



# Aprendiendo a leer y a escribir en tiempos de pandemia: estudio exploratorio de cápsulas videograbadas de libre acceso

## Learning to Read and Write in Times of Pandemic: An Exploratory Study of Freely Accessible Video- Recorded Capsules

**Javiera Figueroa, Patricia Romero, Paula Alarcón,  
y Gabriela Sieveking**

Grupo de Estudios Mabel Condemarín - Universidad Alberto Hurtado

### Resumen

En este estudio se analizan las características de los capítulos de *Aprendo TV*, elaborados por el Ministerio de Educación de Chile para la enseñanza de la literacidad inicial, con el propósito de explorar los supuestos, enfoques o modelos didácticos a los que responden. Para ello, se analizaron los diez primeros capítulos de lenguaje dirigidos a estudiantes de primer año básico. La metodología empleada es cualitativa, mediante análisis temático, con categorías teóricas y emergentes. Los resultados muestran que en el diseño de los capítulos no se observa una ruta de aprendizaje clara y progresiva, y la enseñanza está mayormente centrada en el código de manera descontextualizada. Es decir, generalmente no se trabaja desde un contexto lector y se plantean escasas situaciones de enseñanza y aprendizaje que consideren la integralidad de los ejes curriculares. Finalmente, los resultados reflejan que se desconocen las prácticas vernáculas que niñas y niños, junto con sus familias, desarrollan en la cotidianidad. Este estudio contribuye a repensar las orientaciones de la política pública para enseñar y aproximarse al proceso de la literacidad inicial en contextos de virtualidad.

**Palabras clave:** literacidad inicial, modelo equilibrado, oralidad, aprendizaje en virtualidad

---

#### Correspondencia a:

Javiera Figueroa  
Erasmus Escala 1835, Santiago, Chile  
jafigueroa@uahurtado.cl  
ORCID: 0000-0003-1677-3932  
56229369205/ 56992995179.

---

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.1.2022.11

---

## Abstract

---

This study analyzes the characteristics of the episodes of *Aprendo TV*, prepared by the Chilean Ministry of Education to teach early literacy, in order to explore the assumptions, approaches, or didactic models to which they respond. In order to do this, we conducted an analysis of the first 10 episodes on language aimed at first-grade students. The methodology is qualitative through thematic analysis, with theoretical and emergent categories. The results of this study show that in the design of the episodes there is not a clear and progressive learning path. Learning is centered mainly around the code in a decontextualized manner, going from the smallest units of the language to the more complex units. In other words, from the perspective of the reader, the text-code relationship is not fully explained. Moreover, there are few teaching and learning situations that consider the integrality of the core curricular themes. Finally, the results indicate that the vernacular practices that children, along with their families, develop in their daily lives are ignored. This study contributes to a reconsideration of the guidelines of public policy to teach and approach the process of initial literacy in virtual contexts.

**Key words:** initial literacy, balanced approach, oral language, virtual learning

---

## Introducción

---

El desafío de la literacidad en etapas iniciales ha estado atravesado por prácticas docentes que no han superado los enfoques de enseñanza centrados en el desarrollo de los aspectos mecánicos del lenguaje, usando perspectivas formativas directivas (Lozano, 2017), centradas en la transmisión y reproducción del conocimiento (Miras et al., 2013; Villalón & Mateos, 2009), con bajo desafío cognitivo para niños y niñas desde edades tempranas (Medina et al., 2015) y que se mantienen a lo largo de la escolaridad. En efecto, estas prácticas y nociones conciben el aprendizaje de la lectura casi exclusivamente como aprender a decodificar, alejándose del paradigma de la literacidad crítica que sostiene que la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas (Gee, 2014) y, por lo tanto, siempre anclada a propósitos y géneros discursivos de diversos contextos (Barton & Hamilton, 2004). Esta dificultad para introducir prácticas coherentes con los nuevos enfoques de enseñanza podría estar relacionada con una falta de lineamientos claros de la política educativa. En el caso de las bases curriculares y los programas de estudio, pese a que promueven teóricamente enfoques comunicativos coherentes con una formación para el siglo XXI (Mineduc, 2012), la progresión de los objetivos de aprendizaje aborda de manera desarticulada el aprendizaje del código y, por ende, de las destrezas, sin ordenar ni clarificar su integración en la lectura de textos. Esto también ocurre en las bases curriculares con otras nociones, como la utilización del género discursivo, por lo que “se estima que esta debilidad podría perpetuar en las aulas un tipo de enseñanza descriptiva y disociada de la comunicación contextualizada” (Espinosa & Concha, 2015, p. 343).

Al desconocer la importancia del contexto, la noción tradicional de los modelos de destrezas perpetúa las diferencias individuales entre los sujetos, pues desconoce la disparidad de oportunidades de participar en prácticas de literacidad que inciden en la manera de enfrentar y participar en el mundo. Específicamente, al centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el dominio del código, estos modelos no prestan atención a los múltiples significados, experiencias previas y propósitos situados de toda experiencia de lectura, propia de los modelos socioculturales (Zavala, 2009).

Ahora bien, la investigación reciente ha demostrado que los modelos de destrezas son poco efectivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura inicial (Bowers, 2020; Bowers & Bowers, 2018). Mediante un metaanálisis, Bowers (2020) sostiene que el método de destreza no es mejor que los métodos holísticos o balanceados, sino que se ha sobredimensionado su impacto. Desde otra perspectiva, algunas investigaciones resaltan la importancia de la motivación y del compromiso de los estudiantes en sus procesos de iniciación a la lectura, más que en el énfasis del aprendizaje del código (Moses & Kelly, 2018).

Las investigaciones actuales sobre literacidad le otorgan un rol central a las prácticas vernáculas que los estudiantes experimentan con sus familias (Calderón, 2015; Susperreguy et al., 2007) y sus comunidades (Thibaut & López, 2020), así como al desarrollo de la oralidad dentro de las prácticas de literacidad en el hogar (Krijnen et al., 2020). Estas investigaciones hacen hincapié en la necesidad de vincular los aprendizajes de la escuela con las prácticas sociales de lectura y escritura que los estudiantes experimentan de forma cotidiana, y que se ven exponencialmente amplificadas en el contexto digital (Thibaut & López, 2020).

