



ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CONTEXTOS DE POBREZA: ARTICULACIÓN CURRICULAR EN LA PRIMERA INFANCIA¹

READING INSTRUCTION IN CONTEXTS OF POVERTY: CURRICULAR ARTICULATION IN EARLY CHILDHOOD

María Eugenia Soto Muñoz (*)

Jorge Antonio Osorio Baeza

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Resumen

La enseñanza de la lectura es relevante para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento y se inicia en el nivel de educación parvularia. Este proceso requiere articulación con el primer año básico, considerando las características de los contextos más vulnerables, para lograr suplir falencias asociadas a esa realidad. Este artículo presenta los resultados de un estudio de casos múltiples, que indagó en la perspectiva de docentes de kínder y primer año básico, en colegios públicos ubicados en contextos socioeconómicos vulnerables. Se utilizó la entrevista para comprender cómo llevan a cabo la articulación curricular y la didáctica de la enseñanza de la lectura entre los dos niveles y las razones de por qué lo hacen. A través del Análisis Temático de la información, se evidenció una precaria articulación curricular y didáctica entre ambos niveles, con baja consideración del contexto donde enseñan, y basada en conocimientos desactualizados de los docentes.

Palabras clave: Articulación educativa; educación de la primera infancia; enseñanza de la lectura; docente; pobreza.

Abstract

Reading instruction is relevant to learning in all areas of knowledge and begins at the Preschool level. This process requires articulation with the first year of elementary school, taking the characteristics of the most vulnerable contexts into account, in order to overcome shortcomings associated with this reality. This article presents the results of a multiple case study that inquired on the perspective of kindergarten and first grade teachers in public schools located in vulnerable socioeconomic contexts. The interview was used to know how they carry out the curricular and didactic articulation of reading instruction between the two levels and the reasons for this approach. Through the Thematic Analysis of the information, a precarious curricular and didactic articulation between both levels was evidenced, with low consideration of the context in which they teach and based on teachers' outdated teacher knowledge.

(*) Autor para correspondencia:

María Eugenia Soto Muñoz
Departamento de Didáctica
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile.
Av. Alonso de Ribera 2850, Concepción,
Bío Bío
Correo de contacto: mesoto@ucsc.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 29.10.2020

ACEPTADO: 21.04.2021

DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1176

Keywords: educational articulation, early childhood education, reading instruction, teachers, poverty.

¹ Agradecimientos a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

1. Introducción

Este artículo aborda, desde la perspectiva de profesoras de primer año básico y educadoras de kínder, la implementación del proceso de articulación de la enseñanza de la lectura de un nivel a otro, en contextos de pobreza. El propósito principal es comprender la manera como llevan a cabo la articulación curricular y la didáctica de la enseñanza de la lectura entre los dos niveles y las razones de por qué lo hacen, considerando que la lectura es un proceso relevante en la etapa inicial de la vida escolar, dada su incidencia transversal en el logro de los aprendizajes presentes y futuros de niños y niñas. Las habilidades fundacionales de alfabetización se desarrollan formalmente durante los primeros años de escuela, es decir, desde la educación preescolar hasta el segundo año básico principalmente, por lo que los docentes de educación básica debiesen considerar los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas en el nivel educativo anterior.

En Chile, como en otros países como Colombia, Argentina y Perú, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) afirmó que es necesario que los niños y niñas vivan un proceso armonioso, continuo y progresivo del desarrollo de las habilidades involucradas, desde kínder a primer año básico, de tal forma de garantizar el éxito de los aprendizajes (MINEDUC, 2012). En particular, un aprendizaje sólido de la lectura desde los primeros años permitirá al país formar ciudadanos mejor preparados para enfrentar la vida académica y laboral.

Dado el papel fundamental de las educadoras y profesoras en la implementación del proceso de articulación, para guiar la investigación se formuló la siguiente pregunta: ¿Cómo los docentes llevan a cabo la enseñanza de la lectura desde educación parvularia a primer año básico en contextos de pobreza?

2. Antecedentes conceptuales, empíricos y contextuales

El aprendizaje de la lectura ocupa un lugar preponderante en las preocupaciones del sistema educativo a nivel mundial, por lo que diversos estudios (Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012; Bravo-Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006) sugieren que las habilidades de alfabetización deben comenzar a desarrollarse antes del ingreso a primer año básico, ya que, de esa forma, se asegura que las habilidades necesarias para el desarrollo del lenguaje escrito se puedan aprender en forma gradual y paulatina. Específicamente en Chile, Guardia (2003) encontró un desfase significativo en el desempeño lector en niños y niñas al terminar 1º básico, con ventajas para aquellos provenientes de un nivel socioeconómico (NSE) medio-alto, quienes decodificaron y comprendieron de acuerdo

con lo esperable según las Bases Curriculares, mientras que los niños y niñas de NSE bajo, mostraron un patrón significativamente más atrasado y por debajo de lo esperado para su nivel y edad, lo que es complementado por Strasser y Lissi (2009), quienes señalan que los niños chilenos están expuestos a menos experiencias de alfabetización que los niños de los países desarrollados, tanto en el hogar como en la escuela.

