

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES.**



UCSC

**Métodos para la Enseñanza de la Lectura en Segundo Año
Básico en contexto de Pandemia en la Región del Biobío.**

**Seminario de Investigación para optar al grado académico de Licenciado en
Educación.**

PROFESOR GUÍA: SR. FABIÁN INOSTROZA INOSTROZA

**ESTUDIANTES: Nicolás Candia.
Luciano Faúndez
Nelly Lillo
Cynthia Troncoso**

CONCEPCIÓN, MARZO DE 2022

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos al Dr. Fabian Inostroza Inostroza quien jugó un papel fundamental en los inicios de la realización de la presente investigación, a la hora de definir la temática y aspectos tanto generales como específicos que surgieron durante el estudio. Además, de servir de guía para la resolución de dudas, consultas y su comprensión referente a situaciones particulares de índole personal que algunos investigadores atravesaron durante este proceso.

En segundo lugar, damos nuestro más profundo agradecimiento a las doctoras del área del lenguaje UCSC la Sra. Irsa Cisternas y la Sra. Carmen Gloria Soto, quienes revisaron nuestros instrumentos de investigación de las fases de exploración y profundización, y contribuyeron con su retroalimentación y comentarios basados en su amplio conocimiento en consecuencia a su experiencia y trayectoria en el área de estudio.

En tercer lugar, agradecemos a los autores de los estudios, investigaciones y artículos referenciados en nuestro trabajo, ya que, sus análisis y hallazgos sirvieron de complemento y sustento a los nuestros.

Por último, agradecemos a nosotros mismos/as y a todas las personas que nos ayudaron y dieron ánimos durante el proceso investigativo, el cual en muchas ocasiones fue difícil en cuanto al ámbito emocional y las distintas limitaciones que obstaculizaron nuestro trabajo; sin embargo, dimos todo de nuestra parte como grupo investigativo para finalizar de forma independiente sin la ayuda continua y monitoreo de un profesor/a guía.

Dedicatoria

Dedicamos los hallazgos de este estudio a toda la comunidad educativa para que puedan nutrirse de información nueva, la que es de amplia relevancia para quienes deseen investigar acerca de la enseñanza de la lectura, las profesoras y profesores de enseñanza básica que quieran conocer distintas experiencias durante el contexto de pandemia y todo aquel que sienta que nuestro trabajo les será de ayuda y guía referente a distintas motivaciones.

Nicolás Candia, Luciano Faúndez,

Nelly Lillo y Cynthia Troncoso

ÍNDICE

Agradecimientos	1
Dedicatoria	2
ÍNDICE	3
ÍNDICE DE TABLAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I:	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Antecedentes del problema	11
1.2 Problematización	12
1.3 Preguntas de investigación:	13
1.3.1 Pregunta General	13
1.3.2 Preguntas específicas:	13
1.4 Objetivos de la investigación	14
1.4.1 Objetivo general:	14
1.5 Supuestos	14
1.6 Justificación de la investigación	15
CAPÍTULO II:	17
MARCO TEÓRICO	17
2.1 Pandemia y educación.	18
2.2 Lectura	24
2.2.1 Habilidades previas para comenzar a trabajar la lectura.	26
2.3 Métodos de enseñanza.	29
2.3.1 Estrategias de enseñanza	34
CAPÍTULO III:	40
MARCO METODOLÓGICO	40
3.1 Paradigma de la Investigación	41
3.2 Carácter de la investigación.	41
3.3 Diseño de investigación: fase exploratoria y de profundización	42

3.3.1 Fase cuantitativa exploratoria.	43
Muestra:	44
3.3.2 Fase cualitativa y profundización	47
Criterios de inclusión y exclusión	48
3.4 Procedimientos	49
3.5 Control de validez y confiabilidad	50
Aspectos éticos	51
3.6 Técnicas de análisis de los datos	51
3.6.1 Análisis cuantitativo	51
3.6.2 Análisis Cualitativo	52
CAPÍTULO IV:	54
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	54
4.1 Resultados de la fase de exploración	55
4.1.1 Contexto	55
4.1.3 Rol del Profesor	61
4.2 Resultados de la fase de profundización	63
4.2.1 Contexto	64
Dificultades en el acceso a las tecnologías y conexión a internet	64
Falta de manejo de aparatos tecnológicos por parte de apoderados y docentes	66
Inasistencias y acompañamiento del estudiante en el aula virtual.	67
4.2.2 Métodos de enseñanza	68
4.2.3 Rol del docente	71
CAPÍTULO V:	74
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	74
5.1 Discusión	75
5.2 Conclusiones	85
5.3 Limitaciones	87
5.5 Proyecciones	90
REFERENCIAS	91
ANEXOS	98
Validación instrumentos	98
CONSENTIMIENTO INFORMADO	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Experiencias educativas en el hogar en el contexto de pandemia COVID-19	20
Figura 1 Conocimiento de procedimientos para la comprensión de textos escritos	36
Tabla 2 Actividades cognitivas y metacognitivas según la etapa del proceso lector.	38
Tabla 3 Participantes de la muestra Cuantitativa.	46
Tabla 4 Participantes de la fase de profundización.	48
Tabla 5 Resultados de la dimensión Contexto.	55
Tabla 6 Resultados de la dimensión métodos de enseñanza.	58
Tabla 7 Resultados de la dimensión del rol del profesorado de Educación Básica.	61

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo identificar los distintos métodos que los docentes de educación básica han utilizado para la enseñanza de la lectura durante el contexto de pandemia por el COVID-19 en los establecimientos educativos de la región del Biobío. En el documento se ahonda en la adaptación de los métodos utilizados para el proceso de enseñanza de la lectura en educación básica y una contextualización sobre el impacto de la pandemia en la educación en Chile durante los dos últimos años. La investigación que se ha desarrollado es de tipo no experimental, específicamente transaccional exploratoria en una primera fase; es decir, se recolectan datos en tiempo único, utilizando el enfoque mixto, pero predominando una mirada cualitativa en una segunda etapa. Se emplea una muestra de un total de 22 docentes de educación general básica del área de lenguaje y comunicación, que hayan realizado clases a estudiantes de segundo básico durante el 2020-2021 en la pandemia del Covid-19 y que pertenecen a establecimientos subvencionados y municipales de la Región del Biobío. Estos 22 participantes contestaron una encuesta a través de un cuestionario con escala tipo Likert, de los cuales en la parte fase de profundización se escogen a 3 de estos docentes para la aplicación de una entrevista para conocer sus experiencias en relación con la enseñanza de la lectura.

Palabras claves: Métodos de enseñanza de la lectura, COVID-19, Lectura, Pandemia, Profesoras y profesores de Educación Básica.

ABSTRACT

The research has as objective to know the different methods of teaching reading that elementary school teachers have utilized during the pandemic of Covid-19 in educational institutions from the Biobío region. This document analyses the problem by reviewing bibliography from different authors about reading, the methods for teaching reading in elementary education and a contextualization about pandemic and its impact in the educational system of Chile during the last two years. This research is developed as a non-experimental type, specifically transactional exploratory, it means, data are collected in a single time, using the mixed approach, but a qualitative look is predominant. A sample of a total of 22 teachers of elementary education in the area of language and communication is used, who belong to subsidized and municipal schools of the Bio region that have taught second grade students during 2020-2021, during the Covid-19 pandemic. These 20 participants answered a survey through a questionnaire with a Likert scale and 3 of these teachers were chosen for the deepening phase with the application of an interview to learn about their experiences in relation to the teaching of reading.

Key words: Reading, Methods of teaching reading, COVID-19, Pandemic, Elementary school teachers

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso por el que las y los estudiantes aprenden a interpretar un texto, por medio de la decodificación del alfabeto. Así mismo, ha sido considerada como una de las habilidades esenciales para la adquisición de la lengua y el desarrollo integral del estudiante en los contextos educativos y sociales. Pues, leer es un conducto efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral de los seres humanos, en una sociedad en constante cambio, además, la lectura es un elemento fundamental que contribuye en la formación integral de las personas (Domínguez, Rodríguez, Torres y Ruiz, 2010). Por otra parte, debido a lo complejo del proceso mencionado existen diversos métodos para abordar la enseñanza de la lectura, cuyos enfoques buscan responder a las distintas necesidades educativas de acuerdo con factores cognitivos, sociales, motivacionales y familiares del estudiante.

En la actualidad, se ha evidenciado un retraso en el aprendizaje de los y las estudiantes en este proceso, producto de la pandemia Covid-19 (MINEDUC, 2021). Otro punto fue, la necesidad de buscar una solución al cierre de establecimientos educacionales para continuar con la enseñanza, así pues, concluyó en un cambio en la modalidad de la educación; desde la presencialidad hacia la educación online o a distancia. A fuerza de este cambio, se plantean nuevos desafíos para los docentes respecto a la aplicabilidad de los métodos y estrategias utilizados al abordar el proceso lector desde la enseñanza en las aulas virtuales.

De esta forma, el objetivo de esta investigación es identificar los métodos utilizados por las y los docentes de educación básica para abordar la enseñanza de la lectura en segundo año básico, en los distintos establecimientos que reciben subvención estatal de la región del Biobío. Respecto al carácter de la investigación, esta corresponde a una de tipo mixto, demostrando un paradigma descriptivo. La obtención de información se realizó utilizando instrumentos como la encuesta y las entrevistas guiadas, dando origen a 3 categorías de análisis posterior: contexto, métodos de enseñanza y rol del profesor de educación básica. Finalmente, el presente documento expone los hallazgos obtenidos en la investigación y la discusión posterior.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema

Debido a la pandemia del virus SARS- CoV-2 (COVID-19) decretada a nivel mundial a inicios del año 2020, la autoridad sanitaria en Chile ordenó el cierre de establecimientos educacionales por el riesgo de contagio inminente (MINEDUC, 2020). Este escenario obligó al sistema educacional a transitar desde la presencialidad hacia la educación virtual. Esto significó un desafío para los colegios del país y a las y los docentes a adaptarse a esta nueva modalidad, teniendo que planificar el año escolar de acuerdo con las características de este contexto, donde una parte no estaban familiarizados del todo con esta forma de enseñanza. En este sentido, los docentes han tenido que diseñar sus clases utilizando varios recursos y metodologías que se relacionan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), con el uso de dispositivos tecnológicos y considerando, además, la priorización curricular propuesta por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) durante el principio de la pandemia.

La implementación de la modalidad a distancia debido a la pandemia ha situado el entorno de aprendizaje del estudiante en el hogar de estos. En este formato, los educandos por lo general deben asistir a clases a través de plataformas de video llamadas, utilizar dispositivos que les permitan conectarse a estas y desarrollar actividades sincrónicas y asincrónicas. Sin embargo, desde el principio de la pandemia se ha evidenciado factores socioeconómicos y emocionales que han dificultado el proceso de aprendizaje de las alumnas y alumnos, donde se ha visibilizado la situación de familias que tienen problemas de acceso y conexión a internet, ausencia de dispositivos tecnológicos, falta de manejo de TIC's, falta de apoyo familiar ya sea por trabajo o escaso capital cultural familiar, entre otros. Todas estas problemáticas afectan directamente el desempeño académico de los estudiantes en las aulas virtuales y en su proceso de aprendizaje, lo que podría generar brechas en el aprendizaje, consecuentemente un desfase curricular más grande que el que ya se ha producido por la priorización curricular y las dificultades que tienen los docentes en su experiencia con la virtualidad.

1.2 Problematización

Desde la experiencia de varios docentes en sus prácticas pedagógicas durante la pandemia del Covid-19 el año 2020-2021, se han evidenciado: una baja en el porcentaje de aprendizaje esperado y brechas de aprendizaje para distintos niveles educativos. “La experiencia de las y los estudiantes con relación al poco aprendizaje curricular durante este período es confirmada por recientes estudios de MINEDUC (2021), en los que se muestra que el 60% de los estudiantes entre 6° básico y 4° medio no alcanzaron durante el 2020 los aprendizajes necesarios”. (MINEDUC, 2021 como se cita en Pezo et al 2021, p. 161)

Esta dificultad se ha visto incrementada por factores, socioeconómicos, emocionales, motivacionales, problemas de aprendizaje y falta de apoyo familiar en el proceso que han afectado el desempeño lector de niñas y niños durante los dos últimos años, los que se relacionarían directamente con la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad. De acuerdo con Bellei y Muñoz (2020), la pandemia “ha generado cambios importantes en la educación, trasladando los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia las aulas virtuales; priorizando contenidos y objetivos de aprendizaje; y situando el hogar como lugar de estudio, entre otros” (p.1).

Una de las problemáticas educativas que se ha visibilizado durante la pandemia es la complejidad del aprendizaje de la lectoescritura en enseñanza básica a través de entornos virtuales. Debido a la dificultad de estudiar virtualmente, la educación fue poco creativa e innovadora puesto que los usuarios no contaban con el conocimiento para la utilización de apps digitales y de conectividad, por lo que el aprendizaje no fue espontáneo y las actividades escolares no tuvieron la aplicación de los temas tratados especialmente en la lectoescritura (Ayala y Gaibor, 2021). Resulta importante entonces indagar sobre la práctica docente de profesores de lenguaje de

enseñanza básica en las clases virtuales, analizando sobre cómo las profesoras y profesores enseñan a leer a sus estudiantes, qué métodos utilizan para lograrlo y cómo se ha llevado a cabo este proceso durante la pandemia.

1.3 Preguntas de investigación:

1.3.1 Pregunta General

¿Cuáles son los métodos para la enseñanza de la lectura utilizados en pandemia por las y los docentes de segundo año básico en las aulas virtuales de establecimientos subvencionados por el Estado de algunas de las comunas de la Región del Biobío?

1.3.2 Preguntas específicas:

- ¿Qué métodos son los más utilizados por las y los docentes para la enseñanza de la lectura en estudiantes de segundo año básico en establecimientos de la Región del Biobío?
- ¿Qué cambios realizaron las y los docentes al planificar sus clases para enseñar a leer a los estudiantes de segundo básico en las plataformas virtuales e híbridas?
- ¿Cómo adaptaron los métodos de enseñanza para la lectura, las y los docentes en algunos establecimientos subvencionados por el Estado de la Región del Biobío?
- ¿Cómo fue la experiencia pedagógica de las y los docentes en la implementación de métodos adaptados a las nuevas modalidades, virtual e híbrida en tiempos de pandemia?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general:

Analizar los métodos utilizados por las y los docentes de educación general básica para abordar la enseñanza de la lectura en segundo año, en establecimientos que reciben subvención del Estado en algunas de las comunas de la Región del Biobío.