En contraposición, los modelos de destrezas continúan con la estratificación social al no dar oportunidades situadas y significativas para el desarrollo de la lectura y de la escritura (Gee, 2014). Este fenómeno se torna crítico en nuestro país, dado que presenta una alta segregación escolar (García-Huidobro, 2007; Valenzuela et al., 2014). Ahora bien, esta segregación ha crecido fuertemente producto del contexto actual de crisis sanitaria originada por el COVID-19. Las escuelas han debido suspender las clases presenciales e implementar una educación a distancia, y los roles docentes han sido asumidos por algún miembro de la familia. En este complejo escenario, la conectividad ha sido una persistente dificultad para sostener la educación a distancia. Así, los informes indican que las brechas en la cobertura son abismantes, pues si se compara el porcentaje alcanzado por los establecimientos de mayor vulnerabilidad (quintil más pobre), estos tienen 27% de cobertura, lo que contrasta con el 89% del quintil más rico (Mineduc, 2020). En este sentido, la difusión de materiales de enseñanza de lectura y escritura en sus etapas iniciales resulta ser de suma relevancia para orientar las prácticas pedagógicas tanto en Chile como en Latinoamérica.

Contar con materiales sencillos, de fácil visualización, con orientaciones y recomendaciones didácticas claras, permitiría asegurar el asentamiento de bases mínimas para que niñas y niños aprendan a leer y escribir a pesar de las tremendas dificultades que implica el confinamiento. El diseño de rutas de aprendizaje, específicas para contextos virtuales, que puedan ser seguidas por docentes y adultos responsables, permitiría, a su vez, el aprendizaje formal de la lectura y de la escritura en concordancia con la vida social de los aprendices (Meneses et al., 2020).

El Mineduc ha puesto a disposición de docentes y adultos responsables de niños cápsulas de video accesibles mediante el canal de YouTube *Aprendo TV* (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, n.d.). Esta investigación, de carácter exploratorio, busca analizar las características de los capítulos de *Aprendo TV*, elaborados para la enseñanza de la literacidad inicial, para explorar los supuestos, enfoques o modelos didácticos a los que responden. Dicha identificación permitirá establecer criterios didácticos claros y consistentes con las nuevas aproximaciones sobre literacidad inicial, así como principios básicos para promover la enseñanza de la lectura y la escritura desde esta perspectiva.

## Nociones conceptuales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial

### *Literacidad*

Las prácticas de lectura y escritura se desarrollan en cada sociedad de una determinada manera porque responden a un contexto sociohistórico específico. Desde esa mirada, la literacidad es una práctica cultural (Zavala, 2009; Zavala et al., 2004). Esta concepción ha ido madurando gracias a la evolución de las ciencias

del lenguaje y de la didáctica, convergiendo en una conceptualización que trasunta (o debiera) el quehacer de docentes y escuelas, poniendo el acento en lo que hacemos con el lenguaje oral y escrito y en el uso de textos auténticos que representen a las comunidades lectorales en las que viven las personas.

A pesar de lo anterior, las instituciones escolares preservan ciertas concepciones sobre la lectura y escritura, tales como alfabetización y lectoescritura, que se diferencian del concepto de literacidad. Optar por uno u otro término supone desarrollar ciertas prácticas pedagógicas que reflejan la concepción de enseñanza y aprendizaje que está detrás.

Alexopoulou (2014) realiza una revisión comparativa de los conceptos mencionados a partir de sus finalidades, limitaciones o aciertos. En el contexto escolar, el término de alfabetización se ha relacionado generalmente con la enseñanza de la lectura y escritura a adultos para insertarse en la sociedad de manera más activa. Lectoescritura, en cambio, alude a una formación integral, pero limita la lectura y la escritura al entorno escolar y favorece el uso de textos canónicos. Frente a estos dos conceptos, el de literacidad amplía la mirada al considerar la lectura y escritura como prácticas situadas, esencialmente sociales (Gee, 2014), cuyo objetivo es desarrollar la conciencia crítica. En esa línea, Barton y Hamilton (2004) plantean que “de la misma manera que un texto no tiene significados autónomos independientes de su contexto de uso social, tampoco tiene un conjunto de funciones independientes de los significados sociales que lo imbuyen” (p. 119).

### Modelo equilibrado y enfoque comunicativo

La enseñanza de la literacidad inicial, desde una perspectiva sociocultural, implica entender este proceso no solo como el aprendizaje del código escrito, sino como la interacción de los lectores y escritores –y sus habilidades, estrategias y experiencias– con los textos en el mundo (Madda et al., 2019). En consecuencia, el modelo de enseñanza y aprendizaje acorde con esta perspectiva es el modelo equilibrado, llamado también integrado o balanceado, que nace a partir de la disputa entre el modelo de destrezas y el holístico. Es decir, enfrentó a quienes estaban a favor de la enseñanza basada en el código contra aquellos que proponían la enseñanza de la lectura utilizando un enfoque holístico, centrado exclusivamente en la lectura (Condemarin, 1991).

Al respecto, Madda y sus colegas (2019) consideran que el modelo equilibrado es un constructo complejo y multidimensional que debe orquestarse en muchas facetas del aprendizaje, pues requiere el uso de procesos de nivel inferior (por ejemplo, conciencia fonológica, fonética) al servicio de la búsqueda de objetivos de orden superior (por ejemplo, comprensión, composición). Solís y sus colegas plantean que “desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y escritura el niño construye y comunica el significado de lo que lee, las destrezas de la lectura se dan dentro de una situación de lectura con sentido y los textos se relacionan con la cultura oral de los alumnos, con sus experiencias, intereses y necesidades” (2016, p. 110).

En este sentido, el modelo equilibrado se basa en tres principios que deben estar claramente trabajados y explicitados: la autenticidad de los textos, la discusión sobre los textos y el control docente (Madda et al., 2019). La autenticidad implica que se trabaja con textos completos y significativos para el estudiante (Solís et al., 2016). En efecto, las tareas y objetivos deben ser auténticos, es decir, deben corresponder a los propósitos para lo que nosotros, como sociedad, leemos y escribimos: comunicar, aprender y disfrutar (Madda et al., 2019). Respecto de las conversaciones sobre textos, Madda y sus colegas (2019) señalan que estas ofrecen a los estudiantes una oportunidad invaluable para construir conocimientos, ideas y experiencias previas, por lo que el docente debe promover el diálogo y la construcción conjunta de significados. Por último, el control docente debiera fluctuar con base en distintas dimensiones pedagógicas: enseñanza explícita, modelaje, andamiaje y participación. Estos roles reflejan una liberación gradual de responsabilidad del docente, pues cada paso requiere mayor actividad por parte del estudiante.