Sumado a lo anterior, Lonigan (2006) señaló que aquellos niños provenientes de NSE bajo, que son lectores deficientes al final del primer año básico, tienen mayor probabilidad de presentar dificultades en el desarrollo de estas habilidades al final de la enseñanza básica. En Chile, las pruebas estandarizadas del Sistema de Medición de la Calidad (SIMCE) que se aplica en 2°, 4°, 6° y 8° básico, muestran diferencias significativas en los resultados obtenidos según el tipo de establecimiento, sea este particular pagado, particular subvencionado o municipal (público), este último donde asisten niños y niñas provenientes de NSE bajo, y que obtienen los peores resultados en relación a los dos primeros.

Sin embargo, en Chile, la Ley General de Educación 20.370 (MINEDUC, 2009), en su reforma constitucional del año 2013, establece que a los 12 años de escolaridad obligatoria se le suma el nivel de kínder (para niños de 5 a 6 años) para alcanzar efectos positivos en el desarrollo de los niños y niñas, especialmente de quienes provienen de hogares más vulnerables. Por lo tanto, el desarrollo de estas habilidades está consignado explícitamente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) y en las Bases Curriculares de Educación Básica (MINEDUC, 2018), aspecto que debiera facilitar un aprendizaje graduado desde kínder.

Las habilidades clave que debieran desarrollarse en niños y niñas, de forma graduada y articulada, fueron identificadas en el año 2008 por el *National Early Literacy Panel* (NELP). Estas habilidades, llamadas fundacionales o predictivas, previas a la alfabetización convencional de la lectura, son: conciencia fonológica, conciencia de lo impreso, conocimiento del alfabeto, lenguaje oral, nominación rápida de letras y números, nominación rápida de colores y objetos, escritura del nombre, y memoria fonológica. El informe del NELP puede ser utilizado por Chile como base para el diseño del currículo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, tanto de la educación parvularia como básica.

A estas se le ha denominado Alfabetización Inicial, es decir, la adquisición de habilidades que siguen un proceso de aprendizaje evolutivo y continuo de la lengua escrita, comenzando en la vida temprana del niño (Ruggerio & Guevara, 2015; Villalón, 2014). Más aun, Saracho (2017) señala que muchos niños pequeños aprenden a leer y escribir incluso antes de asistir a la

escuela formal y que adquieren los conceptos de la alfabetización cuando conocen e interactúan con lectores y escritores, e intentan leer y escribir. Por lo tanto, lo que pueda ocurrir en las aulas preescolares es vital para asentar los procesos formales de aprendizaje de la lectura en la enseñanza básica, especialmente si se aplica un programa sistemático y progresivo centrado en las habilidades fundacionales (Rosemberg & Stein, 2016).

Como se señaló, en Chile se ha observado históricamente una brecha en los resultados de la calidad del aprendizaje, evidenciando que los niños provenientes de bajo NSE parten su escolaridad con una desventaja, lo que coincide con lo señalado por autores como Braslavsky (2008), Bizama, Arancibia, Sáez y Loubiès (2017) y Manzi, Strasser, San Martín y Contreras (2008). En el mismo sentido, otros autores señalan que los estudiantes que provienen de familias de contextos pobres tienen menos oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela en sus primeros años de vida, y tienden a presentar dificultades para aprender, particularmente en el proceso de alfabetización, conjugando esta carencia con falencias estructurales y pedagógicas en la escuela (Buckingham, Beaman & Wheldall, 2014; Jadue, 1991; Pascual Lacal, Madrid & Estrada-Vidal, 2018).

Dado lo anterior, es pertinente recoger las creencias y opiniones de los docentes en cuanto a la problemática señalada, ya que, como plantean Serrano Arenas y Ochoa Cervantes (2020), ello permite obtener los significados, referentes y perspectivas para la transformación de la práctica, así como dilucidar las dificultades a las que se enfrentan. Para Gómez et al. (2014), las creencias de los profesores respecto de la enseñanza en contextos de pobreza tienen un impacto en el proceso pedagógico, pues se hace difícil desarraigar en los docentes concepciones estereotipadas de las familias provenientes de contextos vulnerables. Lo anterior plantea una problemática adicional que se vincula con el conocimiento subjetivo, generado por cada docente para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales que toma (Llinares, 1991). Estas se basan en los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan. A todo esto se suma, en la formación inicial de los profesores, el abordaje muy acotado de la enseñanza en contextos de vulnerabilidad.

La investigación en el área sugiere que la mayoría de los problemas de lectura tienden a ocurrir en escolares de familias con bajo nivel educacional, por lo que, en los casos de niños y niñas de bajo NSE, la escuela debe asumir un papel fundamental para compensar las deficiencias de capital cultural que heredan los niños de su entorno familiar (Bizama et al., 2017; Villalón et al., 2011). Frente a esto, Gómez et al. (2014) señalan que las creencias de los docentes impactan en varios aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura, tanto en los procedimientos

para acercar a sus estudiantes al objeto de estudio como en la manera en que abordan el proceso de enseñanza. De acuerdo con estos autores, las creencias incluyen los siguientes aspectos: “cómo se piensa que los niños desarrollan habilidades para la literacidad, cuál debe ser el rol del profesor y cómo deberían implementarse esas prácticas en el aula” (p. 182).