1.4.2 Objetivos específicos:

1. Identificar los distintos métodos que utilizan las y los docentes de educación básica para la enseñanza de la lectura en el aula virtual e híbrida.
2. Describir los métodos que utiliza el profesorado de educación básica para la enseñanza de la lectura en el aula virtual e híbrida en estudiantes de segundo año básico.
3. Caracterizar las experiencias de enseñanza para la lectura en modalidad virtual e híbrida de las y los docentes entrevistados dirigidos a estudiantes de segundo año básico.

1.5 Supuestos

Pandemia y educación: La situación de pandemia y sus efectos en la educación han afectado los procesos de aprendizaje-enseñanza de las y los estudiantes en Chile

Lectura: La enseñanza de la lectura se ha visto afectada por los impactos de la educación virtual y la falta de interacción presencial entre profesor y estudiante.

Métodos de enseñanza: Las y los docentes han tenido que adaptar los métodos que utilizaban a la modalidad online para enseñar a las y los estudiantes.

1.6 Justificación de la investigación

Nivel político: Esta investigación se sitúa bajo el contexto de pandemia en establecimientos subvencionados por el Estado de la región del Biobío, lo que permitiría aportar con antecedentes que pudiesen generar discusiones a nivel de políticas públicas en torno a la educación post pandemia, y en específico a la enseñanza de la lectura, temas que han sido parte de programas del MINEDUC, quienes han demostrado preocupación por los efectos que podría producir la educación virtual en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Nivel teórico: Esta investigación busca aportar conocimientos y experiencias sobre los métodos de enseñanza de la lectura en contexto de la pandemia de COVID-19. Este documento pretende entregar información que permita identificar los métodos que han ayudado a las y los docentes de los sistemas educativos a poder enseñar la lectura en segundo básico en un periodo de crisis sanitaria. Además, se espera que esta investigación pueda contribuir al área específica de lenguaje y comunicación en relación con la educación virtual, que, al ser un tema contingente y reciente, no se conoce a profundidad sobre este.

Nivel práctico: Esta investigación busca aportar con las experiencias de profesoras y profesores de la región del Biobío en relación con la enseñanza de la lectura en segundos básicos de establecimientos subvencionados durante la pandemia, las implicaciones de sus procesos y el manejo de la situación durante la pandemia, antecedentes que invitan a la reflexión del profesorado y de los establecimientos sobre la práctica docente y las dificultades que han surgido desde la pandemia. En específico, en el documento se puede leer algunas consecuencias de la pandemia en

relación con la lectura según algunos docentes entrevistados, los que permitirían ampliar la discusión de cómo abordar el desfase curricular en esta habilidad a nivel de profesoras y profesores de área como también con el establecimiento.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

2.1 Pandemia y educación.

El 31 de diciembre del 2019 se reporta el brote de un virus desconocido en Wuhan, China, el que se caracterizó por el avance de la cantidad de contagios en cuestión de semanas, así mismo, se propagó a territorios aledaños, luego al resto de continentes. En un transcurso dos meses y 11 días, la Organización Mundial de la Salud (OMS) modifica la denominación de epidemia a pandemia, ya que, según la Organización Panamericana de la Salud (2010) “Se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad y la principal diferencia con una epidemia sería el área geográfica que afecta la enfermedad al mismo tiempo” (p.1). El brote fue identificado como COVID-19, el que es una variante del SARS-CoV de la familia de los coronavirus (Guiñez-Coelho, 2020). La propagación del virus se ha extendido durante más de 2 años, involucrando diversas medidas por parte de las distintas autoridades, las que se han centrado en dos datos específicos: el número de contagios y muertes a causa del virus.

El primer contagio notificado en Chile tuvo fecha el 3 de marzo de 2020 (MINSAL, 2020). Durante el mismo mes, el presidente de la República de ese entonces, Sebastián Piñera, anunció nuevas medidas para disminuir la propagación de la pandemia. Una de las más controvertidas, ha sido la suspensión de clases presenciales para la totalidad de establecimientos educativos en los niveles: preescolar, escolar, media y superior el 15 de marzo de 2020, medida que se abordó en conjunto con el Ministerio de Educación (MINEDUC).

De esta forma el MINEDUC modificó el sistema educativo que permitiera llevar la educación chilena a la realidad virtual. Por una parte, se elaboró una priorización curricular de los objetivos de aprendizaje; y, por otra, nuevas propuestas para llegar con material pedagógico a aquellos sectores de la población que costosamente ingresaban a la plataforma ya implementada.

El MINEDUC realizó todos sus mejores esfuerzos para poner a disposición material y herramientas y abordar la educación chilena en sus dimensiones fundamentales, tal como lo es la lectoescritura (MINEDUC, 2020).

Entre los efectos de la pandemia se reconoce un desequilibrio psicosocial de las y los estudiantes. Se identifica esta problemática en que tanto docentes como las alumnas y alumnos se han visto en la necesidad de ajustar su vida cotidiana y personal mediante enormes esfuerzos. Ante esto, Bellei y Muñoz (2020) señalan que “La base psicosocial de la persona yace en la vida cotidiana, por ende, si se vuelve inestable, el proceso de aprendizaje se torna una ilusión, ya que se ve afectada la salud mental y el desarrollo del estudiante” (p. 6).

El Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile con el fin de conocer y comprender las experiencias educativas en el hogar, en el contexto pandemia COVID-19, de niñas y niños pertenecientes a distintas clases sociales, realizó una encuesta de manera online para apoderados de estudiantes entre 4 y 18 años, la que abarcó a 4.912 hogares de 241 comunas en todas las regiones del país; a continuación se presentan algunos de los datos más relevantes para la contextualización de la presente investigación:

Tabla 1*Experiencias educativas en el hogar en el contexto de la pandemia COVID-19*

Contexto del dato	Dato
Entorno óptimo de estudio	- De los hogares con una vivienda igual o menor a 30 m ² , El 34% no tiene un lugar para que el alumno pueda estudiar (p.21).
Motivación para estudiar	- Más de la mitad de las y los apoderados encuestados señala que el estudiante “se aburre con facilidad” (p.42).
Factores obstaculizantes	- El 40% tienen problemas de concentración, no quieren hacer las tareas o se frustran con frecuencia. (p.41).
Consecuencias de un entorno no óptimo	- 1 de cada 3 niñas y niños que no cuentan con espacio exterior de uso exclusivo en sus viviendas presentan mayor incidencia de problemas socioemocionales. (p.36).
Problemáticas de establecimientos municipales	- En escuelas gratuitas un tercio de las niñas y niños tiene clases online diarias, un quinto nunca tiene clases online. (p.29).
Entorno de enseñanza- aprendizaje	- La mitad de las y los estudiantes de escuelas municipales tiene acceso “siempre” o “casi siempre” a espacios y material de apoyo, el 25% no tiene acceso nunca a un espacio propio para hacer sus tareas. (p.29).
Tiempo dedicado a actividades escolares	- 1 de cada 4 estudiantes dedica una hora o menos al día a actividades escolares, mientras 1 de cada 3 dedica 4 horas o más, es decir, en un mes el primer grupo acumula a lo más 20 horas, en tanto que el segundo acumula la misma cantidad en una sola semana, sumando 80 horas en un mes. (p.31).

Notas: Elaboración propia.

El cambio de modalidad de clases presenciales a entornos virtuales visibilizó dificultades y desafíos en cuanto al acceso a la educación en tiempos de pandemia tanto para la comunidad educativa como para los estudiantes y sus familias. Respecto a esto, Cavallo (2021) sostiene que algunas familias han tenido que enfrentarse a la falta de dispositivos tecnológicos para que sus hijas e hijos puedan entrar al aula virtual, sumado a los problemas de conectividad a internet en algunas zonas geográficas, han ocasionado que los tiempos destinados a las clases sean limitados o simplemente no puedan estar conectados (p.85). Esta situación se ha dejado al descubierto durante la crisis sanitaria, mostrando las desigualdades socioeconómicas presentes en los hogares de algunos estudiantes. “La desigualdad se expresa, por ejemplo, en que la pobreza económica o la inexistencia de cobertura en sectores rurales dificultan o imposibilitan el acceso a la nueva modalidad de vida escolar en línea que se propuso como solución transitoria” (Salas, et al., 2020, p.5). Esto quiere decir que, las dificultades socioeconómicas que presentan las familias y/o vivir en una zona geográfica sin cobertura de internet entorpece el proceso de educación vía remota, lo que en consecuencia podría provocar un desfase en el aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan esta dificultad, en comparación con otros que tienen los recursos y el acceso suficiente para acceder a las clases online.

Otro factor que incide directamente en el aprendizaje virtual de los estudiantes es el acompañamiento que estos reciben de su hogar y el entorno de aprendizaje donde se sitúan para las clases online, atendiendo nuevamente a desigualdades socioeconómicas presentes en el proceso. Así, resulta necesario en el contexto de enseñanza virtual que niñas y niños estén acompañados de sus padres durante las clases en línea o en tareas asincrónicas que deban realizar, debido a que los docentes no pueden estar físicamente apoyándolos, siendo las familias quienes en este caso cumplen ese rol. Los autores Valero, Castillo, Rodríguez, Padilla y Cabrera (2020)

mencionan que para la educación virtual los tutores cumplen un rol imprescindible, ya que, “Además de monitorear el desempeño y el comportamiento de los niños, los padres también deben respetar el sentido de identidad y las necesidades de los niños, y ayudarlos a mejorar sus capacidades de autogestión” (p. 1211). Rieble-Aubourg y Viteri (2020) afirman que “el involucramiento de la familia y cuidadores del hogar juega un papel clave en el aprendizaje de los estudiantes, asociándose positivamente a su desempeño académico” (p.3). Sin embargo, las desigualdades socioeconómicas que se han acentuado durante la pandemia hacen que este acompañamiento sea complejo para hogares donde no exista el tiempo, recursos o los conocimientos suficientes para apoyar a los niños/as en su aprendizaje.

Las familias difieren en su capital económico, social, cultural y simbólico y, en consecuencia, los grupos familiares más empobrecidos presentan dificultades para apoyar a sus hijos e hijas en la educación escolar, tanto por las condiciones de materialidad en la que transcurren sus vidas, como porque sus capitales difieren de aquellos valorados por el orden escolar. (Salas et. al.,2020, p. 10)

El rol que los docentes han tenido que desempeñar en el contexto de educación virtual ha presentado desafíos en cuanto al uso de la tecnología para quienes enseñan en los distintos niveles y establecimientos. Aguilar (2020) describe que antes de que la pandemia irrumpiera, algunas instituciones educativas tenían los recursos tecnológicos y capacitaban a los docentes en el uso de las TIC, mientras que otras instituciones como las públicas no priorizan en procesos de formación docente relacionados con innovaciones tecnológicas en educación. Esta desigualdad en los docentes se puso de manifiesto durante la pandemia, puesto a que no todos estaban familiarizados del todo con el uso de TIC's y dispositivos tecnológicos para las clases online. Según Ardini, Herrera, González, Angeletti, y Secco (2020) (como se citó en Jara, Chávez, Villa y Novillo, 2021,

p.40) “la educación virtual para los docentes no era parte de sus prácticas habituales y las condiciones en las que se desarrollan su tarea son atípicas, complejas y desiguales”. Es evidente que, según los autores mencionados anteriormente, la falta de relación con las TIC’s y su escasa utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje han dificultado el trabajo de los profesores en las aulas virtuales, lo que ha presionado a los profesores a aprender y adaptarse a las tecnologías de manera acelerada. Salas et. al. (2020) en su investigación explica la situación de profesoras y profesores de Chile bajo la emergencia sanitaria, donde además de las condiciones laborales insatisfactorias y la sobrecarga de trabajo, no se podía asumir que ellos contaban con el espacio adecuado, ni con conexión estable a internet, ni con el dominio tecnológico necesario para la docencia en línea. A Continuación, Salas et. al. destaca que para el profesorado ha sido un “desafío para el cual estaban difícilmente preparados, esto es, recontextualizar y hacer viable la educación en línea sincrónica, o a distancia por medio de indicaciones y guías mediadas por padres o apoderados” (p.8). Sin embargo, García y García (2021) consideran que la integración de tecnologías en la educación por parte del profesorado es un proceso complejo, donde además del nivel de competencia digital intervienen otros factores como la edad, la experiencia profesional, experiencia en el uso de tecnologías en el aprendizaje y enseñanza, como también factores contextuales relacionados con la institución educativa donde influyen la integración de las tecnologías en la educación como en la aceptación de su utilidad por parte de los docentes.

Bajo este complejo escenario, resulta imprescindible que los docentes sean competentes digitalmente en el uso de las tecnologías y herramientas que dispone la web para la enseñanza. Valero et. al. (2020) enfatizan que posterior a la pandemia, se requerirá de “profesores capacitados en el aprovechamiento de las tecnologías, herramientas y plataformas disponibles para desarrollar habilidades utilizando lenguaje sencillo, didáctico y digital en el nuevo formato de la educación

virtual” (p.1211). Además del manejo de las TIC y dispositivos, Jara et. al. (2021) dentro de la revisión que realizó destaca otras funciones que se atribuyen al rol del docente como la planificación de actividades virtuales, el diseño de estrategias pedagógicas creativas e innovadoras, evaluación flexible y el apoyo emocional e institucional.

La importancia de los datos antes señalados, respecto del objetivo de la presente investigación radica en cómo las profesoras y profesores se han enfrentado a cada situación adaptando metodologías y abordando las grandes carencias educativas que ha dejado la pandemia, como se ha dicho, los efectos socioemocionales tienen repercusiones directas en el proceso enseñanza-aprendizaje, generando un desafío educativo. Finalmente, es necesario considerar el resultado educativo en materias de lectura, por lo que un estudio de la UNESCO (2021) arrojó que durante los años 2010 a 2019 la cantidad de niñas y niños que no poseía habilidades de adquisición de la lectura en el nivel apropiado para su edad se encontraba en descenso, llegando en 2020 a la cifra de 483.000.000 niñas y niños aproximadamente, cifra que frente a la crisis sanitaria aumentó a 584.000.000 aproximadamente, así pues se generaron brechas de aprendizaje desencadenando un desfase curricular en el aprendizaje de la lectura.

