recuerdo  
involúcrame y lo aprendo”*

(Benjamín Franklin)

## AGRADECIMIENTOS

A todos los niños, quienes con su entusiasmo y alegría participaron de este proceso de construcción, sin saber que eran ellos los actores de nuevas ideas de cambio. A todos quienes día a día nos permiten soñar, creer, y nos inspiran a idear aulas donde el valor hacia la diversidad y el respeto mutuo sea el motor de encuentro y enseñanza. A mis compañeros de generación, quienes motivados por sus convicciones desean forjar nuevos niños. A mi profesora guía, quien de manera generosa ha compartido sus herramientas para preparar mejores profesionales. Finalmente, a mi familia, motor de empuje y refugio de amor. Gracias por haberme acompañado y animado durante este enriquecedor proceso.

## **ÍNDICE DE CONTENIDOS**

### **RESUMEN (ABSTRACT)**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO</b> .....	4 - 42
I.1. Descripción del caso en estudio .....	4
I.2. Descripción de la evaluación psicopedagógica .....	9
I.2.1. Instrumentos aplicados .....	9
I.2.2. Descripción de los resultados de evaluación psicopedagógica.....	15
I.2.2.1. Resultados del contexto escolar .....	15
I.2.2.2. Resultados del contexto familiar .....	21
I.2.2.3. Resultados de la evaluación psicopedagógica.....	22
I.3. Síntesis Diagnóstica: integración e interpretación de resultados.....	35
<b>II. MARCO TEÓRICO</b> .....	43 - 73
II.1. Acerca de la enseñanza de la lectura y la inclusión en Chile .....	44
II.2. Medición de la competencia lectora, resultados en nuestro país.....	46
II.3. La enseñanza de la lectura en el marco educativo chileno.....	47
II.4. La lectura desde un modelo interactivo y sociocultural del .....	49
lenguaje escrito	
II.4.1. Alfabetización inicial .....	52
II.4.1.1. Manejo del código .....	55
II.4.2. Acerca de la comprensión lectora.....	59
II.5. Estrategias para la enseñanza de la lectura .....	66
II.5.1. Estrategias psicolingüísticas .....	67
II.5.2. La estrategia de lectura en voz alta.....	67

II.5.3. Diseño Universal para el Aprendizaje y enseñanza de la lectura.....	70
<b>III. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA.....</b>	<b>73 - 97</b>
III.1. Pregunta de desafío psicopedagógico.....	74
III.2. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica.....	74
III.2.1. Objetivo general.....	74
III.2.2. Objetivos específicos.....	75
III.3. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica.....	76
III.4. ¿De qué manera la estrategia responde a las NEAE identificadas?.....	89
III.5. Aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.....	90
III.6. Aplicación del Paradigma de Autenticidad.....	95
<b>IV. TESTEO DEL PROTOTIPO.....</b>	<b>97 - 103</b>
<b>V. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA     ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA.....</b>	<b>104</b>
<b>VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>105 - 112</b>
<b>VII. REFERENCIAS.....</b>	<b>113 - 118</b>
<b>VIII. ANEXOS.....</b>	<b>119</b>

## **RESUMEN (ABSTRACT)**

El presente estudio de caso se centra en un grupo de diez alumnos, entre 6 y 7 años de edad, pertenecientes a un establecimiento de dependencia particular- subvencionada de la comuna de Providencia, donde cursan 1° Básico. Los estudiantes del grupo presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) asociadas a la competencia lectora, la cual se constituye como uno de los principales aprendizajes del nivel cursado.

Se identifican barreras de aprendizaje en el contexto escolar, asociadas a un paradigma homogéneo de enseñanza, metodologías no diversificadas, experiencias de aprendizaje descontextualizadas, escasos recursos didácticos y poco conocimiento de estrategias relacionadas a la enseñanza de la lectura desde modelos interactivos.

A partir de lo anterior, se diseña una respuesta educativa inclusiva mediante un prototipo de innovación al aula para atender a las NEAE identificadas en relación a la competencia lectora, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de autenticidad.

Palabras claves: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Modelo interactivo y sociocultural del lenguaje escrito, alfabetización inicial, comprensión lectora, estrategias de lectura, Diseño Universal para el Aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

El presente informe corresponde al trabajo de grado del “Seminario de innovación para la diversidad en la escuela” presentado para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía, el cual consiste en la realización de un estudio de caso en el ámbito educacional, con la finalidad de diseñar un prototipo psicopedagógico innovador que promueva la inclusión educativa de los estudiantes de un grupo curso que presentan, en el área de lectura y escritura, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Luque, D.J., y Luque- Rojas, M.J., 2015), en adelante NEAE.

El grupo está integrado por 10 estudiantes pertenecientes a un 1° año de enseñanza básica, de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Providencia, quienes conforman el 29% de estudiantes del curso que presenta NEAE, enmarcadas para el presente caso en el aprendizaje lector y escritor. Los objetivos del estudio son los siguientes:

- Describir ecológicamente las necesidades específicas de apoyo educativo de un grupo de estudiantes de 1° Básico, asociadas a dificultades en la adquisición lectora y escritora, con énfasis en su contexto, servicios y apoyos.

- Diseñar una respuesta educativa inclusiva (prototipo) frente a las NEAE identificadas, mediante la elaboración de una propuesta didáctica que se ajuste a los requerimientos del grupo de estudiantes y potencie las habilidades descendidas, a fin de fortalecer la adquisición de la lectura y escritura.

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, el informe de seminario presenta en primer término la caracterización del caso de estudio, la cual se obtiene a partir de la recolección de información realizada a través de la observación en aula, entrevista realizada a la docente de asignatura y recopilación de datos demográficos. En segunda instancia, se presentan los instrumentos aplicados como parte de la evaluación psicopedagógica, justificando la elección de los mismos. En tercer término, se presentan los resultados de evaluación psicopedagógica en relación a las competencias de lectura y escritura, y de los actores sociales del contexto escolar y familiar que acompañan el proceso de aprendizaje.

En cuarto lugar, se presenta un marco teórico, el cual tiene por finalidad dar a conocer antecedentes teóricos y empíricos que otorguen sustento y respalden las estrategias diseñadas como respuestas diversificadas a los requerimientos detectados; para continuar con la presentación de la estrategia psicopedagógica, dando a conocer su nombre, objetivos, descripción y actividades de aprendizaje. En relación a esta, se

explicita su relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como su forma de respuesta en relación al Paradigma de Autenticidad. Posteriormente, se presenta una descripción de la experiencia de testeo sobre la estrategia diseñada.

En último lugar, se exponen las conclusiones, donde a partir de un proceso de reflexión se dan a conocer los alcances y proyecciones de la estrategia diseñada como respuesta diversificada a las NEAE de los estudiantes del presente estudio de caso, en el área de lectura.

## **I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO**

### **I.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO EN ESTUDIO**

Como ha sido mencionado en la introducción del presente informe, la propuesta de innovación se realiza en un establecimiento de dependencia particular- subvencionada ubicado en la comuna de Providencia, Región Metropolitana, que atiende a familias de nivel socioeconómico medio. El establecimiento se define como una comunidad educativo-pastoral que, a través de la mediación de sus miembros, desea conformar un ambiente facilitador de una formación integral, orientándose al desarrollo de las plenas potencialidades de niños y jóvenes, de modo que se inserten de forma activa y evangelizadora en la sociedad. De modalidad científico- humanista, academicista, el establecimiento otorga importancia y foco al aprendizaje instrumental de las competencias relacionadas con la lectura, escritura y matemáticas. Este, abarca desde nivel Pre- Kínder hasta IV año de Enseñanza Media.

La comunidad educativa se encuentra trabajando para transformarse en una comunidad inclusiva, estableciendo la diversidad e inclusión en su proyecto educativo desde hace tres años. Para ello cuenta con Programa de Integración Escolar, el cual otorga apoyos especializados para acompañar y promover la participación de todos los estudiantes, con foco en aquellos que

pueden presentar algún tipo de NEAE. A la fecha posee una matrícula de 104 alumnos quienes participan del Programa, el cual define sus líneas de trabajo según el Decreto 170 de Educación (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010).

Los resultados del establecimiento respecto del último SIMCE, correspondientes a la aplicación realizada a 2° básicos año 2015 en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dan cuenta de un desempeño a la baja respecto al año anterior, indicando importantes desafíos en comprensión lectora. De acuerdo a estos, un 53,7% de estudiantes alcanza un nivel de aprendizaje adecuado de las competencias de la asignatura, un 37,8% alcanza un nivel de aprendizaje elemental y un 8,5% un nivel de aprendizaje insuficiente.

El caso en estudio corresponde a un grupo de 10 estudiantes de 1° Básico, de sexo masculino, cuyas edades fluctúan entre los 6 y 7 años de edad. El grupo corresponde al 29% del curso, quienes muestran dificultades de participación y un proceso de aprendizaje más lento para alcanzar los objetivos curriculares, cuya condición requiere de apoyos especiales en el plano educativo, a saber:

- Trastorno específico del lenguaje expresivo (2 niños)
- Trastorno específico del lenguaje mixto (1 niño)
- Trastorno del espectro autista (1 niño)

- Funcionamiento intelectual limítrofe (1 niño)
- Trastorno por déficit atencional (2 niños)
- 1 estudiante con importantes requerimientos de apoyo en la asignatura de lenguaje, debido a desafíos en la identificación de las letras estudiadas, escritura y aparente disfunción de la integración sensorial.
- 1 estudiante extranjero quien se incorpora al curso el segundo semestre.
- 1 estudiante que participa de contextos sociales adversos.

Los alumnos del grupo se caracterizan por ser cercanos, cariñosos, colaboradores y exploradores. Disfrutan de experiencias de aprendizaje principalmente cuando estas son a través de juegos cooperativos, con uso de material concreto, recursos audiovisuales o mediante el movimiento; por ejemplo, en las clases de educación física o ciencias, cuando son llevados a contextos fuera de la sala de clases para favorecer la exploración o se combinan los elementos señalados. Según información proporcionada por la docente, presentan mayores habilidades en la asignatura de Matemática, mientras que sus mayores desafíos se centran en el aprendizaje de la lectura y escritura, requiriendo de apoyos para alcanzar su aprendizaje.

Como una respuesta educativa a sus requerimientos de apoyo, el grupo recibe acompañamiento psicopedagógico por parte del Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento, a través de la Educadora Diferencial, Fonoaudióloga y Psicóloga del curso. Todos ellos, según informa la docente, se encuentran bajo el promedio esperado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para el nivel cursado. Actualmente, los estudiantes del caso se encuentran en fase inicial y/o de consolidación del aprendizaje de habilidades de lectura y escritura.

Se observan importantes barreras para el desarrollo de la competencia lectora, especialmente en comprensión, las cuales podrían ser consecuencia de la metodología de enseñanza utilizada para su aprendizaje, la cual adscribe al modelo de destrezas, que posee un énfasis en el aprendizaje de la lectura como una destreza unitaria compleja, compuesta por una serie de subdestrezas que ocurren desde los niveles perceptivos inferiores, tales como el reconocimiento de sonidos, decodificación de letras, sílabas, palabras y oraciones, hacia los niveles superiores de la cognición, como la comprensión del significado (Medina y Gajardo, 2009). Modelo que, por tanto, no considera las experiencias lingüísticas de los estudiantes y que traduce las actividades de aprendizaje en escenarios descontextualizados.

A partir de dicho modelo, el rol del alumno se caracteriza por ser pasivo, donde no se desarrolla su autonomía ni el trabajo en colaboración; por el

contrario, le exige de aptitudes que no se propician, soslayando los requerimientos de aprendizaje relacionados con el dominio lector, comprensión lectora, escritura, planificación, autonomía y participación. Las decisiones pedagógicas son poco flexibles y unidireccionales, centradas en la figura de la docente. La metodología impartida se centra en elementos relacionados con la decodificación, copia y transcripción de palabras, los cuales no considerarían estrategias variadas.

Entre las fortalezas del grupo, destaca que vienen acompañándose desde Pre- Kínder. En el aula cuenta con la conducción y apoyo del proceso de enseñanza en la figura de su profesora, quien lleva 27 años en el ejercicio profesional y pertenece a la comunidad educativa desde hace 15 años, donde su labor se desarrolla principalmente en los cursos de 1° y 2° básico. Según la información proporcionada por la docente en entrevista realizada, a partir de los apoyos brindados por el equipo de aula (PIE), ve el impacto e importancia de atender a la diversidad.

En relación a las habilidades sociales de los 10 estudiantes, destacan actitudes pro sociales de colaboración, alcanzando un mejor desempeño cuando trabajan en grupo.

En el plano familiar, los padres se involucran en actividades escolares como entrevistas personales, reuniones de apoderados y eventos escolares. Sin embargo, se observan inconsistencias en los apoyos escolares brindados,

dado que en ocasiones las tareas que son enviadas al hogar regresan sin ser realizadas o incompletas. De igual manera, es recurrente la falta de responsabilidad en el envío de materiales escolares, que se usan de manera habitual en la jornada de clases. En cuanto al nivel socioeducativo de los padres, en su mayoría alcanzan el nivel universitario completo y se desempeñan en actividades laborales relacionadas con sus diferentes profesiones.

A partir de los antecedentes entregados, considerando las características de los estudiantes del grupo, se diseña el proceso de evaluación psicopedagógica para conocer sus requerimientos de apoyo, el cual se expone en el siguiente apartado.

## **I.2. DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

### **I.2.1. Instrumentos aplicados**

A continuación, se dan a conocer los instrumentos aplicados como parte de la presente evaluación psicopedagógica. En primer término, se exponen dos técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada y observación directa en clases (a través de un mapa de aula), con la finalidad de conocer las interacciones efectuadas en aula. Y, en segundo lugar, los instrumentos utilizados para evaluar las habilidades de

comprensión lectora y producción de textos, desde un enfoque socio-pedagógico.

### Entrevista y observaciones realizadas a la docente de aula

Con el propósito de conocer las apreciaciones y experiencias de la docente de asignatura (además Profesora Jefe) en relación a la enseñanza de la lectura y escritura, y al desempeño de aquellos estudiantes que presentan mayores requerimientos de apoyo, se realiza una entrevista semiestructurada <sup>1</sup>(Ruiz, 2018) y un mapa de aula <sup>2</sup>para recoger información respecto a la dinámica e interacciones llevadas a cabo en la sala de clases.

### Evaluación del recuerdo libre de lo leído

Para evaluar la comprensión lectora y producción textual se utilizan en primer término una prueba informal para evaluar el “Recuerdo libre de lo leído”, la cual explora y describe el uso de estrategias de reconocimiento de la información explícita, su recuerdo, reorganización y comprensión implícita, acorde a los indicadores de la Taxonomía de Barret (1968). Su aplicación se realiza de manera individual en dos modalidades evaluativas: en la primera

---

<sup>1</sup> Anexo n°1: Técnica de recolección de información: “*Entrevista docente*”. Ruiz, M. (2018).

<sup>2</sup> Anexo n°2: Técnica de recolección de información: “*Mapa de aula*”. Rivera, M. (2018). *Módulo Seminario de Innovación para la Diversidad en la Escuela: Recolección de información (clase no publicada)*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, Postgrado, Santiago, Chile.

de ellas, se lee a cada estudiante el texto “*Cuando vamos al teatro*”<sup>3</sup> (Ruiz, 2018), a partir del cual cada estudiante realiza un racontado de lo escuchado, como estrategia posterior a la lectura del texto. Los resultados obtenidos son representaciones del desempeño de logro por cada eje evaluado en la tarea, según los criterios “*realizado*” o “*pendiente*”; en este último se señalan acciones de mejora para favorecer el desempeño.

#### Evaluación de la producción textual: escritura espontánea

En segunda instancia, se evalúa la habilidad de escritura espontánea posterior a la lectura del texto recientemente mencionado, donde cada estudiante realiza una producción escrita a partir del recuerdo libre de lo leído. El texto producido por cada estudiante es evaluado con la rúbrica de Ruiz, M. (2018) <sup>4</sup> . Los resultados obtenidos son representaciones porcentuales del desempeño de logro por cada dimensión evaluada en la tarea: coherencia, cohesión y aspectos ortográficos.

---

<sup>3</sup> Anexo n°3: Instrumento de evaluación para el Recuerdo Libre de lo Leído: “*Cuando vamos al teatro*”, mediante la evaluación con una lista de cotejo, a partir de los indicadores de la Taxonomía de Barret. Rivera, M. (2018). *Módulo El aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades (clase no publicada)*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, Postgrado, Santiago, Chile.

<sup>4</sup> Anexo n°4: “*Rúbrica de Producción Textual a partir de la escritura espontánea*”. Ruiz, M. (2018). Cornú, M. (2018). *Módulo El aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades (clase no publicada)*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, Postgrado, Santiago, Chile.

## Cuestionario de inferencias de Trabasso

Con el propósito de obtener información relacionada con la competencia lectora y conocer específicamente el nivel de comprensión inferencial de textos narrativos, se aplica al grupo de evaluación un cuestionario de preguntas inferenciales, basado en la Taxonomía de Trabasso (1996), utilizando el cuento “*La bruja de la medianoche*”<sup>5</sup> (Berduque, 2012). La aplicación de la prueba es realizada de manera individual, donde se lee a cada estudiante el cuento presentado en formato audiovisual. Se apoya la lectura con preguntas de comprensión, imágenes y sonidos alusivos a la historia relatada, como recurso para favorecer la comprensión narrativa.

Cada prueba abarca un set de 20 preguntas en total<sup>6</sup>, con la siguiente distribución: 3 preguntas de inferencias de tipo motivacional, 4 inferencias de capacidad, 5 inferencias de causa psicológica, 1 inferencia espacio temporal, 2 inferencias de tipo pronominal, 3 inferencias léxicas y 2 de tipo evaluativa.

---

<sup>5</sup> Anexo n°5: Cuento “*La bruja de la medianoche*”. Berduque, C. (2012).

<sup>6</sup> Anexo n°6: Instrumentos de evaluación para la comprensión inferencial de textos narrativos, según el cuestionario de inferencias de Trabasso (1996); realizado por Ruiz, M. (2018).

## Comprensión lectora

Habilidad evaluada a través de la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos CL-PT (Medina y Gajardo, 2009) para 1° básico, con el propósito de conocer el nivel de competencias de los estudiantes evaluados en relación a la comprensión lectora y el manejo de la lengua, a partir de siete rasgos involucrados: comprensión de estructuras textuales, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, comprensión metacognitiva, reorganización de la información y manejo del código; este último involucra los procesos relacionados con la conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras, asociación fonema- grafema y reconocimiento visual de palabras que tributan a la comprensión lectora.

Su aplicación se lleva a cabo en grupos de trabajo, donde se les indica a los estudiantes la consigna a realizar por cada tarea evaluada, verificando su comprensión. Los resultados obtenidos, en virtud de la escala estandarizada, se registran como porcentajes de logro y niveles de desempeño por dimensión evaluada, según los rasgos involucrados en cada uno, identificando las fortalezas y orientando las necesidades de apoyo.

## Producción de textos

Con el propósito de obtener información y conocer el nivel de competencias en relación a la producción de textos, se aplica al grupo de estudiantes la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos CL-PT (Medina y Gajardo, 2009) para 1° básico, mediante la cual se describe el nivel de destrezas a partir del análisis de siete rasgos involucrados en ella, los que corresponden a: adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz o sello personal, elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización y convenciones gramaticales, involucradas en el acto de producir textos.

Al igual que en la evaluación de comprensión lectora, su aplicación se lleva a cabo en grupos de trabajo, donde se les indica a los estudiantes la consigna a realizar por cada tarea de evaluación, verificando su comprensión. Los resultados obtenidos, en virtud de la escala estandarizada, se registran como porcentajes de logro y niveles de desempeño por dimensión evaluada; identificando las fortalezas y orientando las necesidades de apoyo en el ámbito de producción textual.

Bajo un enfoque interactivo y sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito, este instrumento de evaluación concibe la lectura y escritura como procesos interactivos de construcción de significado a partir de claves del

texto y del contexto, sobre la base de habilidades lingüísticas del lector, su conocimiento sobre el mundo y propósitos de cada uno.

A partir de los instrumentos presentados, se dan a conocer los resultados de su aplicación, los que se exponen en el siguiente apartado.

## **I.2.2. Descripción de los resultados de evaluación psicopedagógica**

A continuación, se presentan los resultados de evaluación, en razón de la información recolectada entre los actores sociales del contexto escolar y familiar que acompañan el proceso de aprendizaje del grupo de niños de este estudio de caso, para luego dar a conocer los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica propiamente tal.

### **I.2.2.1. Resultados del contexto escolar**

De acuerdo con la información recogida en la observación realizada en el aula, así como en la entrevista a la docente, es posible profundizar en el contexto escolar en virtud de los siguientes elementos:

- **El espacio físico: organización e interacciones en el aula:**

La distribución del grupo curso, para la totalidad de las clases, es en columnas de pares, mirando hacia la pizarra. La docente ubica a aquellos estudiantes con mayores necesidades de apoyo en los primeros asientos, sin embargo, durante el desarrollo de las clases, quienes presentan dificultades conductuales son ubicados bajo la pizarra, en un espacio notoriamente separado del grupo, en quienes la educadora centra su atención e intervenciones para abordar el aspecto conductual. El escritorio de la docente se encuentra frente a todo el grupo curso, en un rincón de la sala.

Los muros del aula presentan abundancia de láminas que lo decoran y saturan de información, transformándose en distractores para estudiantes con dificultades atencionales. En general, es un espacio sobrecargado de insumos como fichas, láminas y mobiliario. No se observan materiales didácticos al alcance de los alumnos, que permitan la exploración, el juego o el aprendizaje a través de variedad de recursos que resulten pertinentes a los aprendizajes abordados<sup>7</sup>.

Las observaciones realizadas en aula evidencian una interacción unidireccional de la docente hacia el curso, favoreciendo la participación y monitoreo de aquellos estudiantes que tienen un desempeño más eficaz o

---

<sup>7</sup> Refiérase ver Anexo n°7: fotografías del aula del presente estudio de caso (material autorizado).

aciertan constantemente, por sobre aquellos alumnos que presentan mayores requerimientos de apoyo y baja participación durante el desarrollo de las clases, a quienes no integra en el desarrollo de estas. Son ellos quienes son apoyados directamente cuando la Educadora Diferencial del Programa de Integración ingresa a las clases correspondientes, donde aplica diversidad de recursos y estrategias para favorecer su participación<sup>8</sup>; de igual forma, se desplaza por la sala de clases monitoreando el trabajo de todo el alumnado, con el propósito de atender a sus diferentes requerimientos.

Bajo el modelo unidireccional señalado, el rol del alumnado se caracteriza por ser pasivo, realizando actividades mecanizadas que no fomentan la construcción de su aprendizaje ni el trabajo en colaboración. Estas principalmente son a través del uso de lápiz y papel.

- **Acciones pedagógicas en el aula:**

En relación a la práctica pedagógica, se observan clases expositivas que permiten una baja exploración y participación de los alumnos. La metodología aplicada favorece la copia y transcripción de palabras, así como

---

<sup>8</sup> Refiérase ver Anexo n°2: Técnica de recolección de información “*Mapa de aula*”. Rivera, M. (2018).

el refuerzo de la calidad gráfica de la escritura a través del cuaderno de caligrafía.

Los materiales de trabajo recaen mayoritariamente en el uso de guías, realizadas en gran cantidad en breves periodos, dado que los tiempos de ejecución de la docente son apresurados. Este material, diseñado para un universo homogéneo de estudiantes, se transforma en un obstáculo de participación.

Aun cuando su manejo de grupo refiere a elementos del conductismo, en su enseñanza se vislumbran elementos de innovación que la docente busca implementar, relacionados con la vertiente constructivista y el Diseño Universal de Aprendizaje, tales como: la presentación de recursos audiovisuales, la realización de preguntas de activación de conocimientos previos, intencionar preguntas de comprensión a nivel inferencial, utilizar elementos de apoyo para recaptar la atención de aquellos estudiantes que se distraen con facilidad, y evaluar actividades de cierre a través de preguntas.

Es importante destacar que la docente durante la entrevista realizada, elabora algunas importantes reflexiones personales que se mencionan a continuación:

- Considera que la forma de abordar su práctica docente es limitada y determinada por la diversidad del curso, la cual, bajo su metodología

centrada en un modelo de destrezas, se convierte en una barrera de enseñanza y aprendizaje para aquellos estudiantes que tienen un desempeño bajo el promedio esperado.

- Comenta que influye en su quehacer docente la escasez de tiempo para abordar las necesidades individuales de cada alumno.
- Reflexiona sobre la importancia de fortalecer los procesos atencionales de sus estudiantes, así como lo relacionado con autonomía y confianza en cada uno de ellos, ya que el no alcanzar el desempeño esperado, incide así en el bajo concepto que tienen frente a la competencia lectora.
- Reconoce que sus estudiantes se desempeñan mejor cuando trabajan en grupo.
- Manifiesta sentirse apesadumbrada al no poder brindar a los alumnos con mejor rendimiento un espacio para el disfrute y el juego al terminar sus actividades.
- Reconoce en su equipo de aula (PIE) el impacto y la importancia de atender a la diversidad, a través de diversos recursos que presenten información para todos los estudiantes y conduzcan el proceso de enseñanza.
- Cree importante implementar algunos elementos que enriquecen la práctica pedagógica, tales como: organizar de manera más adecuada el espacio áulico, fomentar trabajos grupales, propiciar el uso de

material concreto, desarrollar estrategias de comprensión lectora y un ambiente lector, invitar a los niños a través del movimiento, el juego y la exploración, generar un disfrute por la lectura, complementar su trabajo con nuevas metodologías de innovación, enriquecer el trabajo colaborativo con el equipo del Programa de Integración del establecimiento para obtener nuevas ideas y con ello atender de mejor forma los diferentes requerimientos que existen dentro de su sala de clases.

- **En relación a los estudiantes:**

El grupo de niños del presente estudio de caso se caracteriza por adherir con facilidad a las actividades escolares, principalmente cuando son presentadas a través de juegos o por medio de recursos audiovisuales. Se observan cooperadores y exploradores.

Como parte de los requerimientos de apoyo del grupo de estudiantes destaca la necesidad de fortalecer sus procesos de atención sostenida en una tarea, pues tienden a distraerse debido a que la metodología de las clases no se ajusta a sus características y determina un rol pasivo de ellos durante su desarrollo, con una escasa participación y largos periodos de permanencia en sus sillas de trabajo.

La educadora en ocasiones se detiene durante el desarrollo de las clases para apoyarlos de forma breve y así favorecer su participación y presencia, la cual se hace efectiva solo en la medida que las intervenciones son dirigidas. Refuerza positivamente sus esfuerzos a través de palabras de afecto.