Para ser eficaces, las escuelas deben garantizar el aprendizaje de cada estudiante, considerando las características culturales de sus familias y su lugar de proveniencia, para suplir posibles déficits (Bellei, Muñoz, Pérez & Raczynski, 2003; Berliner, 2009) y, de este modo, alcanzar una educación de calidad, que les permita en el futuro insertarse socialmente en condiciones de igualdad con sus pares, independientemente de su situación socioeconómica inicial (Belavi & Torrecilla, 2020). En Chile, los niños están expuestos a menos experiencias de alfabetización que los niños de los países desarrollados, en el hogar y en la escuela; no obstante, a pesar de la escasa enseñanza explícita del código en las aulas, existe un efecto positivo y significativo en el crecimiento de la alfabetización en el jardín infantil (Strasser & Lissi, 2009).

Si a lo anterior se suma que una forma de favorecer los aprendizajes en niños y niñas es mediante la implementación de una transición educativa entre la educación parvularia y el primer año básico, es posible comprender que este proceso haya sido una preocupación creciente en diferentes países del mundo (González, Mödinger, Rojas & Saavedra, 2016; La Paro, Rimm-Kaufman & Pianta, 2006). El interés de la comunidad internacional se fundamenta en el respeto a los derechos de los niños y niñas, establecidos en la Convención de los Derechos del Niño en 1989, a la que Chile adscribió en 1990. Específicamente, esta convención establece el respeto del derecho a la educación desde una visión digna y plena de la niñez, lo que permite que niños y niñas disfruten jugando, en un ambiente sano y limpio, promueve su bienestar y desarrollo como personas, y valora sus contribuciones y opiniones (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006). No obstante, la realidad de los chilenos dista de este ideal, pues se observa un cambio brusco en el tránsito del niño y la niña de un nivel a otro, proceso en el que se diluyen los principios que sustentan la educación parvularia en Chile, tales como el principio de juego, actividad, singularidad, entre otros (MINEDUC, 2018).

La transición es un cambio en el proceso interno que vive el niño al pasar de un estado que conoce a otro nuevo (Peralta, 2007), que debe ser favorecido por los profesionales responsables, construyendo un puente que unifique ambos estados (Huser, Dockett & Perry, 2016) y por donde el niño y la niña transiten en forma armoniosa. Para favorecer este proceso interno, se requiere de procesos articulorios externos que son aquellos donde interviene el adulto. La articulación se asume como la necesaria alineación del currículo y de la didáctica, que diseñan, implementan y evalúan todos los profesionales involucrados en el proceso de

aprendizaje. Azzerboni (2005) define la articulación como la forma de “facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas” (p. 6).

Desde la mirada curricular y didáctica, se deben considerar tres criterios básicos para garantizar el éxito (Jadue & Castro, 2006; Peralta, 2007), estos son: continuidad, para mantener ciertos principios y procesos comunes, que facilitan el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas; progresión, que implica permitir el avance equilibrado de aprendizajes y habilidades de un nivel a otro, que se van complejizando; y finalmente diferenciación, de tal forma de respetar las características de los distintos grupos para establecer la diferencia de aprendizaje a lograr en cada uno de los niveles.

La idea es respetar estos criterios y reconocerlos en el diseño de las actividades de aprendizaje, tal como lo plantean las normativas chilenas en la Resolución Exenta 11636 (MINEDUC, 2004) y en el Decreto para la Estrategia de Transición Educativa N°373 (MINEDUC, 2017). Sin embargo, algunos autores señalan que las profesoras en Chile no creen posible llevar a cabo una adecuada transición entre el nivel de educación parvularia y el primer año básico, dadas las condiciones laborales que presentan en los establecimientos educacionales (González et al., 2016). A ello se suma que las prácticas de los docentes no consideran los conocimientos previos de los niños, especialmente en la educación básica, ya que “las experiencias brindadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura no consideran un aprendizaje previo en la educación parvularia, comenzando este proceso desde la metodología de la decodificación, ignorando los aprendizajes que los niños establecen en el ciclo anterior” (Jadue & Castro, 2006, p. 111). Es decir, llevan un proceso de alfabetización convencional (Rugiero & Guevara, 2015), al tomar como punto de partida el primer año básico para la enseñanza de la lectura.

Ciertamente en el aprendizaje de los estudiantes el papel desempeñado por las profesoras tiene un gran impacto, ya que facilitan el desarrollo de habilidades y los aprendizajes, aunque en educación parvularia grandes periodos de tiempo se caracterizan por interacciones lingüísticas que no son óptimas para apoyar el desarrollo del lenguaje (Strasser, Darricades, Mendive & Barra, 2018), más aun, el del proceso de la lectura (Lonigan, Farver, Phillips & Clancy-Menchetti, 2009; Merino, Mathiesen, Domínguez, Rodríguez & Soto, 2018). Por lo anterior, resulta relevante considerar las creencias de los docentes, puesto que muchas veces el actuar del docente está guiado por lo que cree y piensa, más que por referentes teóricos y empíricos (Arenas, Casas & Cruzat, 2010; Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia, 2010).

Dada la necesidad de comprender la dinámica del proceso de transición en la práctica, y en particular, de la articulación curricular y didáctica de la enseñanza de la lectura, nos propusimos indagar en las perspectivas de las docentes de educación parvularia y de primer año básico en contextos de pobreza, y la manera como se diseña dicha articulación. Este acercamiento a un proceso tan relevante, puede contribuir al diseño e implementación de estrategias que favorezcan un proceso articulado de un nivel a otro.