2.2 Lectura

Para efectos de la investigación, es preciso dar a conocer las distintas interpretaciones y puntos de vistas propuestos por diversos autores para el concepto de lectura. Por una parte, Condemarin (2001) describe el proceso de lectura fundamentalmente como el “Comprender el significado del lenguaje escrito” (p.1). No obstante, la misma autora extiende este significado a los individuos que realizan esta actividad de manera recreativa, ya que permite a los gestores del proceso, la conexión con personajes literarios desconocidos en la realidad, además, adquieren la

posibilidad de apropiarse de conocimiento aportado por diversos agentes, traspasando toda regla de espacialidad y periodo en el tiempo, todo gracias a un lenguaje que se articula entre sí, de manera casi infinita.

Por otra parte, el concepto de lectura para Solé (1987) “Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p.17). Sin embargo, la autora especifica que es importante que quien ejerza esta labor debe ser un agente activo, quien procesa y examina el texto, considerando que, manifiesta un objetivo, otorgando un sentido y finalidad al proceso.

En tanto, para Dubois (como se citó en Chavarría, 2006) la lectura corresponde a “Un conjunto de habilidades, en donde el énfasis estaba en desmenuzar el proceso en sus componentes” (p.79). Además, el autor establece un orden, en primer lugar, la capacidad de reconocer las palabras, para luego comprenderlas y finalmente reaccionar, asimilar o evaluar lo leído, estableciendo por décadas la predominancia del entender la lectura como decodificación, en efecto, se asume al lector como un ente ajeno al texto.

Por otra parte, Ramírez (2009), propone que la lectura puede entenderse de una manera simplificada o compleja, no sin consecuencias. Además, universalizar concepciones sobre la lectura, basadas en el acto de decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad. El autor también establece que agregar a estos procesos las condiciones sociales, emocionales e históricas que lo acompañan permiten un análisis más profundo y con la capacidad de generar nuevos conocimientos.

En el proceso de establecer una definición, es posible encontrar la propuesta de Gallegos (2019) quien determina que la lectura abarca desde procesos básicos de percepción de grafemas,

conversión grafema-fonema, reconocimiento de palabras y asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen la oración, hasta procesos de mayor nivel como la integración del significado de las oraciones que forman un discurso y la realización de inferencias. Estos distintos procesos permiten, según Gallegos (2019), establecer una interpretación o comprensión del mundo que nos rodea, dado que posibilitan la interpretación y comprensión del lector respecto de lo que lo rodea, por razón de, utilizar procesos mentales de carácter superior más allá de decodificar frases y palabras.

Por último, se plantea la definición de Cuetos (2018) quien propone “La existencia de estas dos concepciones de la lectura: en sentido amplio, consistente en incluir los procesos sintáctico y semántico, y en sentido restringido, de ceñirse al reconocimiento de las palabras” (p.17). No obstante, Cuetos (2018) especifica que esta división ha ocasionado una paradoja dentro de los establecimientos de educación básica, ya que las y los docentes de primaria, generalmente se enorgullecen del desarrollo y dominio de sus estudiantes en este proceso, sin embargo, esto no es compartido por sus pares de secundaria, en específico por los distintos parámetros abordados.

Para efecto de la presente investigación, será utilizada la definición acuñada por Solé (1987) en el desarrollo del apartado marco teórico, puesto que la definición se relaciona con los objetivos de investigación planteados en este informe, además de considerar la interacción activa del agente con el texto y que le da finalidad al proceso de enseñanza.

2.2.1 Habilidades previas para comenzar a trabajar la lectura.

Para la enseñanza de la lectura, las y los estudiantes deben haber desarrollado habilidades previas que les permita adquirir el proceso de lectoescritura durante la escolaridad. Es importante entonces poder distinguir las habilidades convencionales del lenguaje de las que preceden este

proceso. Por una parte, Shanahan y Lonigan (2010) realizan una definición de habilidades del lenguaje convencionales como las habilidades evidentes que se desarrollan dentro de las actividades prácticas del área de lenguaje y que son necesarias y útiles en el desarrollo de la lengua (decodificación, comprensión lectora, deletreo, escritura, fluidez). Por otra parte, Guardia (2018) menciona que las habilidades tempranas del lenguaje preceden el proceso de lectoescritura y presagian el nivel de desarrollo alcanzado en las habilidades convencionales de lectura desarrolladas en la posteridad.

Debido a la relevancia de las habilidades tempranas en el proceso de lectoescritura, es necesario identificar dichas habilidades para favorecer su aprendizaje en las etapas previas a la enseñanza básica (educación preescolar). National Early Literacy Panel (como se citó en Guardia, 2018) acerca de las habilidades precursoras del lenguaje y sus correlaciones con habilidades convencionales de lectura, se identifican 8 habilidades previas al proceso de lectoescritura:

Conocimiento del alfabeto: conocimiento de nombres y sonidos de las letras. (p.9)

Conciencia fonológica: habilidad para detectar, manipular o analizar los sonidos del habla.
(p.9)

Nominación rápida de números y letras: habilidad para nombrar rápidamente secuencias de letras o dígitos de manera aleatoria. (p.9)

Nominación rápida de colores y objetos: habilidad para nombrar rápidamente secuencias de colores y objetos de manera aleatoria. (p.9)

Escritura / escritura del nombre: habilidad para escribir letras o escribir el propio nombre.
(p.9)

Memoria fonológica: habilidad para recordar información escuchada en un periodo corto.
(p.9)

Conceptos de lo impreso: conocimiento de las convenciones de lo impreso (ej. izquierda a derecha) y conceptos (ej. tapa del libro, autor, etc.). (p.9)

Lenguaje oral: habilidad para producir y comprender el lenguaje hablado. (p.9)

Estas habilidades fundacionales o tempranas guardan estrecha relación con las habilidades convencionales de la lectura, ya que permiten el desarrollo de estas últimas durante el proceso de escolarización. De las 8 habilidades previas planteadas, el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la velocidad de nominación de objetos y colores, escribir el nombre y la memoria fonológica mostraron relaciones fuertes con la lectura; mientras que conocimiento de lo impreso y lenguaje oral se relacionaron moderadamente (NELP, 2008, como se citó en Guardia, 2018). Los autores Shanahan y Lonigan (2010), se refieren a las relaciones de las habilidades precursoras del lenguaje con las habilidades convencionales, mencionando por ejemplo a la conciencia fonológica y su importancia en el desarrollo de la decodificación, como también el lenguaje oral y su contribución en la comprensión de la lectura como un producto de la comprensión auditiva y decodificación.

Este informe emitido por la NELP fue uno de los primeros en el área de alfabetización temprana que sistematizó los resultados de su investigación para orientar a la comunidad científica académica y también a la política pública. Guardia (2018) destaca que este estudio permitió identificar qué habilidades son claves para aprender a leer y cómo poder intervenirlas en la práctica pedagógica para fomentar su desarrollo, sobre todo en el caso de niñas y niños con necesidades

educativas especiales, entregando ciertas estrategias que permiten afianzar dichas habilidades mencionadas anteriormente.

2.3 Métodos de enseñanza.

Para comenzar, es necesario comprender lo que se entiende por “método de enseñanza” en el ámbito educativo, por lo tanto, este primer párrafo ofrece algunas definiciones de distintos autores sobre el concepto, para posteriormente transitar hacia los métodos de enseñanza de la lectura. Navarro y Samón (2017) sostienen que “El método de enseñanza es la vía para llegar al objetivo, por otro lado, el método expresa la secuencia de acciones, actividades y operaciones del profesor para transmitir un contenido de enseñanza” (p.29). Las autoras también plantean que el método de enseñanza atiende a la organización interna y externa del proceso de enseñanza, expresándose como una forma académica de organización. Alcoba (2012) nos señala desde su perspectiva que “Un método de enseñanza es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos” (p.96). El autor anteriormente mencionado hace referencia al “profesor” como un agente que emplea los métodos de enseñanza en su labor docente para el logro de los objetivos planteados. Rosell y Paneque (2009) consideran que los métodos de enseñanza son “Modos de actuación de los profesores y alumnos, que se realizan de forma ordenada e interrelacionada, con el objetivo de facilitar a los educandos la asimilación del contenido de enseñanza” (p.1). La siguiente definición focaliza la acción hacia el contenido de enseñanza más que a un objetivo de aprendizaje, aunque se pueden determinar objetivos de aprendizaje en base a la asimilación de ciertos contenidos. Además, los autores mencionan explícitamente a los “educandos” como parte de este proceso, siendo ellos quienes se benefician de la utilización de los métodos.

En relación con los métodos para la enseñanza de la lectura, son tres los principales que se utilizan para enseñar esta habilidad: los métodos sintéticos, métodos analíticos o globales y los métodos mixtos. Estos llevan años siendo trabajados de diferentes formas en el sistema educativo, aun así, se han implementado nuevas estrategias para mejorar las corrientes implementadas en la actualidad. Según Rubio (2019) el método sintético es:

La descodificación del texto en las unidades mínimas, denominadas elementales. Este método consiste en enseñar las letras del abecedario y sus correspondientes sonidos. Se entiende que las letras y sus sonidos son las unidades mínimas del lenguaje que cuando se unen forman combinaciones diferentes de sílabas y palabras. (p.19)

El método sintético tiene distintas formas de ser abordado en el aula de clases. En primer lugar, se presenta el método alfabético, el que trabaja el aprendizaje del alfabeto de manera memorística, en donde el alumno debe aprender el nombre de la letra, para posteriormente ir combinando sílabas. No obstante, la gran problemática con este es que, genera confusión en las niñas y niños, ya que les exige leer de un modo distinto al que se ha enseñado a reconocer el grafema (Cantero, 2010).

En segundo lugar, se presenta el método fónico o fonético, el que comienza la enseñanza presentando la pronunciación y el sonido de las letras, para luego formar sílabas e ir trabajando en torno al sonido de las palabras. En esta metodología, a cada fonema se le asocia una expresión gestual que el estudiante debe aprender a gesticular al momento de pronunciar el sonido. Por razón de ser, un sistema bastante estructurado y rígido resulta ser poco motivador y monótono para las y los estudiantes (Cantero, 2010).

En tercer lugar, se encuentra el método silábico, el que trabaja las palabras como unidad y combina cada una de las consonantes con las cinco vocales (sílabas directas, sílabas inversas, sílabas mixtas y compuestas). Luego de aprender la composición de las sílabas, el estudiante las combina y forma palabras con estas. Además, por lo general se enseñan palabras monosilábicas en las que se aprende la forma y el sonido de las vocales (Calzadilla, 2012).

En cuarto lugar, está uno de los métodos sintéticos más conocidos que se han implementado para la enseñanza de la lectura, el Método Montessori. Cano (2017) plantea que este método “Está basado en observaciones científicas relacionadas con la capacidad de las niñas y niños para absorber conocimientos de su alrededor, así como en el interés que estos niñas y niños tienen por materiales que pueden manipular” (p.11). Algunas de las principales características del método Montessori, es que estimula los sentidos de las y los estudiantes por medio de materiales diseñados con este propósito, por ejemplo, letras recortadas en cartulina, en papel de lija, etc. Así pues, trabaja la pronunciación y la memorización de las letras, ayuda a la identificación de los mismos sonidos y letras en distintas posiciones y palabras (Asencio, 2017). Por razón de lo mencionado, resulta ser un método novedoso y didáctico para la enseñanza de la lectura.

En relación con los métodos analíticos o globales, Cantero (2010) plantea que estos comienzan trabajando elementos más complejos como frases o textos escritos, con un sentido real para las y los estudiantes, seguidamente se debe ir reconociendo palabras presentes en el texto, para posteriormente descomponerlas en sílabas y letras. Estos métodos buscan que el alumno realice el proceso de analizar las oraciones hasta las relaciones de grafema y fonema, para ir descubriendo desde el principio el sentido de lo que lee. Esta metodología se apoya en la teoría psicológica de la predominancia de la percepción global en las niñas y niños.

Dentro de la metodología del método analítico, se pueden encontrar diferentes variedades de trabajo, una de ellas es el método léxico. Este método comienza trabajando palabras con significado para los nuevos lectores, después se enseña en repetidas ocasiones el concepto, para comenzar a formar frases aprendidas visualmente. Sin embargo, una de las principales desventajas de este método, es que las niñas y niños no puedan ser capaces de descifrar por sí mismo las palabras que no conocen, esto retarda en gran manera el proceso de aprendizaje (Estalayo y Vega, 2003).

Otra forma de trabajar la metodología global es mediante el método fraseológico. Este comienza trabajando a partir de una conversación con el estudiante, para luego escribir en la pizarra una frase, en la que el educando irá reconociendo las palabras y sus componentes. Esta forma de trabajo se basa, principalmente en que la frase es la unidad lingüística natural y que los habitúa a leer inteligente, además estimula el placer y la curiosidad del estudiante (Estalayo y Vega, 2003).

Otra forma de implementar los métodos globales es a través del método Decroly. Este consiste en enseñar primero las frases y oraciones que surgen luego de actividades y ejercicios realizados con las y los estudiantes, asimismo se complementa con trabajo audiovisual, el que une la idea que presenta la frase. Así pues, para el creador del método, la lectura debe ser un instrumento para que el niño se exprese, este está compuesto por cinco fases. Estas corresponden a: Primero, se enseñan órdenes simples relacionadas con las ideas centrales y se conduce al niño para que reconozca su propio nombre, segundo se trabaja con imágenes visuales mediante la comparación con el fin de apartar la atención de los carteles y fijarla en otras formas de escribir, tercero se enseñan a distinguir frases cortas compuestas por elementos conocidos, cuarto se aplican juegos de lectura, quinto se establecen las relaciones entre dibujos y frases escritas (Calzadilla, 2012).