El enfoque comunicativo es la perspectiva de enseñanza presente en el currículo nacional, en el que se enfatiza el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante una comunicación efectiva que facilite su participación en la sociedad (Mineduc, 2012). Según Lomas y sus colegas (2015), para el logro de la competencia comunicativa los/las estudiantes deben tener oportunidades para participar en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral. Así, algunos de los desafíos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literacidad inicial son la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas, y el uso de una variedad de textos con el propósito de dar oportunidades de aprender y generar instancias de interacción en las que los estudiantes ponen en juego sus competencias comunicativas y lingüísticas (Castedo, 1999).

Para tal efecto, Tolchinsky (2008) ha acuñado el término de tareas auténticas para referirse a la inmersión de los y las estudiantes a las diversas prácticas que demanda una comunidad letrada, no elaboradas para enseñar a leer y escribir, sino para transmitir un mensaje. Plantea que “si se trata de conseguir lectores activos de periódicos o novelas, los aprendices han de involucrarse en la lectura de periódicos y de novelas, no en manuales que explican las características de una noticia” (Tolchinsky, 2008, p. 44).

### Importancia de la oralidad y la integración de los ejes del lenguaje

La literatura especializada ha reunido un corpus importante de información respecto de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura (Villalón, 2014), entre las que destaca el lenguaje oral. Al respecto, Medina (2016) sostiene que “el lenguaje oral se constituye como base y sustento para el desarrollo de habilidades de alfabetización” (p. 223).

En un sistema alfabético como el nuestro existe una relación directa entre la cadena hablada y los signos gráficos, ya que cada letra se asocia a una unidad de sonido. Al respecto, una habilidad ampliamente estudiada por su valor predictivo es la conciencia fonológica (Bravo et al., 2006; Guardia, 2003). Ahora bien, el lenguaje oral y escrito tienen distintos componentes, por lo tanto, no solo el aspecto fonológico se vincula con la lectura inicial. El vocabulario se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Bravo, 2016; Dickinson & Porche, 2011), dado que estudios recientes subrayan el valor predictivo del vocabulario para la comprensión lectora (De la Calle Cabrera et al., 2019; Menti & Rosemberg, 2016).

Por otra parte, el componente pragmático del lenguaje se vincula con la habilidad para emplear adecuadamente palabras en distintos contextos (Guarneros & Vega, 2014). La interacción oral posibilita también la comprensión de estructuras oracionales complejas. En síntesis, el desarrollo de la oralidad está íntimamente ligado al aprendizaje del lenguaje escrito, por lo tanto, la integración de la comunicación oral, lectura y escritura es sustancial para el aprendizaje de la literacidad inicial (Medina, 2016).

Para concluir este recorrido conceptual, resulta de utilidad las concepciones o representaciones del lenguaje escrito propuestos por Cassany (2006), con el objetivo de diferenciar los modelos y enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad inicial. Una primera perspectiva es la que denomina *lingüística*, que considera que el significado de un texto se construye a partir de palabras y oraciones alojadas en él, por lo tanto, su sentido es unívoco y cualquier lector construye el mismo significado. La segunda perspectiva identificada por Cassany es la *psicolingüística*, que incorpora al lector en el proceso de construcción del significado del texto, quien hace uso de sus conocimientos y experiencias previas, así como de su contexto para elaborar sus interpretaciones sobre lo leído. Por último, la perspectiva *sociocultural* contempla que el sentido del texto se construye en interacción con otros lectores/escriutores en un contexto y momento histórico determinado; asimismo, los textos reflejan la ideología, perspectivas y visión de mundo de quien está detrás del texto. En consecuencia, el concepto de literacidad implica adoptar una perspectiva sociocultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad. Asimismo, esta noción permite comprender que el lenguaje continúa desarrollándose

durante toda la escolaridad (Berman & Ravid, 2009), mediante la participación de niñas y niños en diferentes contextos comunicativos en los que tendrán que aprender el lenguaje propio de la escuela, con crecientes desafíos discursivos y lingüísticos (Grøver et al., 2019).

## Metodología

El diseño metodológico de este estudio es cualitativo y de carácter exploratorio, cuyo análisis se centra en los 10 primeros capítulos de Lenguaje de Aprendo TV, divulgados en TV Educa Chile y disponibles en plataformas abiertas como YouTube o televisión pagada. Las cápsulas están dirigidas a estudiantes de primero básico, en contexto de confinamiento debido al COVID-19. Cada una tiene una duración aproximada de 7 a 10 minutos.

### Análisis de datos

Los capítulos fueron doblemente codificados por dos investigadoras y auditados por una tercera investigadora, de modo de obtener el 100% de acuerdo en el análisis desarrollado. Para cumplir con los propósitos del estudio, se realizó un análisis del material audiovisual con codificación inicial cerrada (sustentada en la teoría) y categorías emergentes. Se usó la técnica de análisis temático que “ofrece un enfoque accesible y teóricamente flexible para analizar datos cualitativos” (Braun & Clarke, 2006, p. 77). Esta técnica permite identificar y analizar patrones o temas relevantes en el contexto de los datos que se estudian, reconocer sus significados e interpretarlos.

Para procesar la información de los capítulos, se procedió a identificar su estructura y los focos temáticos de cada uno de los momentos en los que se organizan. Así, la estructura de cada capítulo corresponde a un momento inicial en el que se plantea una situación hipotética para motivar a los y las estudiantes, junto a la declaración del propósito de la propuesta educativa; un momento de desarrollo, que presenta la actividad central, y un momento de cierre en el que se retoma lo abordado y se invita a seguir aprendiendo sobre el tema. Posteriormente, se organizó la información mediante frecuencias de aparición para hacer visibles las temáticas analizadas.

En la tabla 1 se presentan las categorías propuestas para el análisis de los capítulos de *Aprendo TV* de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dirigidas a niños y niñas de primero básico.

Tabla 1

*Descripción de categorías*

Categoría temática	Definición
Ruta de aprendizaje	Itinerario pedagógico que se propone en cada capítulo (intra) y a través de los distintos capítulos (inter) para la construcción del conocimiento y el logro del aprendizaje.
Diseño de la propuesta didáctica	Refiere a cómo se aborda el aprendizaje de la lectura y la escritura para lograr que niños y niñas se apropien del sistema alfabético a partir de un contexto lector.
Integralidad entre ejes curriculares	Alude a cómo se articulan e integran los tres ejes del lenguaje (comunicación oral, lectura y escritura) en las diferentes actividades propuestas.
Conceptualización sobre adquisición del lenguaje escrito	Refiere a qué concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito se evidencia a través de la propuesta pedagógica. Para ello se consideran los modelos de lectura y escritura a los que adscriben.