#### **I.2.2.2. Resultados del contexto familiar**

En cuanto al contexto familiar, a través de los datos recopilados en la entrevista docente, destaca la inconsistencia en la participación de los apoderados en relación a las actividades académicas, pues si bien participan de eventos escolares, se observa un abandono del acompañamiento de las tareas propiamente tal, lo que ellos atribuyen al escaso tiempo compartido en familia debido a responsabilidades laborales. Por este motivo, la vida familiar ocupa un plano principal, destinando el tiempo restante a espacios de calidad; en tanto que las actividades del mundo escolar son replegadas a un plano secundario, situación que se ve reflejada en las tareas escolares diarias o en la falta de preparación de la lectura mensual.

### I.2.2.3. Resultados de la evaluación psicopedagógica

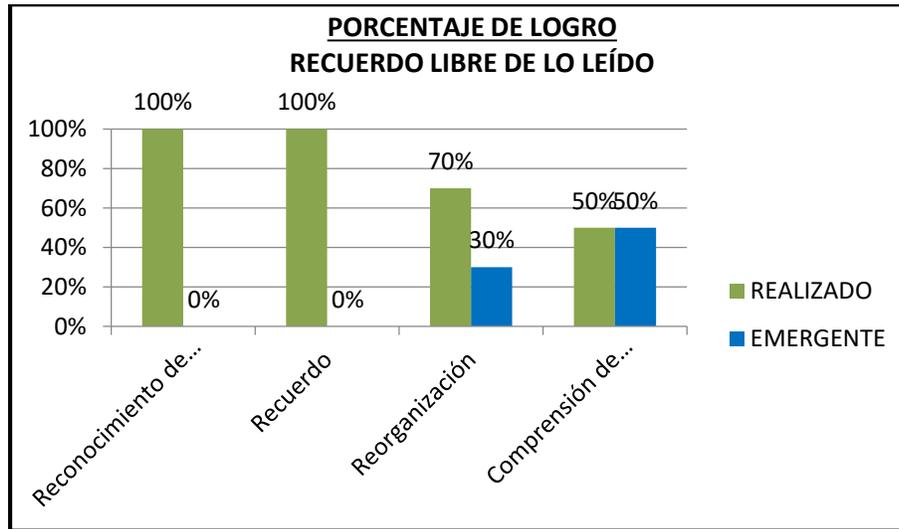
#### A) Área de lectura

Los resultados en lectura se dan a conocer de acuerdo al proceso de evaluación aplicado al grupo en estudio, para conocer su desempeño en las dimensiones implicadas en la comprensión lectora.

Respecto a la evaluación del recuerdo libre de lo leído, se observa el siguiente desempeño en tareas de reconocimiento de información explícita, recuerdo, reorganización y comprensión de información implícita, a partir del promedio del grupo evaluado:

	<b>REALIZADO</b>	<b>EMERGENTE</b>
<b>Reconocimiento de información explícita</b>	100%	0%
<b>Recuerdo</b>	100%	0%
<b>Reorganización</b>	70%	30%
<b>Comprensión de información implícita</b>	50%	50%

*(Realizado: Determina el porcentaje de presencia y realización de las habilidades evaluadas entre un 51% y 100%, donde el estudiante logra una ejecución autónoma, sin requerimiento de apoyos mediados. Emergente: Determina el porcentaje de habilidad evaluada inferior al 50%, donde el estudiante requiere de apoyos mediados para su ejecución).*



(Resultados que grafican los porcentajes de logro, según el X de los 10 estudiantes evaluados)

El gráfico anterior presenta información respecto al desempeño promedio alcanzado por los alumnos en tareas a partir del recuerdo libre de lo leído, clasificadas según un nivel “realizado” o “emergente”.

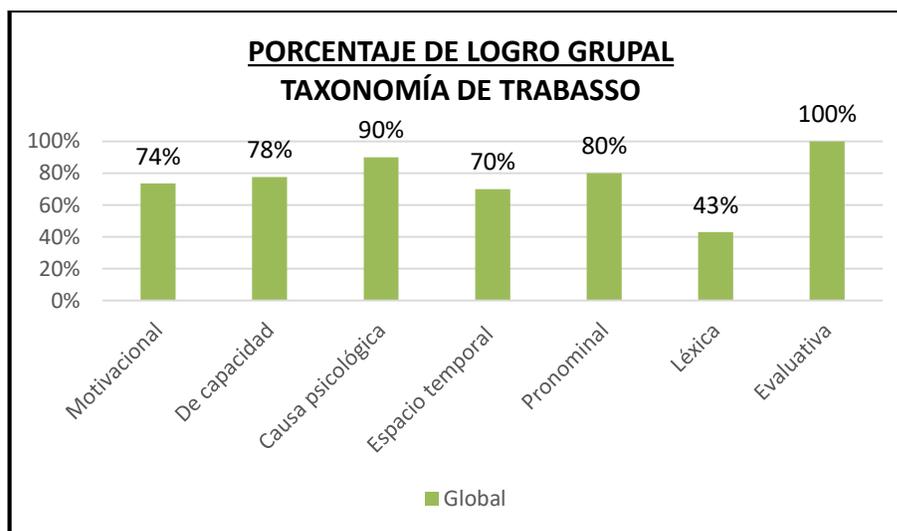
A partir de lo anterior, los resultados muestran lo siguiente:

- En tareas de “Reconocimiento de información explícita”, la totalidad del grupo logra un desempeño “realizado”, alcanzando un desempeño autónomo y dentro de lo esperado en la ejecución de las actividades propuestas.
- En tareas de “Recuerdo de la información”, la totalidad del grupo logra un desempeño satisfactorio o “realizado”, logrando predominio de sus fortalezas en relación a la habilidad.

- En tareas de “Reorganización de la información” un 70% del grupo alcanza un nivel “*realizado*”, lo que quiere decir que logran una ejecución autónoma sin requerimientos de apoyos mediados, aun cuando la habilidad no está completamente alcanzada; mientras que el 30% restante alcanza un nivel “*emergente*” en relación al desarrollo de la habilidad, requiriendo de apoyos para la ejecución de este tipo de tareas.
- En tareas relacionadas con la “Comprensión de información implícita”, se observa un rendimiento igualitario, donde un 50% del grupo alcanza un desempeño “*realizado*”, a partir de la correcta realización de actividades que involucran comprensión implícita; en tanto, el otro 50% alcanza un desempeño “*emergente*”, requiriendo de estrategias para lograr desempeñar lo propuesto.

Al profundizar en comprensión inferencial, utilizando un cuestionario basado en la Taxonomía de Trabasso, se recogen los siguientes resultados en relación al promedio de logro por cada inferencia evaluada al grupo de estudiantes:

TIPO DE INFERENCIA	CANTIDAD DE INFERENCIAS EVALUADAS	ACIERTOS TOTALES DEL GRUPO	ERRORES TOTALES DEL GRUPO	OMITIDAS TOTALES DEL GRUPO	PROMEDIO DE LOGRO DEL GRUPO	TIPO DE DESEMPEÑO
Motivacional	3	22	7	1	74%	En desarrollo
De capacidad	4	31	9	0	78%	Muy desarrollado
Causa psicológica	5	45	5	0	90%	Muy desarrollado
Espacio temporal	1	7	1	2	70%	En desarrollo
Pronominal	2	16	4	0	80%	Muy desarrollado
Léxica	3	13	11	6	43%	Emergente
Evaluativa	2	20	0	0	100%	Muy desarrollado



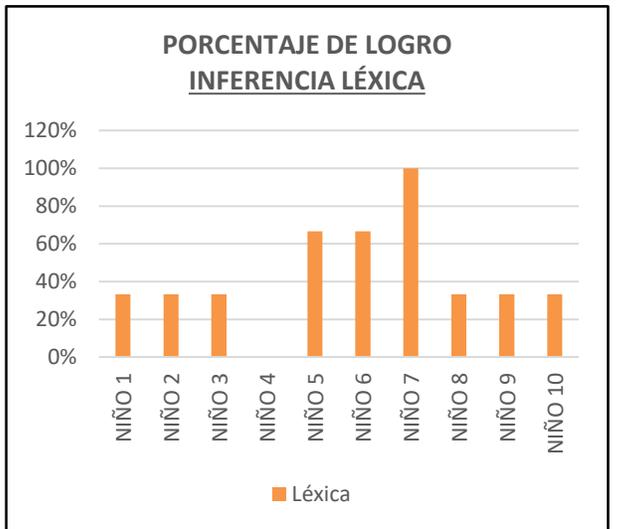
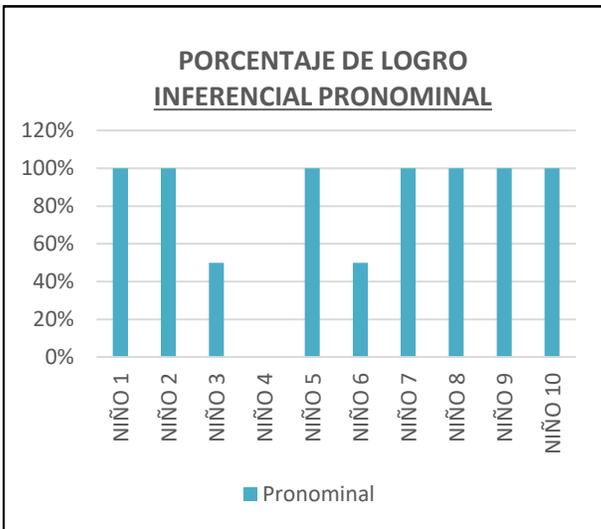
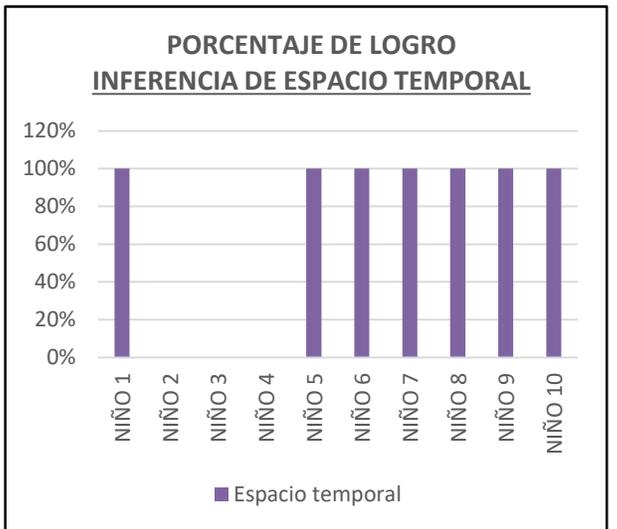
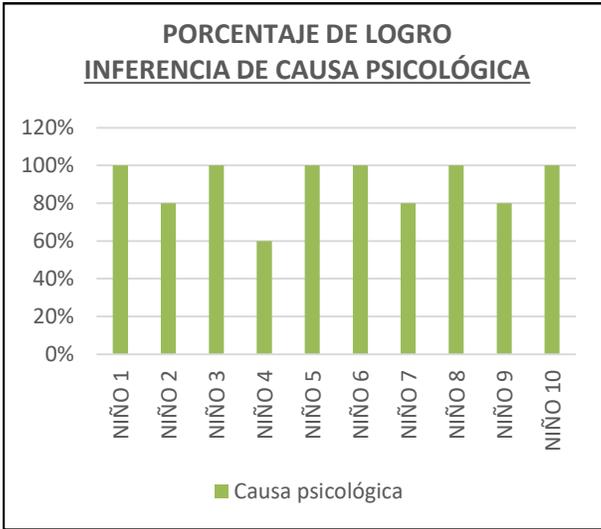
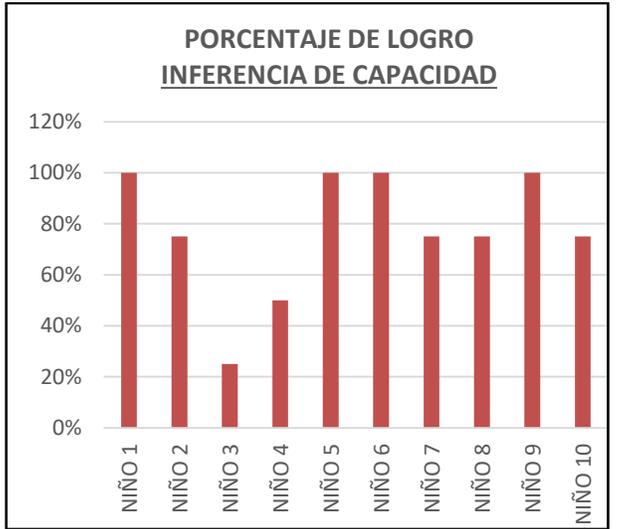
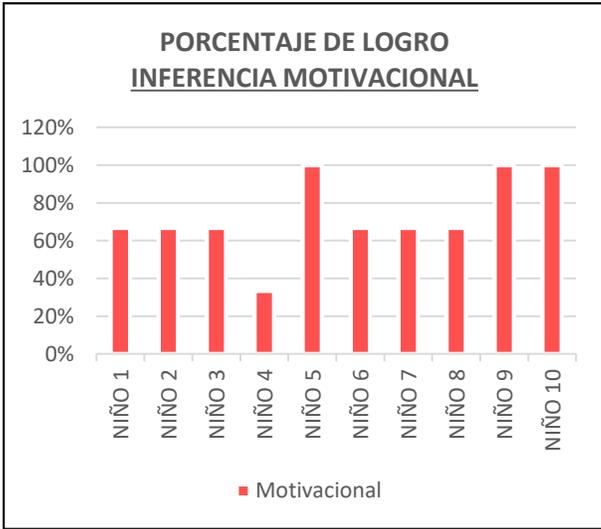
*(75% al 100% de logro: desempeño muy desarrollado, 50% al 74%: desempeño avanzado o en desarrollo, 0% al 49%: desempeño emergente o inicial)*

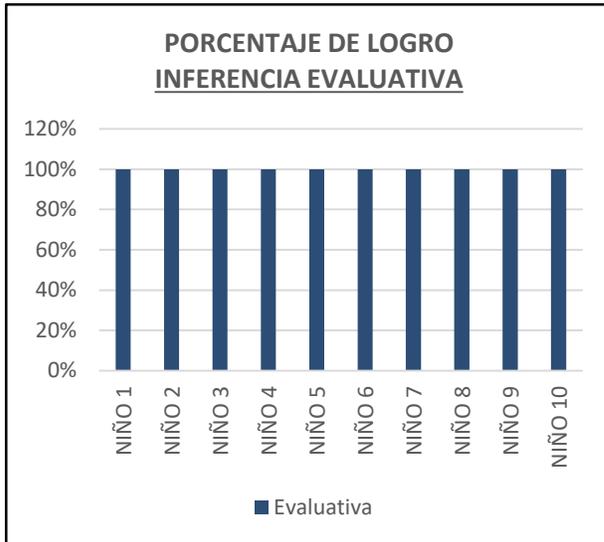
Los resultados obtenidos muestran un desempeño muy desarrollado en gran parte de las inferencias evaluadas, estando cuatro de estas en un promedio entre el 75% y el 100% de logro, existiendo un amplio predominio

de las fortalezas de cada inferencia por sobre las necesidades de aprendizaje.

Alcanzan el mayor desempeño, con un promedio de un 100% de logro, las inferencias de tipo evaluativas, que implican un buen dominio de los estudiantes en relación a los juicios valorativos sobre lo leído, lo que reafirma el resultado obtenido en relación al manejo de información explícita en la prueba del recuerdo libre de lo leído. Dicho desempeño es seguido por las inferencias de causa psicológica, las que tienen relación con la correcta deducción a partir de información literal del texto leído.

Las inferencias que alcanzan un nivel de desempeño “*en desarrollo*” son las espacio temporales y las de tipo motivacional. Mientras que la inferencia que logra el desempeño más bajo, y que por tanto no se encuentra desarrollada, es la de tipo léxica. Esta obtiene un 43% de logro, lo que quiere decir que los estudiantes manejan un bajo repertorio de vocabulario que les dificulta explicar un concepto desconocido, aun cuando durante la evaluación se mediaron las claves contextuales mediante palabras y oraciones concomitantes, como también mediante claves verbales de sinonimia y antonimia. En este tipo de inferencias predominan las necesidades de apoyo por sobre las fortalezas, a partir de lo cual, los estudiantes requieren de apoyos y estrategias psicopedagógicas para desarrollar la habilidad y superar el bajo dominio alcanzado.





*(75% al 100% de logro: desempeño muy desarrollado, 50% al 74%: desempeño avanzado o en desarrollo, 0% al 49%: desempeño emergente o inicial)*

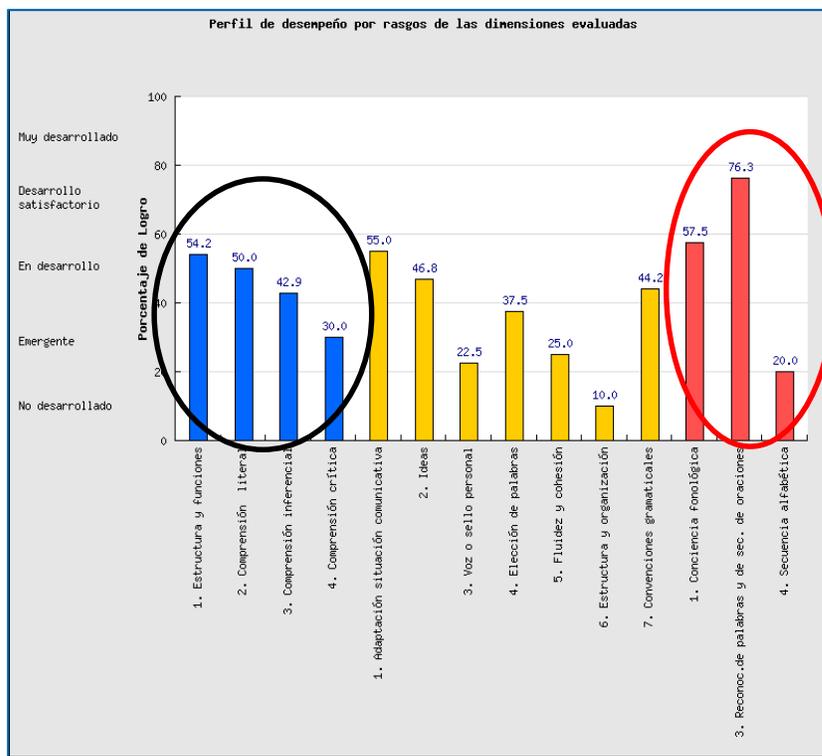
Bajo un paradigma inclusivo, con la finalidad de analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en comprensión inferencial de textos narrativos, se presentan los siguientes desempeños por cada estudiante evaluado:

- En relación a la comprensión inferencial, los resultados de evaluación indican que entre el 75% y el 100% del grupo responde de forma autónoma a preguntas implícitas relacionadas con inferencias de capacidad, causa psicológica, pronominal y de tipo evaluativa. Dicho resultado los sitúa en un nivel “*muy desarrollado*”, lo que evidencia un manejo de las inferencias mencionadas. Obtienen dicho desempeño los estudiantes N°9 y N°10, quienes responden con precisión a las inferencias presentadas.

- Los estudiantes N°6, N°7, N°8 alcanzan un desempeño adecuado, estando alguna de sus inferencias “*en desarrollo*” (inferencia motivacional, inferencial léxica), mientras otras logran un desempeño “*muy desarrollado*” (inferencia de capacidad, de causa psicológica, espacio temporal, pronominal y evaluativa).
- Se aprecia que existe una tendencia de los estudiantes N°3 y N°4 a cometer errores en las respuestas entregadas a partir de preguntas implícitas, aun cuando se realizan apoyos mediados a partir de claves verbales e imágenes. Los estudiantes obtienen un nivel “*emergente*” en inferencias de capacidad y, para uno de ellos, en inferencias léxicas; mientras que, no logran realizar inferencias de espacio temporal y, en uno de ellos, las de tipo pronominal. Los alumnos obtienen el desempeño más bajo dentro del grupo evaluado.

Finalmente, para dar cierre a la evaluación psicopedagógica, se ahonda en las competencias relacionadas con la comprensión lectora, según las dimensiones evaluadas por la prueba estandarizada CL-PT para 1° básico, a partir del cual se obtiene el siguiente desempeño:

## PERFIL DE DESEMPEÑO POR RASGOS DE LAS DIMENSIONES EVALUADAS



(Fuente: Medina, A., Gajardo, A. y Fundación Educacional Arauco (200). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. Santiago, Chile: Ediciones UC.)

Los porcentajes de logro muestran una tendencia a disminuir la cantidad de aciertos a medida que aumenta la dificultad de las habilidades evaluadas. Desempeños que se traducen en los siguientes promedios para el grupo de alumnos evaluados, según las medidas estandarizadas:

	Promedio Global
<b>Comprensión Lectora</b>	<b><u>46.61%</u></b>
<b>Manejo de la lengua</b>	<b>51,26%</b>

A partir de los datos, se observa que existe una diferencia porcentual del 5% entre las habilidades implicadas en la comprensión lectora y el manejo de la lengua, las cuales están interrelacionadas en el acto de leer. Aun cuando la diferencia no es significativa, se observa un desempeño inferior al 50% en comprensión lectora, que pone de manifiesto importantes requerimientos de apoyo. Se concluye, a partir del instrumento de evaluación, que el promedio global de los estudiantes evaluados los ubica en un nivel de desempeño *en desarrollo*<sup>9</sup>, lo que quiere decir que sus habilidades y necesidades de aprendizaje son semejantes a sus fortalezas en relación a la competencia lectora, según la evaluación de indicadores generales propuestos con fundamento en los programas de estudio, mapas de progreso, entre otros.

## **B) Área de producción textual**

Los resultados en escritura corresponden a la evaluación realizada para conocer la competencia de los 10 estudiantes mediante la aplicación de dos tareas: la primera de ellas a partir de la escritura espontánea según el

---

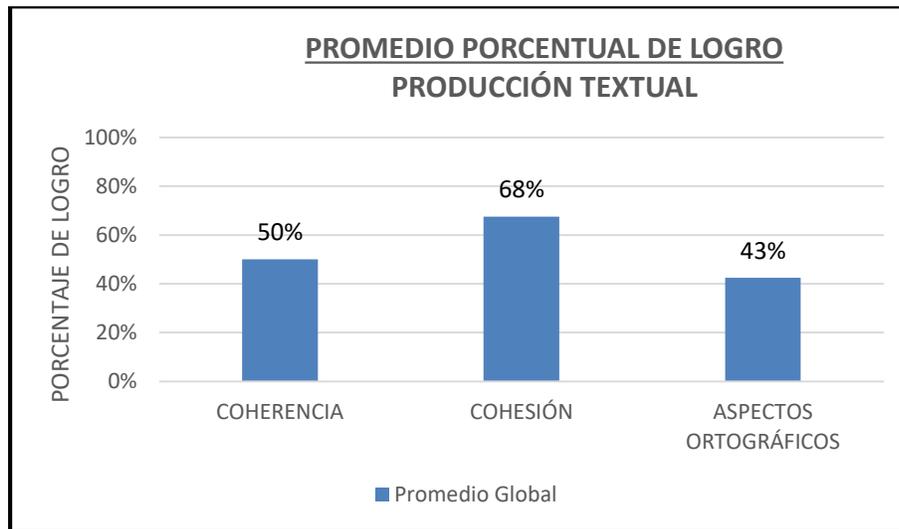
<sup>9</sup> Anexo n°9: Tabla de Puntaje bruto, Porcentaje de logro y Nivel de desempeño en Comprensión lectora 1° básico. *Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. (Medina y Gajardo, 2009).

recuerdo libre de lo leído, evaluada con la rúbrica de Ruiz, M. (2018)<sup>10</sup>, y la segunda de ellas, a partir de la evaluación de los rasgos implicados en la producción de textos, establecidos según la prueba CL-PT en virtud de: adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz o sello personal, elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización, y convenciones gramaticales que tributan al acto de escribir.

A partir de la escritura espontánea, según el recuerdo libre de lo leído, se obtiene la siguiente información desde el análisis del promedio de logro por cada dimensión evaluada:

DIMENSIÓN	N° EESTUDIANTES SOBRESALIENTE (100% del puntaje)	N° ESTUDIANTES ADECUADO (75% del puntaje)	N° ESTUDIANTES REGULAR (50% del puntaje)	N° ESTUDIANTES INSUFICIENTE (25% del puntaje)	PROMEDIO DE LOGRO
COHERENCIA	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)	5 (50%)	50%
COHESIÓN	4 (40%)	2 (20%)	1 (10%)	3 (30%)	68%
ASPECTOS ORTOGRÁFICOS	0 (0%)	3 (30%)	1 (10%)	6 (60%)	43%

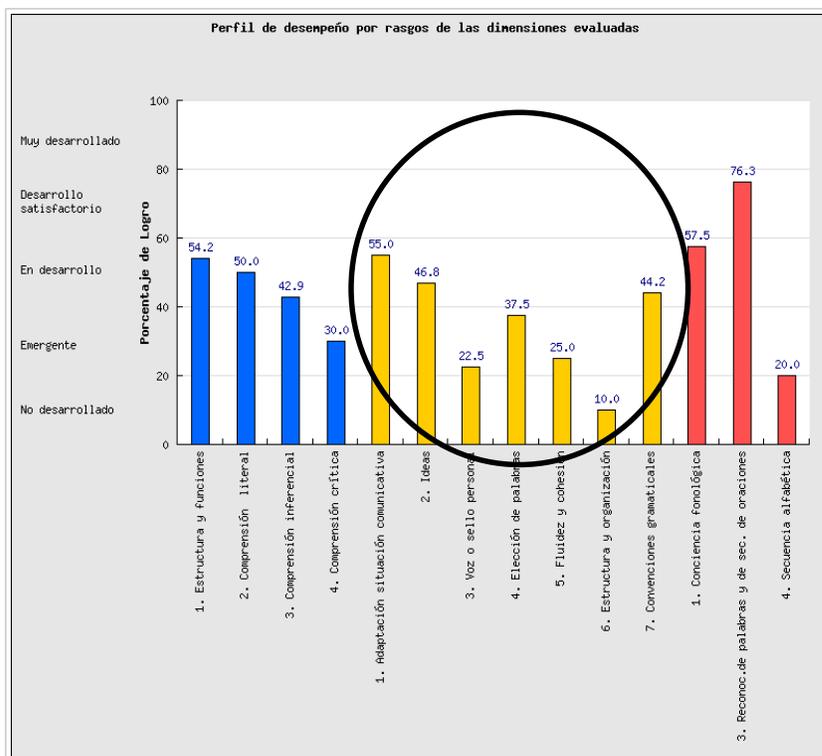
<sup>10</sup> Refiérase ver Anexo n°4: “Rúbrica de Producción Textual a partir de la escritura espontánea. Ruiz, M. (2018). Cornú, M. (2018). *Módulo El aprendizaje del lenguaje escrito y sus dificultades (clase no publicada)*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, Postgrado, Santiago, Chile.