3. Metodología

El estudio se inscribió en un paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa. Su diseño fenomenológico permitió estudiar las experiencias e interpretaciones de las docentes respecto a su propia enseñanza (Merriam, 2009), dado que el objetivo planteado fue conocer la perspectiva de las docentes sobre la articulación curricular y la didáctica de la enseñanza de la lectura en contextos vulnerables social y económicamente, y en particular, comprender las razones por las cuales se lleva a cabo el proceso de determinada manera y de qué forma las docentes consideran las características socioeconómicas y culturales de sus estudiantes. Para ello, se estudiaron casos múltiples, como una estrategia para mejorar la validez externa o la generalización de las conclusiones (Merriam, 2009).

La muestra estuvo conformada por un total de 23 docentes (10 profesoras de primer año básico y 13 educadoras de párvulos), quienes participaron en forma voluntaria, previa autorización del director de cada escuela, y suscribieron un consentimiento informado. Las docentes se desempeñaban en colegios municipales con alto Índice de Vulnerabilidad Económica (IVE), en seis de las comunas más pobladas del Área Metropolitana de Concepción, Chile. Estos colegios están ubicados en zonas urbanas y tienen un promedio de 20 niños por curso.

La muestra seleccionada se caracterizó por estar compuesta exclusivamente por profesionales de género femenino, característica habitual en estos niveles educativos en Chile. En cuanto a la experiencia docente, se registró un promedio de 14 años de ejercicio de la profesión, con un rango de entre 5 a 28 años. Todas las docentes se habían desempeñado en establecimientos educacionales municipales, es decir, enseñando preferentemente a niños y niñas provenientes de NSE bajo.

Como técnica para recoger las opiniones de las profesoras y educadoras, se utilizó una entrevista semiestructurada, cuyo guion de preguntas abiertas fue elaborado a partir de las siguientes categorías temáticas establecidas *a priori*: enseñar en contextos de bajo NSE, articulación educativa y enseñanza de la lectura. Este guion consideró preguntas de carácter

general, que permitieron abrir la conversación, y preguntas complementarias que fueron formuladas para profundizar en las respuestas, manteniendo el foco en las categorías definidas. Las entrevistas, realizadas en forma individual y presencial, en cada uno de los colegios seleccionados, fueron grabadas y luego transcritas para el posterior análisis de su contenido.

El método utilizado para el análisis de los datos recogidos fue el Análisis Temático, con el que se identificaron patrones repetidos de significado (Braun & Clarke, 2006), con la finalidad de comprender los fenómenos investigados y sacar a la luz la complejidad de la acción docente (Mieles Barrera, Tonon & Alvarado Salgado, 2012). Se trata de un método flexible, que permitió la adaptación a una compleja variedad de datos (Braun & Clarke, 2006).

Durante el proceso de Análisis Temático, los patrones repetidos se analizaron para crear temas que permitieran comprender mejor la perspectiva de las educadoras de kínder y profesoras de primer año básico, sobre el proceso de lectura. El análisis se realizó siguiendo las seis fases indicadas por Braun y Clarke (2006), es decir, familiarizarse con los datos, generar códigos iniciales, buscar temas, revisar temas, definir y nombrar temas e informar el análisis. Para el análisis se utilizó el programa *N-Vivo11*, dada su eficiencia para descubrir conexiones entre este tipo de datos. En el proceso de codificación, las respuestas de las docentes fueron leídas y, posteriormente, se les asignó un código. De esta manera, se determinaron los códigos finales que mostraban el número de veces que cada tema fue referido por las docentes.

4. Resultados

La presentación de los resultados se estructura en función de las categorías temáticas establecidas *a priori*.

1. Enseñar en contextos de bajo NSE:

A partir del análisis temático se pudo establecer que, para este grupo de docentes cuya experiencia laboral se ha verificado principalmente en establecimientos municipales, resulta difícil llevar a cabo la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, dadas las limitaciones económicas que redundan en insuficiencia de recursos básicos para sus estudiantes. Ello hace que su labor vaya más allá de su función docente, ya que muchas veces deben aportar recursos con los que no cuentan ni la escuela ni las familias. Una profesora de primero básico expresó: *"Nuestro papel aquí es muy importante porque aquí no solo somos profesoras; somos psicólogos, madres, aquí, somos todo para los niños (...) luego aquí, no solo tenemos un rol como profesor, tenemos muchos roles"*, aseveración que coincide con lo planteado por Eyzaguirre (2004) y Gómez et al. (2014), quienes señalan que los profesores

mantienen presentes las diferencias socioeconómicas de sus estudiantes, como un factor que afecta en su aprendizaje.

Del mismo modo, para las docentes es difícil trabajar con hijos cuyos padres presentan bajo nivel educacional, pues a menudo deben poner en práctica habilidades que trascienden a lo meramente pedagógico, tales como resistencia, empatía y resiliencia. Una profesora de primer año explicó: *“Cuando supe su realidad [refiriéndose a un niño X], entendí por qué es como es: tienen falta de afecto, disciplina, sin hábitos de estudio, y falta de desarrollo del lenguaje. Cuando conocí cada una de esas realidades, entendí por qué son así”*. Además, las profesoras creen ser responsables, en gran parte, de la educación de sus estudiantes, porque la mayoría de las familias no participa activamente en ella. Tal apreciación surge como una postura sesgada respecto de la realidad de sus estudiantes. Entre las razones de esta prescindencia, señalan la resistencia de los padres a reconocer los problemas de aprendizaje de sus hijos, por las características familiares, por las bajas expectativas que tienen para sus hijos, así como su baja escolaridad. Estos hallazgos son concordantes con Jadue (1991), quien concluyó que la baja escolaridad de los padres tiene un impacto negativo en el aprendizaje de sus hijos. Tal como lo plantea Gorski (2016), para abordar esta realidad se requieren condiciones de enseñanza que mejoren las inequidades estructurales, tanto de la sociedad misma como de la escuela en particular.