*Fuente: Elaboración propia.*

## Resultados

### Diseño de la propuesta didáctica

Este apartado se centra en el análisis de la ruta de aprendizaje, tanto intra como intercapítulos. Posteriormente, se describe la relación que se establece en el uso del texto y el código, y, por último, cómo se lleva a cabo la integralidad de los ejes del currículum. Para tal efecto, la tabla 2 resume y ejemplifica los aspectos analizados con el objetivo de contrastar cada una de las temáticas con las categorías utilizadas y la tabla 3 ilustra el análisis de frecuencia de los fenómenos estudiados.

Tabla 2  
*Resumen sinóptico de las 10 cápsulas de Aprendo TV analizadas*

Cápsula	Propósito	Actividad principal	Uso de texto (uso integrado/ uso accesorio) o código
1	Reconocer sonido de las letras, cantidad de sonidos en una palabra e identificar sonido inicial y final.	Reconocimiento de sonido de las letras, cantidad de sonidos, en una palabra, asociación fonema-grafema e identificación de sonido inicial y final. Estrategia didáctica: uso de elástico para poner énfasis en el sonido de las palabras.	Código
2	Leer poema (a través de la profesora) y uso de estrategias de lectura metacognitiva.	Lectura de un poema para responder preguntas. Estrategias de lectura para comprender el texto: preguntas explícitas y preguntas argumentativas. Estrategias de lectura metacognitivas: lo que los buenos lectores hacen.	Texto completo integrado. Poema <i>El burro enfermo</i> .
3	Leer textos respetando signos de interrogación y exclamación.	Lectura expresiva de poema, adivinanza y trabalenguas, respetando signos de interrogación, exclamación y velocidad.	Texto completo integrado. Poema <i>El lagarto está llorando</i> . Adivinanza del libro <i>Vamos a leer</i> . Trabalenguas.
4	Ordenar sílabas para formar palabras y palabras para formar oraciones.	Ordenar sílabas para formar palabras con las letras l, m, p, s, d (ej. mapa, pisadas, salame) y palabras para formar oraciones (ej. paloma, una Lili es). Estrategia: usar claves visuales ortográficas (punto y mayúscula) para ordenar palabras en una oración.	Código

<p>5</p> <p>Identificar los propósitos de los textos con base en el título y la portada.</p>	<p>Descubrir una variedad de textos de un cofre para indicar su propósito (carta, cuento, receta, enciclopedia de animales), sin leer los textos. La actividad finaliza con la escritura de un mensaje para el pirata Mala Pata, enfatizando en elementos ortográficos (mayúscula y puntos) y estructurales (la firma de la carta).</p>	<p>Uso de textos con un uso incidental.</p> <p>Carta del pirata Mala Pata.</p> <p>Cuento: <i>Pollito Benito</i>.</p> <p>Receta de queque.</p> <p>Enciclopedia: <i>Pregúntale a un animal</i>.</p>
<p>6</p> <p>Reconocer la direccionalidad espacial de las consonantes m-n-b-d-p.</p>	<p>Escritura de grafías similares m -n y b-d-p, asociadas con diferentes palabras y dibujos. Para corroborar que son capaces de diferenciar las letras, leen palabras que se presentan con el dibujo de lo que representa. Reconocen palabras que contienen las letras abordadas en el capítulo.</p> <p>Estrategia: asociar cada letra con una palabra y un dibujo.</p>	<p>Texto con uso incidental: sección <i>Clasificados</i> de diario <i>El Mercurio</i>.</p> <p>Texto: aviso económico breve inventado (venta de cama).</p> <p>Lectura de palabras aisladas.</p>
<p>7</p> <p>Leer oralmente noticias con expresión, postura corporal adecuada y pronunciación clara.</p>	<p>Leer oralmente noticias, como presentadores, comprendiendo lo que leen para dar énfasis adecuado y mantener el hilo temático.</p> <p>Se centra en la lectura oral de textos de manera expresiva, con modulación, postura, volumen y tono de voz adecuados.</p> <p>Estrategia: leer en voz alta con adecuada modulación, postura, volumen y tono de voz.</p>	<p>Texto completo integrado.</p> <p>Noticia <i>Una elefanta se escapa de un circo en Providencia</i>.</p>
<p>8</p> <p>Ordenar palabras para formar oraciones con sentido fuera de un contexto lector.</p>	<p>Ordenar palabras para formar oraciones, respetando el uso de comas y puntos, con el fin de enviar tuits y pasar de niveles en contexto de un <i>challenge</i>.</p> <p>Estrategia: usar claves ortográficas para ordenar las palabras y formar oración: uso de mayúsculas, coma y punto.</p>	<p>Código</p>
<p>9</p> <p>Conocer información sobre la vida de Gabriela Mistral. Formularse preguntas sobre lo escuchado.</p>	<p>Lectura de textos informativos, de modalidad discursiva narrativa, sobre la vida de Gabriela Mistral centrandolo el trabajo en conocer anécdotas de la vida de la autora.</p> <p>Estrategia: se modela cómo el lector/a se puede formular preguntas a partir de lo que lee.</p>	<p>Texto completo integrado. Anécdotas de la vida de Gabriela Mistral.</p> <p>Fragmento de poema <i>Dame la mano</i> de Gabriela Mistral.</p>
<p>10</p> <p>Identificar características físicas de los personajes a partir de claves de ilustración.</p>	<p>Observación y lectura de imágenes para identificar características físicas de personajes de cuentos conocidos, a partir de descripciones dadas.</p> <p>Estrategia: descubrir personajes a partir de claves verbales.</p>	<p>Títulos de textos con uso incidental: <i>El Principito</i>, <i>Ricitos de oro</i>, <i>El increíble niño comelibros</i>, <i>El tigre y el ratón</i>, <i>Matilda</i>, <i>Los tres chanchitos</i>.</p>

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 3  
Frecuencia de aparición de los fenómenos

Categoría			Capítulos Aprendo TV										Total
			C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	
	Ruta de aprendizaje	Intra	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
		Inter											0
Diseño de la propuesta didáctica	Relación texto código	Código	x			x					x		3
		Uso incidental					x	x				x	3
		Uso integrado		x	x				x			x	4
	Integralidad entre ejes curriculares	Centrado en un eje	CO										CO
Considera dos ejes			CO/L	CO/L		L/E	L/E	CO/L	L/E	CO/L			7
Integración					CO/L/E								1
Conceptualización sobre adquisición del lenguaje escrito	Lingüística	x		x	x	x	x	x	x			x	8
	Psicolingüística		x								x		2
	Sociocultural												0

Nota: CO: comunicación oral; L: lectura; E: escritura.