El método del Cuento también parte de los métodos globales. Fue creado por Margarita McClosky y su aplicación comienza con la narración de la versión modificada de un cuento, con el objetivo de que las y los estudiantes discutan sobre los detalles de la obra y comprendan el significado del texto. Por consiguiente, se muestra el cuento escrito en oraciones concretas para que el estudiante reconozca parajes e identifique oraciones, para posteriormente escribir oraciones cortas en carteles que expresen el contenido del cuento (Calzadilla, 2012).

Finalmente se presenta el método mixto, el que, más que un nuevo proceso, consiste en tomar elementos de los métodos sintácticos y analíticos para trabajar la enseñanza de la lectura. Según Cantero (2010), “Estos métodos intentan aprovechar las ventajas de las dos tendencias pues parten de una concepción global poniendo a los niños en contacto con textos familiares, pero, simultáneamente, se atiende el aprendizaje sintético sistemático de las letras y las sílabas” (p.5).

Uno de los métodos mixtos más conocidos y trabajados en Chile es el Método Matte. Gómez y Acevedo (2017) plantean que la creación de este ocurrió “en 1884 por Claudio Matte, profesor y rector de la Universidad de Chile [...] Este método puede ser considerado como mixto, ya que desde el paradigma sintético aborda la enseñanza de las estructuras que componen una unidad de sentido lingüístico” (p.58). A continuación, abarcando desde su totalidad los elementos a partir de las palabras, para ir formando sílabas e ir reproduciendo los fonemas, además, en un proceso de doble sentido, en el que en primera instancia descompone, para luego componer la unidad.

Según Gómez y Acevedo (2017):

En este método se pospone la enseñanza de los nombres de los fonemas, ya que, en el proceso de lectura, estos prácticamente se “desechan” al ser combinados en la formación

de sílabas y palabras. De esta manera, a partir de cada palabra generadora, las niñas y niños reconocen los fonemas en su pronunciación y representación simbólica independiente, para luego incorporarlos en estructuras más complejas hasta llegar a las palabras y oraciones. (p.60)

Para concluir el presente apartado, en la búsqueda de información relacionada a las diferentes metodologías y sus distintas formas de trabajo existentes para la enseñanza de la lectura nos encontramos con el planteamiento de Martín de la Sierra (2017) quien propone:

No existe un método común y universal que pueda aplicarse totalmente con éxito a todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, porque trabajamos con niñas y niños/as heterogéneos, diversos, únicos e irrepetibles. Por estos motivos, lo realmente eficaz en la enseñanza es conseguir adaptar los diferentes métodos y estrategias existentes a esa diversidad de nuestro alumnado y a su propio contexto social, económico y cultural aportando siempre el matiz propio, creativo y personal de cada docente. (p.122)

Por razón de lo mencionado por el autor anteriormente, se vuelve esencial conocer las características de nuestros estudiantes para utilizar un método adecuado en congruencia a sus características y necesidades, además en caso de ser necesario se pueden realizar adaptaciones al método utilizado, para que el aprendizaje de las alumnas y alumnos sea equitativo y efectivo en la enseñanza de la lectura en los primeros años de formación.

2.3.1 Estrategias de enseñanza

Este apartado trata de las estrategias de enseñanza para la lectura, las que se pueden definir como todas aquellas acciones orientadas a lograr un objetivo, permitiendo sortear las distintas

dificultades que se presenten. Según Álvarez y Bolaños (2011) se definen como “Un patrón de comportamiento a través del tiempo, el que en consecuencia genera un plan de acción desde una perspectiva adecuada para lograr cierta posición, a través de maniobras orientadas a ganarle a la competencia” (p.1).

Hay que hacer notar, que en el aula de clases resulta vital abordar el aprendizaje de distintas maneras, atendiendo a las diversas particularidades de cada uno de las y los estudiantes, incluyendo tanto el área social y sobre todo la motivación a realizar las distintas actividades en la apropiación del conocimiento. Así, “Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos, incluidos en las estrategias, para conseguir las metas de aprendizaje” (Schmeck, 1988; Schunk, 1991, citados en Valle A. Barca A. y González R., 1999, p.428). Esta permite generar procedimientos de aprendizaje organizados, de carácter formal y con la orientación definida para el logro de una meta preestablecida. Las estrategias utilizadas en el aula son cambiantes, ya que, el docente es el que estipula y gestiona su adecuación y planeación de acuerdo con el contexto y necesidades de las y los estudiantes, para lograr el aprendizaje (Echeverri, 2011).

Por otra parte, En Reder y Scunn (como se citó en Peronard, 2002) estudia las definiciones de este concepto, para lo que en la actualidad es más apropiado hablar acerca de conductas “Seleccionadas conscientemente y deliberadamente entre el conjunto de estrategias que el lector ha ido guardando en su memoria de largo plazo a medida que aumentan sus experiencias como lector. Es decir, son el resultado de un proceso de reflexión” (p.96). Lo que señalan Reder y Schunn nos da importantes luces respecto a la singularidad en la experiencia de cada lector, ya que esta cita hace referencia al proceso lector de cada individuo y las estrategias que estos utilizan de acuerdo con su experiencia y beneficios aportados por estas. En otras palabras, es importante tener en cuenta esto para no confundirlo con el uso de estrategias por parte de los docentes. Más

información respecto al mismo punto, nos indica la autora de la investigación ya mencionada, respecto a un cuestionario de estudio el que fue aplicado a alumnos/as de Valparaíso Chile y de Córdoba Argentina, del que se esperaba conseguir información respecto al uso de estrategias de lectura por parte de los estudiantes. Siendo los resultados de estrategias, apropiados para la presente investigación.

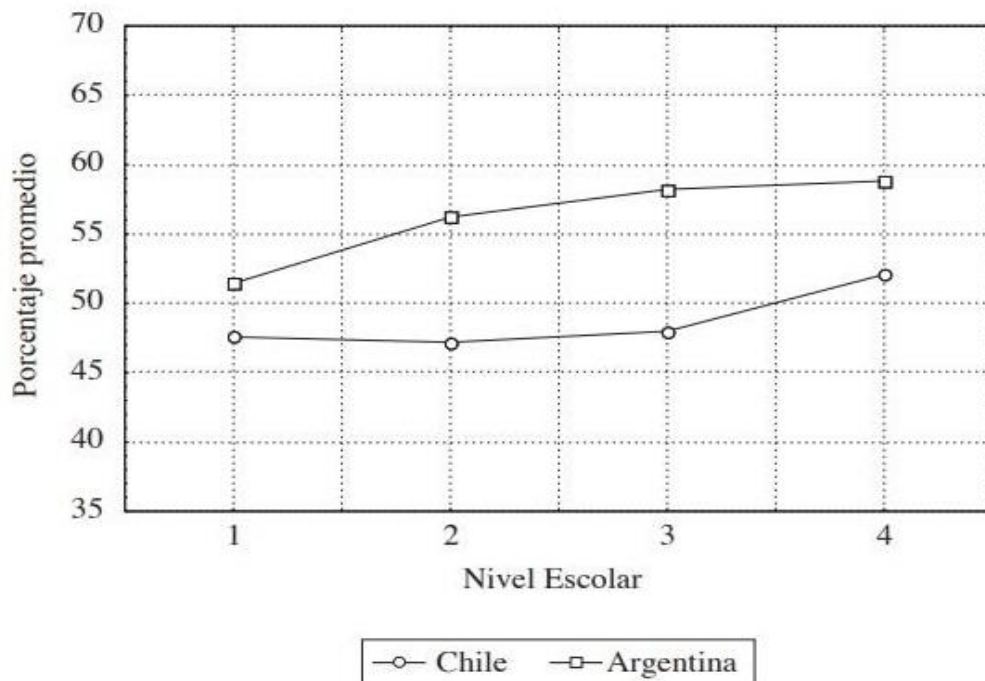


Figura 1. Tomado de Conocimientos de estrategias de lectura y metacomprensión (p.113), por Peronard, 2009.

Del análisis del presente gráfico, Peronard (2009) menciona que ambos países ejemplifican un bajo conocimiento respecto al área metacognitiva; no obstante, en el caso de los estudiantes de Córdoba, estos demostraron un mayor conocimiento respecto a las estrategias a ser utilizadas para la comprensión lectora, en consecuencia, al o los métodos utilizados en cada país para enseñar a leer de acuerdo con las reformas educativas. Esta información es relevante para nuestra investigación, ya que los métodos de enseñanza para la lectura son la base de la cual se desprenden

las estrategias, actividades y recursos a ser utilizados en el aula tanto por los docentes como por los estudiantes.

Así pues, si se aplican métodos no apropiados para los alumnos/as ya sea por el tipo de aprendizaje, el grado de dificultad o el nivel motivacional del mismo; entonces, las estrategias a utilizar no van a lograr su objetivo puesto que el cimiento base de enseñabilidad no fue apropiado.

A continuación, en la siguiente tabla se exponen algunos ejemplos de planificación de estrategias para la lectura a ser utilizadas en el aula por los profesores.

Tabla 2

Actividades cognitivas y metacognitivas según la etapa del proceso lector.

Proceso Mental	Actividades cognitivas	Fase proceso lector	Estrategias metacognitivas	Actividades metacognitivas
Centrar la atención	Formular objetivos	Prelectura	Planificar	Analizar la tarea (propósito, extensión grado de dificultad). Planificar la ejecución de la tarea (definición de tiempo de ejecución, de estrategias).
	Explorar			
	Formular hipótesis			
Analizar	Activar conocimientos previos	Durante la lectura	Supervisar	Determinar los conocimientos que se poseen con respecto a la tarea. Identificar puntos clave de la tarea.
	Identificar temas			
Organizar	Identificar ideas principales	Poslectura	Evaluar	Tomar notas, subrayar, hacer preguntas, releer. Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del texto. Analizar errores cometidos y plantear soluciones.
	Formalizar la Comprensión			
Elaborar	Resumir/parafrasear			

Notas: Tomado de Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura (p.33), por Castillo, Mora y Santiago, 2007.

Además de las estrategias que presentan los autores en la tabla, se destacan algunas que hacen referencia directa a la enseñanza de la lectura. Stanley (2010) plantea 4 diferentes estrategias para poder enseñar a leer en el aula:

La primera corresponde a la lectura en voz alta, la que consiste en que el docente debe leer en voz alta para sus estudiantes respetando pausas, tiempo y entonación. Así sea destinada parte

de la clase para las preguntas con la finalidad de que los niños tomen aprecio y gusto por la literatura.

La segunda corresponde a la lectura compartida, donde el docente lee a sus estudiantes, pero a diferencia de la anterior, los alumnos deben ir siguiendo la lectura con el profesor, de este modo permite a los lectores iniciales reconocer palabras que tienen en su vocabulario oral y hacer correspondencia con las palabras que tienen escritas.

La tercera se menciona la lectura guiada, en la que los estudiantes leen en voz alta un texto que todos los estudiantes y el docente posee para seguir la lectura, luego se conversa sobre el texto, realizando preguntas y entregando distintas estrategias para desarrollar esta actividad, con la finalidad de ir fortaleciendo la lectura.

Finalmente se presenta la lectura independiente, en donde los alumnos asumen la responsabilidad de su propia lectura, aunque el docente debe observar las conductas de lectura, así entregar orientación cuando sea necesario para que puedan leer autónomamente sin dificultades.

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de la Investigación

El paradigma de la presente investigación se refiere a un estudio descriptivo de metodología mixta, puesto que, busca recoger información respecto de las prácticas docentes en relación con los métodos de enseñanza para la lectura durante la pandemia, así pues, poder describir cada una de estas de acuerdo con las categorías teóricas mencionadas anteriormente y el contexto en el que se sitúa la enseñanza, para generar nuevo conocimiento desde la praxis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En cuanto al paradigma descriptivo, Hernández et al. (2014) afirma que:

Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere. Por último, su objetivo no es indicar relaciones entre las temáticas estudiadas, sino describirlas en función de la definición de conceptos enfocados a que y quienes se dirige el estudio. (p. 92)

3.2 Carácter de la investigación.

Acerca del carácter de la investigación, es preciso acuñar una definición a modo de introducción, así la investigación exploratoria, está dirigida a la formulación más precisa de un problema de investigación, visto que se carece de información suficiente y de conocimiento previo del objeto de estudio, resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa. En este caso, la exploración permitirá obtener nuevos datos y elementos que pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas de investigación (Selltiz, 1980).

De acuerdo con la misma autora, la presente investigación tiene un carácter exploratorio, puesto que el objeto de estudio está relacionado a una condición actual y escasamente estudiada como lo son los efectos de la pandemia en la educación, siendo en este caso concreto, los métodos utilizados por las y los docentes de la región para la enseñanza de la lectura a segundos básicos en la región del Biobío.

En consecuencia, la naturaleza de los datos con los que se trabaja en la investigación posee un carácter mixto, ya que, en el trabajo de campo, tal como lo señala Baena (2017) es donde la observación y la interrogación más se utilizan; lo que, al relacionarse con los objetivos del estudio conlleva a obtener información cuantitativa y cualitativa, para las que se desarrollan herramientas coherentes con cada fase.

Dentro del carácter mixto de la investigación, predomina la fase cualitativa que según Hernández et al. (2014) este método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías.

3.3 Diseño de investigación: fase exploratoria y de profundización

En relación con el diseño del presente estudio se ha optado por la realización de una investigación no experimental, ya que, se relaciona directamente con los objetivos propuestos previamente. De acuerdo con Hernández et al. (2014), “En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (p.152).

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos se procedió a realizar dos etapas dentro del proyecto de investigación, primero se trabajó en una etapa cuantitativa de recogida de información, para finalmente enfocarse en un área cualitativa de recogida y análisis de la información recabada.

Correspondiente a lo mencionado, la primera fase cuantitativa denota un carácter transeccional exploratorio, lo que corresponde a “Comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, [...]. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos” (Hernández et al., 2014, p. 219).

En cuanto a la segunda fase cualitativa de profundización se presenta con un carácter descriptivo que de acuerdo con Hernández et al. (2014) la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y perfiles de la comunidad o grupo que sea sometido a análisis, es decir, busca recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren y no a la relación entre estas.