En síntesis, las docentes han arraigado un estereotipo de la familia pobre, atribuible, en parte, como lo señala Gómez et al. (2014), a su creencia enraizada en forma inconsciente como también a la falta de reconocimiento respecto a que la pobreza es un factor que interviene en los aprendizajes de los estudiantes.

2. *Articulación educativa:*

Respecto de la articulación educativa, las docentes confunden los conceptos de transición y articulación. Por ejemplo, una profesora de primer año afirmó: *“La articulación es cuando los niños pasan del jardín infantil al primero y la transición también, de pasar de un nivel a otro. Para mí, es lo mismo”*. Asimismo, señalan que la articulación es un proceso específico, más técnico y más familiar para ellos que el concepto de transición. Tal es el caso de una profesora que afirmó lo siguiente: *“Creo que la transición sería entre el kínder y el primer año. Articulación (...) para mí, transición es un término más técnico, y la articulación me suena más (...) parece más como coordinar los aprendizajes que están en el kínder y los que están en primer año”*.

Por otra parte, las profesoras de primer año básico declararon ser conscientes de la importancia de una transición adecuada de kínder a primer año, de modo que los estudiantes

puedan acostumbrarse a su nuevo entorno, y reconocen que es un cambio importante, ejemplificado en la siguiente opinión: *"No sé, porque siento que el paso de un niño pequeño desde el pre-kínder al kínder, y de ahí al primer año es fuerte; es difícil"*. Las docentes, en general, consideran que el concepto de articulación es más familiar para ellos porque han implementado más actividades en relación con él y porque, además, como normativa, lleva más tiempo vigente en el sistema educativo (desde el año 2004), a diferencia de la normativa de transición educativa, vigente desde el 2017. Un ejemplo es el que entrega otra educadora de párvulos: *"Para articular, hacemos actividades como visitar el aula de primer año, invitando a los estudiantes de primer grado a las exposiciones de jardín de infantes"*.

Las profesoras de primer año declararon que, para una adecuada transición a primero básico, es necesario mantener algunas estrategias que utilizan las educadoras del nivel anterior, como la estructura del aula de preescolar, y algunos recursos lúdicos, dando a entender la necesidad de respetar características propias del ser niño y niña. Sin embargo, señalan que en sus escuelas esto no es posible, dado que los directivos prefieren mantener un estilo tradicional de organización del aula, para mantener el orden y el comportamiento de los estudiantes en esta. Dicha situación es resumida por una profesora de primer año: *"Las primeras veces que fuimos al baño como en la sala de kínder (...) me dijeron que no puedo hacerlo, que tenían que ir solos, que ellos no pueden ir al baño durante las clases como en el kínder. Tienen que aprender a regular"*. En contraposición, una educadora de kínder declaró: *"Yo administro mi sala como quiero... esto se puede transformar en un gimnasio como se puede transformar en un laboratorio, retrasamos el horario, hacemos más ruido. No sé, todo lo que quieras"*.

Por otra parte, la articulación es un concepto más utilizado por las educadoras de kínder, quienes creen que han trabajado más en ese proceso porque les corresponde a ellas preparar a los niños y niñas para el paso a primer año básico y lo perciben como un proceso vertical ascendente, desde la educación parvularia hacia la educación básica. Esta idea sobre su rol como educadoras de párvulos es respaldada por las Bases Curriculares para este nivel educativo (MINEDUC, 2018), las cuales señalan explícitamente que la educación parvularia debe *"favorecer la transición de la niña y del niño a la educación básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan"* (p. 34). En contraste, nada de ello se menciona en las Bases Curriculares del primer año básico.

De acuerdo con lo anterior, las educadoras de kínder realizan más actividades de articulación que las profesoras de primer año y, también, estas últimas manifiestan en más ocasiones tener la necesidad de trabajar en equipo, de reunirse y planificar la articulación. Señalan que la

principal limitación para no hacerlo es la falta de tiempo, ya que la forma de encontrar tiempo es: *"En el pasillo o durante la hora del almuerzo, hablamos y comentamos sobre los estudiantes, sobre sus características y cómo están preparados para el primer año"*.

Los diferentes horarios de trabajo son señalados por las docentes como una causa que dificulta la planificación articulada del proceso curricular. Se suma que los directores de las escuelas no suelen proporcionar el tiempo para esta tarea. En el mismo plano administrativo, las educadoras de kínder y profesoras de primer año coinciden en señalar que desconocen quién será el profesor asignado a primer año para el año siguiente, por lo que se dificulta una planificación anticipada que permita la adecuada organización del proceso. Los conceptos de continuidad, progresión y diferenciación no están presentes en el discurso de los docentes, lo que se suma al general desconocimiento de las disposiciones del Ministerio de Educación de Chile, como el Decreto N° 373 de 2017 (MINEDUC, 2017), que establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica.