Los resultados obtenidos muestran un mayor desempeño en aspectos relacionados con la cohesión de los elementos que forman la producción escrita, el cual evidencia una satisfactoria relación, conexión y/u organización entre las oraciones para la construcción del escrito; mientras que la coherencia alcanza un desempeño promedio correspondiente al 50%, el cual la define como una habilidad “*en desarrollo*”. En tanto, aspectos ortográficos, que en su evaluación considera la calidad de la grafía y elementos como uso de mayúsculas, punto final y escritura de palabras sin omisión de letras, alcanzan un desempeño más bajo con un 43% de logro, lo que sitúa a esta dimensión como una habilidad “*en desarrollo*”, con importantes necesidades de apoyo para su fortalecimiento.

En tanto que, en relación a las competencias de producción de textos, en virtud de la escala estandarizada de la prueba CL-PT para 1° básico, se obtiene el siguiente desempeño según los rasgos evaluados:

## PERFIL DE DESEMPEÑO POR RASGOS DE LAS DIMENSIONES EVALUADAS



(Fuente: Medina, A., Gajardo, A. y Fundación Educacional Arauco (200). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. Santiago, Chile: Ediciones UC.)

Los resultados muestran que las dimensiones con un menor desempeño son: estructura y organización, voz o sello personal, fluidez y cohesión; la primera de ellas relacionada con la coherencia que conduce el significado central del escrito, la segunda con el sello personal o sentido creativo de quien escribe, y la tercera con la cohesión, fluidez o naturalidad con que se escriben las ideas. La adaptación a la situación comunicativa, la cual refiere a la pertinencia del texto, logra el mejor desempeño dentro de las tareas realizadas.

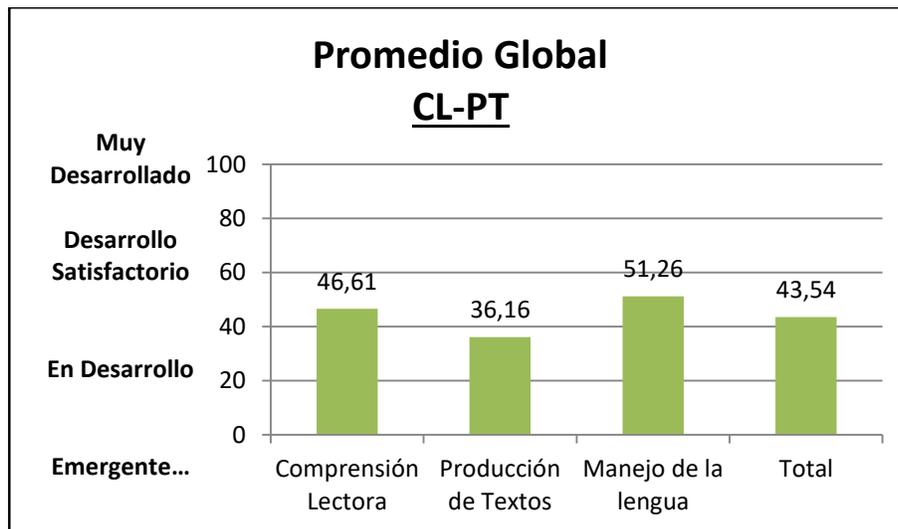
En consecuencia, el resultado global obtenido en tareas de producción de textos, se traduce en un 36,16%, lo que establece un nivel “*emergente*” de la habilidad, es decir, con un bajo desempeño según lo esperado para el nivel cursado. Predominan las necesidades y requerimientos de aprendizaje por sobre las fortalezas y habilidades consolidadas hasta ahora.

Los resultados de evaluación reflejan que 5 estudiantes del grupo obtienen un desempeño que los ubica en un nivel “*emergente*” de las competencias implicadas en la producción de textos, mientras que los 5 restantes alcanzan un nivel de competencia correspondiente a un nivel “*en desarrollo*”.

### **I.3. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA: INTEGRACIÓN E INTERPRETACION DE RESULTADOS**

Al analizar los resultados obtenidos en virtud de la escala estandarizada de la prueba CL-PT para 1° básico, en relación a las competencias en comprensión lectora y producción de textos, con la finalidad de identificar fortalezas del grupo de estudiantes y orientar las necesidades de apoyo al aprendizaje, bajo los niveles de desempeño: muy desarrollado,

desarrollo satisfactorio, en desarrollo, emergente y no desarrollado, se concluye lo siguiente a partir del siguiente gráfico:



Ejes de dominio	
0-20	No Desarrollado
21-40	Emergente
41-60	En Desarrollo
61-80	Desarrollo Satisfactorio
81-100	Muy Desarrollado

El análisis de los elementos evaluados muestra que el promedio total del grupo es inferior al 50% de logro, estando dos de las tres tareas bajo este porcentaje, las que corresponden a: comprensión lectora y producción de textos.

De acuerdo a lo anterior, los resultados de evaluación en **comprensión lectora** demuestran que los estudiantes alcanzan un nivel “*en desarrollo*” de la habilidad, que se traduce en lo siguiente:

- Habilidades consolidadas:
  - Reconocimiento y recuerdo de información explícita, a partir de ideas principales y elementos mencionados en la lectura.
  
- Habilidades en desarrollo:
  - Reorganización de información.
  - Comprensión de información implícita.
  - Comprensión crítica.

En relación a la comprensión implícita, al ser complementada con los indicadores de la Taxonomía de Trabasso, evidencia que aun cuando hay inferencias que se encuentran consolidadas, como la inferencia de tipo evaluativa, existen otras que requieren de apoyos mediados para su desarrollo y adquisición, tales como inferencias de espacio temporal y de tipo motivacional; observando un mejor desempeño para responder a preguntas implícitas cuando estos apoyos son presentados. Se observa un menor desempeño en inferencias de tipo léxica, lo cual representa la dificultad de los estudiantes como lectores para reconocer palabras y significados, aun cuando estas se presentan mediante claves contextuales.

Los resultados obtenidos en comprensión lectora demuestran que las necesidades de aprendizaje son similares a las fortalezas de los estudiantes, quienes requieren de apoyo de elevada intensidad y de estrategias psicopedagógicas para desarrollar habilidades de bajo dominio, a saber: reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica.

En relación a la **producción textual**, los resultados de evaluación ubican la habilidad en un nivel de desarrollo “*emergente*”, el cual la define con un dominio muy por debajo según lo esperado para las competencias que deben ser adquiridas en el nivel cursado, tomando como referente el currículum nacional. Dicho nivel de logro se traduce en lo siguiente:

- Habilidades con *bajo desempeño*:
  - Estructura y organización
  - Voz o sello personal
  - Fluidez y cohesión

La primera de ellas se relaciona con la dificultad del grupo para establecer la coherencia que conduce el significado central del escrito, la segunda con el sello personal o sentido creativo de quien escribe, y la tercera con la cohesión, fluidez o naturalidad con que se escriben las ideas. Resultados que evidencian elementos concordantes con el desempeño de las mismas habilidades en tareas de escritura espontánea a partir del

recuerdo libre de lo leído, en las que la coherencia y aspectos ortográficos no logran alcanzar sobre el 50% de desempeño, considerándose importantes de ser trabajados para establecer una correcta relación entre las diferentes partes de un texto y lograr sentido lógico, y fortalecer con ello el desempeño de la producción escrita.

La cohesión en tanto, es un elemento de la escritura que alcanza uno de los desempeños más bajos con un 25% de logro, el cual la define como una habilidad *descendida* y que requiere de intervención para establecer correctas relaciones entre las palabras para construir oraciones. De esta manera, la diferencia de desempeño entre la coherencia y la cohesión, se traduce en escrituras de relaciones inconsistentes al momento de producir un texto que cobre sentido global y dote de riqueza al escrito.

Los resultados obtenidos en producción de textos demuestran un predominio de las necesidades de aprendizaje por sobre sus fortalezas, requiriendo abordar los rasgos implicados en esta, correspondientes a: adaptación a la situación comunicativa, ideas, voz o sello personal, elección de palabras, fluidez y cohesión, estructura y organización y convenciones gramaticales, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de la escritura.

Las habilidades implicadas en el **manejo de la lengua** alcanzan el mayor dominio entre las competencias evaluadas, ubicándose en un nivel “*en desarrollo*”, las cuales constituyen habilidades implicadas en el acto de

leer y escribir relacionadas con el manejo del código para procesos lectores y convenciones gramaticales que tributan la producción escrita. Dicho nivel de logro se traduce en lo siguiente:

- Necesidades de apoyo en comprensión lectora:
  - Habilidades de conciencia fonológica
  - Conocimiento del nombre de las letras del alfabeto
  - Asociación fonema/ grafema
  - Reconocimiento visual de palabras
  
- Necesidades de apoyo en producción de textos:
  - Habilidades de sintaxis
  - Habilidades de morfosintaxis
  - Ortografía

Los resultados obtenidos en manejo de la lengua concluyen que las necesidades de aprendizaje son semejantes a sus fortalezas, requiriendo de apoyos pedagógicos para favorecer su adquisición.

En síntesis, considerando los resultados obtenidos en virtud de la escala estandarizada de la prueba CL-PT para 1° Básico, se concluye que el promedio global del grupo de estudio los ubica en un nivel “**en desarrollo**” de las competencias de comprensión lectora y producción de textos. Resultados a partir del cual, para el diseño de la estrategia psicopedagógica

a desarrollar, se decide abordar las habilidades implicadas en la comprensión lectora, a saber: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica, integrando en el trabajo el desarrollo de la conciencia fonológica, reconocimiento de palabras y conocimiento del alfabeto, como parte de las habilidades que requieren el acto de leer y producir textos, a partir del modelo interactivo y sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito en el cual se fundamenta el presente estudio de caso.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos y bajo un enfoque social- pedagógico, se infiere que los resultados podrían estar influenciados por ambientes poco nutritivos y favorecedores para el aprendizaje en el contexto escolar, a la base de metodologías de enseñanza para el aprendizaje lector y escritor que, bajo un paradigma homogéneo, no considera la diversidad de habilidades y requerimientos del grupo de estudiantes, por lo que su desempeño dista según lo esperado para el nivel cursado. El modelo de destrezas, a través del cual se imparte la enseñanza, se traduce en un obstáculo de participación para aquellos estudiantes con NEAE, por cuanto no facilita recursos de aprendizaje al alcance de los niños que favorezcan la exploración, en tanto que, tampoco se evidencia una articulación de objetivos cognitivos y afectivos en el proceso de enseñanza, por lo que las experiencias se presentan de manera descontextualizada y

con poco significado para los estudiantes, alejándolos de una adecuada comprensión de lo impreso.

La falta de complemento de esta metodología con otras que pudiesen potenciar las habilidades del grupo, que dadas sus características personales no adhieren a la metodología de enseñanza propuesta bajo un modelo unidireccional y con una sola forma de respuesta, no les permite aprender a través de la misma. La falta de estrategias diversificadas de enseñanza y los acotados tiempos de respuesta, que priorizan cumplir con los plazos para abordar planes y programas, desencadena en la dificultad del grupo de alumnos para consolidar los aprendizajes abordados. Se requiere entonces de elementos que enriquezcan la práctica pedagógica, en el marco de una enseñanza inclusiva.

## **II. MARCO TEÓRICO**

El presente apartado tiene como objetivo profundizar en aquellos antecedentes teóricos y empíricos que fundamentan la importancia y trascendencia de la adquisición de la lectura como uno de los principales hitos de la vida escolar, especialmente durante el primer año de escolaridad. Para ello, primero se dan a conocer algunos antecedentes acerca de la enseñanza de lectura y la inclusión en nuestro país, para luego informar antecedentes en relación a la medición de la competencia lectora y los resultados obtenidos a nivel nacional. Posteriormente, se detallan antecedentes relacionados a la enseñanza de la lectura en el marco educativo chileno, para continuar con información que fundamenta la importancia de la enseñanza del lenguaje escrito desde un modelo interactivo y sociocultural, a partir del cual, se profundiza en los conceptos de alfabetización inicial, manejo del código y comprensión lectora relacionados a este. Finalmente, se presentan estrategias para la enseñanza de la lectura, a saber: estrategias psicolingüísticas, estrategia de lectura en voz alta y Diseño Universal para el Aprendizaje, las cuales en un marco inclusivo optimizan las oportunidades de participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

## **II.1. ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA INCLUSIÓN EN CHILE**

La Ley General de Educación [LGE] (2009) en su artículo 2º, establece que la educación debe ser inclusiva y de calidad, definiendo que:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su pleno desarrollo espiritual, moral, afectivo, intelectual, artístico, físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de la diversidad, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena (...). (p.1)

Es así como la LGE se inspira en principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad y autonomía de los establecimientos educativos, diversidad, responsabilidad de los actores del proceso educativo, participación de los miembros de la comunidad educativa, flexibilidad, integración, sustentabilidad e interculturalidad. Bajo estos principios subyace la institucionalidad en que los niños de nuestro país son educados.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO] (2009), define la Educación Inclusiva como: “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos, mientras se respete la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y de las

comunidades, eliminando todas las formas de discriminación”. Consecuentemente, con base en las diferentes declaraciones y marcos legales, es que todos y cada uno de los estudiantes de las aulas de nuestro país debe ser considerado como sujeto de derecho para ser incluido en las salas de educación regular, independiente de si presenta o no una necesidad específica de apoyo educativo (Luque, D.J., y Luque- Rojas, M.J., 2015).

La escuela inclusiva es aquella que ofrece igualdad de oportunidades educativas y da respuesta a todo el alumnado, fomenta la participación y pertenencia a la comunidad educativa, persigue una convivencia en los valores de aceptación, respeto y colaboración entre todos los actores de la comunidad escolar, con un particular aprecio por los estudiantes más desfavorecidos, reconocidos en su singularidad. Luque y Luque (2015) mencionan la aplicación de medidas específicas para estos alumnos, en el marco de una escuela inclusiva, para contribuir al crecimiento, accesibilidad y adaptación de ellos, acercándolos a su comunidad a través de la pertinencia y participación.

De esta manera, como plantea Sánchez- Teruel, y Robles- Bello (2013) la igualdad de oportunidades con equidad, nos lleva a aplicar nuevas respuestas didácticas para favorecer el desarrollo del currículum y fomentar la participación de todos los alumnos, con fines de progreso académico, personal y social.

En tal sentido, generar nuevas respuestas didácticas implica desarrollar estrategias al alero de la evaluación del aprendizaje. Recoger información sobre lo que los estudiantes aprenden es una herramienta indispensable que contribuye a la reflexión docente, por cuanto debe permitir una autoevaluación y modificación de las metodologías de enseñanza acorde a los indicadores de logro que arroja la evaluación.

## **II.2. MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA, RESULTADOS EN NUESTRO PAÍS**

En nuestro país el Plan Nacional de Evaluaciones 2016- 2020, dentro de sus evaluaciones internacionales en materia de comprensión lectora en etapa escolar, considera la aplicación de la prueba PISA, cuya última medición conocida data del año 2015. Si bien los resultados demuestran avances en comparación al año 2012, la enseñanza de la lectura continúa siendo uno de las preocupaciones a nivel país (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Al mismo tiempo, la Agencia de Calidad de la Educación, a través de su sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje, mediante la aplicación de la prueba SIMCE 2017, demuestra un aumento constante en material de lectura durante la última década en el primer ciclo de enseñanza básica (1° a 4° Básico), siendo estables desde el año 2010 (Agencia de

Calidad de la Educación, 2018). Estos resultados dan cuenta de los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos en relación a las competencias de lectura establecidas en el currículo nacional, quienes, a partir de estos, están leyendo más comprensivamente.

### **II.3. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN EL MARCO EDUCATIVO CHILENO**

Como parte de los requerimientos establecidos en las Bases Curriculares Chilenas del año 2012, para la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 1° año de enseñanza básica, se especifica la intención de desarrollar lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos, y que pueden expresarse por escrito, tanto en la comunicación personal como académica, para ordenar, clarificar y transmitir creativamente sus ideas en diferentes contextos (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2012). La enseñanza formal de la lectura refuerza la apropiación del patrimonio cultural oral y escrito en que nos reconocemos como sujetos de mundo y nos abrimos a este, por lo que, para que esta apropiación ocurra, es necesario que el estudiante experimente los diversos usos del lenguaje hablado y escrito (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012).

De acuerdo al enfoque comunicativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, esta busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. En otras palabras, los alumnos deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante. De esta manera, el aprendizaje implica tanto el trabajo individual y reflexivo de cada alumno como la interacción y colaboración entre ellos. Desde esta perspectiva, el estudiante es un actor protagónico del proceso de aprendizaje (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012).

Considerando lo anterior, si el lenguaje escrito es significado y comunicación, no parece adecuado iniciar la enseñanza de esta importante habilidad leyendo elementos poco significativos, lo cual ocurre con regularidad en establecimientos que suelen enseñar las letras, sílabas y palabras de forma aislada, donde el objetivo está puesto en el acto de decodificar y no en la real comprensión; aprendiendo un mecanismo que, en ese sentido, carece de sentido comunicativo (Solé, 2006).

De este modo, uno de los factores más influyentes para dar respuesta a la escasa comprensión lectora que alcanzan algunos estudiantes, dice relación con el uso de los modelos de enseñanza de la lectura y escritura, y en cómo la

elección de una determinada metodología favorece, en mayor o menor medida, el desarrollo de la competencia lectora.

A partir de lo anterior, se analiza en el transcurso del presente marco teórico algunos modelos y metodologías de enseñanza de la lectura, tomando como referente en enfoque comunicativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en el marco de una enseñanza diversificada que favorece el acceso al currículo y la participación de todos los estudiantes, sin distinción.

#### **II.4. LA LECTURA DESDE UN MODELO INTERACTIVO Y SOCIOCULTURAL DEL LENGUAJE ESCRITO**

El currículum nacional propone la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo y funcional (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012), razón por la cual su aprendizaje debe ocurrir de manera contextualizada , debido al uso que de ella se hace socialmente.

Colomer (1996, citado en Solís, Suzuki y Baeza, 2011) menciona que los modelos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura se han renovado con el surgimiento de diferentes procedimientos metodológicos. De esta manera, se ha pasado desde un modelo de enseñanza de la lectura denominado de Destreza (Condemarín, 1991), basado en los fundamentos de la psicología conductista, al cual la autora define como aquel centrado en

la decodificación, que supone como requisito el desarrollo de la conciencia fonológica y a través del cual la adquisición del significado es el rendimiento terminal de leer; a un enfoque de aprendizaje holístico, fundado en la psicología constructivista.

A partir de este nuevo modelo, el cual toma en cuenta las competencias lingüísticas y los conocimientos previos del lector sobre el lenguaje y sobre el mundo, se entiende que con el lenguaje oral se desarrolla la lectura y la escritura desde la etapa inicial de niños y niñas, lo cual pone de manifiesto el aprendizaje del código por descubrimiento, sobre la base de la temprana inmersión e interacción con el lenguaje escrito (Condemarín 1991, citado en Medina y Gajardo, 2009).

De esta manera, el contexto cobra relevancia por cuanto ofrece variedad de conocimientos y estrategias para ser aprendidas por los niños en contextos de uso funcional, donde se enfatiza la importancia de la interacción, la que contribuye a los procesos de construcción y producción de significado como práctica cultural.

Así, el aprendizaje del lenguaje escrito, desde el enfoque interactivo y sociocultural, según Medina y Gajardo (2009) se refiere:

Más que al aprendizaje de leer y escribir de manera aislada, al aprendizaje del lenguaje escrito, a la entrada a la cultura escrita, a la *literacidad*, dado que cuando un niño aprende a leer y escribir,

aprende nuevas herramientas que modifican su relación con el mundo. (p.45)

Esta nueva perspectiva sobre la lectura “contempla una dimensión constructivista, que determina la organización del aprendizaje desde el sujeto que aprende; una dimensión social, que pone en relación las condiciones de necesaria interacción entre pares, y una dimensión interactiva, que incluye los elementos contextuales en el desarrollo del conocimiento” (Solís et al., 2011, p.20).

El modelo interactivo supone una síntesis e integración de los enfoques ascendente y descendente, asumiendo que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión (Solé, 2006). Para Goodman (1996) este modelo define la lectura como un proceso del lenguaje, a través del cual el lector se transforma en un usuario mediante un proceso de interacción con el texto, que por intermedio de estas y los conceptos y herramientas lingüísticas le permiten acceder a su significado.

De tal manera, se infiere que, a mayor cantidad y profundidad de conocimientos por parte del lector, mayor es la comprensión del texto; lo cual en la sociedad actual se ve favorecido debido a un rico ambiente en oportunidades y materiales impresos, que acercan a los niños a una comprensión de la cultura escrita y sus funciones (Solé, 2012).

Los niños que crecen en un entorno en el cual la lectura es una experiencia que se comparte de manera regular, aprenden a valorar este instrumento de comunicación y creación cultural, dotándolo de uso efectivo (Villalón, 2016). A partir de este argumento, se hace necesario otorgar verdadera importancia a la contextualización de la enseñanza de la lectura, considerando esta como una de las más grandes conquistas de la vida escolar, con énfasis en sus primeros años.

#### **II.4.1. ALFABETIZACIÓN INICIAL**

Cople y Bredekamp (2009, citado en Villalón, 2016) destacan que desde los primeros años de vida los niños interactúan con un entorno alfabetizado en que los textos escritos están presentes en formatos diversos y son utilizados con distintos fines. Es así, como por medio de estas experiencias los niños adquieren un conocimiento funcional del sistema de escritura, descubriendo su importancia.

La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos y participar en la sociedad, debido a que vivimos en un mundo letrado (UNESCO, 2016). Por este motivo, en el ámbito escolar es definida como un factor decisivo para predecir el éxito en esta etapa, debido a su carácter transversal (Villalón, 2016).

Condemarín (1991) refiere al acto de leer como un proceso interactivo de construcción y producción de significados, a partir de las claves que otorga el texto y el contexto, sobre la base de habilidades lingüísticas del lector, sus conocimientos y experiencias sobre el mundo y sobre el lenguaje, sus motivaciones y propósitos. Si bien las destrezas de comprensión lectora se desarrollan en un continuo a lo largo de la vida, y su aprendizaje se relaciona con la capacidad de dominar textos cada vez más complejos, tal como lo refiere Solé (2012), son los primeros años de escolaridad los más importantes para iniciar a los estudiantes en la comprensión del significado de la escritura, la relación entre letras y sonidos, imágenes y textos, a través de experiencias vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, partiendo desde textos auténticos y considerando que la mejor forma de aprender el código es intentar leer y escribir algo significativo.

Leseman y Van Tuijl (2006, citado en Villalón, 2016) plantean que la alfabetización no es equivalente a manejar las letras del abecedario y saber cómo decodificarlas para leer y escribir, puesto que, desde esta perspectiva existe el riesgo de perder de vista la capacidad de extraer el significado del texto. En tanto, Alegría (1985) enmarca el aprendizaje y enseñanza de la competencia lectora como una actividad psicolingüística, la cual involucra procesos psicológicos de comprensión, pero también de producción del lenguaje, con la finalidad de alcanzar una competencia que permita al lector construir su propia interpretación del texto.

Esta perspectiva psicolingüística destaca que la alfabetización requiere del lenguaje oral como sistema primario, debido a la influencia recíproca del desarrollo del lenguaje oral y escrito, promoviendo una adquisición integrada desde la cual se plantea la necesidad de fomentar el diálogo entre adultos y niños, y la creación de oportunidades para que ellos elaboren explicaciones, desarrollen descripciones y estructuren relatos a partir de su experiencia y la lectura compartida con adultos (Villalón, 2016). Así, una vez los niños comprenden el carácter comunicativo de los signos gráficos y, consecuentemente, comprenden que el texto contiene información. De esta manera, desarrollan progresivamente la capacidad de interacción con estos (Swartz, 2017).

Por lo tanto, un enfoque integrado de enseñanza resulta ser la vía más adecuada para el aprendizaje de la lectura, por cuanto brinda la oportunidad de aprender desde el principio alfabético hasta las habilidades superiores de comprensión, en experiencias significativas de lectura. Se asume que una concepción amplia y compleja de la lectura tiene mayores posibilidades de lograr una plena alfabetización que una representación más restringida y simple (Solé, 2012).

Fernald y Weisleder (2011, citado en Villalón, 2016) afirman que los niños y niñas que escuchan más lenguaje y de una mayor riqueza de parte

de sus adultos, desarrollan un mayor vocabulario, pero también mejores habilidades de procesamiento que aportan mayor fluidez a su comprensión.

En síntesis, la alfabetización es un proceso en el cual los niños se apropian de la lengua escrita en un proceso complejo y dinámico de construcción, que integra dos componentes: uno relacionado con la decodificación y otro con la comprensión. Villalón (2018) refiere a que ser alfabetizado va más allá de la capacidad de leer y escribir, pues ser alfabetizado implica exhibir comportamientos de alfabetización tales como: comparar, secuenciar, argumentar e interpretar un texto. Por lo tanto, si se reconoce que el resultado del acto de leer es la interacción entre lo que dice el texto y las experiencias, conocimientos e imaginación del lector, ha de aceptarse que los niños comprenden de manera distinta entre ellos (Solís et al., 2011). Es por esto, que para entender el desarrollo de la alfabetización deben conocerse factores relacionados con el entorno en el cual crecen los niños y la forma en cómo estos ambientes otorgan oportunidades para acceder al lenguaje escrito.

#### **II.4.1.2. MANEJO DEL CÓDIGO**

A partir del modelo interactivo y sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito, el cual conduce el presente estudio de caso, se expone que las dimensiones involucradas en el lenguaje escrito son fundamentales para

la comprensión lectora. Una de ellas tiene relación con el manejo del código, que, bajo este modelo, tributa a la comprensión lectora y tiene directa incidencia en los procesos de decodificación y alfabetización inicial (Medina y Gajardo, 2009).

Según Medina y Gajardo (2009): “el manejo del código involucra los procesos relacionados con la conciencia fonológica, con el conocimiento del nombre de las letras, con la asociación fonema- grafema y el reconocimiento visual de palabras” (p.72). Idea que Adams (2002) refuerza, mencionando que estos procesos que participan en la decodificación fonológica inciden de manera directa en el proceso de lectura y alfabetización inicial, principalmente en la comprensión y abstracción del significado de palabras y de un texto escrito, como fin principal del proceso lector.