3.3.1 Fase cuantitativa exploratoria.

Para el desarrollo de la fase cuantitativa exploratoria de la investigación se elaboró una encuesta en escala tipo Likert validada por dos expertas en el área de la enseñanza de la lectura, siendo aplicada a docentes de algunas de las comunas de la región del Biobío, quienes manifestaron disposición a participar. Según García Ferrando (1993):

La encuesta es realizada sobre una muestra de sujetos representativos de un grupo más grande, la que se realiza en el contexto de la vida cotidiana utilizando procedimientos de

investigación estandarizados, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de características objetivas y subjetivas de la población. Se pueden realizar mediciones exploratorias, y de hecho son el procedimiento más común, esporádica y ocasionalmente, para poner a prueba la opinión pública sobre un tema de interés. (p.123-152).

Muestra:

La muestra de profesionales que participó de la presente investigación corresponde a profesoras y profesores que realizaron clases de lenguaje y comunicación a estudiantes de segundo año básico durante los años 2020 y 2021, cabe mencionar que la muestra abarca algunas y no todas las comunas de la región del Biobío, a causa de, distintas limitaciones producto de la Pandemia.

En estricto rigor, se seleccionaron a docentes que participaron de la enseñanza ligada al proceso de adquisición de la lectura durante el periodo adaptativo de la educación nacional frente a la pandemia Covid-19, realizando su labor en plataformas virtuales y/o híbrida. Según Hernández et al. (2014) “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un conjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p.175).

En relación con la selección de la muestra para la investigación, esta corresponde a una muestra no probabilística. Según Hernández et al. (2014) “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización.” (p.189). A causa de las características del presente estudio, las muestras utilizadas fueron por conveniencia, ya que la obtención de un número mayor de sujetos participantes no fue posible debido al contexto.

El proceso de selección inició luego de la elaboración y validación del instrumento, siendo compartido a docentes “típicos” bajo los parámetros antes mencionados, es decir, docentes que se desenvuelven en entornos pedagógicos comunes en el sector municipal de la educación, que hayan realizado clases en dicho nivel educativo, región, subsector del aprendizaje y temporalidad. Cabe mencionar que la presente investigación no tiene el fin de generalizar la información obtenida, sino identificar y describir, analizando los métodos de enseñanza utilizados por docentes. En este sentido, se decidió difundir el instrumento sin limitarlo a una comuna, de forma que obtenga más variación en la realidad de la muestra, pero tampoco extendiendo las regiones a investigar, de manera que el subgrupo sea lo suficientemente significativo.

Los sujetos mencionados corresponden a 22 docentes de distintas comunas de la Región del Biobío presentados a continuación:

Tabla 3*Participantes de la muestra Cuantitativa.*

Región.	Comunas.	Profesoras y profesores por Comuna.
<i>Bio- Bio (Docentes de Educación Básica)</i>	Yumbel	3
	Talcahuano	5
	San Pedro de la Paz	3
	Tirúa	1
	Coronel	1
	Hualqui	2
	Hualpén	2
	Cabrero	2
	Lebu	1
	Lota	1
Concepción	1	
Total	22	

Notas: Elaboración propia.

3.3.2 Fase cualitativa y profundización

En relación con el desarrollo de la fase cualitativa de la recogida de información de la presente investigación, se llevó a cabo una entrevista a 3 docentes en ejercicio en el área de educación que realizan clases en segundo año básico de la región del Biobío. Según Baena (2017): “La entrevista con los expertos corresponde a una entrevista guiada, la cual cuenta con una estructura para mejorar la precisión de la información obtenida de parte de maestros o investigadores especializados del respectivo campo a estudiar” (p.75).

El instrumento previamente mencionado, se basa en primer lugar, en la elaboración de un guión estructurado, que consta de 10 preguntas abiertas, las que fueron redactadas en base a las categorías teóricas de este estudio. En primera instancia de la entrevista, se busca conocer el contexto en el que se encuentran inmersas las profesoras y profesores de educación básica frente a la pandemia. En segundo lugar, como principal objetivo se busca conocer cuáles han sido las principales metodologías que han utilizado las y los docentes de segundo año básico para enseñar a leer a sus estudiantes.

Tabla 4*Participantes de la fase de profundización.*

Educador/a	Comuna/ sector laboral	Dependencia.	Colegio	Contexto.	Año en el que realiza clases.
Educador 1	San Pedro	Municipal	Escuela 1°	Híbrido	2021
Educador 2	Lebu	Municipal	Escuela 2°	Primer semestre: Online Segundo semestre: Presencial	2021
Educador 3	Yumbel	Municipal	Escuela 3°	Híbrido.	2021

Notas: Elaboración Propia.

Criterios de inclusión y exclusión

Para fines investigatorios se hizo uso de muestras no probabilísticas, en virtud de las ventajas descritas por Hernández et al. (2014), en primer lugar, en la fase cuantitativa se requiere “una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características específicas previamente en el planteamiento del problema”. En segundo lugar, en la fase cualitativa “las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos”. (Hernández et al., 2014, p.190.)

La selección de las y los participantes para responder la entrevista se llevó a cabo a través de una selección intencionada (Hernández et al., 2014), para obtener la colaboración de tres docentes de educación básica que realizaron clases en segundo año, con finalidad de obtener la participación de docentes de distintas comunas de la Provincia del Biobío, quienes presentaron la disposición y disponibilidad de tiempo para participar en la entrevista preparada para la recopilación de información, docentes que casualmente dictan las 3 clases en establecimientos municipales.

3.4 Procedimientos

En primer lugar, la fase cuantitativa, se elaboró una encuesta mediante Google Forms, posterior al proceso de validación de expertas en el área esta se aplicó a profesoras y profesores de segundo año de Enseñanza Básica de la asignatura Lenguaje y comunicación de educación básica en establecimientos municipales. Además, se invitó a participar por medio de la socialización en distintas redes sociales. Hay que destacar, la funcionalidad de la aplicación Google Forms ya que permitió que las y los participantes respondieron los indicadores en escala likert y las respuestas se almacenan en un único banco de datos al que solo acceden los investigadores. Además, dicha herramienta permitió tener pública la encuesta entre las fechas 29 de noviembre de 2021 hasta el 23 de diciembre del mismo año.

En segundo lugar, en la fase cualitativa, se elaboró un guión de entrevista el que fue sometido a revisión y posteriormente validado por un experto. Luego, se compartió una invitación a profesoras y profesores a participar de la entrevista, añadiendo un consentimiento informado para participar de la misma. De esta manera, se seleccionaron a 3 profesoras y profesores de educación básica que enseñan Lenguaje y comunicación a estudiantes de segundo año básico en

establecimientos municipales, quienes enviaron el consentimiento firmado a los investigadores para dar paso a la coordinación de la entrevista. Respecto de la aplicación de este instrumento, estas se realizaron los días 21 de noviembre de 2021 a las 11.00 hrs. y 21.00 hrs. La tercera entrevista, se realizó con fecha 06 de diciembre a las 17.00 hrs. Para finalizar, cada entrevista tuvo una duración promedio de 45 minutos, con un total de 135 minutos de grabación y posterior transcripción por parte de los investigadores.

3.5 Control de validez y confiabilidad

La presente investigación cumple con los criterios de coherencia, validez y confiabilidad. En primer lugar, los instrumentos de recolección de información fueron construidos considerando el marco teórico y el marco metodológico de este estudio, así pues, cumpliendo con los criterios de coherencia con el fenómeno de interés.

En segundo lugar, para el resguardo de validez de los instrumentos de recogida de información, estos fueron validados por dos docentes de la universidad Católica de la Santísima Concepción, Doctoras del área de educación, especialistas en el área lingüística y expertas en la adquisición y enseñanza de la lectura, quienes analizaron el documento y enviaron sugerencias para mejorar su producción, las que se aplicaron en su totalidad en los instrumentos. Además, se realizó una etapa de pilotaje previa al lanzamiento del instrumento, con la finalidad de conocer una opinión externa sobre su construcción.

En tercer y último lugar, por medio de los instrumentos diseñados fue posible recoger la información que se buscaba obtener de manera efectiva, cumpliendo el criterio de confiabilidad de acuerdo con la triangulación efectuada en el análisis de las fuentes en el apartado del aspecto cualitativo del presente estudio.

Aspectos éticos

Para abordar y garantizar el cumplimiento de los aspectos éticos, se procedió a la elaboración de un consentimiento informado, previamente aprobado por nuestro profesor guía, Dr. Fabian Inostroza. Luego, dentro del consentimiento se especifica: que toda aquella información recolectada será utilizada para fines investigativos, además de enfatizar en el resguardo de la información y aspectos relevantes recopilados. Para concluir, la confidencialidad es asegurada, siendo el acceso a datos personales exclusivo para las y los estudiantes a cargo de la investigación; en particular, la utilización de pseudónimos para resguardar la integridad de las y los participantes y establecimientos estudiados, además de la utilización de un consentimiento informado para formalizar la solicitud de su participación, el que se encuentra en el apartado de anexos en este documento.

3.6 Técnicas de análisis de los datos

3.6.1 Análisis cuantitativo

La fase exploratoria de la investigación, correspondiente a la aplicación de una encuesta (Hernández et al., 2014) se desarrolló por medio del instrumento cuestionario elaborado a través de la aplicación Google Forms, presentando tres categorías teóricas globales de la investigación: contexto, métodos de enseñanza para la lectura y el rol del profesor de educación básica.

En definitiva, para analizar la información obtenida por la encuesta se llevó a cabo mediante el siguiente procedimiento:

- 1.- Se traspasa el cuestionario de Google Forms a hoja de cálculo con herramienta de la misma aplicación (Excel).

2.- Se sustituye en cada indicador el nivel de acuerdo con un número respectivo, es decir Muy en desacuerdo se reemplaza por 1, en desacuerdo se reemplaza por 2, ni en desacuerdo ni de acuerdo se reemplaza por 3, de acuerdo se reemplaza por 4 y muy de acuerdo se reemplaza por 5. Luego se tiene que por ejemplo el indicador “A” tiene las respuestas 5, 4, 5, 5, 3, 5, Etc. (se asignan puntajes a los indicadores).

3.- Se calculan medidas de tendencia central y dispersión para cada indicador, en este caso se utilizará la media, mediana y desviación estándar.

4.- Se interpretan las medidas obtenidas por dimensión, es decir, se contrastan los resultados separando cada categoría global para ello, considerando que los promedios y medianas más altas tienen un nivel de acuerdo entre las y los docentes más alto y viceversa, así como los indicadores con menor desviación estándar tienen sus respuestas menos dispersas en su nivel de acuerdo.

3.6.2 Análisis Cualitativo

La fase de profundización se llevó a cabo por medio de una entrevista guiada (Baena, 2017). De carácter confiable, puesto que fue revisada y validada por un experto. Además, incluye 10 preguntas abiertas a 3 profesoras de segundo básico de la región Biobío, en relación con la enseñanza de la lectura en contexto de pandemia. Luego, cada entrevista fue transcrita en un documento para que pudiese ser leída y analizada por los investigadores. Para la realización del análisis, se utilizó una matriz de análisis cualitativo (Inostroza, 2021) que consistió en una tabla donde en la parte superior se encontraban los nombres ficticios de las docentes entrevistadas, y en la parte lateral se ubican las tres categorías teóricas globales de la investigación: contexto, métodos de enseñanza para la lectura y el rol del profesor de educación básica. En base a estas 3 categorías,

se seleccionaron fragmentos de los relatos de los docentes que aportaran información relevante sobre sus prácticas pedagógicas en el aula virtual. Empleando para estos fines la técnica de análisis de contenido cualitativo (Bardín, 1996), la que permite aglutinar la información en categorías de acuerdo con el grado de semejanza semántica del corpus discursivo obtenido.

Categorías de la fase de profundización

1. Contexto: Esta categoría hace referencia a las condiciones del entorno en el que se desempeñó la enseñanza, así pues, si existieron facilidades y/o limitaciones para el proceso de enseñanza- aprendizaje. Cuyo orden respondió a las siguientes subcategorías: Dificultades en el acceso a las tecnologías y conexión a internet, falta de manejo de aparatos tecnológicos por parte de apoderados y docentes e inasistencias y acompañamiento del estudiante en el aula virtual.
2. Métodos de enseñanza: En este punto se procedió a analizar las distintas metodologías que cada docente utilizó a la hora de enseñar a leer a los y las alumnas, considerando; libertad u obligación de elección, conocimientos del método mencionado y resultados en el aula.
3. Rol del profesor de educación básica: Para fines investigativos, se consultó respecto a el carácter del rol de las y los docentes, en consecuencia, al cambio de modalidad en la enseñanza, así posteriormente definir qué otros roles se vieron obligado a asumir el profesorado en orden de lograr la adquisición de los conocimientos y el bienestar estudiantil en ámbitos sociales y culturales.

CAPÍTULO IV:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de la información recopilada en la fase de exploración y en la fase de profundización. En cada fase se utilizaron distintas técnicas que permitieron mostrar resultados y obtener información relevante para el objetivo de esta investigación, las cuales están descritas en el capítulo anterior.

4.1 Resultados de la fase de exploración

Con relación a los hallazgos obtenidos en la fase exploratoria de la investigación, se presentan los datos de la encuesta a través de 3 tablas, dichos datos corresponden al registro de respuestas de 22 docentes obtenido mediante Google Forms. Así mismo, se organizan según las dimensiones con las que se construyó el instrumento y se muestran tanto indicadores como dimensiones en el mismo orden que el instrumento diseñado. Finalmente se interpretan los mismos mediante el contraste evidenciado en los indicadores.

4.1.1 Contexto

Tabla 5

Resultados de la dimensión Contexto.

Indicadores.	N	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación Estándar
1. Organizo mis clases en contexto virtual en las horas de trabajo destinadas de acuerdo con lo establecido por la normativa vigente.	22	1	5	3.682	4	1.249
2. Utilizo plataformas virtuales para la	22	1	5	4.227	5	1.232

realización de las clases (zoom, meet, entre otras).						
3. Cuento con un espacio físico óptimo para el desarrollo de las clases.	22	1	5	3.682	4	0.994
4. Utilizo recursos TIC (Tecnologías de la Informática y Computación) para la enseñanza de la lectura.	22	1	5	4.318	5	0.994
5. Se vio afectada la comunicación con mis estudiantes durante la implementación de las clases virtuales.	22	1	5	3.5	4	1.300
6. Puedo evidenciar el monitoreo de un adulto durante las clases virtuales de los estudiantes.	22	1	5	3.591	3.5	0.908
7. El establecimiento me facilita recursos tecnológicos para acceder a realizar las clases al estudiantado.	22	1	5	3.636	4	1.559
8. Considero efectivo para la enseñanza de la lectura el uso de software (plataformas virtuales: zoom, meet, entre otras).	22	1	5	3.454	3	1.011
9. Planifico teniendo en cuenta la priorización del marco curricular nacional.	22	1	5	4.454	5	0.963

Nota: Elaboración propia.