En síntesis, se evidencia que ni la transición ni la articulación se llevan a cabo de acuerdo a lo esperado en los contextos conocidos en este estudio, lo que puede estar impactando en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se hace necesario que las docentes puedan acceder a programas de desarrollo profesional que les permitan comprender la importancia de implementar este proceso en forma conjunta entre los docentes de ambos niveles, conociendo lo que se espera que aprendan los niños y niñas en el nivel opuesto y, a partir de ahí, organizar la enseñanza en su propio nivel. Esta falta de conocimiento puede deberse a una carencia en la formación inicial de pregrado respecto de esta temática, como también a una falta de apoyo y acompañamiento en la implementación de las normativas chilenas por parte de los directivos de los establecimientos educacionales.

3. Enseñanza de la lectura:

En este tema, tanto educadoras de kínder como profesoras de primer año mostraron inseguridad cuando se les preguntó por las habilidades que era necesario desarrollar en los niños y niñas antes de su ingreso a primero básico. La mayoría de las educadoras de kínder mencionaron como habilidad clave la conciencia fonológica, mientras que las docentes de primer año, la comprensión lectora. No recordaron o no asociaron otras habilidades señaladas por NELP (2008), que corresponden a precursores de las habilidades convencionales de lectura.

Las docentes fueron consultadas por los objetivos de aprendizaje declarados en las Bases Curriculares del MINEDUC, y que se espera que guíen su enseñanza. Las profesoras de primer

año, pese a que declararon no conocer el currículo de kínder, tienen expectativas respecto de las habilidades que los niños deben desarrollar antes de ingresar al primer año. A su vez, las educadoras de kínder no están familiarizadas con los objetivos de aprendizaje de lectura para el primer año, ya que indicaron que no conocían el plan de estudios oficial de ese nivel. Una educadora afirmó: *"No sé, sé que son diferentes, porque hemos hablado un poco sobre eso con mi colega, pero sé que son totalmente diferentes"*. Esta declaración permite evidenciar que el nivel de kínder y el primer año funcionan como si fueran diferentes programas dentro de la misma escuela. Al hacer un análisis de los Objetivos de Aprendizaje de ambos niveles, se observa que los tres criterios favorecedores de la articulación curricular están presentes, esto es, continuidad, progresión y diferenciación; sin embargo, las habilidades fundacionales de la lectura se encuentran presentes en distinta proporción, observándose la presencia de unas más que otras.

Respecto de cómo enseñar a leer a los niños y niñas, las profesoras de primer año mencionaron varios métodos usados por ellas para enseñar a leer: método universal, fonético, silábico y global. Señalan que en algunas ocasiones combinan métodos como el global y el silábico, sin que medie una fundamentación teórica para esa decisión, más que la propia experiencia en docencia. Sumado a lo anterior, se observó en una misma escuela que las profesoras enseñaban a leer con distintos métodos, sin uno común que facilite el proceso, tal como lo señaló una profesora: *"Como siempre he dicho, las escuelas no tienen un método de lectura común, por ejemplo, si las educadoras usaran un método, y nosotros las profesoras de primer año pudiéramos continuar con ese método en primer año, tal vez el proceso de lectura podría ser más rápido y más fácil para los niños"*. En este sentido, las profesoras coinciden en declarar que el rol del director de la escuela es relevante para la toma de decisiones en este ámbito.

En cuanto a las estrategias para enseñar a leer, el análisis revela que las profesoras comparten un plan común, que es alentar el hábito lector a través de diferentes actividades como la lectura diaria, la lectura compartida, la lectura en voz alta y rincones de lectura al interior del aula en kínder. Todas estas estrategias cuentan con amplio respaldo teórico y empírico; sin embargo, las docentes no mencionan adecuaciones al contexto de vulnerabilidad del que provienen los niños y niñas, y ello pudiera impactar en el aprendizaje de niños y niñas que llegaran a la escuela con habilidades descendidas.

En lo estrictamente referido a la lectura, las educadoras de kínder afirman que su función no es enseñar a leer a los niños, sino que desarrollar las habilidades que los preparen para el aprendizaje formal de la lectura; en cambio, las profesoras de primer año afirman que su papel en el proceso de lectura es hacer todo lo necesario para que los niños aprendan a leer al final

del primer año. Sin embargo, estas docentes creen que deben comenzar de cero, pues *“ellos olvidan durante el verano lo que aprendieron en kínder”*. De esta forma, en el comienzo del primer año se invierten varias semanas en actividades preparatorias, también conocidas como *“apresto”*, perdiendo tiempo valioso para seguir avanzando en el desarrollo de las habilidades, las que, al estar articuladas curricular y didácticamente con el programa de kínder, permitirían aprovechar esos aprendizajes previos que el niño y la niña alcanzaron en el curso anterior.

Sobre los logros específicos de aprendizaje, las profesoras de primer año no parecen concordar respecto de sus expectativas académicas para los niños provenientes de kínder. Algunas ponen el énfasis en el desarrollo de la autonomía, independencia y habilidades sociales, mientras que otras destacan habilidades de lenguaje y matemática. En este punto, llama la atención que las profesoras utilizan terminología desactualizada para referirse a las habilidades de lectura. La siguiente afirmación es un caso ilustrativo: *“Déjame ver... qué podría ser... No sé, porque creo que lo que los niños necesitan saber es más comprensión, porque no se atreven a expresar verbalmente lo que han escuchado en una historia. Pero para iniciar la lectura, no lo sé”*.

Finalmente, de acuerdo al proceso de análisis sintéticamente expuesto, cabe señalar que estos resultados pueden ser interpretados como representativos de todas las escuelas de la muestra, pues no se aprecian grandes diferencias en el discurso de las docentes entrevistadas, salvo por los matices ya indicados.