A partir de lo expuesto: “los predictores de mayor peso sobre el aprendizaje inicial de la lectura y escritura son el conocimiento del alfabeto y el procesamiento fonológico, que cobran importancia en la primera etapa de alfabetización” (Villalón, 2016, p.98). La autora, en relación a este primer factor predictivo, lo reconoce como un ingrediente básico de la lectura pues el conocimiento de las letras, tanto de sus nombres como sonidos, contribuye a representar los fonemas de las palabras de una manera sistemática. Así, los nombres de las letras contribuyen al aprendizaje de las asociaciones entre fonemas y grafemas. El desarrollo del principio alfabético, a

consecuencia, implica comprender que la secuencia de letras de una palabra escrita representa la secuencia de sonidos de una palabra hablada, lo que facilita la identificación y manipulación de estos segmentos.

En relación al procesamiento fonológico, como segundo factor predictivo, Defior (1996) plantea que:

La capacidad de tomar conciencia de las unidades que componen el habla abarca, en un sentido amplio, las habilidades de identificar y manipular intencionadamente las palabras que componen las frases, las sílabas de las palabras y los fonemas que la componen, es decir, la conciencia lexical, conciencia silábica y conciencia fonémica. (p.100)

De este modo, en consideración a lo expuesto por la autora, Villalón (2016) complementa esta idea y afirma:

La conciencia fonológica se manifiesta en niveles de complejidad creciente a través de la edad, en relación a dos dimensiones: la complejidad lingüística y las operaciones cognitivas. En términos de complejidad lingüística, el desarrollo implica una toma de conciencia de unidades de sonido inicialmente más grandes y concretas hasta unidades cada vez más pequeñas y abstractas. En relación a las operaciones cognitivas, el desarrollo se caracteriza por un avance desde operaciones simples, como distinguir sonidos diferentes hasta omitir o agregar unidades fonológicas, y en un grado creciente de complejidad de la información fonológica procesada desde palabras comunes de estructura simple, hasta palabras poco recurrentes o pseudopalabras de estructura compleja. (p.103)

En relación a este segundo factor predictivo, Defior (1996) clasifica las diversas tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas,

para lo cual concluye las siguientes fuentes de variabilidad y consideración en tareas fonológicas:

- El tipo de palabra y su longitud.
- La frecuencia léxica de palabras.
- La estructura de las sílabas.
- La posición de la unidad en la que se enfoca la tarea.
- El tipo de fonema.
- El uso o no de retroalimentación de la ejecución.
- Los procedimientos de administración de las pruebas.
- La clase de materiales utilizados.

Considerando los predictores mencionados, se infiere que “los procesos de decodificación fonológica y de procesamiento léxico- ortográfico están correlacionados, sin embargo, cada uno aporta de manera independiente a la lectura, contribuyendo de manera integrada y dinámica en cómo opera la competencia lectora” (Stanovich y West, 1989, citado en Villalón, 2016, p.29).

A modo de conclusión, los logros en el dominio de la lengua escrita se apoyan en los avances alcanzados en todas las dimensiones del dominio del lenguaje oral como sistema primario a la base del aprendizaje de la lectura y escritura (Goodman, 1996), puesto que estas contribuyen al desarrollo de la conciencia fonológica y de la conceptualización de lo impreso (Villalón,

2016). De esta manera, si los niños tienen la oportunidad de desarrollarse en un entorno nutritivo, en que adultos como niños interactúan con textos en lo cotidiano y se amplía el interés por el descubrimiento de los signos gráficos, el conocimiento de las letras se inicia tempranamente, aumentando su motivación y expectativas hacia el aprendizaje de la competencia lectora y escritura (Solís et al., 2011).

#### **II.4.2. ACERCA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La comprensión lectora, como se ha hecho mención, corresponde a un proceso interactivo y de construcción que se produce mediante la triada lector- texto- contexto. PISA (2011) define la competencia lectora como: “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar plenamente en la sociedad” (p.8). Esta definición manifiesta el importante papel de la competencia lectora como práctica cultural e instrumento de aprendizaje, debido al carácter transversal que adopta en el currículo escolar; motivo por el cual, su desarrollo es uno de los pilares del sistema educativo al asentar futuros conocimientos cada vez más complejos.

Dicho lo anterior, el desafío de su enseñanza es desarrollar lectores autónomos, capaces de extraer y construir el significado de los textos

escritos, a nivel literal e interpretativo, pudiendo evaluar estos críticamente (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012).

Formar lectores expertos que alcanzan este nivel superior de lectura, en el que se incluyen habilidades literales, inferenciales, críticas y metacognitivas, supone enseñar estrategias que, como señala Valls (1990, citado en Solé, 2006): “Tienen la utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p.59). Un componente esencial de estas es que necesitan autodirección y autocontrol, características que se relacionan con la evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían. Definición que Solé (2006) complementa, afirmando que: “son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.59). Estas estrategias, desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza planteada por Coll (1990) brindan una ayuda al alumno para que pueda aprender lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate.

Tal como refiere Solé (2006), enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a

aprender y permitirles la planificación de la tarea general de lectura, considerando sus propias motivaciones; las que han de facilitar su comprobación, revisión y control de lo que se lee, para tomar las decisiones adecuadas en función de los objetivos que como lector persigue. Para que esto ocurra, se deben organizar situaciones que lo permitan, a través de la interacción en contextos reales y en ambientes de lectura auténticos (Swartz, 2017).

A partir de lo anterior, es relevante organizar y reforzar tres momentos de lectura como estrategia para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Solé (2004) divide la lectura en tres subprocesos:

1. Antes de la lectura
2. Durante la lectura
3. Después de la lectura

En relación a estos, Mendoza (2003) afirma que el momento antes de la lectura es aquel en el cual se realizan actividades que permiten la activación de conocimientos y rememoración de experiencias previas del estudiante, donde estrategias como la lluvia de ideas u organizadores gráficos ayudan a los niños a elaborar predicciones sobre la temática que a trabajar.

Respecto al segundo momento de lectura, el mismo autor plantea que la estrategia que cobra más relevancia durante la lectura es que el estudiante

permanentemente compruebe su propia comprensión, para lo cual, estrategias como la lectura en voz alta, compartida o silenciosa pueden aportar, a partir de la recapitulación de lo leído o mediante preguntas de comprensión, a la búsqueda y construcción del significado de los diferentes textos.

Finalmente, Solé (2004) destaca el tercer momento como aquel donde se profundiza la lectura mediante preguntas explícitas, inferenciales y valorativas, en el cual el lector recapitula el contenido del texto leído y lo reformula según su propio esquema de comprensión. De esta manera, un buen lector ajusta o cambia sus predicciones a medida que avanza, formulando una nueva predicción que se ajuste a la nueva información que obtiene (Duffy, 2014).

Mendoza (2003) refiere que estas tres fases se constituyen como las estrategias de mayor relevancia en la enseñanza de la competencia lectora, ya que permiten observar las diversas etapas que desarrolla la comprensión, desde el planteamiento de hipótesis hasta la evaluación del proceso lector, que conlleva la metacompreensión y que favorece el reconocimiento de errores y aciertos. En su abordaje estas han de aparecer integradas durante el proceso de lectura, por lo cual su enseñanza debe tener lugar en todas sus fases (Solé, 2006).

La comprensión lectora involucra la articulación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación; dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y contenido. Para Solé (2006), el lector involucra sus expectativas y conocimientos previos, ya que para leer requiere simultáneamente decodificar y aportar al texto los propios objetivos, ideas y experiencias que conducen a un proceso de predicción e interacción continua durante su construcción personal de significado.

Para alcanzar dicha construcción, los niños deben aprender a desarrollar estrategias para ensayar con lo impreso, por medio de situaciones de situaciones que favorezcan la interacción con textos reales y en ambientes de lectura auténticos (Goodman, 1996).

De esta manera, la comprensión lectora es un proceso cognitivo que implica distintos niveles de complejidad en la interacción con un texto escrito (Villalón, 2016), por lo que a lo largo de la lectura progresan de manera concatenada las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, y que se relacionan con una lectura cada vez más comprensiva; las cuales Barret (1968) propone en un continuo de cinco destrezas, desde los primeros niveles hasta procesos de orden cognitivo superior. Estas son:

1. Comprensión literal
2. Reorganización de la información

3. Comprensión inferencial
4. Evaluación de lo leído
5. Apreciación personal

Los niveles de comprensión lectora reúnen las habilidades de pensamiento mencionadas, desde categorías que dan como resultado preguntas cerradas, hasta aquellas que involucran la experiencia de los estudiantes y que conducen al desarrollo de preguntas abiertas; a partir de lo cual, según Pérez (2005), el lector puede avanzar de un nivel a otro en la medida que afianza sus destrezas y se hace consciente de sus procesos. En este tránsito, según Pinzás (2003), la metacognición que se desarrolla como una de las habilidades de pensamiento más relevantes, supone no solo una serie de operaciones cognitivas, sino también afectivas, que estimulan, propician y refuerzan los aprendizajes, como a su vez, pueden debilitarlos. De esta manera, en el proceso de aprendizaje se desarrolla la autorregulación por parte del sujeto que aprende, la cual permite adquirir nuevos conocimientos por medio de procesos cognitivos, como aquellos de tipo afectivo.

Para concluir el presente apartado, hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos, pues quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión,

establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su bagaje personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, y establecer generalizaciones que le permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos (Villalón, 2016). En virtud de lo cual, Solé (2006) afirma: “Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (p.40).

Por lo tanto, en la enseñanza de la lectura desde una perspectiva constructivista, como lo refieren Solís et al. (2011), cobra importancia la consideración de estrategias de comprensión lectora como una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona los andamios necesarios para que los alumnos puedan dominar progresivamente diferentes estrategias y utilizarlas una vez estas se aprenden y se retiran los apoyos iniciales; momento en el cual los estudiantes realizan construcciones personales con significado propio, como consecuencia de la actividad de leer.

## **II.5. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

A continuación, se presentan algunas de estas estrategias que refuerzan el aprendizaje de la competencia lectora desde el modelo interactivo y sociocultural del lenguaje escrito.

### **II.5.1. ESTRATEGIAS PSICOLINGÜÍSTICAS**

Como se ha referido, la comprensión lectora es la articulación de una serie de habilidades de pensamiento, pero a su vez un ciclo fluido de predicción- monitoreo- repredicción, en el cual los lectores utilizan el conocimiento previo para predecir significado y así, durante la lectura, ver lo que ocurre y revisar la predicción realizada al inicio según su resultado, confirmándola o no (Duffy, 2014).

Es así como para construir significados personales, Goodman (1996) refiere a la importancia de dos consideraciones importantes: por una parte, la enseñanza debe diseñarse teniendo en cuenta el conocimiento que los niños ya poseen de acuerdo a sus experiencias personales, a su vez, señala la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje en la cual los niños aprendan a ensayar a través de la participación en los actos de habla y en los eventos de lectura y escritura.

Para que esta participación activa ocurra, los estudiantes deben aprender a desarrollar estrategias y emplear claves textuales para darle sentido al texto; ante lo cual Goodman (1996) afirma:

Necesitan aprender a ensayar con lo impreso selectivamente, predecir e inferir, y autocorregirse cuando sea necesario, con el único fin de darle sentido o significado a lo escrito (...) Encontrar un balance entre la confianza y la posibilidad de asignar significado al texto es esencial en el desarrollo de la lectura. (p.4)

Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender a partir de un texto, para lo cual es necesario organizar actividades que lo permitan (Solé, 2006), desplegando estrategias de muestreo, predicción, inferencia, confirmación y autocorrección, a partir de la interacción con textos auténticos que ofrezcan una diversidad de palabras de uso cotidiano, considerando el rol mediador que este adopta en la interacción entre el lector y el texto (Goodman, 1996).

## **II.5.2. LA ESTRATEGIA DE LECTURA EN VOZ ALTA**

Desde el enfoque socioconstructivista, el aprendizaje lector se enmarca en un contexto social y cultural en que los niños interactúan con sus compañeros, el medio ambiente y el nuevo aprendizaje propuesto por el profesor, quien adopta la figura de guía o facilitador del proceso de aprender

y propicia la autonomía del estudiante a través de una transferencia progresiva de la responsabilidad. Según Swartz (2017):

“el desarrollo de la lectura y escritura es progresivo. El proceso de aprender a leer incluye rodear a los alumnos con conversaciones y textos, modelar cómo se lee, darles instrucción directa en áreas específicas de interés y promover que se involucren en actividades similares de manera independiente (...) existen diversos métodos de enseñanza disponibles para el apoyo del proceso de lectura, los que incluyen la lectura en voz alta, la lectura compartida, la lectura guiada y la lectura independiente” (p.42).

Dichas estrategias contribuyen a que los niños adquieran la confianza y herramientas necesarias que se requieren en el aprendizaje de la lectura. De esta manera, la lectura en voz alta como estrategia de enseñanza permite al profesor compartir con los estudiantes el placer de leer y actuar como un modelo lector, quien enseña cómo se comporta un lector experto a través de estrategias específicas de lectura, conceptos acerca de lo impreso, funcionamiento de los textos y vocabulario, que permiten a los alumnos comprenderla (Solís et al., 2011).

Por estas razones, la lectura en voz alta proporciona múltiples beneficios entre los cuales destacan: el educador es un ejemplo de una buena lectura en voz alta, lee correctamente, con fluidez y expresión, genera una cercanía emocional, los niños ven al profesor disfrutar y, por consiguiente, genera un mayor vínculo de entendimiento (Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007).

Este adecuado modelamiento de la interacción con el material impreso promueve satisfactoriamente el desarrollo de la lectura en una primera etapa. Según esto:

Mostrar la correspondencia entre las palabras y los textos escritos, las formas de interacción con el material impreso: los títulos, las portadas, el orden de la lectura a través de las páginas y su relación con los textos gráficos incluidos en ellas, son maneras a través de las cuales los adultos promueven el desarrollo de la lectura. (Villalón, 2016, p.41)

Respecto a la vinculación con la lectura, Mc Gee y Richgels (2014) señalan que es posible identificar un cambio en la actitud de los niños a medida que avanzan en el dominio y la comprensión de la lengua escrita, el cual supone la adopción de una actitud experimental que se relaciona con un mejor conocimiento de las características de la lengua escrita y una progresiva toma de conciencia de su propio desempeño como lectores, quienes verifican si su comprensión va siendo correcta, a partir de la participación de dinámicas de lectura en voz alta.

Las actividades de lectura en voz alta, para Villalón (2016): “en las cuales los adultos promueven el diálogo y el procesamiento metacognitivo, favorecen una comprensión más compleja de las narraciones y textos informativos” (p.43). Estas, desarrollan habilidades para plantear predicciones, preguntas, hacer inferencias, recordar detalles y establecer conexiones entre las informaciones presentadas, que luego los niños

transfieren a sus propias intervenciones en actividades, por ejemplo, de lectura compartida.

Es así como la formación lectora en la infancia destaca la importancia de la lectura compartida y las condiciones requeridas para su aplicación, como una estrategia efectiva para el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización emergente (Swartz, 2017).

### **II.5.3 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, 2011), tiene por objetivo reducir las barreras de enseñanza, homogéneas y normalizadas, a través de estrategias que dan respuesta a la diversidad, enfatizando los apoyos que pueda requerir cualquier estudiante, con el fin de maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias, y así garantizar una equidad educativa (MINEDUC, 2015).

CAST (2011) propone tres principios, con sus respectivas pautas, que guían la enseñanza diversificada para promover el éxito educativo de todos los estudiantes, los cuales son realizados a la base de las tres grandes redes

cerebrales que destaca la neurociencia: redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas. Tomando como referente estas redes, se entiende que cada estudiante es diferente en su funcionamiento y accede de manera distinta al aprendizaje, al igual en la manera en cómo lo expresa y se implica en una experiencia educativa (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014).

Estos principios, según CAST (2011) corresponden a:

- I. Proporcionar múltiples medios de presentación y representación:** referido al qué del aprendizaje y relacionado con las redes de reconocimiento.
- II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:** referido al cómo del aprendizaje y relacionado con las redes estratégicas.
- III. Proporcionar múltiples formas de participación y compromiso:** referido al porqué del aprendizaje y relacionado con las redes afectivas.

Cada uno de estos principios se profundizan a partir de un total de nueve pautas de aplicación, las que en su conjunto ofrecen estrategias al servicio de la superación de barreras dentro del aula, con la finalidad de promover prácticas inclusivas y responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes para su plena participación, por medio de una multiplicidad de opciones en un marco general de planificación de clase. Estas estrategias se relacionan con metodologías, materiales y

evaluaciones flexibles que presenta el educador a sus estudiantes, y que Armstrong (2015) considera componentes esenciales en la construcción de nichos positivos en la sala de clases. En relación al DUA, MINEDUC (2017) afirma:

Cuando la implementación curricular se piensa desde el inicio para dar respuesta a las diferencias individuales, se reduce en gran medida las dificultades de todos los estudiantes para acceder y participar con éxito en los aprendizajes. Y cuando en el proceso cotidiano de la vida en el aula, la mayoría de los estudiantes consiguen aprendizajes, se fortalece su motivación por aprender, su autoestima, y su sentido de pertenencia al curso y a la escuela. (p.24)

Por lo tanto, en el marco de una educación que atiende a la diversidad y considerando las diferentes estrategias brindadas por el DUA, la enseñanza de la lectura se ve favorecida al ofrecer a los estudiantes variedad de recursos como textos, recursos audiovisuales, material concreto, entre otros; que favorecen el aprendizaje por descubrimiento, tanto del lenguaje oral como del código escrito. A su vez otorga la posibilidad de expresar sus aprendizajes y construcciones personales, en relación a la competencia lectora, por medio de diferentes técnicas y materiales como dibujos, textos escritos, dramatizaciones, entre otros; que les permiten implicarse y motivarse en el proceso de aprendizaje, logrando una progresiva autonomía, autodirección y capacidad de reflexión.

Considerando lo anterior, es que las propuestas de enseñanza de la lectura en el marco de la atención a la diversidad, deben apuntar a que el

aprendizaje lector se encuentre al alcance de todos los estudiantes, indistintamente de su condición social y/o personal, entendiendo que el diversificar las estrategias de enseñanza y los apoyos es una práctica común y no excepcional, para brindar propuestas educativas y de calidad (MINEDUC, 2017).

La información recopilada en el presente marco teórico permite sustentar la estrategia psicopedagógica elaborada para el presente estudio de caso, dirigida al fomento de la competencia lectora en estudiantes con NEAE, la cual se aborda a continuación.

### **III. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA**

La estrategia psicopedagógica, diseñada en respuesta a las necesidades de apoyo educativo detectadas en el proceso de evaluación, tiene como foco las habilidades de comprensión lectora, a saber: habilidades de reorganización de la información, comprensión inferencial, comprensión crítica y manejo del código. Estas habilidades son potenciadas mediante un prototipo que lleva por nombre “El cubo del tesoro lector”, en el cual se dispone de recursos didácticos que propician la experiencia de leer según cada una de las habilidades ya mencionadas.

### **III.1. Pregunta de desafío psicopedagógico**

¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades de reorganización de la información, comprensión inferencial, comprensión crítica y manejo del código en niños de 1° Básico, entre 6 y 7 años de edad, que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a la competencia lectora?

### **III.2. Objetivos de la estrategia psicopedagógica**

#### **III.2.1. Objetivo general**

Potenciar estrategias psicolingüísticas, habilidades de reorganización de la información, comprensión inferencial, comprensión crítica y manejo del código en la lectura, aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

### **III.2.2. Objetivos específicos**

#### **Estrategias Psicolingüísticas acorde a los principios de Goodman y Smith (1986):**

- Predecir el sentido global de un cuento, a partir del muestreo e interrogación del título.
- Anticipar información durante la lectura: “palabra a palabra”, “frase a frase”, “párrafo a párrafo”.

#### **Comprensión Literal acorde a la Taxonomía de Barret (1968):**

- Reconocer y recordar información explícita como: nombres de los personajes, momentos, lugares, ideas principales, orden de los acontecimientos, relaciones de causa- efecto y rasgos de carácter de los personajes.

#### **Reorganización acorde a la Taxonomía de Barret (1968):**

- Clasificar secuencia de al menos 3 hechos sucedidos, después de la lectura de un cuento.
- Resumir el cuento leído, en función de ideas principales, orden de los acontecimientos y relaciones de causa- efecto, a través de su dramatización y parafraseo.

#### **Comprensión Inferencial acorde a la Taxonomía de Barret (1968):**

- Inferir: ideas principales, secuencias temporales, comparaciones, relaciones de causa- efecto, rasgos de carácter de los personajes y el significado de palabras, a partir de claves contextuales y/o de ilustración.

#### **Comprensión Crítica acorde a la Taxonomía de Barret (1968):**

- Realizar interpretaciones personales, a través de juicios de valor, hecho u opinión, y respuesta emocional al contenido.

**Manejo del código acorde a los rasgos implicados en la comprensión lectora según Medina y Gajardo (2009):**

- Reconocer visualmente palabras iguales, relacionadas al cuento trabajado.
- Reconocer las letras del alfabeto, su nombre y la secuencia alfabética.

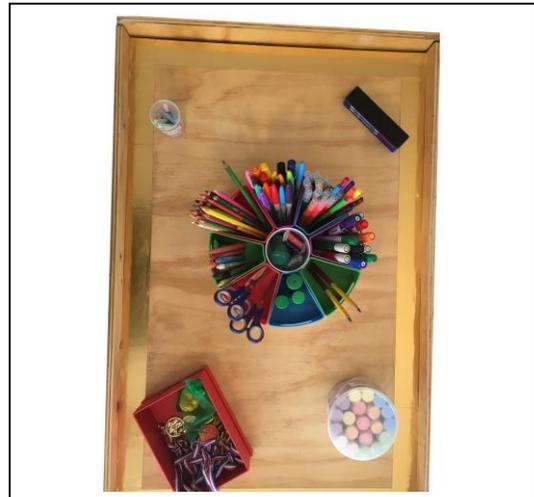
**III.3. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica**

La estrategia diseñada consiste en proporcionar al grupo de niños un cubo móvil de madera de 90 cms de alto x 65 cms de ancho y 1 m de largo, el cual posee cuatro caras laterales disponibles para las actividades a realizar; dos de ellas poseen compartimentos en su interior, que contienen diversos materiales para trabajar habilidades de comprensión lectora. En tanto, las otras dos caras contienen pizarras, una imantada y otra de madera, para ser utilizadas como parte de las actividades diseñadas.

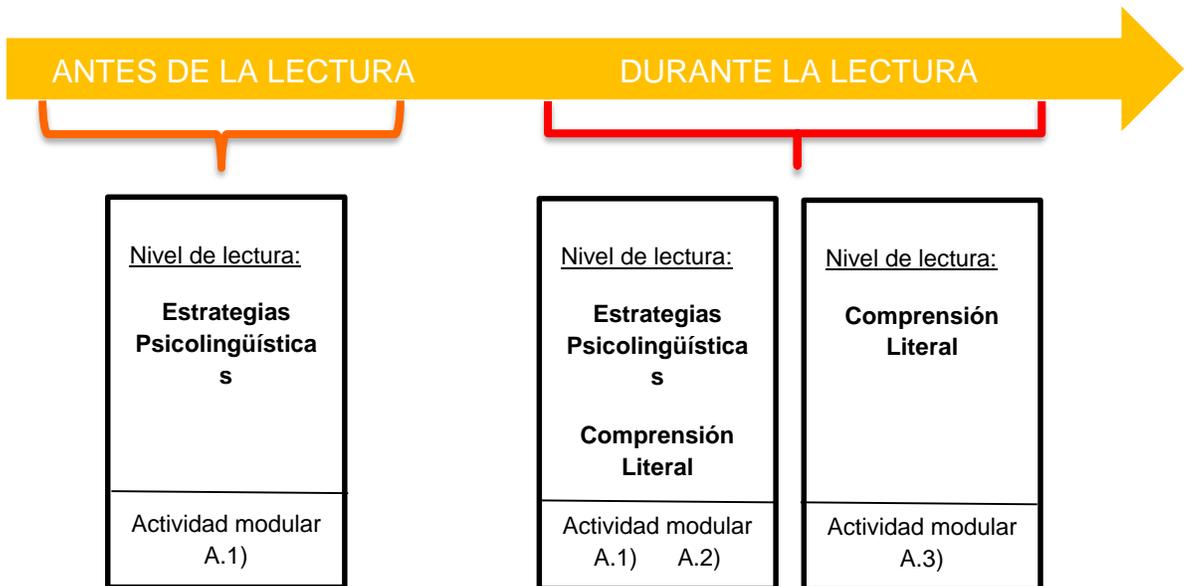




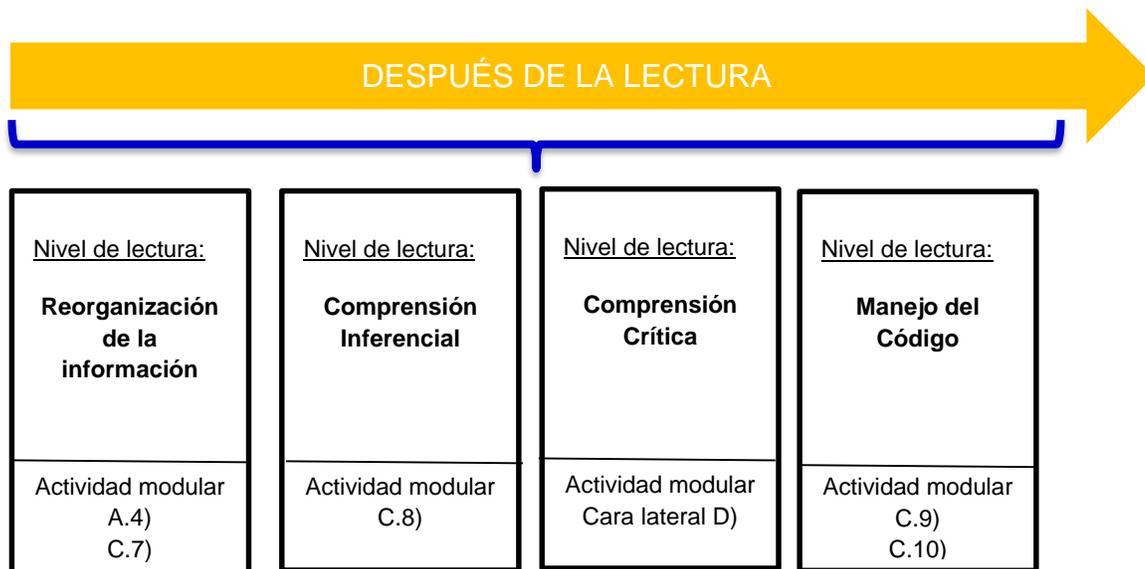
La cara basal superior del cubo se encuentra diseñada para ubicar determinados materiales de trabajo a disposición de los estudiantes, tales como lápices grafito, lápices de colores, lápices scripto, plumones de pizarra, tijeras, pegamentos, gomas, sacapuntas, tizas, borradores, entre otros; los cuales pueden ser utilizados durante el desarrollo de las diferentes actividades modulares.