Fuente: Elaboración propia

## Rutas de aprendizaje

El análisis intracapítulos muestra que se estructuran en inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se busca captar el interés por la actividad a desarrollar. Solo en algunos capítulos se apela a la activación de conocimientos previos del tema abordado mediante una pregunta. Por ejemplo, en el capítulo 3 se indaga sobre qué es necesario para leer con expresión, en el capítulo 7 se busca que niños y niñas piensen qué saben sobre cómo ser una buena presentadora de noticias para preguntar: “¿Cómo creen ustedes que debo hacerlo? Exacto, debo de usar un tono de voz en el que todos y todas me puedan escuchar” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020a, 03:02); “¿Y la postura? ¿Ustedes creen que está bien? Porque así hablo con mi hermana cuando estoy en la casa” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020a,03:46).

En el desarrollo, ocasionalmente se modelan estrategias a trabajar, como en el capítulo 2 que aborda explícitamente estrategias de comprensión lectora, dando ejemplos a partir del texto *El burro enfermo*. Las estrategias modeladas son hacerse preguntas antes y mientras se lee, imaginar o visualizar lo leído, relacionar lo que sucede en el texto con experiencias propias, y responder preguntas para identificar información explícita y dar opiniones fundamentadas.

En el cierre, se recapitula lo desarrollado como parte de un incipiente proceso metacognitivo. Los capítulos no entregan una tarea concreta a realizar posteriormente. Ello indica una falta de relación entre lo trabajado y lo que podría hacer un estudiante de forma autónoma en sus casas. En algunos capítulos se sugiere hacer una extensión de la actividad, por ejemplo, en el capítulo 5, la profesora dice “Y si no alcanzaron a escribir su mensaje al pirata Mala Pata, no duden en hacerlo, y recuerden que si quieren seguir practicando su escritura pueden hacerlo en el portal Aprendo en línea y en sus libros del Plan Leo Primero” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020b, 06:13). Sin embargo, no hay una mediación respecto de qué elementos seguir profundizando ni cómo realizar la actividad en forma independiente.

Respecto del análisis intercapítulos se destaca que cada capítulo funciona con una lógica propia, sin ser conectado con el siguiente (tabla 3). En efecto, no se construye un relato contextualizado del proceso de aprendizaje a lo largo de ellos. En la tabla 2 se puede observar que el capítulo 1 tiene como propósito segmentar fonemas, mientras que el 2 trabaja estrategias metacognitivas de alto nivel sin andamiar ni consolidar los aprendizajes previos (del capítulo anterior), para después, en el capítulo 3, centrarse en la lectura expresiva. Las estrategias metacognitivas de lectura se abordan explícitamente en el C2, pero no se retoman recursivamente con diferentes niveles de complejidad. En consecuencia, carecen de una graduación referida al desarrollo de habilidades de pensamiento que progresivamente se van complejizando, por lo que no constituye una ruta de aprendizaje que amplía, profundiza o construye a partir del capítulo anterior.

## Relación texto-código

Los capítulos de *Aprendo TV* analizados denotan un trabajo mayormente focalizado en las destrezas del código fuera de un contexto lector, dado que solo cuatro integran el uso de textos, mientras que en los otros seis su uso es incidental o no se utiliza (tabla 3). Por ejemplo, en el capítulo 1 se trabaja la conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema para promover la decodificación, pero sin un contexto lector que le daría sentido al proceso de aprendizaje de la lectura.

Otro de los capítulos que evidencia lo antes descrito es el C4, en el que se propone ordenar sílabas para formar palabras y palabras para formar oraciones que no están relacionadas con un texto leído previamente. Es una ejercitación mecánica en la que se dan ciertas claves ortográficas, como uso de mayúsculas y punto final, para identificar el orden adecuado de las palabras en la oración, sin poner la centralidad en el sentido de lo que se lee. Una oración tiene sentido en la medida en la que se conecta con enunciados previos y posteriores presentados en un texto. Por lo tanto, las oraciones cobran sentido dentro de un mensaje completo (cuento, poema, etc.).

En los capítulos 5 y 6 se presentan textos auténticos como cuentos, texto informativo, aviso o recetas; sin embargo, estos solo actúan como referencia para motivar la actividad. El C5 propone determinar los propósitos de los textos usando la portada y el título, sin considerar que al escuchar o leer textos, niños y niñas pueden determinar sus características y propósitos mediante el uso de claves textuales, su estructura o ilustración. En consecuencia, falta fomentar la reflexión sobre lo leído, más que focalizarse en una actividad mecánica de asociación formato-propósito.

En el C6 se parte de la lectura de un aviso donde la maestra simula confundir las letras de las palabras, lo que cambia el sentido del texto. El foco de la clase está principalmente en el reconocimiento visual de la direccionalidad espacial de grafías de escritura similar, en este caso, las letras m-n-d-b-p. Sin embargo, este aprendizaje puede alejarse de ser una tarea mecánica si los niños tienen la oportunidad para acceder a claves textuales, lingüísticas, de ilustración o de contexto para dar sentido a lo que leen y determinar la letra que corresponde según el contexto lector.

El capítulo 7 ofrecería una oportunidad para trabajar la lectura de una noticia, atendiendo a sus características y a su comprensión; no obstante, se presenta como instancia para ser buenos presentadores de noticias y leerlas con fluidez. La actividad se centra en la destreza de la lectura oral con expresión, tono de voz adecuado y buena modulación. Esta experiencia posibilitaría la articulación de los ejes y abordar habilidades más complejas como la escritura de noticias, tarea en la que podrían planificar, organizar ideas y reflexionar sobre lo que escriben.

En el capítulo 10 se propone identificar las características físicas de personajes de cuentos, a partir de claves de ilustración. A pesar de que se presentan personajes de cuentos que aparentemente son conocidos por los niños, los textos solo actúan como referentes aislados, sin usar el contenido de cada historia para la identificación de las características de los personajes. Por ello, los ejemplos permiten caracterizar una relación de tipo incidental entre texto y código, pues los textos no son leídos ni profundizados para desarrollar la actividad principal.

En contraposición, solo dos capítulos de los 10 analizados se focalizan en el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura. Para este propósito, se usa un poema (C2) y un texto informativo-narrativo sobre la vida de Gabriela Mistral (C9). En ambos casos se considera un contexto lector para el desarrollo de estrategias cognitivas de lectura; por ejemplo, en el capítulo 2 se presentan estrategias para predecir el contenido: “¿Qué le habrá pasado a este burro? Me pregunto también si habrá ido al médico, ¿qué creen que le recetará el médico para mejorarse?” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020c, 00:57); en cuanto a estrategias durante la lectura se propone “voy a cerrar los ojos y voy a imaginar a este burro con dolor de cabeza” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020c, 01:54); después de la lectura, se señala: “Vamos a responder preguntas argumentativas acerca del texto leído, la pregunta es ¿qué opinas sobre lo que le recetó el médico al burro, lo importante es que apoyemos nuestra opinión con una razón” (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2020c, 04:22). Estos dos capítulos tematizan la importancia de que el lector active sus conocimientos previos, se detenga a pensar sobre lo leído, se formule preguntas, o que se forme imágenes visuales respecto de lo leído; sin embargo, estas habilidades lectoras no se retoman en otros capítulos.