5. Discusión y conclusiones

Luego de analizadas las opiniones de las docentes respecto de cómo llevan a cabo la enseñanza de la lectura desde el nivel de educación parvularia al primer año básico, es posible advertir la influencia de sus propias creencias respecto de las características socioeconómicas de sus estudiantes y de sus familias. Esto se evidencia en opiniones más bien sesgadas, probablemente influenciadas por su propia experiencia de vida y por el contexto nacional, el cual presenta marcadas diferencias sociales, tal como lo señala Gómez et al. (2014). Se espera que las docentes lleven a cabo procesos de enseñanza acorde a características propias de su contexto, ajustando la enseñanza a las necesidades reales de su grupo de estudiantes, pero con expectativas que permitan superar las falencias con las que llegan a la escuela.

Las profesoras han internalizado la idea de que el contexto social determina algunas características de los estudiantes. En este caso, provenir de un contexto de bajo nivel socioeconómico dificulta que los niños se desarrollen adecuadamente en relación a parámetros esperables para su edad. Coincidentemente Eyzaguirre (2004) y Gómez et al. (2014) señalan que, para los docentes, los niños y niñas provenientes de familias con bajo nivel

socioeconómico nacen en una posición desfavorecida, lo que implica muchas veces que ellos están convencidos de “con estos niños no se puede más”. Sin embargo, se espera que la escuela sea el lugar donde los estudiantes de bajos ingresos puedan recibir la educación necesaria para detener del círculo de la pobreza, asumiendo que con educación de calidad pueden acceder a mejores oportunidades de vida, como lo señala Gorski (2016).

Entonces, si el contexto de donde provienen los niños y niñas obstaculiza un desarrollo y aprendizaje óptimos, este estudio refuerza la necesidad de entregar una educación de buena calidad en las escuelas municipales. Las características de las familias es una limitante para estas docentes, por lo tanto, las profesoras también desempeñan un papel vital en la educación de los padres para avanzar en aprendizajes perdurables para la vida.

Respecto de la articulación curricular de la enseñanza de la lectura, se encontró que las docentes parecen limitarse a acciones aisladas, que no son parte de una política escolar formal, como la que señala la normativa ministerial vigente. Subestimar la importancia de favorecer la articulación curricular podría estar afectando la implementación de un proceso de enseñanza que asegure un buen rendimiento académico de los niños y niñas, ya que las docentes han declarado no tener un plan formal que favorezca este proceso desde un nivel a otro. Es decir, respecto de la lectura, no se ha diseñado un plan que dé continuidad a las habilidades fundacionales de la lectura, de tal forma de asegurar su óptimo desarrollo a través de la progresión de las habilidades, según su complejidad y acorde a las características del desarrollo de los niños y niñas, pero que al mismo tiempo diferencie claramente lo que se debe enseñar en un nivel educativo y en el otro.

En cuanto a la perspectiva de las educadoras y profesoras de primer año básico sobre la articulación curricular de las habilidades para la lectura, el análisis indicó que las profesoras presentaban un conocimiento tradicional sobre el proceso de enseñanza de la lectura, con escaso conocimiento respecto de qué habilidades se deben desarrollar en común entre ambos niveles educativos, y cómo diferenciarlas para trabajar según la especificidad de cada nivel educativo. En general, reconocen que se necesitan dos habilidades previas para aprender a leer: conocimiento fonológico y comprensión lectora. Las profesoras perciben que la lectura es relevante para tener éxito académicamente y reconocen las dificultades que presenta este tipo de contexto para su aprendizaje. En este punto, resulta esencial que las profesoras implementen un proceso pertinente a las características de sus estudiantes y que sean conscientes de las desventajas que enfrentan estos niños y niñas, para que puedan diseñar variadas actividades respetando su conocimiento previo y sus experiencias de vida.

Al revisar las opiniones de las docentes, se observa que las escuelas no están garantizando un desarrollo progresivo, con una continuidad natural y lógica. Esta puede ser una de las razones que explicarían que los niños y niñas en estos contextos de vulnerabilidad tengan mayor probabilidad de presentar dificultades para llegar a leer al final del primer año, como se espera. Las profesoras parecen no visualizar que una de las razones del fracaso en la lectura puede ser la falta de articulación del proceso de lectura desde kínder a primero básico. Para ello, debe existir un conocimiento acabado de lo que se espera curricularmente de la enseñanza de la lectura en cada nivel educativo, para así organizar las habilidades y contenidos de forma progresiva, pero a la vez diferenciada, especificando la enseñanza en cada nivel, según las metas propuestas y las características de los niños y niñas.

Por otro lado, las profesoras de kínder y primer año declaran falta de tiempo para trabajar colaborativamente, aunque tienen la disposición para hacerlo. Sin tiempo para gestionar el proceso de enseñanza en conjunto, no es posible diseñar un plan de articulación entre niveles ni acordar estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza, como lo es el de la lectura. Esta situación muestra que las profesoras están dispuestas y motivadas por llevar a cabo un buen proceso pedagógico, a pesar de las limitaciones de su contexto escolar, pero que requieren de actualización de sus conocimientos y mejores condiciones laborales que les permita trabajar colaborativamente entre niveles.