El uso del cubo es mediado por la educadora, pero el protagonista es el alumno quien accede al material de manera guiada en una secuencia de nueve actividades de aprendizaje para ir desarrollando cada uno de los niveles de lectura correspondientes: estrategias psicolingüísticas, comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, comprensión crítica y manejo del código. Dicha secuencia guiada se desarrolla en los momentos antes, durante y después de la lectura en voz alta del cuento “La tortilla corredora” (Herrera, L., 2010); texto seleccionado con el propósito de ofrecer la posibilidad de experiencias gratificantes y de acercamiento a la lectura, a partir de la comprensión y disfrute de un cuento folclórico<sup>11</sup>.



<sup>11</sup> LE01 OA 17, para la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura 1° Básico: *Comprender y disfrutar de versiones completas de obras de literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas.*



De esta manera, para potenciar las habilidades de lectura mencionadas, se desarrollan actividades a partir de las Estrategias Psicolingüísticas de Goodman (1986) y Smith, y los indicadores de la Taxonomía de Barret (1968). Como fin secundario, se desarrollan actividades relacionadas con el manejo del código (Medina y Gajardo, 2009), a través de actividades dirigidas al reconocimiento visual de palabras iguales, reconocimiento del nombre de las letras del alfabeto y el desarrollo de la conciencia fonológica, posterior a la lectura del cuento.

A continuación, se detalla la descripción de las diferentes caras del cubo y los materiales a disposición:

## CARA A

### CARA LATERAL EXTERIOR A



### MÓDULOS INTERIORES CARA A

#### A.1) Contiene:

- Cuento "La Tortilla Corredora".
- "Caja de predicciones" con materiales en su interior: figura de la tortilla corredora, figuras de animales como gallo, vaca, chanco y un helicóptero.

#### A.3) Contiene:

- Cofre para almacenar tarjetas.
- Tarjetas, con preguntas para ser leídas por los alumnos posterior a la lectura.
- Pizarras individuales.
- Plumones.



#### A.2) Contiene:

- \*Teatro de Kamishibai.
- \* Láminas del cuento "La Tortilla Corredora" versión Kamishibai.
- \* Láminas de apoyos mediados.
- \* Libreto de elocución para el profesor.

#### A.4) Contiene:

- Láminas con secuencia de hechos, correctas e incorrectas (en palabras e imágenes).
- Bandeja plástica.
- Block de cartulinas y pegamentos

#### A.5) y A.6) Contienen:

- Alfombras de goma eva.

## DESCRIPCIÓN MÓDULOS INTERIORES CARA A.



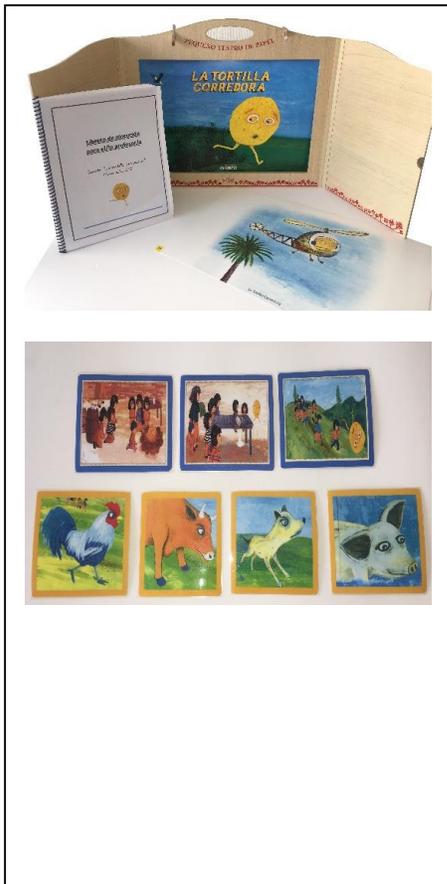
**Consigna de la Educadora:** La educadora realiza un muestreo de la tapa y contratapa del libro, lee el título de este e invita a pensar a los niños sobre el contenido del mismo.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.2** Ofrecer alternativas para la información auditiva– **3.3** Guiar el procesamiento de la información, la visualización y manipulación / **PII 5.1** Usar múltiples medios de comunicación / **PIII 7.1** Optimizar la elección individual y la autonomía – **7.3** Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.

**Actividad de los estudiantes:** Observan y exploran los materiales ofrecidos. Predicen y comentan.

**Apoyos mediados:** Se ofrecen materiales para hipotetizar y ayudar a predecir, los que los alumnos sacan de “la caja de predicciones”: animales, figura de la tortilla corredora, árboles y helicóptero.

**Resultados de aprendizaje:** Predecir el sentido global de un cuento, a partir de su muestreo, la interrogación del título y el uso de materiales relacionados a este, previo a su lectura (Goodman y Smith, 1986).



**Consigna de la Educadora:** La educadora realiza una lectura en voz alta del cuento seleccionado en versión Kamishibai. Realiza pausas e intervenciones para desarrollar estrategias psicolingüísticas, preguntas de nivel literal e inferencial durante la lectura; contenidas en libretto de elocución.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.1** Opciones que personalicen la presentación de la información– **1.2** Ofrecer opciones para la información auditiva – **2.1** Clarificar el vocabulario y los símbolos – **3.1** Opciones que activen el conocimiento previo– **3.2** Opciones que destaquen las características fundamentales, las ideas principales y las relaciones – **3.3** Opciones que guían el procesamiento de la información, la visualización y manipulación/ **PII 5.2** Usar múltiples herramientas para la construcción, la composición y resolución de problemas / **PIII 7.1** Optimizar la elección individual y la autonomía – **7.2** Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad – **8.2** Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos.

**Actividad de los estudiantes:** Observan y escuchan la lectura del cuento presentado en teatro de Kamishibai. Participan e intervienen elaborando y/o formulando estrategias psicolingüísticas y preguntas de comprensión a nivel literal e inferencial durante la lectura.

**Apoyos mediados:** Se ofrecen láminas de apoyo, con imágenes alusivas a cada pregunta realizada, para favorecer respuestas de tipo verbal.

**Resultados de aprendizaje:**

-Anticipar información durante la lectura de un cuento: “palabra a palabra”, “frase a frase”, “párrafo a párrafo” (Goodman y Smith, 1986).

-Reconocer y recordar información explícita como: nombres, personajes, lugares, ideas principales, orden de los acontecimientos, relaciones de causa-efecto y rasgos de carácter de los personajes, durante la lectura del cuento (Taxonomía de Barret, 1968).

A.3)



**Consigna de la Educadora:** La educadora dispone a los alumnos en un espacio frente a ella. Solicita a un alumno escoger una tarjeta al azar desde un cofre de preguntas e indica leer esta en voz alta. Acompaña la lectura.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.1** Opciones que personalicen la presentación de la información – **1.3** Ofrecer alternativas para la información visual / **PII 5.1** Usar múltiples medios de comunicación – **6.2** Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias / **PIII 7.2** Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad – **7.3** Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.

**Actividad de los estudiantes:** Seleccionan tarjetas y escuchan pregunta leída por uno de sus compañeros en voz alta. Responden, escribiendo o realizando un dibujo que represente su respuesta, en pizarras individuales. Muestran y verbalizan sus respuestas al finalizar.

**Apoyos mediados:** Se ofrecen diversas formas de respuestas (dibujos o escritura).

**Resultados de aprendizaje:** Recordar información explícita como nombres, personajes, lugares, ideas principales, secuencias de acontecimientos, relaciones de causa efecto y rasgos de carácter de un personaje, después de la lectura de un cuento (Taxonomía de Barret, 1968).

A.4)



**Consigna de la Educadora:** La educadora presenta a los estudiantes láminas con secuencias cronológicas ya definidas, indicando que deben reconocer aquellas correctas de las incorrectas. Ejemplifica su uso. Estas se presentan en dos modalidades, las cuales los estudiantes van eligiendo: en palabras y con imágenes. Una vez clasificadas las secuencias correctas, indica pegarlas en una cartulina, pudiendo escribir ideas relacionadas a las secuencias, y decorar.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.1** Opciones que personalicen la presentación de la información/ **PII 5.3** Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución– **6.1** Guiar el establecimiento adecuado de metas – **6.2** Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias – **6.3** Facilitar la gestión de información y de recursos/ **PIII 7.1** Optimizar la elección individual y la autonomía – **7.2** Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad– **7.3** Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones – **8.3.** Fomentar la colaboración y la comunidad.

**Actividad de los estudiantes:** Escuchan la indicación de la educadora y observan el ejemplo de la actividad. Exploran las secuencias presentadas (en palabras o imágenes) y clasifican aquellas correctas. Verbalizan su elección y pegan esta. Decoran y/o escriben ideas relacionadas en colaboración.

**Apoyos mediados:** Se ofrecen secuencias con imágenes para aquellos estudiantes que lo requieren. Se realizan apoyos uno a uno durante la actividad, para favorecer traspaso progresivo de responsabilidad. Se ofrece el libro para ser hojeado y revisado en caso de que un estudiante lo requiera, para lograr el objetivo de la actividad.

**Resultados de aprendizaje:** Reconocer y clasificar secuencias cronológicas de al menos 3 hechos, después de la lectura de un cuento (Taxonomía de Barret, 1968).

A.5) y A.6)



**Funcionalidad:** Materiales para ser utilizados durante el desarrollo de la actividad, como alfombras de goma eva para sentarse y trabajar.

## CARA B

### CARA LATERAL EXTERIOR B

(será trabajada en actividad C.10)

#### Contiene:

- Pizarra imantada.
- Letras móviles imantadas (mayúsculas y minúsculas)
- Láminas imantadas con imágenes relacionadas al cuento trabajado, apoyadas por su nombre escrito, separados de forma silábica y/o fonémica.

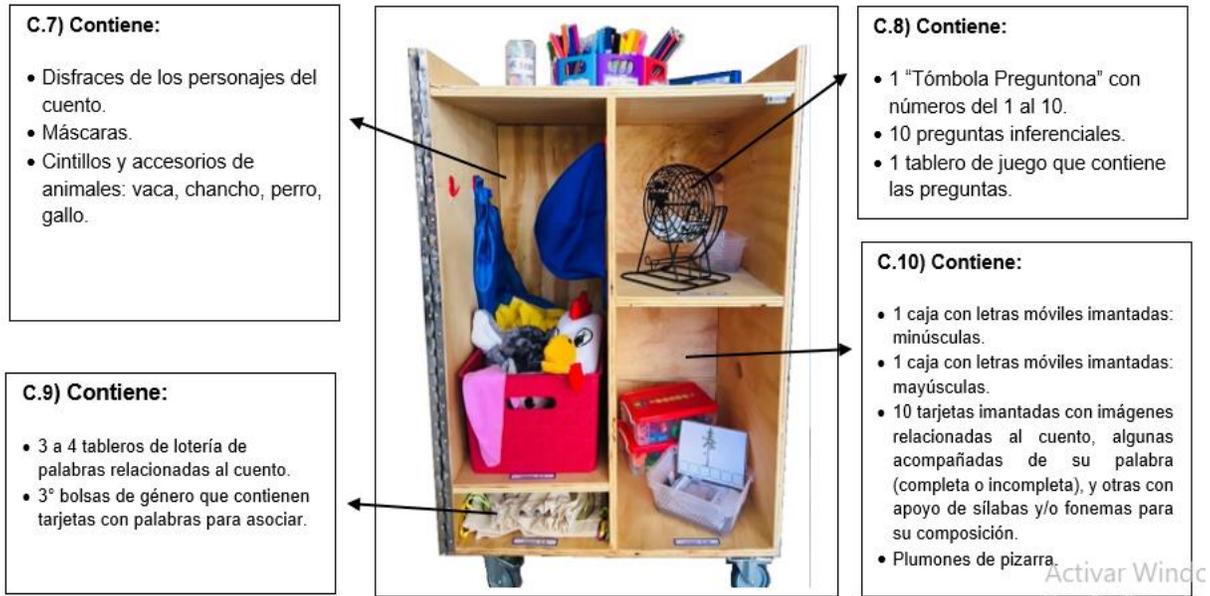


## CARA C

### CARA LATERAL EXTERIOR C



## MÓDULOS INTERIORES CARA C



## DESCRIPCIÓN MÓDULOS INTERIORES CARA C.



**Consigna de la Educadora:** La educadora da la indicación a los estudiantes de dramatizar y racontar el cuento leído. Activa conocimientos previos, por medio de preguntas, para conocer experiencias relacionadas con la actuación. Clarifica el concepto dramatización. Otorga a los estudiantes la posibilidad de elegir los personajes que nombrará, selecciona al relator y les indica disfrazarse. Apoya la organización de la dramatización y media la ejecución de la actividad elicitando diálogos, actuaciones y locución. Al finalizar la dramatización realiza preguntas para conocer la evaluación y apreciación de los alumnos en relación al cuento leído.

**Acciones desde el DUA:** **PI 2.1** Clarificar el vocabulario y los símbolos- **3.1** Activar los conocimientos previos - **3.2** Destacar características fundamentales, ideas principales y relaciones - **3.3** Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación / **PII 5.1** Usar múltiples medios de comunicación - **6.2** Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias / **PIII 7.1** Optimizar la elección individual y la autonomía - **7.2** Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad - **7.3** Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones - **8.3** Fomentar la colaboración y comunidad.

**Actividad de los estudiantes:** Escuchan la consigna de la educadora. Responden a preguntas de conocimientos previos. Seleccionan personajes, se disfrazan, organizan la dramatización y actúan. Al finalizar, responden a las preguntas planteadas por la educadora, dando a conocer su evaluación personal respecto a la lectura.

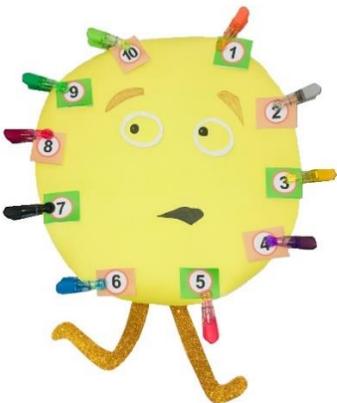
C.7)



**Apoyos mediados:** Otorga acompañamiento durante la actividad, con foco en aquellos estudiantes que presentan mayores requerimientos de apoyo para establecer diálogos y actuaciones.

**Resultados de aprendizaje:** Resumir el cuento leído, a través de su dramatización y parafraseo, considerando ideas principales, secuencias de hechos y relaciones de causa- efecto (Taxonomía de Barret, 1968).

C.8)



**Consigna de la Educadora:** La educadora dispone a los alumnos en un espacio frente a ella y verifica que todos puedan apreciar el material que presenta. Muestra e invita a participar a los estudiantes de una "tómbola preguntona", la que contiene números del 1 al 10. Ejemplifica la actividad a realizar, para lo cual gira esta y solicita, de a un alumno por vez, sacar un número desde su interior. A continuación, le indica desprender el número correspondiente desde el tablero de juego, para leer en voz alta la pregunta correspondiente y contestar esta. Acompaña la lectura.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.1** Opciones que permitan la personalización de la información – **1.3** Ofrecer alternativas para la información visual – **2.5** Ilustrar a través de múltiples medios – **3.1** Activar o sustituir los conocimientos previos – **3.3** Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación – **PII 5.2** Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición – **5.3** Definir competencias con niveles de apoyos graduados para la práctica y la ejecución – **6.2** Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias- **PIII 7.2** Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad – **7.3** Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones – **8.3** Fomentar la colaboración y la comunidad- **8.4** Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.

**Actividad de los estudiantes:** Observan el material presentado y escuchan las indicaciones de la educadora. Participan girando la tómbola y sacando la pregunta correspondiente desde el tablero de juego. Leen la pregunta en voz alta y verbalizan sus respuestas.

**Apoyos mediados:** Cada pregunta ofrece un "comodín", en caso de que el alumno lo requiera, con la finalidad de elicitar respuestas de tipo verbal. Estos indicarán solicitar ayuda a la profesora, a algún compañero, apoyarse de imágenes, promover la participación de todo el grupo, pedir una pista, entre otros. De manera complementaria, algunos de ellos ofrecen "refuerzos positivos" por acierto logrado, los que se presentarán como premios.

**Resultados de aprendizaje:** Inferir, a partir de la información del texto y los conocimientos previos del lector, ideas principales, secuencias temporales, comparaciones, relaciones de causa- efecto, rasgos de carácter de los personajes y significados de palabras, a partir de claves contextuales y/o de ilustración (Taxonomía de Barret, 1968).

C.9)



**Consigna de la Educadora:** La educadora indica a los alumnos distribuirse en dos grupos de 3 estudiantes y uno de 4 estudiantes. Presenta el material, lo muestra y ejemplifica, indicando que deben seleccionar, leer, buscar y asociar las palabras iguales, las que se relacionan con la lectura realizada, otorgando énfasis a la indicación. Puede presentar la actividad como un juego de “bingo de palabras”, para fomentar el interés de los alumnos, otorgando un refuerzo positivo o premio a quienes sean los primeros en terminar.

**Acciones desde el DUA:** PI 1.1 *Opciones que personalicen la presentación de la información* – 3.3 *Opciones que guían el procesamiento de la información, la visualización y manipulación* / PIII 7.2 *Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad* – 7.3 *Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones* – 8.3 *Fomentar la colaboración y la comunidad.*

**Actividad de los estudiantes:** Se agrupan y escuchan la consigna de la educadora. Seleccionan tarjetas al azar, las cuales sacan de las bolsas de género presentadas por grupo. Leen, buscan y asocian palabras iguales según corresponda.

**Apoyos mediados:** Se presentará la primera sílaba en color, para favorecer el reconocimiento visual de todos los alumnos.

**Resultados de aprendizaje:** Reconocer visualmente palabras iguales, relacionadas al cuento trabajado (Medina y Gajardo, 2009).

C.10)



**Actividad de los estudiantes:** Exploran las letras móviles y construyen la secuencia alfabética correcta de manera colaborativa. Revisan la construcción junto a la educadora y reorganizan esta en caso de existir un error. Se agrupan y participan de la creación de un nombre para el grupo correspondiente. Participan saliendo adelante a realizar el desafío planteado pudiendo ser: discriminación de palabras, composición silábica, identificación del sonido inicial o composición fonémica de una palabra.

**Apoyos mediados:** Se monitorea el desempeño de los estudiantes durante la actividad y se realizan mediaciones en caso de observar requerimientos de apoyo, de manera de conducir a respuestas correctas en caso de existir errores. Presentar apoyo de imágenes del concepto abordado, en caso de que un estudiante lo requiera.

**Resultados de aprendizaje (Medina y Gajardo, 2009):**

- Reconocer las letras del alfabeto, su nombre y la secuencia alfabética.
- Potenciar la conciencia fonológica de tipo silábica
- Manipular correctamente los fonemas, para la construcción de palabras.

**Consigna de la Educadora:** La educadora dispone de 54 letras móviles, cada una con su respectiva mayúscula y minúscula, las cuales de forma aleatoria reparte a los estudiantes, entregándoles 6 letras a 4 estudiantes y 5 letras a 6 estudiantes. Los invita a explorar las letras móviles que ofrecerá, luego de lo cual los alumnos deben construir en conjunto la secuencia alfabética con las letras que disponen, utilizando la pizarra imantada de la cara lateral B. Una vez que los alumnos están listos, la educadora los invita a revisar la construcción realizada, corrigiendo posibles errores. Bajo cada letra escribe nombres de los estudiantes del curso o elementos relacionados a la sala de clases, como un apoyo para la comprensión alfabética.

C.10)



Posteriormente, indica a los alumnos agruparse en dos grupos de 5 estudiantes, según ellos deseen, al cual deben colocar un nombre que se relacione con la lectura realizada. Una vez listos, la educadora comienza a llamar de a dos estudiantes (uno de cada grupo), para realizar juegos de conciencia fonológica a partir de la segmentación y composición silábica, y actividades de conciencia fonémica, a partir de la identificación del sonido inicial de una palabra y de la composición a partir de sus fonemas. Otorga puntos por aciertos realizados.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.1** Opciones que personalicen la visualización de la información – **2.5** Opciones que ilustren los conceptos importantes de manera no lingüística – **3.3** Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación / **P II 6.4** Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances / **P III 7.1** Optimizar la elección individual y la autonomía – **7.2** Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad – **7.3** Minimizar la sensación de inseguridad y los distractores – **8.2** Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos

CARA D

## CARA LATERAL EXTERIOR D



**Contiene:**

- Pizarra de madera
- Secuencia de escenas de un hecho presentado en el cuento.
- Tizas de colores tamaño regular y tamaño jumbo
- Borradores de pizarra
- Goma adhesiva

**Consigna de la Educadora:** La educadora realiza preguntas de evaluación y apreciación personal para conocer el grado de disfrute de los estudiantes en relación al cuento trabajado. Les indica entregar una respuesta que deberán registrar en la cara D del cubo, a través de un dibujo o por medio de la escritura, frente a la consigna “Si yo fuese el chanco, ¿qué haría?”. Monitorea el desempeño de la actividad. Solicita a cada alumno exponer su respuesta de forma verbal, argumentando el porqué de esta.

**Acciones desde el DUA:** **PI 1.1** *Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información* – **2.1** *Clarificar el vocabulario y los símbolos* – **2.5** *Ilustrar los conceptos importantes de manera no lingüística* / **PII 5.1** *Usar múltiples medios de comunicación* – **6.4** *Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances* / **PIII 7.1** *Optimizar la elección individual y la autonomía* – **7.2** *Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad* – **7.3** *Minimizar la sensación de inseguridad y los distractores.*

**Actividad de los estudiantes:** Escuchan la consigna de la educadora, responden a preguntas de evaluación y apreciación personal, por medio de dibujos o la escritura. Exponen de manera verbal las respuestas realizadas por cada uno.

**Apoyos mediados:** Se ofrece apoyo de la secuencia de escenas relacionadas con la acción del chanco, para aquellos alumnos que requieren recordar lo sucedido; esta se presentada tapada en el extremo superior de la pizarra y se descubrirá para los alumnos mencionados. Además, se otorga la posibilidad de brindar respuestas de forma escrita o por medio de dibujos, permitiendo la verbalización de esta.

**Resultados de aprendizaje:** Realizar interpretaciones personales después de la lectura de un cuento, a través de juicios de valor, hecho u opinión y respuesta emocional al contenido (Taxonomía de Barret, 1968).

Finalmente, se espera que el cubo quede ubicado en un espacio de la sala de clases, con la finalidad de permitir el acceso libre de los niños al lenguaje escrito y la interacción con textos y otros materiales, favoreciendo la motivación y el disfrute por leer.

#### **III.4. ¿De qué manera la estrategia responde a las NEAE identificadas?**

La estrategia psicopedagógica se diseña como respuesta a las NEAE identificadas, con el propósito de brindar elementos que enriquezcan la práctica pedagógica y así derribar barreras de enseñanza, para favorecer el aprendizaje y participación de todos los alumnos en relación a la competencia lectora, en el marco de un aula inclusiva. Para esto, se diseña un recurso didáctico que fomente el acercamiento y exploración de los estudiantes en relación al lenguaje escrito, por medio de actividades y materiales a su alcance, ajustados a sus intereses, edad y requerimientos de apoyo.

Dicho lo anterior, la estrategia se elabora a partir del diseño de una secuencia de actividades para abordar, de manera gradual, los diferentes componentes de la competencia lectora, según lo propuesto por la Taxonomía de Barret (1968), que sugiere una progresión en las destrezas relacionadas con la comprensión, desde los primeros niveles hasta aquellos de dominio superior. Considerando esta, se ofrece una experiencia articulada que incorpora el uso de material concreto e innovador, experiencias lúdicas que favorecen la exploración y acercamiento a lo impreso, considerando en su diseño los principios establecidos por el DUA. La estrategia psicopedagógica ofrece respuesta a las NEAE del grupo, tanto a nivel pedagógico como social, mencionadas en apartados anteriores.

En consecuencia, el prototipo responde al modelo de inclusión ya que fomenta la pertinencia, el reconocimiento y la participación activa de todo el alumnado en actividades de lectura. Al considerar en este los distintos requerimientos de apoyo, atendidos en actividades graduadas con apoyos mediados, se busca contribuir al proceso de aprendizaje lector de todos.

A partir de sus características, este puede ser transferido a la sala de clases para ser utilizado por todo el curso, pues trabaja la comprensión lectora desde una mirada lúdica, didáctica e innovadora, que refuerza la implicancia de los estudiantes a partir de una participación activa, como también las diferentes formas de acción y expresión.

### **III.5. Aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje**

La estrategia diseñada, a partir de los tres principios establecidos por el DUA, busca responder a las diversas características y requerimientos de apoyo de todo el alumnado, teniendo como foco el aseguramiento de las oportunidades de aprendizaje para cada uno de los estudiantes de este caso de estudio.

De esta manera, atendiendo a la importancia de implicar al grupo en la secuencia de actividades propuestas, el prototipo se diseña en base a los

intereses de los alumnos, considerando actividades que implican exploración, movimiento y manipulación de materiales. Así, para captar su interés, se fomenta una participación activa de ellos en el diseño y ejecución de las tareas de aprendizaje, otorgando espacios para la elección individual y el desarrollo de la autonomía en el trabajo (PIII 7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía); durante la ejecución de las actividades los alumnos desempeñan un rol protagónico, quienes a partir de su grado de vinculación con esta y los recursos brindados para favorecer su participación, construyen su propio aprendizaje. De esta manera, *“El cubo del tesoro lector”*, busca optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (PIII 7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad), por medio del diseño de actividades contextualizadas y ajustadas de acuerdo a la edad de los alumnos y sus propias capacidades, de manera de fomentar respuestas de tipo personal; para esto, se selecciona un cuento que ilustra características de nuestro folklore, a partir de elementos característicos como la vida de campo y la cocina chilena. Otro aspecto importante de destacar como respuesta al tercer principio del DUA, es que el prototipo es diseñado para implicar a todos los estudiantes en las diferentes actividades y así disminuir su sensación de inseguridad (PIII 7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones), a través de la cuales se enfatiza el proceso, esfuerzo y mejora en el logro de las destrezas trabajadas (PIII 8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos), más que en la evaluación como

resultado de aprendizaje y competición, y con ello favorecer su sentido de logro y auto concepto en relación a la competencia lectora. Finalmente, a través del desarrollo de las actividades, se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo (PIII 8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad), a partir de los diferentes agrupamientos que se van desarrollando, que en algunos casos consisten en actividades individuales y en otros casos grupales.