En general, no se utilizan libros auténticos, salvo en el ya mencionado capítulo 5. Por el contrario, cuando se trabaja con textos, estos se presentan en una hoja impresa, como en el capítulo 3, cuando se lee de forma expresiva un poema, una adivinanza y un trabalenguas. Esto demuestra una práctica de lectura descontextualizada, desaprovechando el sinfín de recursos digitales y específicos que se han desarrollado para promover el aprendizaje en estas etapas cruciales para la adquisición de la lectura y de la escritura. Uno de los pilares del modelo equilibrado es la utilización de textos completos y auténticos (Madda et al., 2019; Solís et al., 2016).

En definitiva, no se trabaja sistemáticamente en una relación estrecha texto y código, tal como se plantea en un modelo equilibrado (Madda et al., 2019), dado que en la mayoría de los capítulos el tratamiento de los textos—que debiera ser central para otorgar sentido al trabajo con el código—, es nulo o se usa solo de forma incidental. En consecuencia, prima un modelo de destrezas, dado por el énfasis en las habilidades de nivel inferior. Se esperaría, tal como indica el modelo equilibrado, que estas habilidades estén al servicio de las habilidades de nivel superior.

### Integralidad entre ejes curriculares

Tal como muestra el análisis previo, en los capítulos analizados predomina el trabajo en torno al eje de comunicación oral y el eje de lectura, utilizando la estrategia de leer a través de la maestra/o (Kaufmann, 2011). Solo dos de los diez capítulos analizados desarrollan la comprensión de lectura como foco central (capítulos 2 y 9), en los que se explicitan las estrategias metacognitivas involucradas en el proceso lector. Si bien la escritura tiene tres apariciones, solo en el capítulo 5 se propone trabajar este eje como actividad con un propósito y un sentido completo (un mensaje), mientras que en los otros se trabajan elementos aislados del código, como conciencia sintáctica o aspectos normativos (ortografía). Ahora bien, en este capítulo esta actividad carece de modelaje y orientaciones para su realización, entendiendo que escribir con un propósito es una habilidad compleja y de alto nivel. Esto dista del modelo equilibrado, pues uno de los principios que lo sustentan es trabajar la lectura y la escritura como procesos interactivos y de apoyo mutuo (Madda et al., 2019).

Tal como lo muestra la tabla 3, solo un capítulo integra los tres ejes (C4). Sin embargo, la integración de lectura, escritura y comunicación oral es de forma incidental y sin un sentido definido, pues se otorga énfasis a la adquisición del código sin insertar la actividad en un contexto lector y escritor. Ahora bien, el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación destaca que para desarrollar la competencia comunicativa se deben abordar los tres ejes de manera integrada (Mineduc, 2012). Por otra parte, lenguaje oral y escrito se favorecen mutuamente, es decir, existe una relación bidireccional entre ellos. Por lo tanto, plantear situaciones de enseñanza que no consideren la integralidad entre los ejes empobrece la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literacidad inicial.

## Concepción de la literacidad

Se desprende que la concepción predominante es una representación lingüística de la lectura (Cassany, 2006), dado que se presenta en ocho de los capítulos observados (tabla 3). El análisis revela que, en general, estos consideran el lenguaje oral y escrito como un objeto de estudio, que consiste en aprender los distintos elementos que lo constituyen, y que deben ser usados bajo ciertas reglas. Se trabaja como foco el desarrollo de destrezas del lenguaje, tales como conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema, uso de signos exclamativos e interrogativos para ejercitar lectura oral, ordenamiento de sílabas y palabras, reconocimiento y escritura de grafías similares (m-n-p-d-b), sin articular estos conocimientos con un contexto lector que les otorgue sentido a dichos conocimientos. En consecuencia, los capítulos no están diseñados como eventos letrados relacionados con las experiencias de vida de niños y niñas y los diversos contextos en los que se desenvuelven. Se puede inferir que no se asume la literacidad como una práctica social, cultural, contextualizada históricamente, basada en la interacción (Barton & Hamilton, 2004) y en la coconstrucción del conocimiento.

Tal como se ha indicado, solo dos capítulos (C2 y C9) se centran en estrategias de comprensión, lo que demuestra una concepción psicolingüística de la enseñanza del lenguaje (Cassany, 2006), pues consideran un contexto lector para el desarrollo de estrategias de lectura cognitiva y metacognitivas. Asimismo, en estas se percibe el propósito de trabajar estrategias que usan los buenos lectores, tales como hacerse preguntas antes y durante la lectura, visualizar lo leído, detener la lectura para pensar, conectar lo leído con las experiencias previas. Si bien estas estrategias son de gran valor para el proceso lector, no pueden ser abordadas simultáneamente en un solo capítulo y debieran ser recursivamente desarrolladas en distintos capítulos.

Los resultados muestran una concepción sobre los aprendices que tiende a negar sus experiencias previas, tanto lingüísticas como de conocimiento del mundo, por lo que se desconoce su acervo lector. De esta manera, se ignoran también las prácticas vernáculas que niñas y niños desarrollan en la cotidianidad, desaprovechando las infinitas oportunidades que entregan los contextos comunicativos del hogar para expandir, profundizar y reflexionar sobre la lengua. Por ello, la enseñanza de la literacidad inicial en la escuela debiera tender puentes explícitos hacia las prácticas vernáculas de modo que los estudiantes puedan dotar de sentido al aprendizaje de la lectura y la escritura al identificarse con dichas prácticas, fomentando la motivación y la creatividad (Navarro et al., 2021). Esto sin duda podría contribuir a construir una trayectoria escolar que otorgue espacio para que los estudiantes encuentren una voz dentro del lenguaje propio de la escuela (Uccelli et al., 2020).