En términos del contexto, se evidencia de acuerdo con los promedios obtenidos que en general, las profesoras y profesores presentaron un mayor grado de acuerdo en preguntas referentes a esta categoría. En primer lugar, con un promedio de 4.41 se aprecia que la mayoría de las y los docentes que participaron en la encuesta planifican sus clases teniendo en cuenta la priorización curricular que generó el MINEDUC para el desarrollo del proceso de enseñanza en tiempos de pandemia. En segundo lugar, con un alto promedio de 4.31 y una desviación estándar de 1.17 se evidencia una alta utilización de recursos TIC's para la enseñanza de la lectura en los segundos básicos durante el proceso de enseñanza entre los años 2020 - 2021. En tercer lugar, con un promedio más descendido de 4.18 pero aun así con un alto nivel de acuerdo se evidenció que la utilización de plataformas virtuales (Meet o Zoom) se volvió casi esencial para la realización de sus clases dentro de las nuevas modalidades que se comenzaron a implementar.

Dentro de la misma categoría de contexto, existen otros indicadores en los que se manifiesta una baja respecto del nivel de acuerdo y la media es más descendida. Por una parte, hay una percepción por parte de las y los docentes en que la comunicación con sus estudiantes se vio medianamente afectada con la pandemia y que los establecimientos no siempre facilitaron los recursos tecnológicos necesarios para acceder a la realización de las clases virtuales, lo que dificultó más aún el trabajo docente. Por otra parte, se aprecia un mediano nivel de acuerdo con un promedio de 3.59 con relación a si se pudo observar algún tipo monitoreo por parte de un adulto, al momento de ejecutar sus clases dentro del aula virtual. Además, con un promedio de 3.68 y una desviación estándar de 1.24 las y los docentes declaran que no siempre eran capaces de planificar y organizar sus clases dentro de las horas de trabajo destinadas para estos fines dentro del horario legal y regular de clases.

Finalmente, dentro de los indicadores con menor nivel de acuerdo, las profesoras y profesores declaran que no todos tenían la posibilidad de contar con un espacio físico óptimo y adecuado para el desarrollo de sus clases dentro de esta nueva modalidad, lo que se volvió otra dificultad al momento de realizar sus clases. Además, el indicador con más bajo nivel de acuerdo con relación al contexto, con una media correspondiente a 3 y una desviación estándar de 1,21 corresponde a que las profesoras y profesores de segundo año básico consideran que la utilización de plataformas virtuales para la enseñanza de la lectura no es efectiva al momento de trabajar con sus alumnos y presentan un alto rango de respuesta en no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación.

4.1.2 Métodos de Enseñanza

Tabla 6

Resultados de la dimensión métodos de enseñanza.

Indicadores.	N	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación Estándar
10. Adapto los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura en consecuencia a la situación sanitaria.	22	1	5	4.364	5	0.953
11. Planifico teniendo en cuenta la didáctica por medio del uso de estrategias para aplicar métodos al enseñar la lectura en mis clases.	22	1	5	4.182	4.5	1.097
12. Utilizo métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura en mis clases.	22	1	5	3.773	4	1.152

13. Utilizo métodos analíticos o globales para la enseñanza de la lectura en mis clases.	22	1	5	4.136	4	0.774
14. Utilizo métodos mixtos para la enseñanza de la lectura en mis clases.	22	1	5	4.227	4	0.751
15. Considero que los métodos de enseñanza de la lectura que utilizo son efectivos.	22	1	5	4.136	4	0.940
16. Considero que son efectivas las estrategias de enseñanza de la lectura para aplicar los métodos que utilizo.	22	1	5	4.090	4	0.971
17. Utilizo recursos globales para entender el significado del vocabulario temático, para luego enfocarse en enseñar grafemas y fonemas.	22	1	5	4.227	4.5	0.972
18. Comienzo enseñando las letras y su sonido para trabajar la construcción de sílabas, palabras, frases y oraciones posteriormente.	22	1	5	4.090	4.5	1.191
19. Utilizo recursos globales extrayendo palabras para trabajar unidades mínimas como letras y fonemas, luego construir sílabas, reconstruir las palabras y entender su significado a través del texto.	22	1	5	4.454	5	0.911

Nota: Elaboración propia.

En relación a los métodos de enseñanza que fueron utilizados por las y los docentes de segundo año básico para enseñar a leer a sus estudiantes en tiempos de pandemia, dentro de distintas modalidades (Virtual, híbrido o a través de RRSS), se identificó que los métodos más utilizados a través de los indicadores 12, 13 y 14, las y los docentes declaran un mayor grado de acuerdo con un promedio de 4.22 en la utilización de métodos mixtos en la enseñanza de la lectura, en segundo lugar con un promedio de 4.13 también con un gran nivel de acuerdo se posicionó la utilización de métodos globales, en tercer y último lugar con un promedio más descendido de 3.77 se ubica el trabajo con de métodos sintéticos. Lo anteriormente señalado, se condice con los resultados en los indicadores 17, 18 y 19, donde las medidas resultaron entre 4.2, 4.0 y 4.4 respectivamente, es decir, confirmando que la mayor parte de docentes está de acuerdo o muy de acuerdo en la utilización de recursos globales, recursos mixtos y sintéticos en la enseñanza de la lectura a segundos años durante el transcurso de la pandemia.

Respecto de otros aspectos vinculados con los métodos de enseñanza de la lectura, se observa que, con un promedio de 4.36, la mayoría de las docentes está muy de acuerdo en que tuvieron que realizar adaptaciones a los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura en consecuencia de la nueva modalidad. En contraste, las y los docentes de segundo año presentan mediano nivel de acuerdo con relación a que planifican sus clases teniendo en cuenta la didáctica por medio del uso de estrategias para aplicar métodos al enseñar a leer. Asimismo, con una desviación estándar de 1,10 y un promedio de 4.13, las y los docentes declaran que consideran efectivos los métodos que utilizaron para enseñar a leer a sus estudiantes en los años 2020 - 2021. Finalmente, dentro de la categoría de métodos de enseñanza con un promedio de 4.09 las profesoras y profesores presentan un mediano nivel de acuerdo, en que consideran efectivas las estrategias de enseñanza que utilizan para enseñar lectura para aplicar los métodos.

4.1.3 Rol del Profesor

Tabla 7

Resultados de la dimensión del rol del profesorado de Educación Básica.

Indicadores.	N	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación Estándar
20. Estimulo y acepto la autonomía y la iniciativa de los estudiantes.	22	1	5	4.454	5	1.056
21. Utilizo una gran diversidad de recursos que colaboran con la enseñanza de la lectura.	22	1	5	4.273	4.5	0.935
22. Monitoreo constantemente las actividades que realizan mis estudiantes en relación con los métodos que utilizo para la enseñanza de la lectura.	22	1	5	4.545	5	0.738
23. Reflexiono sobre la eficacia de las metodologías que utilizo para la enseñanza de la lectura.	22	1	5	4.5	5	0.802
24. Desarrollo actividades de enseñanza coherente con el contenido y el método que utilizo.	22	1	5	4.545	5	0.800
25. Indago dentro de mis posibilidades cómo han comprendido los alumnos los conceptos.	22	1	5	4.5	5	0.802

26. Utilizo estrategias de aprendizaje coherentes al método aplicado.	22	1	5	4.5	5	0.802
27. Estimulo y valoro los conocimientos previos del estudiante.	22	1	5	4.636	5	0.726

Nota: Elaboración propia.

Frente a los resultados obtenidos en cuanto a la dimensión “Rol del profesorado de educación general básica con relación a la utilización de métodos de enseñanza para la lectura”, se observa que en general las y los encuestados están de acuerdo con los aspectos mencionados en la encuesta. Entre ellos destacan la estimulación y valoración de los conocimientos previos de las y los estudiantes, el desarrollo de actividades de enseñanza coherente con el contenido y el método utilizado y el monitoreo constante de las actividades que realizan las y los estudiantes, en relación con los métodos que utilizó para la enseñanza de la lectura, los tres indicadores mencionados con anterioridad, superan en términos de media, el 4,5 en nivel de acuerdo como promedio y entre 0,7 y 0,8 en desviación estándar, respectivamente.

En contraste con lo mencionado, los aspectos del rol docente que se observan con menor grado de acuerdo son, en primer lugar, la utilización de una gran diversidad de recursos que colaboran con la enseñanza de la lectura y, en segundo lugar, estimular la autonomía y la iniciativa de las y los estudiantes, los cuales promedian 4.27 y 4.45 pero con una desviación estándar de 0.93 y 1.05 respectivamente, indicando mayor variabilidad de las respuestas obtenidas en dichos casos.

Con relación a las tres categorías expuestas anteriormente, podemos concluir que los indicadores con mayor nivel en grado de acuerdo, en primer lugar, se encuentran en la categoría del rol que tuvieron que adoptar los docentes durante el contexto de enseñanza vía remota,

destacando altos promedios entre 4.5 y 4.6 en diferentes indicadores. En segundo lugar, con promedios más descendidos, pero con un alto nivel de acuerdo en la mayoría de los indicadores nos encontramos con los métodos de enseñanza, que un total de 10 indicadores, 7 de ellos poseen un promedio superior a 4. En tercer y último lugar nos encontramos con la categoría de contexto, la que posee tan solo 3 indicadores con un promedio superior a 4, destacando que los profesores planifican teniendo en cuenta la priorización curricular, además la utilización de plataformas y recursos TIC's para la enseñanza de la lectura.

Por otra parte, solamente en dos categorías de la encuesta se presenta un menor grado de acuerdo, la que corresponde al contexto que se vieron inmersos los profesores al momento de impartir sus clases, en donde con un total de 9 indicadores 6 poseen promedios menores a 3.7. Luego se encuentra la categoría de los métodos de enseñanza, en donde tan solo uno de los indicadores es inferior a 4 con un promedio de 3.7 el que corresponde a la utilización de métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura.

4.2 Resultados de la fase de profundización

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos obtenidos en la fase de profundización de la investigación, los que se extraen de las entrevistas realizadas a 3 docentes de la región del Biobío quienes realizan clases de segundo básico en establecimientos subvencionados por el Estado, los que para esta fase fueron 3 instituciones municipalizadas de distintas comunas. La información fue organizada por medio de una matriz de análisis de contenido cualitativo (Inostroza, 2021), siendo clasificada según categorías que fueron utilizadas para el análisis de la fase de exploración: Contexto, Métodos de enseñanza y Rol del profesor. En virtud de resguardar

la identidad de los entrevistados que participaron en este proceso, se ha decidido asignarle pseudónimos a cada uno de ellos.

4.2.1 Contexto

Referente a los hallazgos del apartado contexto, estos se dividen de acuerdo con las problemáticas encontradas: dificultades en el acceso a las tecnologías y conexión a internet, falta de manejo de aparatos tecnológicos por parte de apoderados y docentes, inasistencias y acompañamiento del estudiante en el aula virtual.

Dificultades en el acceso a las tecnologías y conexión a internet

De acuerdo con esta subcategoría, las docentes mencionan el obstáculo que significó la falta de acceso a internet y el no poseer un computador o tablets para ingresar a las aulas virtuales por parte de su alumnado. Estos aspectos son considerados como imposibilidad de aprendizaje, debido a que la presencialidad en la enseñanza durante el año 2020 y primer semestre del 2021 no fue posible producto del contexto pandémico.

Ejemplo de esto, en palabras la docente María:

“sí, el tema de la pandemia y de acceso a PC y a internet nos complicó la vida, porque no pudimos enseñar bien a leer” (p.4).

En este caso en particular, resalta la frase “porque no pudimos enseñar a leer bien” la que nos grafica literalmente una imposibilidad por parte de las docentes para ejercer su labor de enseñanza de esta trascendental habilidad a cabalidad.

Ahora bien, la imposibilidad mencionada por la docente de la comuna de Lebu fue consecuencia de la mala conexión a internet de la localidad del establecimiento. Siguiendo con este punto, esta misma educadora indicó:

“lo peor es que uno escucha no se pu, en las noticias que la escuela propicio tablets a cada niño con internet, pero sabiendo que el internet de la localidad es malo, tampoco eran de gran utilidad, era solamente para que no gastarían datos de su bolsillo, internet de su bolsillo, pero al final era el mismo problema de señal, pero con el internet de la escuela” (p.5).

En este fragmento, se reveló un factor desapercibido para la mayoría, el cual es la enseñanza en localidades rurales. En estos lugares, a pesar de contar con objetos tecnológicos, no fueron de gran utilidad, ya que no existía una buena conexión a internet para utilizarlos. Así mismo, la docente mencionó que tuvieron que improvisar en distintas formas de enseñanza, en particular, clases vía WhatsApp y el reparto y recolección a domicilio de guías de aprendizaje para la enseñanza de la lectura.

A continuación, se estudiarán ejemplos de resultados entregados por docentes de establecimientos ubicados en la ciudad. En primer lugar, la profesora Juana, nos relató:

“incluso yo de primera eh... yo hacía las clases por videollamada WhatsApp porque... y lo otro que no tienen acceso a por ejemplo a una tablet, a un computador” (p.2).

En este caso en particular, se identifica una problemática contraria a la mencionada en el caso de estudio anterior. Así, las y los apoderados tuvieron acceso a internet, pero carecían de objetos tecnológicos más allá de un smartphone para utilizar e ingresar a las aulas virtuales. Por

último, la docente Andrea no entregó información respecto a esta problemática, por lo cual es posible inferir que dentro de su estudiantado estas no existieron.