En relación a la respuesta brindada por el prototipo, para el Principio I, este ofrece a los estudiantes diferentes opciones para favorecer la percepción de la información (PI 1.1 Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información) por medio de materiales que, en los distintos módulos de trabajo, varían en relación a forma, tamaño, color, textos, imágenes, entre otros; a su vez, ofrece alternativas para la información auditiva (PI 1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva) por medio de claves visuales/táctiles que acompañan la información como es el caso de los materiales ofrecidos en el módulo A.1 (caja de predicciones), A.2 (tarjetas con imágenes para elicitación de respuestas de tipo verbal durante la lectura), A.3 (tarjetas con imágenes para favorecer reconocimiento de secuencias de los estudiantes, las que por medio del acompañamiento de la docente se acompañan con descripciones visuales) y C.8 (apoyo de imágenes como comodín).

“*El cubo del tesoro lector*” ilustra a través de múltiples medios las habilidades y conceptos trabajados en la comprensión lectora del cuento (P1 2.5 Ilustrar a través de múltiples medios), para lo cual ofrece alternativas al texto como imágenes, material manipulable, concreto, disfraces, tómbola de las inferencias, entre otros. Considerando el rol activo en la construcción de aprendizaje de los alumnos, otro aspecto importante que se desarrolla a lo largo de las actividades son las opciones brindadas para facilitar la activación de conocimientos previos del grupo, por medio de preguntas realizadas al inicio de cada estación, algunas relacionadas con sus experiencias previas y otras relacionadas a la información ya adquirida, a partir de la lectura del cuento (PI 3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos). Finalmente, como respuesta al Principio I, el prototipo brinda en sus diferentes módulos de trabajo apoyos graduales y/o mediados, para favorecer el procesamiento de la información, la comprensión y manipulación de lo solicitado (P1 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación), a su vez, que procura entregar la información de manera progresiva.

Por último, teniendo como base el hecho de que no existe una manera única de expresar los conocimientos, el prototipo ofrece diversos medios para llevar a cabo la ejecución y comunicación de las diferentes tareas propuestas. Atendiendo al principio II del DUA, “*El cubo del tesoro lector*” ofrece diferentes insumos para la construcción de significado a lo largo de

las actividades, como, por ejemplo, materiales manipulativos (PII 5.2 Utilizar múltiples herramientas para la construcción y la composición); mientras que permite a los alumnos expresar sus ideas por medios alternativos (PII 5.1 Usar múltiples medios de comunicación), a través de: opiniones, dibujos, escritura, dramatización, entre otros. Otro elemento que favorece opciones para la expresión y comunicación de las ideas de los alumnos son los apoyos graduados ofrecidos para la práctica y ejecución (PII 5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución), los cuales se presentan en todas las actividades propuestas para favorecer respuestas de tipo verbal. Finalmente, el cubo ofrece materiales para facilitar la gestión de la información y los recursos (PII 6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos) como ocurre en el módulo A.4, a través de láminas que ilustran la recogida de información, algunas correctas y otras incorrectas, los cuales los alumnos deben categorizar; así como las diversas instancias que se ofrecen para mostrar y verbalizar el trabajo realizado (PII 6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.), de manera de apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.

### **III.6. Aplicación del Paradigma de Autenticidad**

Al alero de una nueva forma de enseñar, enmarcada en el paradigma constructivista, Wiggins (2011) postula que el Paradigma de Autenticidad busca acercar lo que sucede en el aula con lo que ocurre en la vida real, y así acercar el contenido curricular a los estudiantes que aprenden.

En consideración a lo expuesto, en relación a este paradigma, el prototipo diseñado se presenta como un recurso pedagógico que ofrece experiencias de aprendizaje contextualizadas pues se aplica en un ambiente conocido y real para ellos como es el aula de clases. Presenta experiencias de aprendizaje posibles de realizarse al interior de la sala, selecciona un cuento que aborda elementos culturales de nuestro folklore como son el campo y la cocina chilena, que, a través de la tortilla, permiten un acercamiento de los estudiantes a nuestra cultura, mediante un elemento conocido por ellos, y que debido a la forma de presentación de la historia, se acerca a los intereses del grupo debido a su carácter cómico, que los mantiene expectantes y comprometidos durante la lectura.

A su vez, ofrece recursos conocidos por los niños a partir de sus experiencias previas, tales como: un cuento, disfraces, letras, palabras, entre otros. Presenta una secuencia graduada de actividades relacionadas al interés por explorar de los alumnos, realistas de acuerdo a la edad y

capacidad de ellos, las que dada su gradualidad ofrecen situaciones cada vez más problematizadoras y desafiantes en el aprendizaje de la competencia lectora, que les permiten avanzar desde los primeros niveles de la comprensión hasta experiencias reflexivas y analíticas, en la medida que construyen y comunican sus propios significados.

Esto demuestra un prototipo psicopedagógico diseñado para favorecer el desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo, que, a través del uso de diversos materiales ajustados a las experiencias de aprendizaje, favorecen la construcción de conocimiento en relación a la competencia lectora y no la repetición de actividades de manera mecánica, contribuyendo a dotar de herramientas a los estudiantes del grupo para resolver conflictos que se les pueden presentar tanto en lo personal, social o profesional (Villarreal, Bruna, Bustos, Bruna & Márquez, 2018).

En tanto, existe una evaluación auténtica del proceso, la cual se origina de forma simultánea en la medida que las actividades son ejecutadas, pues se desarrolla en un contexto de exploración y participación de las diversas dinámicas de aprendizaje, a través de la cual, la educadora puede observar los desempeños, aprendizajes y requerimientos de apoyo de su grupo. De esta manera, evita exponerlos a situaciones evaluativas, en las que se ponen de manifiesto las dificultades en la adquisición de la competencia lectora.

En conclusión, “*El cubo del tesoro lector*” contribuye a la apropiación de las competencias de lectura, para lo cual considera los tres conceptos claves propuestos por este paradigma a la hora de enseñar y evaluar: realismo, contextualización y problematización, con la finalidad de alcanzar su transferencia y uso funcional en situaciones cotidianas, de manera de otorgar al grupo herramientas para enfrentarse en un mundo alfabetizado.

#### **IV. TESTEO DEL PROTOTIPO**

A continuación, se presenta el procedimiento de testeo de la estrategia psicopedagógica, cuya finalidad es verificar si su diseño resulta o no apropiado para el grupo de estudio, en relación a sus intereses, objetivos propuestos y su funcionalidad.

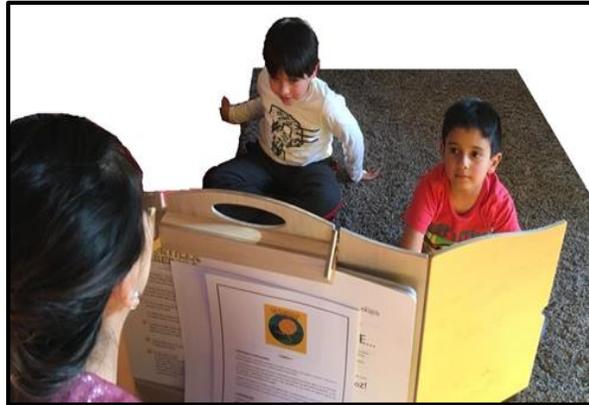
El testeo es aplicado el día 30 de agosto de 2019 a un grupo de tres niños de similares características a las del grupo de estudio, según edad, curso actual y etapa de adquisición de la competencia lectora. Al momento de presentar el material los niños se muestran expectantes y curiosos de saber lo que contiene “*El cubo del tesoro lector*”, el cual se da a conocer como un material que será descubierto paso a paso, en una secuencia graduada de actividades. Ante la curiosidad de los niños, se les invita a explorar sus cuatro caras y los materiales de la cara basal.

Antes de comenzar, se realiza la siguiente pregunta al grupo: ¿de qué creen que tratará lo que vamos a hacer?, para, a partir de la hipotetización, favorecer un acercamiento inicial con la actividad. De esta manera, se da inicio a la secuencia graduada de actividades, a partir de la lectura del cuento seleccionado.

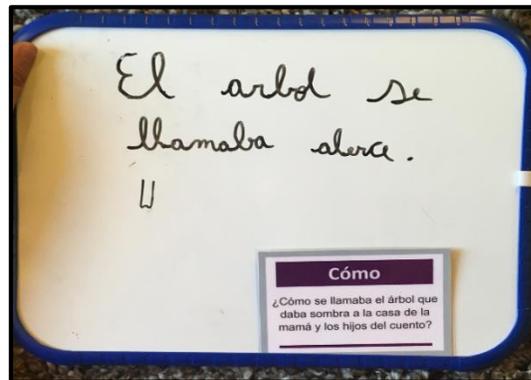
El resultado del testeo da cuenta de que el grupo se mantiene expectante y motivado durante la ejecución de las diferentes actividades, pues para pasar a una nueva actividad deben culminar otra. Se observa que el tamaño del cubo resulta adecuado a la estatura de los niños, permitiendo una expedita interacción con los diferentes compartimentos y materiales.

Respecto a estos últimos, se aprecia un impacto positivo en la forma de llegada del material, el cual se ajusta a los intereses y requerimientos del grupo, y que contempla uso de material concreto, láminas y útiles escolares, siendo atractivo para ellos. Los materiales ofrecen variedad de opciones para presentar las diferentes actividades de aprendizaje, así como para dar respuesta a estas por medio de diferentes formas de expresión. La organización y rotulación de estos, en las diferentes caras y compartimentos de trabajo, favorece la organización del grupo al enfrentarse a una actividad, así como su grado de autonomía en la ejecución de las actividades. Los apoyos mediados resultan correctos, por cuanto presentan información clara, sin confusiones, que contribuyen a alcanzar respuestas esperadas.

En tanto, el libreto de elocución<sup>12</sup> logra ser un insumo adecuado que contribuye a realizar correctas mediaciones durante la lectura del cuento, de manera tal, de enriquecer la comprensión lectora de los alumnos.



En general, el testeo evidencia que la selección y confección de materiales es pertinente y ajustada para los niños en relación a su tamaño, legibilidad y resistencia. No obstante, se aprecia que algunos materiales requieren ser reforzados pues se despegan (caja de predicciones del módulo A.1 y láminas con preguntas para trabajar la comprensión literal posterior a la lectura del cuento, del módulo A.3).



<sup>12</sup> Refiérase ver Anexo n°10: *Libreto de elocución para el/la profesor/a*, Cuento “La tortilla corredora” (Herrera, L., 2010).

Otro de los aspectos observados a partir del testeo es que algunas actividades colectivas presentadas como juegos, principalmente en los módulos C.7) (correspondiente a dramatización), C.8) (correspondiente a lotería de palabras) y C.9) (correspondiente a juegos de conciencia fonológica y fonémica), resultan atractivas y de gran interés para el grupo, pues favorecen la colaboración, el movimiento y se dan en un contexto natural de juego, propio de la edad del grupo.

También, durante el desarrollo de las diferentes actividades, con énfasis en A.2) (correspondiente a la lectura del cuento en versión de teatro Kamishibai), se observan intervenciones naturales de los niños para aportar en la lectura, algunas relacionadas a sus experiencias previas. Una de las intervenciones que llama la atención, durante la lectura del cuento, es el hecho de parafrasear o recrear este con los elementos trabajados en A.1). De tal manera, a medida que se relata el cuento, el grupo recrea la historia con los diferentes personajes de la caja de predicciones. Esto da cuenta de la capacidad creativa de los niños al enfrentarse a la lectura.

Respecto a las impresiones del grupo, posterior al testeo realizado, ellos comentan ideas como las siguientes: “me gustó mucho porque todo fue entretenido”, “estaba bonito y súper interesante”, “me gustó porque lo pasé bien”, “me gustó que pudimos hacer cosas juntos y ayudarnos”, “me gustó mucho el cuento, porque tenía animales y a mí me gustan los animales”, “hay



A partir de todo lo recopilado, posterior a la experiencia de testeo, se sugieren algunos cambios para corregir o mejorar algunas funciones. Estos corresponden a:

- Incorporar figura de animal perro en caja de predicciones de la actividad modular ubicada en cara lateral A, correspondiente a A.1).
- Incorporar “canasto sorpresa” para complementar la predicción del grupo respecto al sentido global del cuento, utilizando los sentidos del gusto y olfato; en la actividad modular A.1).
- Reforzar pegamento de los materiales correspondientes a: caja de predicciones de la actividad modular A.1) y tarjetas con preguntas de comprensión a nivel literal del módulo de trabajo A.3).
- Aumentar grosor de líneas divisorias de láminas presentadas con secuencia de hechos, de la actividad ubicada en el módulo A.4).
- Otorgar refuerzo positivo al cierre de toda la experiencia de aprendizaje, por medio de medallas de participación, ubicadas en la cara basal del cubo.
- Se sugiere modificar la actividad de la cara lateral D a partir de una nueva consigna: “si yo fuese el chancho, ¿qué haría?” De manera tal, de ofrecer la oportunidad de una respuesta más enriquecida y con mayores elementos para trabajar la comprensión crítica. Esta contiene apoyo de la secuencia de hechos relacionadas con la acción

del chanco, para los alumnos que requieren apoyar el recuerdo de información.

- Se sugiere aplicar “*El cubo del tesoro lector*” en dos clases, pues en su aplicación se constata que la extensión de las actividades, aun cuando mantiene motivados a los niños, implica desafío cognitivo que les demanda esfuerzo y, en consecuente, genera fatiga.

Se concluye que el prototipo diseñado cumple satisfactoriamente con su función como recurso didáctico para potenciar las habilidades de lectura descendidas en el grupo, que, a partir de una secuencia graduada de actividades, invita a los alumnos a interactuar con diferentes actividades de lectura, manteniendo el interés y participación activa. Este material es transferible a otras experiencias de aprendizaje o lectura en voz alta, cambiando los materiales por otros nuevos según la temática a abordar. A su vez, puede utilizarse como un mueble de permanencia en el aula, que permita organizar materiales relacionados al fomento lector como cuentos, bingos de palabras, memorices de palabras, letras móviles u otros, que pudieran estar al alcance de los niños. Finalmente, el prototipo psicopedagógico puede utilizarse con todos los estudiantes de la sala de clases, ya que los materiales presentan recursos didácticos al alcance de todos.

## **V. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA**

A partir de la implementación de la estrategia psicopedagógica se sugieren las siguientes medidas para evaluar su impacto en el aprendizaje del grupo de estudiantes.

En primera instancia, se sugiere aplicar la estrategia psicopedagógica una vez por semana, de manera de favorecer la interacción del grupo con actividades relacionadas al lenguaje escrito, considerando diferentes tipos de textos, tal como se planificó en el diseño de la estrategia. De esta manera, se espera que al cabo de un periodo de tiempo (sugerido un mes) el grupo haya consolidado el despliegue de estrategias psicolingüísticas en la interacción con textos escritos, así como desarrollado y fortalecido habilidades de reorganización de la información, comprensión crítica y manejo del código, en experiencias de aprendizaje realistas y problematizadoras que favorezcan su adquisición, para a futuro incorporar experiencias de lectura compartida e independiente, en la medida que progresan en el dominio de las habilidades mencionadas.

Para conocer el impacto de la estrategia y la opinión de la profesora, se sugiere realizar una entrevista semiestructurada al cumplir su primer mes de uso, para obtener información respecto a posibles cambios en relación al

proceso de aprendizaje, participación e implicancia del grupo, en actividades vinculadas a la adquisición de la competencia lectora. De igual forma, se espera conocer el nivel de valoración de esta, como herramienta de atención a la diversidad dentro del aula y su posible transferencia a otros grupos de alumnos de similares características.

Al finalizar el proceso de implementación de la estrategia psicopedagógica, se sugiere aplicar nuevamente actividades evaluativas como las realizadas en el proceso diagnóstico, para conocer si los resultados obtenidos son diferentes a los anteriores y si existe mayor consolidación de las habilidades descendidas inicialmente, obteniendo información respecto a su impacto.

## **VI. CONCLUSIONES**

El estudio de caso realizado ha permitido identificar necesidades de apoyo del grupo de estudiantes en relación a la adquisición de la competencia lectora, a partir de los resultados obtenidos en la prueba estandarizada CL-PT para 1° básico, la cual define esta con un nivel “*en desarrollo*”. Dicho desempeño da cuenta de la necesidad de abordar las habilidades de reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica, junto con el manejo del código, que tributan al acto de

leer y escribir según el modelo interactivo y sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito en el cual se fundamenta el estudio de caso.

A partir de los resultados obtenidos, y con la finalidad de sustentar la estrategia psicopedagógica diseñada, se construye un marco teórico que da cuenta mediante antecedentes teóricos y empíricos de la importancia de desarrollar adecuados procesos de alfabetización inicial, considerando que la lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos y participar de la sociedad, debido a que vivimos en un mundo letrado (UNESCO, 2016). Por este motivo, la competencia lectora, como proceso interactivo y de construcción de significados, se transforma en una herramienta que en el ámbito escolar es un factor decisivo para predecir el éxito en esta etapa, debido a su carácter transversal (Villalón, 2016); la cual permite aprender lo que se lee, pero también lo que se escucha, se discute o se debate (Solé, 2006). A partir de esto último, se presenta la estrategia de lectura en voz alta como un aporte para la enseñanza de la competencia lectora, y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una herramienta para reducir las barreras de enseñanza, homogéneas y normalizadas, a través de estrategias que dan respuesta a la diversidad de estudiantes en el marco de una educación inclusiva (MINEDUC, 2015).

De esta manera se diseña la estrategia psicopedagógica, la cual tiene por objetivo dar respuesta a las necesidades de apoyo educativo detectadas

y con ello favorecer el desarrollo de habilidades anteriormente mencionadas, utilizando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) que guían la secuencia graduada de nueve actividades diversificadas, que ofrecen variedad de formas para presentar la información y ejecutar las diferentes tareas, manteniendo la motivación en estas. Dicha secuencia considera en su abordaje el desarrollo de las Estrategias Psicolingüísticas acorde a los principios de Goodman y Smith (1986), los indicadores sugeridos por la Taxonomía de Barret (1968) y actividades relacionadas al manejo del código, según Medina y Gajardo (2009).

En relación a la respuesta brindada por la estrategia psicopedagógica al modelo de inclusión, esta fomenta la pertinencia, el reconocimiento y la participación activa de todos los alumnos en actividades de lectura, al considerar diferentes grados de mediaciones para promover una participación efectiva.

Como respuesta al Paradigma de Autenticidad, “*El cubo del tesoro lector*”, junto con favorecer el desarrollo de las habilidades mencionadas, otorga a los estudiantes la posibilidad de experimentar el aprendizaje por medio de actividades y materiales flexibles, motivadores y diversificados, diseñados para atender a sus requerimientos, intereses y posibilidades, que, de manera gradual, presenta actividades desafiantes y problematizadoras que los acercan a alcanzar la meta de ser alumnos lectores, autónomos,

capaces de extraer y construir el significado de textos escritos a nivel literal e interpretativo, pudiendo evaluar estos críticamente (Bases Curriculares Chilenas, 2012). De esta manera, el prototipo diseñado brinda una respuesta didáctica para el desarrollo del currículum, considerando la participación de todo el alumnado, con fines de progreso académico, personal y social (Sánchez- Teruel y Robles- Bello, 2013), eliminando toda forma de segregación en el marco de una educación inclusiva (UNESCO, 2009).

La estrategia diseñada se sustenta en el Paradigma de Autenticidad al ser un recurso pedagógico que ofrece experiencias de aprendizaje realistas, contextualizadas y problematizadoras, por medio de un cuento que presenta elementos propios de nuestro folklore y que aportan elementos culturales al grupo de estudiantes. A su vez que la evaluación es auténtica, pues se origina en un contexto de exploración y participación de las diversas dinámicas, a través de la cual la educadora puede observar el desempeño, aprendizaje y requerimientos de su grupo.

Desde la perspectiva constructivista, la estrategia diseñada favorece el rol mediador de la educadora, quien propicia los andamios y apoyos necesarios para que los alumnos dominen progresivamente las diferentes habilidades, que una vez aprendidas utilizan en sus construcciones personales. A su vez, fomenta el diálogo entre sus estudiantes y ella, y

favorece la creación de oportunidades para que ellos elaboren sus explicaciones, desarrollen sus ideas y estructuren relatos a partir de sus experiencias de lectura compartida con adultos, que los acerca a la comprensión de los signos gráficos (Villalón, 2016). Asimismo, fomenta el desarrollo de competencias de alfabetización en sus estudiantes, tales como: comparar, secuenciar y argumentar en relación al cuento trabajado, a partir de la interacción con textos reales y en ambientes auténticos de lectura (Goodman, 1996).

El resultado del testeo da cuenta de que el material cumple con su funcionalidad en relación al tamaño del mueble diseñado y de los materiales contenidos en su interior, los que también son ajustados en resistencia y tamaño, lo que favorece su manipulación. Los apoyos mediados resultan correctos y favorecen la participación de todos; en tanto, las indicaciones de actividad se encuentran bien formuladas. Actividades presentadas como juegos resultan más atractivas al ser en colaboración y darse en un contexto natural. A lo largo de su aplicación, los niños se muestran expectantes y participativos, logrando permanecer por largos periodos de tiempo en las distintas actividades.

No obstante, se sugiere la incorporación de algunos materiales contenidos en los módulos de trabajo y la corrección de algunos, que luego del testeo, son modificados. De igual forma, se sugiere reorganizar el tiempo

de ejecución de la estrategia psicopedagógica, destinando dos sesiones, dada la extensión de sus actividades.

De esta manera, se presentan diferentes reflexiones en torno a la estrategia diseñada:

Considerando las características de su diseño y los resultados obtenidos, se concluye que la estrategia psicopedagógica cumple satisfactoriamente con su función como recurso didáctico para potenciar las habilidades de lectura descendidas. Es así, como en relación a las fortalezas del material diseñado, se destaca, por medio de las diferentes actividades propuestas, la variedad de recursos innovadores y su formato de presentación, principalmente en relación al factor sorpresa de una próxima actividad, lo cual despierta y mantiene la curiosidad e interés por participar de los estudiantes. Su carácter lúdico, permite entregar una enseñanza mayormente significativa para niños de 6 a 7 años, que por medio de la exploración y el juego desarrollan competencias curriculares propias del nivel, en un ambiente que los implica y los reconoce como actores de su aprendizaje, reconociendo sus fortalezas por sobre sus dificultades.

Otra de las fortalezas de la estrategia diseñada recae en el cuento seleccionado, cuyo objetivo fue ofrecer la posibilidad de experiencias gratificantes y de acercamiento a la lectura, a partir de la comprensión y disfrute de un cuento folclórico, dado que, como parte de su proceso de

aprendizaje lector y alfabetización inicial, no cuentan con espacios para la lectura compartida de diversos tipos de textos. Para dar sustento a esta decisión, se recurre al Programa de estudio para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, 1° Básico (MINEDUC, 2013). Esta decisión es asertiva, por cuanto los alumnos se muestran alegres y divertidos durante la lectura en voz alta.

En relación a las limitaciones, la falta de conocimiento y dominio de diversas metodologías, técnicas y elementos relacionados al constructivismo por parte de la docente podrían ser una limitante al momento de definir nuevas actividades para abordar las habilidades descendidas, por cuanto requiere nuevas herramientas de desarrollo profesional que enriquezcan su práctica pedagógica.

Finalmente, para entender el desarrollo de la alfabetización del grupo, y en consideración a los antecedentes recopilados durante el proceso de evaluación diagnóstica, se concluye que factores como la metodología de enseñanza utilizada, unidireccional y expositiva, que ofrece una sola forma de respuesta centrada en el modelo de destreza, experiencias de aprendizaje descontextualizadas, poca implicancia de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, falta de estrategias diversificadas, acotados tiempos de respuesta, falta de recursos didácticos que enriquezcan el aprendizaje y la sanción del error, se traducen en importantes barreras para

el aprendizaje del grupo de estudiantes, que debido a sus requerimientos de apoyo y a los elementos mencionados, participan de experiencias que carecen de significado para ellos y los alejan de una adecuada comprensión de lo impreso y del aprendizaje lector; existiendo una falta de atención a la diversidad en el aula.

Respecto a sus posibles proyecciones, este material puede ser transferido a nuevas experiencias de aprendizaje y ser trabajado por todo el curso, al presentar actividades lúdicas e innovadoras que favorecen la implicación y participación activa de los estudiantes, como también favorece las diferentes formas de presentación de la información y de su expresión; en las cuales se puede ir modificando el material, lo que podría desarrollar en colaboración el equipo de aula del curso. A partir de esto, el prototipo incluso podría ser transferible a otras asignaturas, que favorecen el desarrollo de la competencia lectora, como historia, ciencias u otra.

Otra de las posibles proyecciones es transferir el material a la sala de clases, pudiendo ser un mueble de permanencia que permita la organización de materiales relacionados al fomento lector como cuentos, bingos de palabras, memorices de letras u otros; ya que como se ha hecho mención, los alumnos carecen de recursos didácticos a su disposición.

## VII. REFERENCIAS

- Adams, M.J. (2002). Alphabetic Anxiety and Explicit, Systematic Phonics Instruction: A Cognitive Science Perspective. En: S. Neuman y D. Dickinson (Eds). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 66-80.
- Alba, C. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje* (29), 79- 94.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Informe de resultados PISA 2015: Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME\\_DE\\_RESULTADOS\\_PISA\\_2015.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_DE_RESULTADOS_PISA_2015.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *PISA: Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Resultados SIMCE revelan pocos avances en la última década y grandes desafíos en media*.

Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/resultados-simce-revelan-avances-la-ultima-decada-grandes-desafios-media/>

Armstrong, T. (2015). *Neurodiversidad en el salón de clases: estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxito en la escuela y en la vida*. Lima, Perú: Cerebrum.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0* (Traducido al español por Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A., 2013). Recuperado de [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Recuperado de <https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/aprendizaje-escolar-y-construccion->

Condemarín, M. (1991). (Sin fecha). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12\\_04\\_Condemarin.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Condemarin.pdf)

Condemarín, M. y Medina, A. (2004). *Evaluación de los Aprendizajes*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para mejorar. *Infancia y Aprendizaje*, (73), 49-63. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/profile/Sylvia\\_Defior/publication/233695783\\_Una\\_clasificacion\\_de\\_las\\_tareas\\_utilizadas\\_en\\_la\\_evaluacion\\_de\\_las\\_habilidades\\_fonologicas\\_y\\_algunas\\_ideas\\_para\\_su\\_mejora\\_Assessment\\_of\\_phonological\\_skills\\_A\\_classification\\_and\\_some\\_ideas\\_on\\_how\\_to\\_im/links/560d1da208ae20335a963bff/Una-clasificacion-de-las-tareas-utilizadas-en-la-evaluacion-de-las-habilidades-fonologicas-y-algunas-ideas-para-su-mejora-Assessment-of-phonological-skills-A-classification-and-some-ideas-on-how-to-im.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/233695783_Una_clasificacion_de_las_tareas_utilizadas_en_la_evaluacion_de_las_habilidades_fonologicas_y_algunas_ideas_para_su_mejora_Assessment_of_phonological_skills_A_classification_and_some_ideas_on_how_to_im/links/560d1da208ae20335a963bff/Una-clasificacion-de-las-tareas-utilizadas-en-la-evaluacion-de-las-habilidades-fonologicas-y-algunas-ideas-para-su-mejora-Assessment-of-phonological-skills-A-classification-and-some-ideas-on-how-to-im.pdf)

Duffy, G. (2014). *Explaining Reading: a resource for explicit teaching of the common core standards*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.

Goodman, K. (1996). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura*. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/2480/3462>

Luque, DJ. & Luque, MJ. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva educacional*, 54(2), 59-73. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.333

Marchant, T., Lucchini, G., Cuadrado, B. y Fundación Educacional Arauco. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *PSYKHE*, (16), 3-16.

Mc Gee, L.M. y Richgels, D.J. (2014). *Designing early literacy programs: Differentiated instruction in Preschool and kindergarten*. New York: Guilford Press.

Medina, A., Gajardo, A. y Fundación Educacional Arauco (2009). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado de <https://books.google.cl/books?id=ulcdQEQnUoC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Mendoza,+A.;+Briz,+E.+%5B2003%5D+%E2%80%9CDid%C3%A1ctica+de+la+Lengua+y+la+Literatura%E2%80%9D,+ed.+Prentice+Hall,+Espa%C3%B1a.&source=bl&ots=34SZ3ge7fj&sig=ACfU3U06geG4IFMiCo7CUpJPVym6LVRZiA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiSnfuAk6bIAhUIJ7kGHVGSDDYYQ6AEwA3oECAkQAQ#v=onepage&q&f=false>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley N°20.370*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2012/bases\\_curricularesbasica\\_2012.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica en el marco del Decreto 83/2015*. Recuperado de [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES\\_D83\\_Web\\_05-2017.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura [UNESCO] (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura [UNESCO] (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Pérez, M.J. (2005, 7 de julio). Evaluación de la Comprensión Lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)

Pinzas, J. (2003). *Metacognición y Lectura*. Recuperado de [https://books.google.cl/books?hl=en&lr=&id=prH8DC9oohMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Pinzás,+J.+\(2003\)+Metacognición+y+lectura.+Lima:+Fondo+Editorial+de+la+Pontificia+Universidad+Católica+del+Perú.&ots=itNmzrXMsP&sig=lixXpUzHXpxma8jP-OnceX9xDtE#v=onepage&q=Pinzás%2C%20J.%20\(2003\)%20Metacognición%20y%20lectura.%20Lima%3A%20Fondo%20Editorial%20de%20la%20Pontificia%20Universidad%20Católica%20del%20Perú.&f=false](https://books.google.cl/books?hl=en&lr=&id=prH8DC9oohMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Pinzás,+J.+(2003)+Metacognición+y+lectura.+Lima:+Fondo+Editorial+de+la+Pontificia+Universidad+Católica+del+Perú.&ots=itNmzrXMsP&sig=lixXpUzHXpxma8jP-OnceX9xDtE#v=onepage&q=Pinzás%2C%20J.%20(2003)%20Metacognición%20y%20lectura.%20Lima%3A%20Fondo%20Editorial%20de%20la%20Pontificia%20Universidad%20Católica%20del%20Perú.&f=false)

PISA. (2011). *PISA: Comprensión lectora, I. Marco y análisis de los ítems*. Recuperado de [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)

Sánchez- Teruel, D., & Robles- Bello, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.

Solé, I. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Plan Fomento Lector.

Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial GRAO.

Solé, I. (08 de junio de 2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. (59), 43-61.

Solís, M., Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos: un desafío para los educadores*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Swartz, S. (2017). *Cada niño un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

The Barret Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. Recuperado de <http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf>

Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial: claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C. & Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. 56 Estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Bio Bío. *Revista médica de Chile*, 146(1), 46-52.

Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81-93.

## VIII. ANEXOS

### Anexo N°1.

**Técnica de recolección de información “Entrevista Docente”, realizada por Ruiz, M. (2018).**

### ENTREVISTA DOCENTE

**NOMBRE:** LCMG

**Profesión:** Profesora de Educación General Básica

**Años de docencia:** 27 años

**Fecha de entrevista:** 29 de Octubre de 2018

**Años de permanencia en el establecimiento:** 15 años

#### **1) ¿Cómo describiría a su grupo curso?**

“Un grupo muy heterogéneo, en todo sentido. En cuanto a la disciplina, porque hay niños que trabajan muy bien, en forma autónoma y sistemática: inician, desarrollan y terminan el trabajo sin la supervisión del adulto. Y el segundo grupo que necesita la supervisión constante del adulto, tanto en la disciplina como en el proceso de aprendizaje”.

“En este curso hay diversidad de diagnósticos y nacionalidades. Tengo un niño Venezolano y uno Peruano. Ellos están acostumbrados y no hacen la diferencia. Por PIE me he informado que esto de las NEE es nuevo; hace solo dos años que estoy aprendiendo de lo que se trata”

#### **2) ¿En qué áreas considera usted que los niños presentan dificultades? ¿estas en qué consisten?**

“Más dificultades, en el proceso lectoescritor”.

“Sus dificultades son primero su parte biológica, respecto a la atención y a mantener un trabajo constante en lo que tengan que hacer; pero también entiendo que hay dificultades propias de cada uno (ritmos de aprendizaje). Uno ve la preocupación o no de la familia, y como participan”.

“Marzo, abril y mayo son los meses que yo les doy para tomar el ritmo y después ya empezamos y terminamos rápido, porque al final ellos solitos van descubriendo; por ejemplo, a través del cuaderno de caligrafía”.

**3) ¿De qué manera usted se da cuenta de aquellos niños que tienen mayor dificultad para aprender?**

“Me doy cuenta por el ritmo de trabajo. Son niños muy lentos y cuando uno explica, ellos ponen carita de que no entienden nada”.

“También lo veo en la velocidad de copiar de la pizarra; siempre se parte de menos a más, buscando el equilibrio, pero estos niños siempre van más atrás; se demoran más. Lo mismo se ve en el dictado quincenal; pues a pesar de darles quince días para prepararlo, ellos no logran tomarle el ritmo”.

“En los cuadernos, deben saber usar el de caligrafía horizontal (cielo, pasto, tierra); deben saber diferenciar la letra imprenta de la manuscrita”.

**4) ¿Cómo responde usted como docente frente a este grupo de alumnos que tienen mayor dificultad o requerimientos de apoyo? ¿podría mencionar alguna estrategia?**

“Aproximadamente en mayo, cuando los detecto, los siento en los primeros lugares para poder monitorear su trabajo durante la clase. Cito a los papás para dar alertas y si es necesario pido derivaciones psicopedagógicas y les pido que se comprometan, porque yo no soy Psicopedagoga y este colegio no es personalizado. Son 42 niños en sala y el que se queda atrás, por supuesto que tiene que tener más apoyo de los padres”.

**5) ¿Cómo es la capacidad de atención de sus estudiantes durante las clases?**

“Del 100% entre el 70% a 80% logran la atención, y un 20% no logra o tiene dificultad”.

“La atención de ellos, por su edad, es fluctuante. A veces después de quince minutos paran y hacemos un relajo. Es difícil para mí que ellos estén sentados. Los niños que se paran y se sientan son los con más bajo rendimiento, va como asociado a la atención y al trabajo durante la clase”.

**6) ¿Usted ve una necesidad de movimiento en ellos?**

“Sí, siempre”

**7) Respecto a su curso ¿usted considera que tienen un mejor desempeño cuando trabajan de forma individual o de forma grupal?**

“Creo que tienen un mejor desempeño cuando trabajamos en grupo, cuando hacemos un trabajo totalmente dirigido” (Sin embargo, refiere a la proyección de libros digitales en data show y no a actividades más de exploración o vivenciales).

**8) ¿Los niños con mayor necesidad de apoyo le piden ayuda en clases?  
De ser así, ¿qué le piden?**

“Sí, pero muchas veces no les puedo dar lo que necesitan”.

“Me piden que les vuelva a explicar, aunque yo haya explicado tres veces. Yo les digo que avancen conmigo y después retomen, porque por ellos no puedo dejar a la mayoría sin que sigamos avanzando”.

**9) ¿Cuáles, diría usted, son las mayores necesidades de apoyo de sus estudiantes?**

“Son niños demandantes, les falta autonomía que deben aprender. Además, hay falta de compromiso y apoyo familiar”.

“En relación a la lectura, la fluidez”

“Estos niños son muy desconocedores de los cuentos. Semanalmente intento leerles varios cuentos y luego les pregunto por los personajes, inicio, desarrollo y final. Después lo hago con otro tipo de textos. Ahí la niña del PIE me ha ayudado mucho preparando actividades para llegar a todos de distinta manera, como ella lo sabe hacer”.

**10) Cuando usted evalúa la lectura individual mide velocidad y fluidez, pero ¿la comprensión lectora no es algo que mida?**

“No, solo mido el que sea capaz de leer” (refiriendo a decodificación).

“Durante el segundo semestre ellos deben comenzar a leer ítems de prueba solos. Es ahí donde yo puedo medir su comprensión lectora en palabras, oraciones y textos cortos”.

**11) Para usted como docente, ¿qué es leer?**

“No es solo lo que hablábamos, es también comprender; pero un niño necesita una lectura más fluida para comprender mejor”.

**12) En cuanto al logro de sus estudiantes, ¿qué espera de ellos a corto o mediano plazo?**

“Quiero terminar de pasar todas las letras. Es en lectura donde ellos tienen más desafío, porque son más hábiles en matemática, además les gusta mucho ciencias. Me gustaría que todos supieran leer y que sientan que la lectura es entretenida”.

**13) ¿A la fecha, aproximadamente, cuántos niños son lectores y cuántos niños todavía no alcanzan la lectura al nivel esperado?**

“80% lector y 20% no lector. De ellos a un 10% le falta consolidación y transferencia, y el otro 10% está siendo evaluado. Yo creo que son unos 5 los que no leen seguros”

**14) ¿Qué le gustaría mejorar de su práctica educativa?**

“Tener más tiempo y un grupo menos numeroso. Es frustrante no poder dedicarse a los niños con más dificultades”.

“Marcar los momentos de la clase. Mi debilidad es el cierre. Yo diría que es mi desafío”.

“Me gustaría tener un espacio que fomente la lectura”.

**15) ¿En qué le gustaría innovar?**

“No hacer pruebas y que ellos leyeran lo que quisieran. Me gustaría que ellos contaran un libro, pero el tiempo juega en contra, porque el currículum pide avanzar. Buscaría estrategias sin nota, porque estas los condicionan. Además, me gustaría innovar con el espacio, ojalá a través del juego”.

**16) ¿Cada cuánto tiempo realiza actividades de invitación a la lectura?**

“1 ó 2 veces a la semana”

**17) ¿Está dispuesta a complementar su práctica con nuevas metodologías?**

“Siempre: necesitaría de un ambiente”, “me gustaría un cuento”

**18) ¿Qué le gustaría o qué espera de este proyecto de innovación?**

“Que resulte y que se pueda implementar en la práctica”.

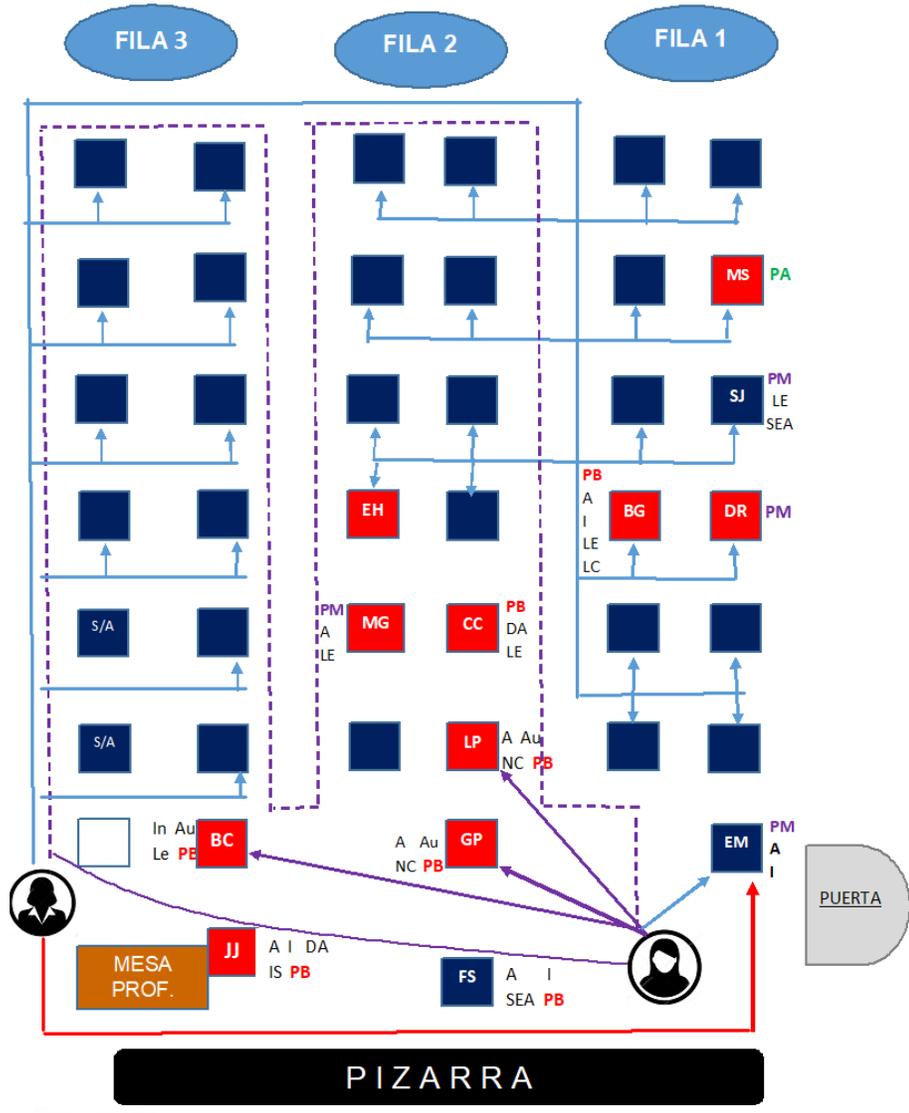
**Anexo N°2.**

**Técnica de recolección de información, “Mapa de aula”.**

- Alumnos con buen rendimiento escolar.
- Alumnos con baja participación escolar.
- Desplazamientos en el aula Prof. de asignatura.
- Desplazamientos en el aula Educadora Diferencial.
- Intervenciones de manejo conductual.
- PA:** Participación alta.
- PM:** Participación media.
- PB:** Participación baja.

**Necesidades de apoyo:**

- A** : atención.
- I** : impulsos (control)
- DA** : dificultad de aprendizaje
- SEA** : socioemocional/ afectivo
- AU** : autonomía del trabajo escolar.
- NC** : nivel comprensivo.
- LE:** lenguaje expresivo. // **LC:** lenguaje comprensivo.



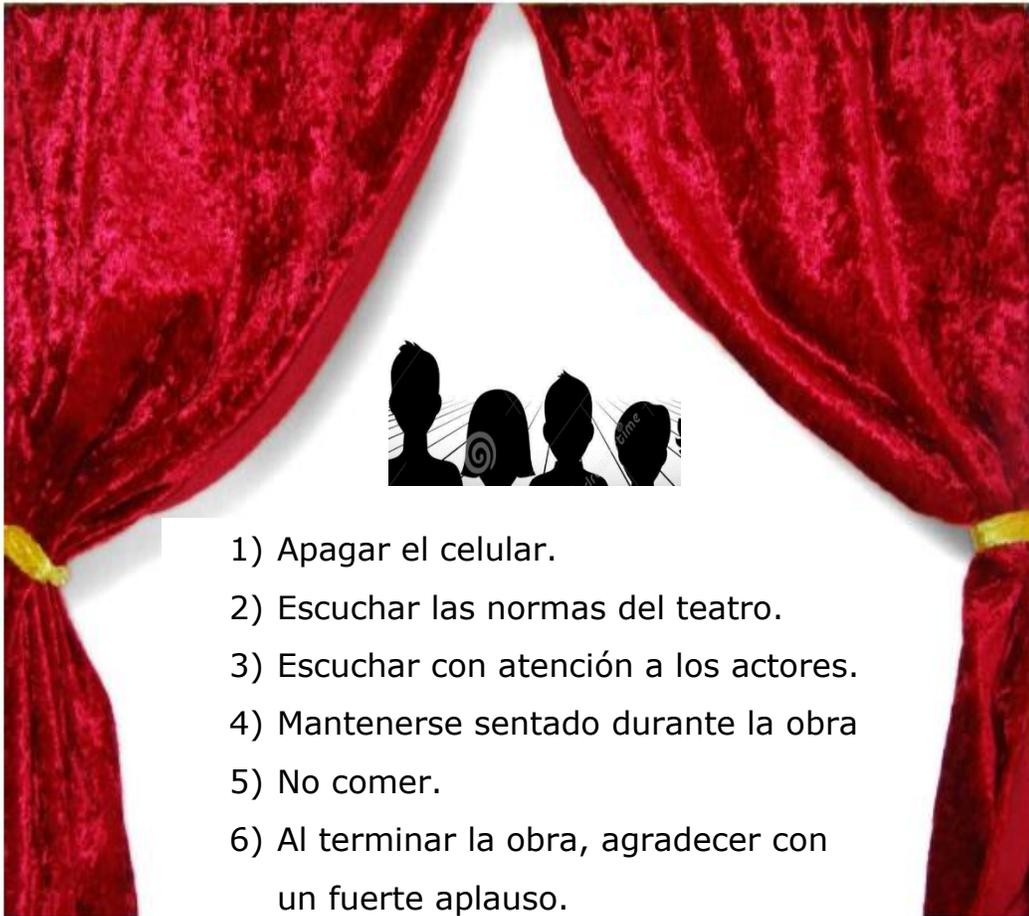
### Anexo N°3.

3.1). Instrumento de evaluación para el recuerdo libre de lo leído y escritura espontánea, del texto “Cuando vamos al teatro”, realizado por Ruiz, M. (2018)

#### CUANDO VAMOS AL TEATRO.

Al asistir a una obra de teatro es muy importante ser respetuoso y puntual con los actores.

Algunos buenos modales que puedes practicar son:



3.2). Instrumento de evaluación para el recuerdo libre de lo leído, en relación a los niveles de comprensión de la información explícita, implícita y de reorganización, según la Taxonomía de Barret (1968); evaluados con lista de cotejo.

**EVALUACIÓN DEL RECUERDO LIBRE DE LO LEÍDO PARA LA  
COMPRENSIÓN LECTORA  
(según Taxonomía de Barret)**

<b>EJE</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>REALIZADO</b> ✓	<b>PENDIENTE</b> ☹	<b>ACCIONES PARA MEJORAR</b>
<b>RECONOCIMIENTO DE INFORMACIÓN EXPLÍCITA</b>	Reconoce ideas principales durante la lectura de un texto: las menciona o plasma de manera escrita.			
<b>RECUERDO</b>	Recuerda ideas principales después de la lectura del texto: las menciona o plasma de manera escrita.			
<b>REORGANIZACIÓN</b>	Resume el texto leído en función de sus conceptos claves, organizados en la tarea anterior.			
<b>COMPRENSIÓN DE INFORMACIÓN IMPLÍCITA</b>	Infiere información asociativa acerca de los buenos modales para asistir y participar del teatro, según el texto leído.			

**Anexo N°4.**

**Instrumentos de evaluación para la producción textual: Escritura espontánea, según rúbrica de Ruiz, M. (2018).**

**RÚBRICA DE “PRODUCCIÓN TEXTUAL:  
A PARTIR DE LA ESCRITURA ESPONTÁNEA”.**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SOBRESALIENTE (100% del puntaje) 4</b>	<b>ADECUADO (75% del puntaje) 3</b>	<b>REGULAR (50% del puntaje) 2</b>	<b>INSUFICIENTE (25% del puntaje) 1</b>
<b>COHERENCIA</b>	La producción textual menciona <b>6 elementos explícitos</b> que aparecen en el texto leído. Utiliza en forma correcta elementos morfológicos <b>respetando concordancia de género- número en la totalidad del escrito, ordenando en forma adecuada todas las oraciones.</b> El recuerdo libre de lo leído presenta <b>a lo menos 1 inferencia</b> del texto leído.	La producción textual menciona <b>4 ó 5</b> elementos explícitos que aparecen en el texto leído. Utiliza elementos morfológicos, presentando <b>2 o menos errores</b> de concordancia género- número en la totalidad del escrito, pero <b>ordenando de forma adecuada las oraciones</b> de este. Presenta <b>a lo menos 1 inferencia</b> del texto leído.	La producción textual menciona <b>2 ó 3 elementos explícitos</b> que aparecen en el texto leído. Presenta <b>3 o más errores</b> de concordancia género- número en algunas ideas del escrito, así como en el orden de oraciones. <b>No presenta inferencias</b> de lo leído	El desempeño es <b>inferior</b> al nivel regular.
<b>COHESIÓN</b>	Las oraciones formuladas presentan <b>uso correcto de conectores, en la totalidad del escrito,</b> permitiendo la adecuada relación de las partes del escrito. Realiza <b>uso correcto de pronombres, sin presentar errores.</b>	Las oraciones formuladas presentan entre <b>1 ó 3 errores en el uso de conectores</b> a lo largo del escrito. Presenta <b>1 ó 2 errores en el uso de pronombres.</b>	Las oraciones formuladas <b>presentan 4 o más errores en el uso de conectores,</b> a lo largo del escrito, dificultando la adecuada relación entre las partes de este. <b>Presenta 3 o más errores en el uso de pronombres.</b>	El desempeño es <b>inferior</b> al nivel regular.
<b>ASPECTOS ORTOGRÁFICOS</b>	La producción textual <b>no presenta errores de escritura en la totalidad de este. Respeta uso de mayúscula</b> al inicio del escrito, en sustantivos propios, luego de uso de punto y en punto final. La calidad de la grafía permite una <b>rápida comprensión del mensaje.</b>	La producción textual <b>presenta entre 1 y 3 errores</b> a lo largo de este. Utiliza <b>uso de mayúscula sólo al principio del escrito.</b> Utiliza punto final. La calidad de la <b>grafía permite una rápida comprensión del mensaje.</b>	La producción textual <b>presenta 4 o más errores de escritura.</b> Realiza uso de mayúscula solo al inicio del escrito. <b>No</b> utiliza punto final. La calidad de la <b>grafía no es precisa, dificultando la rápida comprensión del mensaje.</b>	El desempeño es <b>inferior</b> al nivel regular.

Anexo N°5.

5.1). Cuento “*La bruja de la medianoche*”. Berduque, C. (2012).



**5.2). Pauta de apoyo en la mediación de la lectura, para favorecer su comprensión.**

<b>PAUTA PARA PLANIFICACIÓN BASADA EN LA TAXONOMÍA DE BARRET            PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA (solo tres ejes)</b>		
Subejos	indicadores	Estrategias Psicopedagógicas
<b>Reconocimiento de información explícita</b>	Reconoce ideas principales durante la lectura de un texto.	¿Cuántos hermanos eran? ¿Cómo se llamaba la bruja? ¿Qué animales acompañaban a la bruja?
	Reconoce la secuencia de hechos principales durante la lectura de un texto.	¿Qué pasó primero? ¿qué pasó después? .
	Reconoce relaciones de causa-efecto durante la lectura de un texto.	¿Qué ocurrió cuándo ....?
<b>Recuerdo</b>	Recuerda ideas principales después de leer un texto	Para favorecer el recuerdo de ideas principales se mediará la actividad con preguntas. La respuesta será apoyada por láminas, algunas correctas y otras distractoras. La forma de respuesta podrá ser verbal y/o gestual (señalar lámina)  Las preguntas a realizar son: ¿Quién aparece en el cuento? ¿Cómo se sentía la bruja? ¿Cómo se sentían los niños? ¿Recuerdas por qué la Bruja de Medianoche se volvió completamente loca?
	Recuerda secuencia de hechos principales después de leer un texto.	
	Recuerda las relaciones de causa-efecto después de leer un texto.	La respuesta será apoyada por láminas. La forma de respuesta podrá ser verbal y/o señalando la lámina.
<b>Reorganización</b>	Distingue conceptos claves, de otros irrelevantes y/o no pertinentes al significado global del texto leído.	
	Conecta conceptos claves mediante relaciones vinculantes expresadas en imágenes y/o símbolos.	La respuesta será apoyada por láminas. La forma de respuesta podrá
	Resume el texto leído en función de sus conceptos claves organizados en la tarea anterior.	Podrá aplicar alguna de las siguientes estrategias a elección:  -Realizar recontado del texto  -Dibujar lo que recuerden del texto y luego exponer en forma verbal este.  - Escribir voluntariamente lo que deseen en una oración o párrafo.

## **Anexo N°6.**

**Instrumentos de evaluación para la comprensión inferencial de textos narrativos, según el cuestionario de inferencias de Trabasso (1996); realizado por Ruiz, M. (2018).**

### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA EL ÁREA DE LENGUAJE**

#### **DATOS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:**

- Cuestionario de inferencias de Trabasso
- Autor: Trabasso & Magliano, (1996)
- Eje Alfabetización Inicial
- Área evaluada: Comprensión Inferencial, en texto narrativo
- Cuento: *La Bruja de Medianoche*

#### **ACTIVIDAD PROPUESTA:**

Se propone la siguiente experiencia didáctica, de elaboración de inferencias, para un grupo de niños que cursen 1° Año Básico.