## Discusión

La literacidad inicial como etapa formativa es de suma relevancia, pues es la piedra angular para afianzar el aprendizaje de toda la escolaridad, dado que se basa en los procesos de lectura y escritura en las distintas disciplinas (Navarro & Revel Chion, 2013; Tolchinsky & Simó, 2001). Las investigaciones recientes sostienen que el desarrollo del lenguaje oral es la base y el precursor para la adquisición del vocabulario y la comprensión de lectura en los años posteriores (De la Calle Cabrera et al., 2019; Menti & Rosemberg, 2016). Así, se forja una estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje oral, la literacidad y el aprendizaje, pues la lectura y la escritura son un medio epistémico para la construcción de conocimientos (Miras, 2000).

Así, frente a la crisis sanitaria y la consecuente educación a distancia, es altamente recomendable que se siga prestando apoyo para el aprendizaje en la etapa de literacidad inicial. El material pedagógico y didáctico generado por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación Gobierno de Chile, n.d.) es un apoyo crucial y debiera mantenerse en el tiempo. Sin embargo, a partir de este análisis exploratorio de las cápsulas de *Aprendo TV* sostenemos que este material debe ser exhaustivamente revisado y mejorado para conseguir los

aprendizajes esperados en los y las estudiantes. La desarticulación en el aprendizaje del código no hace más que desmotivar y tornar las habilidades de lectura y escritura como aprendizajes lejanos que no se vinculan con los intereses y necesidades auténticas de los estudiantes por incorporarse a una sociedad letrada que les depara múltiples desafíos. A corto plazo, los estudiantes tendrán que lidiar con un lenguaje cada vez más abstracto y preciso en las distintas disciplinas escolares, lo que se ha denominado lenguaje académico (Snow & Uccelli, 2009), por lo que es indispensable este aprendizaje inicial de modo de conectar y reflexionar sobre los distintos lenguajes y sus usos en esta trayectoria escolar.

Tanto docentes como familia y hacedores de política pública deben tener la convicción de que solo con altas expectativas y desde los aprendizajes situados de lectura, escritura y oralidad, tendremos estudiantes que se inician en este viaje sin retorno de la literacidad. En palabras de Madda y sus colegas (2019), es necesario que dejemos la *conspiración* de buenas intenciones en la que los estudiantes de bajos ingresos, o de minorías, tienden a recibir una gran cantidad de instrucción en habilidades de nivel inferior y poca instrucción en comprensión de lectura y pensamiento de alto nivel. Estos estudiantes pasan toda su escolaridad entendiendo las palabras y los hechos correctos, pero nunca son empujados hacia un pensamiento de nivel superior, lo que es propio de enfoques educativos limitados, enraizados en expectativas reducidas hacia los y las estudiantes. Así, se reproducen los bajos desafíos cognitivos desde estas primeras etapas (Medina et al., 2015) que luego persisten en la escolaridad (Miras et al., 2013).

Frente a estos resultados, hemos querido resaltar aquellos principios del modelo equilibrado y del enfoque comunicativo que, desde nuestra perspectiva, se deben considerar para generar cápsulas de aprendizaje en contexto de educación a distancia, en esta etapa crucial de aprendizaje de niñas y niños. Asimismo, estos principios también son los rectores del quehacer docente en general y debieran ser la guía para todos los documentos de política educativa, como el currículum, los programas de estudio y los estándares de formación inicial docente. Por ello, nos parece importante avanzar en coherencia y alineación entre todos los insumos generados de modo de apoyar el trabajo docente para conseguir aprendizajes más sólidos y duraderos en los y las estudiantes.

Para tal efecto, hemos resaltado a partir de la teoría (Madda et al., 2019; Lomas et al., 2015; Solís et al., 2016; Tolchinsky, 2008) principios u orientaciones que debieran enmarcar el trabajo en estas etapas escolares (figura 1). Estos principios son: a) trabajar la enseñanza del código en estrecha relación con los textos, b) e integrar el trabajo de la lectura, la escritura y la oralidad de modo de afianzar todas estas competencias comunicativas de manera simultánea. Con este fin, c) las tareas encomendadas deben ser lo más auténticas y similares a las de la vida cotidiana de los y las estudiantes y d) enmarcadas en su cultura, para motivar hacia el desafío de la adquisición de estas importantes herramientas para la vida. Esto solo se logra si se presenta a los estudiantes e) textos completos, significativos y auténticos, para introducirlos en los diversos propósitos de la lectura y la escritura.

Asimismo, creemos importante destacar que la educación a distancia debe cautelar una ruta de aprendizaje coherente, que permita a los docentes (o adultos responsables) guiar de forma oportuna y clara sobre los desafíos que presenta esta etapa inicial. En este sentido, se debe velar por propiciar objetivos de aprendizaje que avancen en complejidad y que retomen, expandan y vinculen los aprendizajes y experiencias previas de los y las estudiantes, sin desconocer sus propios contextos y prácticas de literacidad.

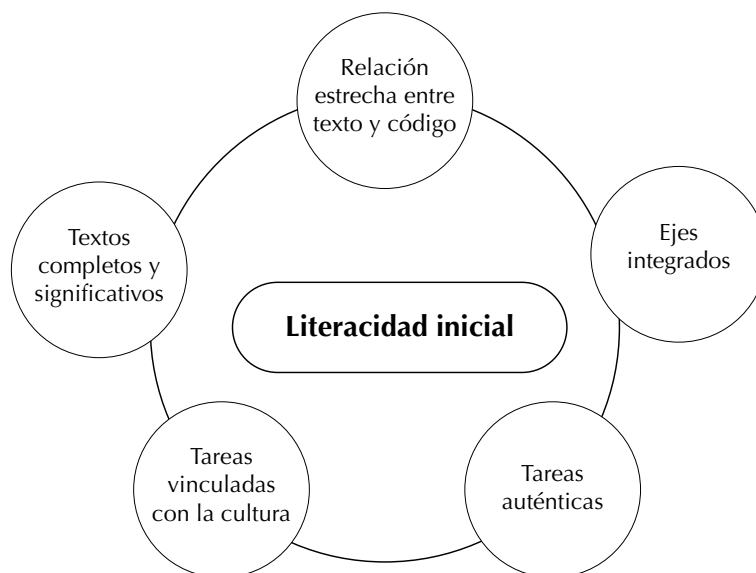


Figura 1. *Principios orientadores de la literacidad inicial*

*Fuente: Elaboración propia.*

Es necesario que las cápsulas y el material didáctico generado ganen en coherencia, pensando en toda la trayectoria de aprendizaje, de modo de incentivar a niños y niñas y a sus familias (Susperreguy et al., 2007) a involucrarse activamente en este desafiante proceso de aprendizaje. Es sumamente importante generar situaciones específicas de aprendizaje, para que los estudiantes puedan acudir y conectar con sus propias prácticas vernáculas (Barton & Hamilton, 2004; Calderón, 2015; Thibaut & López, 2020) y, en consecuencia, puedan otorgar sentido al aprendizaje del código.