Falta de manejo de aparatos tecnológicos por parte de apoderados y docentes

En este apartado se exponen algunos casos en los que la falta de manejo de aparatos tecnológicos manifestó una dificultad en la experiencia vivida dentro de las clases vía online. Por un lado, la profesora María, quien trabaja en una localidad rural, manifestó:

“y lo otro, porque las familias no son muy tecnológicas. Entonces costó bastante que las mamás sacaran fotos, tuvimos que enseñar cosas tan básicas como a que sacaran fotos, porque mandaban unas fotos todas corridas de los trabajos de las niñas y niños, que aprendieran a grabar audios”. (p.2)

Hay que destacar que las clases online en este contexto sólo pudieron ser a través de WhatsApp, además del reparto y recolección de guías a domicilio. Estas guías de aprendizaje para la lectura, es a lo que se refiere la docente cuando mencionó sobre el envío de fotos. A causa del poco uso de aparatos tecnológicos por los apoderados, es que la docente en reiteradas ocasiones no pudo corregir correctamente el trabajo de las y los alumnos.

Por otro lado, la docente Juana nos relató:

“Yo hacía las clases por videollamada WhatsApp porque... los apoderados no... cómo decirlo... no se manejan en este tema de la tecnología” (p.2).

En este caso en un establecimiento en la ciudad, si bien las y los apoderados tenían acceso a internet, estos no manejan las tecnologías de los aparatos tecnológicos. Siendo este el motivo por

el que, en primera instancia la profesora Juana debió realizar sus clases por medio de la red social mencionada anteriormente. Por último, la docente Andrea no mencionó esta temática, sin embargo, se refiere “aprendimos en conjunto con estudiantes y apoderados el uso de los TIC’s”, de este fragmento, podemos inferir que, si existieron problemáticas de manejo de tecnologías, estas fueron resueltas.

Inasistencias y acompañamiento del estudiante en el aula virtual.

En este apartado se relevarán las situaciones en las cuales las inasistencias y el no acompañamiento y/o “sobre acompañamiento” de las y los apoderados desencadenaron un inconveniente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. En primer lugar, María indicó:

“los papás muchas veces le hacían las tareas, les escribían, les leían en el oído y el niño cuando mandaba un audio el niño solo repetía y entonces eso también afectó negativamente, la sobre ayuda, porque es bueno que los ayuden los papás y que hayan estado con ellos, pero no los dejaron ser autónomos” (p.6).

En esta experiencia, se aprecia que, si bien las niñas y niños asistían a las clases vía WhatsApp y enviaban fotos y audios con sus trabajos, estos demostraron ser realizados por los apoderados y no por las y los alumnos. Además, la docente menciona que, si bien las y los apoderados acompañaban a sus hijos, su presencia no fue un aporte debido a su nivel de escolaridad, el que alcanza sólo al nivel de enseñanza básica.

En segundo lugar, Juana comentó:

“El ausentismo ha sido pero inmenso...en las clases virtuales por lo mismo igual porque por lo... por los padres eh... no tienen cultura tecnológica, ni siquiera la mínima, la básica y están aprendiendo igual.” (p.10).

La docente nos indica que las alumnas y alumnos se ausentaron de las clases virtuales en consecuencia, al nulo manejo de las tecnologías de los padres, siendo esto un obstáculo en la enseñanza para la lectura, puesto que las y los alumnos perdían aprendizaje; por ejemplo, del sonido de un fonema y la escritura del grafema. Posteriormente, al ingresar nuevamente a clases las y los pupilos estaban desorientados, debido al vacío en el contenido mencionado. En último lugar, Juana comenta que, en su caso personal, ella tampoco manejaba a cabalidad las tecnologías debido a su edad, sin embargo, uno de sus hijos le enseñó a utilizarlas y regaló un proyector para facilitar su labor.

4.2.2 Métodos de enseñanza

En lo que se refiere al estudio de los métodos de enseñanza para lectura y en concordancia con lo expresado en el marco teórico, se revisaron 3 principales métodos: analítico, sintético y Matte. La selección de estos métodos se realizó de acuerdo a lo expresado en las entrevistas por los sujetos de estudio de forma explícita e implícita, quienes cumplen la labor de profesoras de enseñanza básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Por un lado, la docente María señaló utilizar el método Matte durante sus clases. Acerca de este, es parte de los métodos mixtos, donde sus componentes mezclan algunas características de los métodos sintéticos y analíticos, siendo uno de los métodos más utilizados por los establecimientos educacionales municipalizados y subvencionados a nivel nacional. Acerca de sus características, este método descompone la unidad para luego volver a componer por medio de la

formación de sílabas y la reproducción de fonemas. Además, se centra en la pronunciación de los fonemas, dejando para la siguiente etapa el aprendizaje del nombre de los grafemas.

En particular, la profesora María Mencionó:

“si estamos trabajando una consonante trabajamos todo en base a esa consonante, las palabras claves. Si estamos trabajando la L, hay una palabra clave, de la L y se habla mucho de esa palabra, se pega en la pizarra o se les manda foto; por ejemplo, la palabra era lana con la L y los chicos tienen que ir leyendo una lectura de la lana, comentan que conocen de la lana y bueno todo en base a esa consonante. Y lo otro, que se enseña fonéticamente con este método, no hablamos de la ELE las niñas y niños no conocen la /L/ conocen la L por su sonido” (p.4)

Analizando lo señalado por María, en primer lugar, queda de manifiesto que además de utilizar el método Matte, este es complementado con la estrategia de contar cuentos. Estos relatos son contextualizados a la hora de seleccionarlos para reforzar el aprendizaje de un fonema y su grafema correspondiente. Luego, mencionó literalmente una de las características del método Matte, la que consiste en enseñar el sonido más que la escritura o el nombre de las letras, ya que, a la hora de leer son los fonemas los que van siendo descifrados y unidos, no los nombres de los grafemas. Por ende, esta enseñanza debe ir posterior a la adquisición y reconocimiento de los sonidos. Por último, la docente señaló que utiliza este método puesto que el establecimiento es parte de la SIP, pero manifiesta su disgusto respecto a este mismo. De esta forma lo expresó en la entrevista:

“Acá como es un colegio de la SIP, usamos el método Matte, aunque a mí personalmente no me gusta, lo usamos igual” (p.5).

Teniendo en cuenta esta información, notamos la imposibilidad por parte de las y los docentes que trabajan en establecimientos municipales de la libre elección de metodologías de enseñanza para la lectura.

Por otro lado, la profesora Juana declaró que utiliza más de un método para la enseñanza de la lectura, los que mezcla de acuerdo con las características de la clase a realizar. Sin embargo, en una de las preguntas de la entrevista donde debía describir una de sus clases, se puede evidenciar que el método con el que ella trabaja frecuentemente corresponde al analítico, el que comienza desde el análisis de estructuras mayores como textos escritos con sentido real para las y los estudiantes, para luego extraer frases o palabras claves que decantan en la enseñanza de sílabas y letras. En relación con este método, la docente Juana señala:

“yo les leo el texto breve como es tan cortito, se los leo de forma... bien...mmm y pausada, se los leo, ellos lo entienden, empezamos a contestar preguntas y reconocemos ahí las letras, de esa forma.” (p.9).

De acuerdo con sus palabras, se demuestra el uso de esta metodología, ya que comienza presentando un cuento a sus estudiantes, para luego realizar preguntas de comprensión lectora y continuar posteriormente con las palabras y letras que se extraen del texto.

Para concluir, la docente Andrea relató: “Personalmente, el método tradicional me parece bueno, ya que presenta el abecedario y ayuda en la ortografía de las niñas y niños” (p.1).

Considerando la descripción del método como tradicional y que incluye una presentación del abecedario, podemos inferir que se hace referencia al método alfabético, ya que este, se rige

por el orden del alfabeto, así se aprenden los nombres y sonidos de las letras para luego formar frases.

4.2.3 Rol del docente

De acuerdo con lo expresado por las docentes entrevistadas, se evidenció un cambio en el rol del docente durante el contexto de pandemia. Esto debido a que han tenido que adaptar las clases utilizando las plataformas de videollamadas y TIC's para poder enseñar a sus estudiantes, trabajar bajo modalidades de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, y buscar formas de relacionarse con la tecnología con todos los desafíos que ha conllevado.

La profesora María, por ejemplo, describe que tuvo que trabajar a través de audios de WhatsApp con sus estudiantes ya que la conectividad en la zona dónde hacía clases no permitía verse a través de video. Además, tuvo que elaborar constantemente guías y material didáctico para poder enseñar, indicando que:

“mandaba fotografías a través del grupo del curso en WhatsApp y cada 15 días se entregaba material impreso casa por casa que las niñas y niños lo iban realizando con nosotros durante las clases, nos mandaban las fotos, y cuando se les iba a dejar nuevo material, los chicos devuelven el que habían hecho físico, el material impreso” (p.2).

La docente también indicó durante la entrevista que la forma de planificar ha cambiado con relación a cuando estaban de manera presencial, mencionando la priorización curricular entregada por el MINEDUC como la base para esta nueva modalidad.

En cambio, la profesora Andrea, tuvo que aprender a utilizar otros formatos para poder enseñar el contenido a sus estudiantes, usando la plataforma de videollamadas “WhatsApp” y

“Zoom”, como otras herramientas que le permitieron adaptarse al contexto pandémico. Si bien el uso de guías de aprendizaje ha sido frecuente en las clases regulares, la profesora también aprendió a elaborar cápsulas de video con el contenido a enseñar, quedando a libre disposición de las y los estudiantes en la plataforma web del establecimiento para trabajo asincrónico. En sus propias palabras, la docente señala que:

“Al principio usábamos guías y cápsulas, mientras adecuamos las planificaciones al nuevo contexto” (p.2).

El uso de las TIC's en la educación fue importante para poder enseñar a las y los estudiantes en el actual contexto de pandemia; sin embargo, esto ha conllevado un desafío importante para las y los docentes de todas las áreas, ya que han tenido que adaptarse y en muchos casos, tener que aprender rápidamente para poder ejercer su labor. Las profesoras entrevistadas coincidieron que ha sido complejo tener que aprender a utilizar herramientas tecnológicas y plataformas virtuales en tan poco tiempo, lo que ha evidenciado el poco manejo de algunos docentes con la tecnología. La profesora Juana, por ejemplo, expresó lo dificultoso que ha sido relacionarse con esta modalidad virtual, señalando en la entrevista que:

“ha sido un desafío grande, yo sabía solo lo básico cómo escribir, planificar ... y aparte de hablar de mí: por ejemplo, yo tengo colegas que han sufrido mucho con esto porque les ha costado mucho aprender; por ejemplo, conectarse a las reuniones, hacer las reuniones virtuales, enviar las tareas, usar el ‘Lirmi’, yo diría que ese es uno de los desafíos principales” (p.2). La profesora Andrea, dentro de su entrevista, destaca también que el aprendizaje de las TIC 's ha sucedido de manera simultánea entre docentes, apoderados y alumnos, ya que en sus propias palabras “nadie estaba preparado” para la educación vía remota.

Los resultados de la fase de profundización ahondan en las experiencias de 3 profesoras de la región del Biobío, con relación a la enseñanza durante el contexto de pandemia y educación virtual, la utilización de métodos de enseñanza para la lectura en sus clases y los cambios en el rol docente de enseñanza básica. En la categoría de contexto, las profesoras coincidieron en diversas problemáticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje vía remota como los problemas de conexión a internet y acceso a la tecnología; la falta de manejo de dispositivos tecnológicos por parte de los apoderados y los mismos docentes, y la baja asistencia de los estudiantes junto al acompañamiento en el hogar.

En la categoría de métodos de enseñanza, cada una de las docentes señaló utilizar uno de los métodos mencionados anteriormente (globales, Matte y sintético), comprobando a través de sus relatos como implementan cada uno de ellos en el aula virtual. En la categoría de rol del docente, se destacó por parte de las profesoras el manejo de la tecnología como un aspecto importante en su labor pedagógica bajo el contexto de educación online, donde cada una utilizó distintas plataformas dentro de sus posibilidades para llevar a cabo sus clases; así como también los desafíos que tuvieron que sortear para aprender a usar las TIC's en un corto periodo de tiempo.

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5.1 Discusión

El objetivo general de la presente investigación fue conocer los métodos utilizados por las y los docentes de educación general básica para abordar la enseñanza de la lectura en segundo año, utilizando plataformas virtuales en establecimientos que reciben subvención del Estado de algunas comunas de la Región del Biobío. En este proceso se detectaron 3 categorías claves para el estudio que provienen de los objetivos específicos de esta investigación, siendo dos de estos atribuidos a la categoría de métodos de enseñanza para la lectura y del tercero al contexto de enseñanza y el rol del docente de educación básica.

El primer objetivo específico de la investigación fue indagar sobre los distintos métodos que utilizan las y los docentes de educación básica para la enseñanza de la lectura en el aula virtual e híbrida. En base a los resultados obtenidos en la fase de exploración y los hallazgos de la fase de profundización se evidenció que la mayoría de los docentes participantes de la región utilizaron métodos mixtos y globales (Cantero, 2010) para la enseñanza de la lectura en segundo básico.

En la encuesta se pudo comprobar también que las y los docentes son capaces de identificar los métodos que utilizan, ya que las preguntas 17,18 y 19 describen cada uno de ellos, obteniendo medidas entre 4.2, 4.0 y 4.4 respectivamente, demostrando que ambos métodos mencionados son empleados en las clases virtuales. Además, 2 de las 3 profesoras entrevistadas señalaron utilizar estas metodologías, una de ellas destacando el uso del método Matte (Gómez y Acevedo, 2017) en el desarrollo de sus clases. En cuanto al uso del método sintético (Rubio, 2019), una menor parte de las profesoras y profesores encuestados indicó utilizarlo para enseñar a leer, lo que se condice también con una de las entrevistas donde se menciona el uso de este.

Con relación a la preferencia y efectividad de los métodos utilizados por las y los docentes para la enseñanza de la lectura en segundo básico, se observan situaciones dicotómicas con relación al uso de estos en las clases. Por una parte, la encuesta reflejó que la gran mayoría de las y los docentes participantes han realizado adaptaciones a los métodos que utilizan de acuerdo con la situación particular de aula virtual, atendiendo también a las dificultades que pudiesen presentarse bajo esta modalidad. Por otra parte, las profesoras que participaron de la entrevista consideraron que los métodos que ellas utilizaron (Matte, global y sintético) fueron efectivos en la enseñanza de la lectura con sus estudiantes, no obstante, en uno de los casos de la fase de profundización, la profesora Juana declaró que por normativa del establecimiento ha tenido que aplicar el método Matte, pero que personalmente no le gusta trabajar con él. Sin embargo, las preguntas de la fase de exploración que atendían a la efectividad de los métodos y estrategias de enseñanza empleados por las y los docentes lograron un mediano nivel de acuerdo, lo que demuestra que una parte de ellos no considera que sus metodologías hayan funcionado correctamente para enseñar a leer y así mismo cuando se consulta por las estrategias para implementarlas.