**INFERENCIAS:**

<b>PÁGINA</b>	<b>INFORMACIÓN DEL TEXTO</b>	<b>TIPO DE INFERENCIA Y PREGUNTA A REALIZAR</b>
5	Había una bruja, “La que no debía ser nombrada”, la Bruja de la Medianoche  Ella tenía dos seguidores: un gato negro y una lechuza marrón. A todos lados adonde ella iba, ellos la seguían	Inferencia Motivacional: ¿Por qué la bruja no debía ser nombrada? Inferencia Léxica: ¿Por qué se llamará La Bruja de la Medianoche?  Inferencial Pronominal: ¿Quién tenía dos seguidores?  Inferencia Motivacional: ¿Por qué el gato negro y la lechuza marrón seguían a la bruja?
6	Después de que, oculto en una misteriosa cueva del bosque prohibido encontró por accidente “El Gran Libro de los Hechizos”  Luego de practicar y practicar, cualquier cosa que ella tocara se volvía negra en un abrir y cerrar de ojos	Inferencia de Causa Psicológica: ¿Qué sintió la bruja cuando encontró “El Gran Libro de los Hechizos”?  Inferencia Léxica: ¿Qué significa que cualquier cosa que ella tocara se volvía negra en un abrir y cerrar de ojos?
7	¡Oh! No deberías esperara a ver a ninguno de los tres. Pero si ellos juntan sus manos, ¡ten cuidado! Tendrás mucho que temer, porque puedes perder todo.	Inferencia Pronominal: ¿Quiénes juntarán sus manos?
9	Entonces, lanzó el conjuro sobre todo el pueblo que se volvió tan oscuro como la medianoche.	Inferencia Causa Psicológica: ¿Por qué la bruja lanzó el conjuro? ¿Qué sintió el pueblo al quedar oscuro?
13	Pero un día el gato negro y la lechuza marrón le dijeron que tres niños no habían caído bajo el hechizo	Inferencia de Capacidad: ¿Cómo lograron los niños salvarse del hechizo de la bruja? ¿Cómo supieron el gato negro y la lechuza marrón que tres niños no estaban hechizados?
14	Y, cuidadosamente, pusieron en marcha un plan	Inferencia Pronominal: ¿Quiénes tienen un plan? Inferencia Evaluativa: ¿Está bien o mal que los niños realicen un plan? Inferencia de Capacidad: ¿Cómo los niños realizaron su plan?
16	¡De pronto! ¡apareció una sombra...neeeeeegra! Era un hombre cangrejo que mostraba sus terribles pinzas y la perseguía.	Inferencia de Capacidad: ¿Cómo apareció un cangrejo en la casa de los niños?  Inferencia Motivacional: ¿Por qué el cangrejo le mostró sus pinzas y persiguió a la buja?
19	La sombra de un águila descendió en picada desde las alturas. “Me encanta perseguir cosas. No creas que podrás escapar” ¡Y así apareció el Gran Señor del Aire!	Inferencia Léxica: ¿Por qué se llamará el Gran Señor del Aire?
26	Todos en el pueblo bailaron y cantaron bajo la luz del Sol y la Bruja de la Medianoche nunca más volvió.	Inferencia de Causa Psicológica: ¿Cómo se sintió el pueblo sin oscuridad? ¿Por qué la Bruja de la Medianoche nunca más regresó al pueblo?
	Al finalizar el cuento	Inferencia Evaluativa: ¿Estuvo bien o mal lo que hizo la Bruja de la Medianoche al pueblo? ¿Por qué? Inferencia Espacio Temporal: ¿En qué momento los niños pensaron en asustar a la bruja?

**Anexo N°7.**

**Fotografías del aula del presente estudio de caso (material autorizado).**





## Anexo N°9.

### Tabla puntaje bruto, Porcentaje de logro y Nivel de desempeño en Comprensión Lectora 1° básico. Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT). (Medina y Gajardo 2009).

SEGUNDA PARTE: MANUAL DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN DE RESULTADOS / RUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS (CL-PT)  
LEJANDRA MEDINA, ANA MARÍA GAJARDO y FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO

TABLAS DE PUNTAJES BRUTOS, PORCENTAJES DE LOGRO Y NIVELES DE DESEMPEÑO POR NIVEL EVALUADO

**5.2 Primer año básico**

**TABLA N° 5: Puntaje bruto, Porcentaje de logro y Nivel de desempeño en Comprensión lectora 1° básico**

Puntaje Bruto	Porcentaje de Logro	Nivel de desempeño
0	0	No desarrollado
1	2	
2	5	
3	8	
4	10	Emergente
5	13	
6	16	
7	18	
8	21	En desarrollo
9	24	
10	27	
11	29	
12	32	Desarrollo satisfactorio
13	35	
14	37	
15	40	
16	43	Muy desarrollado
17	45	
18	48	
19	51	
20	54	
21	56	
22	59	
23	62	
24	64	
25	67	
26	70	
27	73	
28	75	
29	78	
30	81	
31	83	
32	86	
33	89	
34	91	
35	94	
36	97	
37	100	

**TABLA N° 6: Puntaje bruto, Porcentaje de logro y Nivel de desempeño en Producción de textos 1° básico**

Puntaje Bruto	Porcentaje de Logro	Nivel de desempeño
0	0	No desarrollado
1	3	
2	7	
3	10	
4	14	Emergente
5	17	
6	21	
7	25	
8	28	En desarrollo
9	32	
10	35	
11	39	
12	42	Desarrollo satisfactorio
13	46	
14	50	
15	53	
16	57	Muy desarrollado
17	60	
18	64	
19	67	
20	71	
21	75	
22	78	
23	82	
24	85	
25	89	
26	92	
27	96	
28	100	

**TABLA N° 7: Puntaje bruto, Porcentaje de logro y Nivel de desempeño en Manejo de la lengua 1° básico**

Puntaje bruto	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
0	0	No desarrollado
1	8	
2	16	
3	25	Emergente
4	33	
5	41	
6	50	En desarrollo
7	58	
8	66	
9	75	Desarrollo satisfactorio
10	83	
11	91	
12	100	Muy desarrollado

**TABLA N° 8: Puntaje Bruto, Porcentaje de logro y Nivel de desempeño totales 1° básico**

Puntaje bruto	Porcentaje de logro	Nivel de desempeño
0	0	No desarrollado
1	1	
2	2	
3	3	
4	5	
5	6	
6	7	
7	9	
8	10	
9	11	
10	13	
11	14	
12	15	
13	16	
14	18	
15	19	

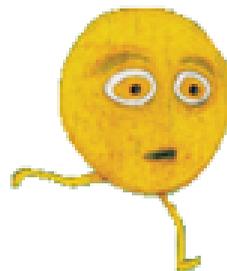
16	20	Emergente
17	22	
18	23	
19	24	
20	26	
21	27	
22	28	
23	29	
24	31	
25	32	
26	33	En desarrollo
27	35	
28	36 *	
29	37	
30	39	
31	40	
32	41	
33	42	
34	44 *	
35	45	
36	46	En desarrollo
37	48	
38	49	
39	50	
40	51	
41	53	
42	54	
43	55	
44	57	
45	58	
46	59	Desarrollo satisfactorio
47	61	
48	62	
49	63	
50	64	
51	66	
52	67	
53	68	
54	70	
55	71	
56	72	Muy desarrollado
57	74	
58	75	
59	76	
60	77	
61	79	
62	80	
63	81	
64	83	
65	84	
66	85	
67	87	
68	88	
69	89	
70	90	
71	92	
72	93	
73	94	
74	96	
75	97	
76	98	
77	100	

**Anexo N°10.**

**Libreto de elocución para el/la profesor/a, Cuento: “La tortilla corredora”  
(Herrera, L., 2010).**

**Libreto de elocución  
para el/la profesor/a**

*Cuento: “La tortilla corredora”  
(Herrera, L., 2010)*



**Estimado/a Profesor/a:**

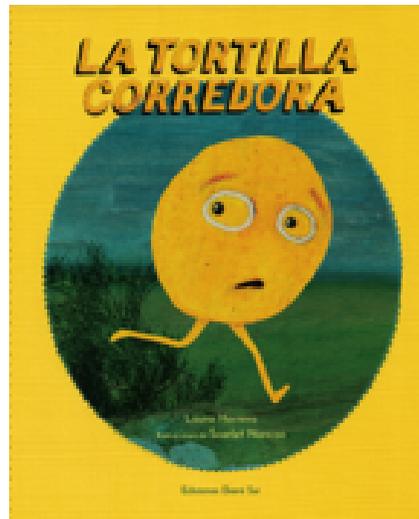
El presente libreto de elocución, diseñado para usted, tiene por finalidad ser un manual de instrucciones para favorecer la lectura guiada del cuento "La tortilla corredora" (Herrera, L., 2010), en el cual se otorgan estrategias de intervención pedagógica para enriquecer el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes, a partir de la lectura en voz alta del cuento seleccionado, presentado en versión de teatro de kamishibai.

En cada página encontrará indicado el número de la lámina correspondiente al teatrillo, acompañado de su imagen y del texto que deberá leer, acompañado de una serie de intervenciones para elaborar estrategias psicolingüísticas, preguntas de nivel literal e inferencial durante la lectura, indicando cuándo realizar cada intervención, a qué alumnos dirigir estas y qué materiales ofrecer.

Es recomendable que usted pueda revisar este libreto antes de realizar la actividad y pueda prepararse con la debida anticipación para que adquiera soltura y fluidez necesarias durante su ejecución. Recomendamos ubicar el presente material en la parte posterior del teatrillo, para ser utilizado durante la lectura.

Esperamos que este recurso que ponemos a su disposición le resulte de gran ayuda y contribuya a potenciar su práctica pedagógica.





---

### LÁMINA 1.

---

#### PARA INICIAR (ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS):

- Como ya vimos, este libro contiene un cuento que se llama "La Tortilla Corredora". A partir de lo que ustedes saben y conocen: ¿quién puede decirme qué es una tortilla?
- ¿Quiénes han comido tortilla alguna vez? (ofrezca a los alumnos tortillas de verdura y de pan dispuestas en la canasta del módulo A.1. Permita que los niños exploren y comenten).

¿Quién podría decirme de qué se hacen las tortillas?

¿A qué saben?

¿Les gustan?

- (Clarificación): Pues, a partir de todo lo que ustedes conocen, sabemos que hay dos tipos de tortilla. Algunas se preparan con harina, agua y sal, formándose una masa que se cocina a fuego lento, y otras que se hacen con algunas verduras y huevo, por ejemplo, la tortilla de papas. Este alimento es muy típico de algunas partes de nuestro país

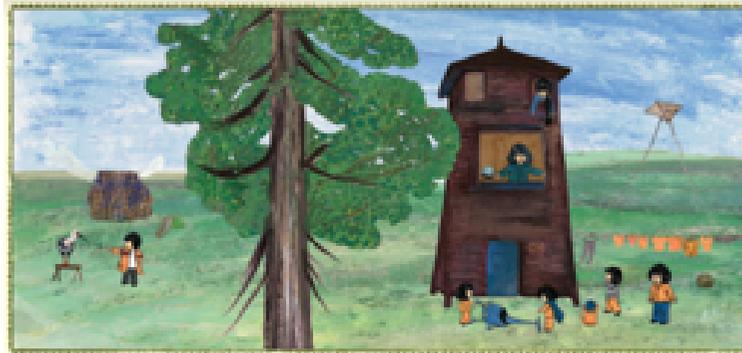
#### A CONTINUACIÓN:

- Ahora que conocemos el nombre de este cuento: ¿por qué creen que la tortilla correrá?

¿Hacia dónde correrá?

¿Por qué correrá?

(realice un cambio de lámina y comience la lectura) ...



Había una vez una mujer que vivía en el campo a la sombra de un viejo alerce. Tenía una casa de tres pisos y siete hijos muy hambrientos.

## LÁMINA 2.

### DESPUÉS DE LA LECTURA:

- (Relea con énfasis) "a la sombra de un viejo alerce".

Pregunte: ¿qué es un alerce?, ¿alguien lo sabe?

Clarificación: Un alerce es un árbol nativo de muchos años, que se caracteriza por ser muy alto (enfatizar con el tono de voz). En el sur de nuestro país hay muchos alerces, los cuales no pueden ser cortados, porque es un árbol protegido. (muéstrelo en la imagen).

-{Propicie inferir con la siguiente pregunta):

Clarificación: Quiere decir que los personajes vivían cerca de un gran alerce, que por su tamaño lograba darles sombra.

- ¿Quiénes vivían en el campo?

- ¿Cómo eran los hijos del cuento?

- ¿Qué quiere decir la palabra "hambriento"? (dirigir esta pregunta a un alumno con baja participación. En este momento podrá ofrecer dos tarjetas con imágenes, una de las cuales representa el concepto hambriento, de manera de elicitare respuestas verbales o por medio de la indicación).



Un día, la mujer preparó una deliciosa tortilla que puso al rescoldo.

Los siete hijos miraban la tortilla,  
la tortilla miraba a los siete niños.

### LÁMINA 3.

#### DESPUÉS DE LEER EL PRIMER PÁRRAFO:

- Repita con énfasis o parafrasee: "Un día, la mujer preparó una deliciosa tortilla que puso al rescoldo".
- ¿Qué significará que puso la tortilla "al rescoldo"? (escuche las respuestas de los alumnos y luego clarifique).
- Clarificación: Al rescoldo quiere decir que la tortilla se colocó sobre una brasa o fuego pequeño, y se encuentra protegida por las cenizas. (apoyar la clarificación con la imagen de la lámina). En nuestro país, principalmente en el campo, existen muchas comidas que se preparan al rescoldo, como, por ejemplo: la tortilla. Por eso, una vez cocidas, deben quitarse las brasas y los bordes quemados para poder comerlas.

#### DURANTE EL SEGUNDO PÁRRAFO:

- Al leer "Los siete hijos miraban a la tortilla, la tortilla miraba ...." (preguntar a los estudiantes) ¿qué piensan que miraba? ...
- (Luego de la respuesta de los estudiantes) Leer con énfasis: a los siete hijos!!.

#### DESPUÉS DE LA LECTURA:

- ¿Dónde puso la mamá la tortilla? ? (dirigir esta pregunta a un estudiante con requerimientos de lenguaje. Permita su verbalización o una respuesta por medio de la indicación).
- ¿Cuántos hijos eran?



Cuando la tortilla estuvo lista, la mujer la sacó de las brasas. La iba a sacudir con un paño, pero la tortilla saltó de sus manos y salió corriendo.

#### LÁMINA 4.

##### DURANTE LA LECTURA:

- Al leer "La iba a sacudir con ....." (preguntar a los estudiantes) ¿con qué podrá ser?

-(Luego de la respuesta de los estudiantes) Leer con énfasis: con un paño!!!

-(Continuar leyendo) "...pero la tortilla saltó de sus manos y ... (preguntar a los estudiantes) ¿qué piensan que pasó?

\*(elicitar respuesta de los estudiantes menos participativos)

##### DESPUÉS DE LA LECTURA.

¿Por qué la tortilla saltó y salió corriendo? (dirigir esta pregunta a un estudiante con requerimientos de lenguaje. En este momento podrá ofrecer 3 ó 4 tarjetas con imágenes, una de las cuales representa la emoción pertinente, elicitando su respuesta verbal o por medio de la indicación).

¿De qué escapó la tortilla?



- ¡Estos siete niños me quieren comer!-  
gritó la tortilla. Y rodó cuesta  
abajooooooooooooooooo.

---

### LÁMINA 5.

---

#### DESPUÉS DE LA LECTURA:

- ¿Por dónde rodó la tortilla?
- ¿Por qué los niños correrán detrás de ella? ¿creen que se la querían comer?
- ¿Creen que la tortilla logre salvarse?
- Hasta ahora ¿qué ocurrió primero en la historia?, ¿qué ocurrió luego?, ¿y después?

(Entregar apoyo mediado a estudiantes con requerimientos de ordenación temporal. En este momento podrá ofrecerle tres tarjetas con imágenes, presentadas en desorden, las cuales representan los hechos ocurridos hasta el momento, las cuales podrá organizar para favorecer su respuesta de tipo verbal).



Por allí estaba el gallo.

-¿A dónde vas tan apurada?- le preguntó-

Te ves tan deliciosa que te quiero comer.

-No, señor- dijo la tortilla-

No me comieron los siete niños hambrientos y tampoco me comerás tú.

Y siguió corriendo.

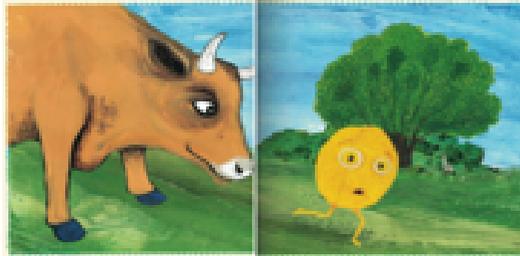
### LÁMINA 6.

#### DURANTE LA LECTURA:

- \* (Leer y vocalizar con distintas voces y énfasis a los personajes: gallo y tortilla)
- (Leer hasta) "Te ves tan deliciosa que te quiero ..." (genere una pausa y pregunte a los estudiantes) ¿qué le querrá hacer el gallo a la tortilla?
- (Luego de la respuesta de los estudiantes) Confirmar y leer con énfasis: comer!!! (continuar leyendo).

#### DESPUÉS DE LA LECTURA:

- ¿Por qué la tortilla corría tan apurada? (esta pregunta puede ser dirigida a un alumno distraído).



Más allá estaba la vaca.

-¿A dónde vas tan apurada? - le preguntó. Te ves tan tostadita que te quiero comer.

-No, señora- dijo la tortilla-

No me comieron los siete niños hambrientos, no me comió el gallo, y no me comerás tú.

Y siguió corriendo.

#### LÁMINA 7.

##### DURANTE LA LECTURA:

\*(Leer y vocalizar con distintas voces y énfasis a los personajes: vaca y tortilla)

-(Leer) "Más allá estaba la ..... " (escuche las respuestas de los alumnos y luego entregue la respuesta para permitir su confirmación).

-(Leer hasta) "No me comieron los siete niños hambrientos, no me comió el gallo y no me comerás tú. Y<sup>ovv</sup> " (pregunte a los estudiantes) ¿qué habrá pasado con la tortilla? (escuche las respuestas de los alumnos y luego entregue la respuesta para permitir su confirmación) "Y siguió corriendo.."

##### DESPUÉS DE LA LECTURA:

-Hasta ahora ¿cuántos animales han aparecido en la historia?, ¿en qué orden han aparecido? (entregar apoyos mediados a estudiantes con requerimientos de recuerdo y orden temporal. En este momento podrá ofrecer tarjetas con números y otras con imágenes de los personajes del cuento, entre las cuales deberá seleccionar la cantidad y los animales que han aparecido hasta ahora).



Luego estaba el perro.

-¿A dónde vas tan apurada? – le preguntó-. Hueles tan bien que te quiero comer.

-No, señor- dijo la tortilla-. No me comieron los siete niños hambrientos, no me comió el gallo, no me comió la vaca y no me comerás tú.

Y siguió corriendo.

### LÁMINA 8.

#### DURANTE LA LECTURA:

\* (Leer y vocalizar con distintas voces y énfasis a los personajes: perro y tortilla)

- (Luego de leer) ¿a dónde vas tan apurada?- le preguntó el perro-. Hueles tan bien que te quiero comer (preguntar) ¿Por qué la tortilla iría tan apurada?

(Escuche las respuestas de los alumnos y continúe leyendo)

-(Leer hasta) “No me comieron los siete niños hambrientos, no me comió el ....., no me comió la .....,” y no me comerás tú”

(Otorgue pausas y escuche las respuestas de los alumnos. Luego entregue la respuesta para permitir su confirmación) .

#### DESPUÉS DE LA LECTURA:

¿Por qué el perro se quería comer a la tortilla? (si algún estudiante lo requiere, en este momento podrá ofrecer 2 tarjetas con imágenes para responder a la pregunta)

¿Y qué piensan que pasó luego con la tortilla? ¿Qué irá a hacer?



Pero ... más abajo estaba el río.

¿Y ahora qué haré?- exclamó la tortilla-

No puedo atravesar el río. Me puedo ahogar,  
me puedo deshacer ... ¡me puedo morir!

### LÁMINA 9.

#### DURANTE LA LECTURA:

- (Leer) Pero ... más abajo estaba el .....

(Pregunte) ¿Con qué se encontró la tortilla?

(Escuche las respuestas de los alumnos) (lea) el río!!!.

-(Después de lo exclamado por la tortilla) ¿Y qué creen que hizo esta?

(Escuche las respuestas de dos alumnos: dirija esta a un estudiante participativo y a otro con más baja participación).

-Continúe leyendo hasta terminar el párrafo.

¿Qué sintió la tortilla al ver el río?

¿Por qué la tortilla no quería atravesar el río?



El chancho le propuso:

-Yo te puedo cruzar al otro lado. Súbete a mi lomo-

La tortilla corredora saltó sobre el lomo del chancho. El chancho se metió al río, pero el agua salía a la tortilla

#### LÁMINA 10.

##### DURANTE LA LECTURA:

\*(Leer y vocalizar con diferente voz el diálogo del chancho).

- (Después de lo enunciado por el chancho) ¿Quién me podría decir cuál es el lomo de un animal?

Clarificación: El lomo es la parte superior del cuerpo de un animal de cuatro patas, desde su cuello hasta las patas traseras.

- (Después del diálogo del chancho) ¿Por qué el chancho habrá querido ayudar a la tortilla? (Escuche las respuestas de dos alumnos, clarifique de ser necesario y continúe leyendo hasta el final. Si algún estudiante lo requiere, en este momento podrá ofrecer 2 tarjetas con imágenes para responder a la pregunta).

##### DESPUÉS DE LA LECTURA:

-¿Cómo logró atravesar el río la tortilla?

- Hasta ahora ¿qué animales han aparecido en la historia? (dirigir esta pregunta a un estudiante distraído y otro más que sí lo sepa).

-¿Cuál fue el primero en aparecer?, ¿Cuál fue el último en aparecer?

(En este momento podrá ofrecer tarjetas con imágenes de los personajes del cuento, entre las cuales deberá seleccionar los animales que han aparecido hasta ahora).



-Encarámate sobre mi nariz- le dijo el chancho-. Así no te mojarás.

La tortilla se encaramó en la nariz del chancho...

## LÁMINA 11.

### DURANTE LA LECTURA:

- ¿Qué querrá decir "encarámate"? (escuche las respuestas de dos alumnos, clarifique de ser necesario).

Clarificación: Encaramarse quiere decir que la tortilla se "subió" sobre la nariz del chancho. Encaramarse significa subir a un lugar.

(Lea nuevamente la primera oración, usando el término "súbete").

### DESPUÉS DE LA LECTURA:

-(Después de leer la oración final) ¿Y entonces qué creen que pasará?  
(Escuche las respuestas de los alumnos)

-¿Cómo la tortilla pudo atravesar el río?

- ¿Por qué el chancho le pidió a la tortilla que se encaramara o subiera sobre su nariz?



Entonces el chancho respingó la nariz,  
la tortilla se tambaleó ...  
y el chancho abrió la boca grande  
GRAAAANDEEEE ...

---

## LÁMINA 12.

---

### DURANTE LA LECTURA:

-(Luego de leer hasta la coma) ¿Qué querrá decir que el chancho “respingó” la nariz?  
(Escuche las respuestas de dos alumnos. Si no emerge ninguna, clarifique)

Clarificación: Respingó quiere decir que el chancho sacudió fuertemente su cuerpo, en este caso la cabeza, de manera sorpresiva. Otra palabra que podemos usar es “sacudió”.  
(Lea nuevamente la primera oración, usando el término “sacudió”).

### DESPUÉS DE LA LECTURA:

¿Qué le pasó a la tortilla cuando el chancho respingó su nariz?

Hasta ahora, ¿Quién me puede decir el orden en el que han aparecido los animales de la historia? (si el estudiante que responderá la pregunta lo requiere, en este momento podrá ofrecer tarjetas con imágenes de los personajes del cuento, entre las cuales deberá seleccionar los animales que han aparecido hasta ahora).

¿Por qué el chancho abrió tan grande su boca?



... pero antes de que el chancho se la pudiera tragar, la tortilla dio un salto y se escapó.

La tortilla se salvó y este cuento se acabó.

---

### LÁMINA 13.

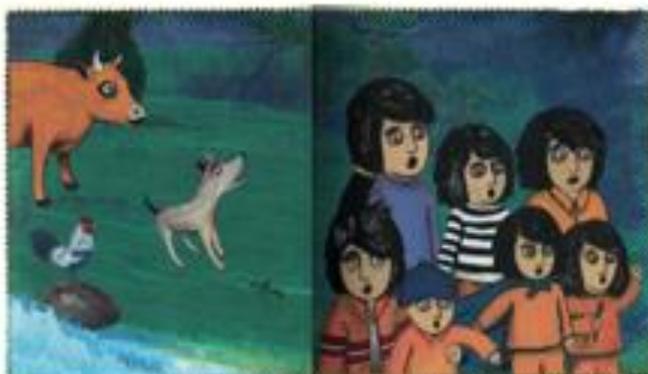
---

#### DURANTE LA LECTURA:

¿(Leer hasta) "la tortilla dio un salto y .... " (pregunte) ¿por qué dio un salto la tortilla?

(Dirija esta pregunta a aquellos estudiantes con menor participación. Escuche las respuestas de los alumnos. En caso de existir dificultad en la respuesta, animelos a mirar la imagen presentada).

- Corrobore sus predicciones y lea con énfasis "se escapó!".
- ¿Por dónde se escapó? ¿En qué lugar?
- ¿Hacia dónde habrá ido?
- ¿Por qué corría con tanto apuro?
- (escuche las diferentes respuestas y continúe leyendo hasta el final).



¿Se acabó?

Nooooooooooooooooooooooooooooo.

El perro ladró. La vaca mugió. El gallo cantó. ¿y los siete niños hambrientos?

Gritaron:

¡TENEMOS UN HAMBRE ATROOOOOOZ!-

---

#### LÁMINA 14.

---

**DURANTE LA LECTURA:**

-(lea) ¿se acabó? (realice una pausa y escuche las respuestas de los estudiantes. Luego continúe leyendo hasta el final).

**DESPUÉS DE LA LECTURA:**

- ¿Qué le ocurría a los hermanos?
- ¿Por qué todos tenían un hambre atroz y gritaban?
- Entonces, en conjunto vamos a reconstruir el relato. Comenzando por lo que ocurrió primero. Cada uno dirá una idea. Comienza tú (indique los turnos de participación).



¿Y la mamá? ... preparó papas con arroz.

¿Y la tortilla corredora? ...

---

### LÁMINA 15.

---

#### DESPUÉS DE LA LECTURA:

-¿Qué piensan que pasó con la tortilla corredora?

(Escuche las respuestas de tres alumnos y pase a la lámina siguiente y final).



Corriendo por el mundo anda. Y dicen que todavía nadie se la ha podido comer.

---

### LÁMINA 16.

---

👉(leer y finalizar)

(Actividad posterior: módulo A.3 del cubo lector).