De esta forma, es posible señalar que las docentes han implementado un proceso de articulación de la lectura en forma incipiente, influido por una falta de actualización tanto de contenidos en cuanto a la enseñanza de la lectura como de procesos articularios entre niveles. Se suman también las creencias de las docentes respecto de la enseñanza en contextos de pobreza, que influyen en la forma de enfrentar el aprendizaje de sus estudiantes, así como en las acciones que adoptan para diseñar un proceso pertinente al contexto. Por otro lado, se agrega el escaso respaldo de los directivos de los establecimientos para la implementación de propuestas, quienes no fueron incluidos en el estudio. Superar esta limitación constituye un desafío primordial para consolidar una mirada amplia del problema y apuntar a la mejora de la calidad en la educación de estos niños y niñas.

Finalmente, es necesario vincular estos hallazgos con la formación inicial de las profesoras y educadoras, pues el concepto de articulación curricular, elemento facilitador de una transición armoniosa de un nivel a otro, pareciera no formar parte de la preparación de los docentes, dejando el desafío a futuras investigaciones. Así también, se requiere evaluar un programa de desarrollo profesional docente que actualice el conocimiento vinculado a la articulación de la enseñanza de la lectura, para subsanar el escaso dominio que muestran los docentes en esta

temática y su implementación en el aula. De esta forma, la escuela estará cumpliendo su misión de contribuir a la superación del círculo de la inequidad social, favoreciendo el desarrollo de las potencialidades de niños y niñas, para cerrar la brecha social y cultural heredada.

6. Referencias

- Alexander, P. & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012). Reading into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280. doi: 10.1080/00461520.2012.722511
- Arenas, P., Casas, M. & Cruzat, M. (2010). Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial. *Intersecciones Educativas*, 2, 83-94.
- Azzerboni, D. R. (Coord.) (2005). *Articulación entre niveles*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Belavi, G. & Torrecilla, F. J. M. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. doi: 10.15366/reice2020.18.3.00
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. & Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*, 347-372.
- Berliner, D. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center y Education Policy Research Unit. Recuperado desde <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232.
- Braslavsky, B. (2008). *La escuela puede: una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Buckingham, J., Beaman, R. & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, 66(4), 428-446.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios públicos*, 93(04), 249-277.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado desde <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. & Valdivia, A. (2010, octubre-noviembre). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. *Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Congreso llevado en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Santiago de Chile.
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M., Guerra, P. & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles educativos*, 36(144),173-188.
- González, P. A., Mödinger, C. F., Rojas, G. T. & Saavedra, L. M. (2016). Continuidad educación parvularia-educación general básica: una mirada desde la práctica pedagógica. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(6), 103-110.
- Gorski, P. C. (2016). Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 378-386.
- Guardia, P. (2003). Relaciones Entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79.
- Huser, C., Dockett, S. & Perry, B. (2016). Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 439-449.
- Jadue, G. (1991). Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural. *Estudios Pedagógicos*, 17, 111-123.

- Jadue, D. & Castro, C. (2006). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Educación Inicial: Cómo favorecer el aprendizaje de estas habilidades a través de una articulación de las prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia y la Educación General Básica. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 103-118.
- La Paro, K., Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2006). Kindergarten to 1st Grade: classroom characteristics and the stability and change of children's classroom experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 189-202. doi: 10.1080/02568540609594588
- Llinares, S. (1991). La naturaleza de la comprensión de las nociones matemáticas curriculares: variables en la formación de profesores de matemáticas. En C. Marcelo García (Coord.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 277-327). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of pre-literacy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. doi: 10.1207/s15566935eed1701_5
- Lonigan, C., Farver, J., Phillips, B. & Clancy-Menchetti, J. (2009). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and writing*, 24, 305-337. doi: 10.1007/s11145-009-9214-6
- Manzi, J., Strasser, K., San Martín, E. & Contreras, D. (2008). *Quality of Education in Chile*. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE-UC.
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E., Domínguez, P., Rodríguez, C. & Soto, M. E. (2018). Impacto de un programa de desarrollo profesional docente en la calidad del ambiente para la alfabetización emergente. *Perfiles Educativos*, XL(159), 35-50.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.
- Ministerio de Educación. (2004). *Resolución 11636 Exenta. Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica*. Recuperado desde <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=231212>
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación*. Recuperado desde <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Decreto 373 Exento del 2017. Principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica*. Recuperado desde <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1102225>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de primero a sexto básico*. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Recuperado desde https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf>
- Pascual Lacal, M., Madrid, D. & Estrada-Vidal, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1121-1147.
- Peralta, M. V. (2007, mayo). Transiciones en Educación Infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Documento en borrador para la discusión en el *Simposio de la Organización de Estados Americanos (OEA)*, Washington DC, Estados Unidos.

<http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/TRANSICIONES-EN-EDUCACION-INFANTIL.pdf>

- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1087-1102.
- Rugerio, J. P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 25-42.
- Serrano Arenas, D. & Ochoa Cervantes, A. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto Aprendizaje-Servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 66-87.
- Saracho, O. N. (2017). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321.
- Strasser, K., Darricades, M., Mendive, S. & Barra, G. (2018). Instructional Activities and the Quality of Language in Chilean Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 29(3), 357-378. doi: 10.1080/10409289.2018.1429765
- Strasser, K. & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific studies of reading*, 13(2), 175-204.
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Villalón, M., Förster, C., Cox, P., Rojas-Barahona, C., Valencia, E. & Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179.