Ahora bien, probablemente estas prácticas vernáculas sean cada vez más digitales, tal como Thibaut y López (2020) ya lo han pesquisado en sus hallazgos con estudiantes de 5° y 6° básico en una zona rural de Chile, quienes reportaron diversas prácticas vernáculas como ver videojuegos, escribir canciones de YouTube o leer historias de Facebook, entre otras.

En el contexto de confinamiento, es altamente probable que estas prácticas digitales hayan crecido exponencialmente, y que los y las estudiantes hayan desarrollado diversas habilidades para sortear la búsqueda de información en distintas plataformas virtuales, lo que sin duda futuras investigaciones debieran explorar. No se debe olvidar que la alfabetización del siglo XXI exige que los estudiantes aprendan a evaluar y pensar críticamente sobre la información y su(s) fuente(s), a seleccionar y administrar información para un conjunto diverso de propósitos, así como a comunicarse y colaborar con otros utilizando diferentes herramientas digitales (Madda et al., 2019). Por lo tanto, las cápsulas también debieran trabajar en la comprensión y producción de textos multimodales.

Finalmente, y dado el carácter exploratorio del estudio, sería importante extender el análisis de los materiales didácticos generados por las entidades ministeriales para pesquisar otras posibles contradicciones o tensiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literacidad. Asimismo, sería recomendable extender estos estudios para diferentes edades escolares, con el objetivo de indagar en la trayectoria y ruta de aprendizajes y cómo

se afianzan los procesos de lectura, escritura y oralidad para la consecución de los aprendizajes y los distintos desafíos que se presentan. Pensamos que los lentes teóricos del concepto de literacidad son un espacio propicio para seguir desarrollando más investigación, así como más espacios de sentido para la docencia.

---

**Financiamiento:** Esta publicación se enmarca en una investigación financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Dirección de Investigación y Publicaciones, de la Universidad Alberto Hurtado (2021).

**Agradecimiento:** Agradecemos a Rosa Gaete Moscoso y a Carolina Gonzalez Contreras, miembros del equipo de investigación, por todos sus aportes y reflexiones para llevar a cabo este estudio.

---

El artículo original fue recibido el 15 de enero de 2020

El artículo revisado fue recibido el 24 de junio 2021

El artículo fue aceptado el 27 de julio de 2021

## Referencias

---

- Alexopoulou, A. (2014). *La enseñanza de E/LE desde la perspectiva de la literacidad crítica* [Ponencia]. I Congreso Internacional sobre Iberoamérica: Estudios Iberoamericanos: El texto y su contexto, Atenas, Grecia.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. Oral and written text construction across adolescence. En D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/60>
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. *Educational Psychology Review*, 32, 681–705. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09515-y>
- Bowers, J. S., & Bowers, P. N. (2018). There is no evidence to support the hypothesis that systematic phonics should precede morphological instruction: response to Rastle and colleagues. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zg6wr>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*, (32), 259-282. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000200014>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castedo, M. (Comp.). (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Novedades Educativas.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 12(4), 13-21. [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)

- De la Calle Cabrera, A. M., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Dickinson, D., & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Espinosa, M., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 325-344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 65-85. <http://146.155.94.136/index.php/pel/article/view/25489>
- Gee, P. (2014). *Literacy and Education*. Routledge.
- Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M. L., & Lieven, E. (2019). Learning through language. En V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe, & E. Lieven (Eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316718537.010>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psyche*, 12(2), 63-79. <http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20439>
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Kaufman, A. M. (2011). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33(1), 207-238. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09957-4>
- Madda, C., Griffo, V., Pearson, P., & Raphael, T. (2019). Current Issues and Best Practices in Literacy Instruction. En L. Mandel, & L. Gambrell (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (pp. 37-51). The Guilford Press.
- Medina, L. (2016). Hablando, la gente también comprende lo que lee: La relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectura y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi, & M. P. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes* (pp.221-262). Ediciones UC.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete-Moscoso, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios pedagógicos*, 41(1), 183-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Meneses, A., Gallegos, F., Claro, M., Müller, F., Sotomayor, C. (Coords.). (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. [http://educacion.uc.cl/images/2\\_Did%C3%A1cticas\\_para\\_la\\_proximidad\\_Aprendiendo\\_en\\_tiempos\\_de\\_crisis.pdf](http://educacion.uc.cl/images/2_Did%C3%A1cticas_para_la_proximidad_Aprendiendo_en_tiempos_de_crisis.pdf)
- Menti, A., & Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287. <http://hdl.handle.net/11336/42874>
- Mineduc. (2012). *Bases Curriculares. Educación Básica*. Mineduc.
- Mineduc. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Mineduc.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (n.d.). *Aprendo TV* [Canal de YouTube]. Recuperado el 25 de noviembre de 2021 de [https://www.youtube.com/results?search\\_query=aprendo+tv+lenguaje](https://www.youtube.com/results?search_query=aprendo+tv+lenguaje)
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2020a). *AprendoTV- Lenguaje 1°básico/ Capítulo 7* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LnyQY9fxARI>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2020b). *AprendoTV- Lenguaje 1°básico/ Capítulo 5* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=N1sFhXV\\_3uM](https://www.youtube.com/watch?v=N1sFhXV_3uM)
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2020c). *AprendoTV- Lenguaje 1°básico/ Capítulo 2* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oiBkSbv-6lQ>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>



- Miras, M. Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/253>
- Moses, L., & Kelly, L. B. (2018). 'We're a little loud. That's because we like to read!': Developing positive views of reading in a diverse, urban first grade. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(3), 307-337. <https://doi.org/10.1177/1468798416662513>
- Navarro, F., Lerner, D., Meneses, A., López-Gil, K. S., Artal, R., & Otero, P. (2021). Enseñar a leer y escribir en pandemia. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (92), 57-62.
- Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Lomas, C., Bronckart, J. P., Colomer, T., Gracida, Y., Jover, G., Martínez Montes, G. T., López-Villalva, M.A., & Tusón, A. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. GRAÓ.
- Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. <https://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Solís, M., Suzuki, E., & Baeza, P. (2016). *Enseñar a Leer y Escribir en Educación Inicial*. Ediciones UC.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie460715>
- Tolchinsky, A., & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Universidad de Barcelona.
- Thibaut, P., & López, M. C. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Aguilar, G., & Allen, M. (2020). Amplifying and affirming students' voices through CALS-informed instruction. *Theory Into Practice*, 59(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665413>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.
- Zavala, V. (2009). Leer y escribir como prácticas sociales. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.