El segundo objetivo específico es describir los métodos que utiliza el profesorado de educación básica para la enseñanza de la lectura en el aula virtual e híbrida en estudiantes de segundo año básico. En cuanto a la descripción de aquellos métodos ya mencionados, se compara la información obtenida en el marco teórico con lo expresado por las docentes en las respectivas entrevistas.

En primer lugar, la profesora Juana señaló utilizar métodos globales (Cantero, 2010) en sus clases virtuales. Lo relatado por la profesora Juana refiere específicamente a la forma secuencial de cómo enseñar esta metodología, señalando, por ejemplo, que ella lee en primera instancia a las

y los estudiantes un texto breve, el que deben comprender por medio de preguntas, para luego extraer vocabulario temático y enfocarse en unidades mínimas.

En segundo lugar, la profesora Andrea declara utilizar el método sintético (Rubio, 2019), trabajando el alfabeto memorísticamente, para después combinar sílabas, construir palabras, frases, oraciones y unidades mayores como textos. Al respecto, la profesora Andrea comenta que ella presenta el abecedario inicialmente antes de seguir avanzando con unidades más complejas, categorizando su forma de enseñanza como método tradicional de enseñanza.

Por último, se describen los métodos mixtos como aquellos que aprovechan las ventajas de ambas tendencias abordando unidades complejas y mínimas a la vez. La profesora María indica que si en su clase se está trabajando alguna consonante las y los estudiantes trabajan todo en base a esa consonante, de forma que reconocen palabras claves que comienzan con la letra seleccionada, y luego se asocia a palabras, textos, imágenes y frases. Cabe destacar que la profesora María indicó anteriormente que utiliza el método Matte (Gómez y Acevedo, 2017) en general para la realización de sus clases, ya que es la forma en la que se trabaja la enseñanza de la lengua en el establecimiento.

El tercer objetivo específico busca conocer las experiencias de enseñanza para la lectura en modalidad virtual e híbrida de las y los docentes entrevistados dirigidos a estudiantes de segundo año básico. De este objetivo se extraen dos categorías de estudio, que aluden al contexto de enseñanza en pandemia y el rol del profesor de enseñanza básica.

Con relación al contexto de enseñanza, se evidenciaron importantes variaciones debido al cambio en la modalidad a causa de la pandemia del COVID-19. Asimismo, las profesoras y profesores mencionan la complejidad que significó para la comunidad educativa transitar desde la presencialidad a la vía remota, dado que existieron diversos factores que dificultaron la realización

de las clases virtuales. Así mismo se evidencio un cambio en el rol exclusivo de apoderados de los padres y madres de las/los estudiantes a asumir un rol docente.

Con respecto a la realización de clases virtuales en pandemia, los hallazgos de la investigación indican cambios en relación con modificaciones curriculares, modalidad virtual y plataformas, y las formas de enseñar durante la crisis sanitaria. En primer lugar, ante el cierre de los establecimientos y el paso hacia la educación en línea, se produjeron una serie de modificaciones en las bases curriculares para la enseñanza escolar en todos los niveles y asignaturas, entregándose a los establecimientos la priorización curricular (MINEDUC, 2020), que consiste en una selección de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con su relevancia e importancia para la enseñanza. Acerca de los resultados de la fase de exploración, se pudo constatar que la gran mayoría de las y los docentes planifican sus clases teniendo en cuenta la priorización curricular. Similarmente, en la fase de profundización las docentes entrevistadas indicaron haber planificado de acuerdo con los contenidos del plan de estudio propuesto por el Ministerio de Educación.

Así pues, el paso hacia la educación vía remota trajo consigo el uso de plataformas virtuales, siendo una herramienta esencial para la realización de las actividades y la comunicación entre profesoras y profesores y estudiantes. La encuesta realizada grafica la importancia del uso de plataformas como Zoom y Google Meet para el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde la mayoría de las y los docentes declara utilizarlas diariamente para sus clases. En la fase de profundización, las profesoras entrevistadas señalan también haber utilizado alguna de las plataformas mencionadas anteriormente. Además, dos de ellas mencionan el uso de la red social WhatsApp para el trabajo con los estudiantes, la que destacan por ser una plataforma sencilla, de

fácil acceso y que les ayudó en momentos donde la conexión fallaba y no era posible conectarse por otros medios.

A raíz de la modalidad de aula virtual, surgieron nuevas formas de enseñanza asociadas al uso de la tecnología y plataformas que permiten el aprendizaje durante la pandemia. Así lo reflejan los resultados obtenidos en la fase de exploración, donde gran parte de las y los docentes participantes indicaron la utilización de recursos TIC's para la enseñanza de la lectura en el periodo 2020-2021. No obstante, en la fase de profundización se visualizan dos contextos distintos de trabajo: urbano y rural. Por una parte, las profesoras que se desempeñaban en la ciudad manifiestan un amplio manejo de TIC's, utilizando recursos como presentaciones PowerPoint como también cápsulas de video; además, una de ellas evidencia la obtención de un proyector para facilitar la enseñanza de la lectura. Por otra parte, el contexto rural que describe la profesora María muestra el uso de TIC's; sin embargo, estas no pudieron ser empleadas de la forma esperada debido a la mala conexión a internet del área geográfica. En particular, esta docente relató una forma distinta de trabajo, la que consistía en el reparto y recolección de guías de aprendizaje a domicilio, en conjunto a clases de 1 hora diaria vía WhatsApp y el envío de fotografías para comprobar el trabajo en el hogar.

En relación con las dificultades que se presentaron en la educación virtual, se encontraron problemas de conexión y acceso a la tecnología, acompañamiento e inasistencias y ambiente de aprendizaje. Acerca de problemas de conexión y acceso a la tecnología, se pudo constatar en la fase de profundización que tanto en la ciudad como en las zonas rurales se presentaron dificultades para acceder a las clases vía remota. Por un lado, en el contexto rural hubo disponibilidad por parte del establecimiento de dispositivos como computadores para docentes y tablets para que las alumnas y alumnos estuviesen conectados a las clases virtuales. No obstante, los problemas de

conectividad del lugar no permitieron que ellos pudiesen acceder al aula virtual por plataformas de videoconferencia, teniendo que buscar otras alternativas para hacer clases. Por otro lado, en el contexto de ciudad sucedió una situación opuesta, ya que esta presenta una conectividad estable para poder acceder a plataformas como Zoom o Google Meet; sin embargo, no todos los estudiantes contaban con aparatos tecnológicos más allá de un celular para ingresar a las clases virtuales, lo que les impedía asistir a las clases en línea. Otras investigaciones y artículos científicos (Cavallo, 2021; Salas et al., 2020) con relación a la educación en pandemia muestran hallazgos y conclusiones similares en cuanto al contexto de enseñanza durante la crisis sanitaria. Además de coincidir que la modalidad a distancia trajo consigo un mayor uso de la tecnología y que las clases virtuales se realizaban a través de plataformas de videoconferencia, se encontraron con situaciones que interfirieron con el proceso de enseñanza-aprendizaje como los problemas de conexión a internet y acceso a dispositivos tecnológicos por parte de estudiantes y docentes (Cavallo, 2021). Además, en el contexto rural se presenta un escenario más complejo, ya que en esas zonas la señal de internet es inestable y no existe posibilidad de que los estudiantes puedan entrar a las clases sincrónicas (Fierro, Morales, Norambuena, Bravo y Contreras, 2021). Situaciones como la pobreza económica o la inexistencia de cobertura en la ruralidad dificultan o imposibilitan el acceso a la nueva modalidad de vida escolar, lo que resulta paradójico siendo que Chile es considerado como uno de los países más desarrollados y muestra altas tasas de penetración de internet, pero no ha podido resolver los problemas de desigualdad que caracterizan a la región (Cabello et al., 2021, p.5)

Con respecto a acompañamiento e inasistencias, en la fase exploratoria las y los docentes manifiestan con un mediano nivel de acuerdo respecto de la presencia de una figura adulta para acompañar a las y los alumnos durante las clases online. Ahondando más en la problemática, en la

fase de profundización las docentes evidencian acompañamiento del apoderado en el proceso de enseñanza, ausencia de éste y sobre acompañamiento. El sobre acompañamiento es constatado en casos en los cuales los apoderados responden y realizan el trabajo indicado a los pupilos, impidiendo que puedan trabajar de forma autónoma y entorpeciendo el proceso de aprendizaje. Dentro de la misma fase se señalan las inasistencias a clases como un obstáculo en la enseñanza. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de fonemas, ya que, si bien adquieren el conocimiento de uno, luego al no asistir a las aulas virtuales las niñas y niños mostraban vacíos de contenidos en el resto, consecuentemente se retrasaba el aprendizaje de la lectura. Bajo estas situaciones, resulta esencial el apoyo del grupo familiar en el desarrollo de las clases virtuales y en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos. Las familias han tenido que asumir un rol muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizajes de sus hijos durante la crisis sanitaria, apoyandolos desde el hogar con carencia de recursos tecnológicos, formación, tiempo y disposición para desarrollar esta tarea (Ruiz, como se citó en Cavallo, 2021, p.93). Una investigación realizada en Chile enfatiza que el rol de las y los apoderados en esta modalidad es monitorear el desempeño y el comportamiento de los niñas y niños, pero también procurar que ellos mejoren su capacidad de autogestión en cuanto a las actividades del aula (Valero et al., 2020).

Sin embargo, las familias difieren en su capital económico, social, cultural y simbólico, lo que dificulta en grupos familiares más empobrecidos el apoyo a sus hijos en la educación escolar, tanto por las condiciones materiales en las que transcurren sus vidas como porque sus capitales difieren de aquellos valorados por el orden escolar (Salas et. al., 2020, p.10).

En último lugar, el ambiente de enseñanza tuvo un gran impacto producto del contexto de pandemia, debido a la imposibilidad de asistir a los establecimientos educativos y la amplia variedad de entornos de aprendizaje distintos de acuerdo con el contexto de cada hogar. En la

encuesta se muestra un bajo nivel de acuerdo por parte de los docentes respecto a contar con un ambiente óptimo para el proceso de enseñanza- aprendizaje. A través de la entrevista, se pudo comprobar como una de ellas no pudo utilizar el espacio en su hogar para realizar clases por problemas de conexión, teniendo que trasladarse al colegio u otra zona donde hubiese mejor señal. Algunos docentes destinaban más del tiempo deseado y estipulado planificando y organizando material, infiriendo que las condiciones de trabajo en ese momento no eran del todo favorables.

Dentro de la categoría del rol que tuvieron que desempeñar las profesoras y profesores de segundo año básico, se ha observado que las y los docentes tuvieron que realizar numerosos cambios en su rol como formadores para poder enseñar en la situación de pandemia. Muchos de estos cambios se relacionaron con la nueva modalidad y que las profesoras y profesores tuvieron que volver a planificar su año escolar teniendo en consideración la priorización curricular que entregó el MINEDUC. Estos cambios repercutieron totalmente en las estrategias y la didáctica que utilizaron las y los docentes participantes para trabajar dentro de las nuevas modalidades. Algunos profesoras y profesores optaron por la creación de cápsulas de video con el contenido, otros enviaban el material de manera impresa e iban monitoreando el aprendizaje a través de WhatsApp para después solicitar las guías completadas a los estudiantes o directamente realizaban clases a través de plataformas como “Zoom o Meet”, y utilizando otras herramientas que le permitieron adaptarse al contexto que se encontraban inmersos.

Es todo un desafío para el profesorado lograr un proceso de aprendizaje exitoso en el desarrollo de competencias básicas de lectoescritura en los educandos, ya que han tenido que desarrollar nuevas habilidades tecnológicas y actualizar su forma de impartir docencia adaptando sus metodologías didácticas a clases a distancia (Ruiz, como se cita en Carvallo, 2021, p.93).

Las nuevas adaptaciones generaron más espacios de reflexión y de auto análisis de cómo se estaba llevando a cabo el proceso de enseñanza, lo que conlleva a una postura más flexible y abierta por parte de las y los docentes. Esto también pudo verse reflejado en los resultados obtenidos en la encuesta, destacando con un alto nivel de acuerdo en indicadores como que las profesoras y profesores han debido valorar y estimular los conocimientos previos, la iniciativa y autonomía de sus estudiantes, además de trabajar con actividades coherentes al contenido, a las estrategias y metodologías que utilizaron para enseñar a leer.

Estudios e investigaciones realizadas entre el año 2020 y 2021 reflejan el cambio del rol del docente en relación con la enseñanza en el aula virtual.

El paso del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia constituye un reto para la comunidad educativa, el rol del docente, los contenidos, el desarrollo de competencias y la evaluación deben partir desde la realidad del confinamiento social (Aguilar, 2021, p.222).

Se destaca que el aprendizaje en pandemia requiere de docentes capacitados en el manejo y aprovechamiento de las tecnologías, plataformas y herramientas que les permitan realizar sus clases de forma más dinámica, considerando a su vez los conocimientos previos y siendo flexibles y abiertos a las limitaciones y situaciones que se presentan bajo este escenario (Valero et al., 2020; Cavallo, 2021).

Finalmente, los docentes declaran que generalmente intentan monitorear el proceso de enseñanza dentro de sus posibilidades a través de la educación a distancia. Por lo que se pudo evidenciar, esta modalidad ha traído consigo una mayor capacidad reflexiva y una mayor implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de las y los docentes. La relación de

las y los docentes con las TIC's también fue un factor importante al momento de hablar del nuevo rol que tuvieron que cumplir las profesoras y profesores dentro de esta modalidad de enseñanza.

La principal dificultad que enfrentaron algunos docentes durante la educación en pandemia fue aprender a utilizar las herramientas tecnológicas y plataformas virtuales en un tiempo limitado, ya que no todos demostraban manejo de estas herramientas, teniendo que adaptarse rápidamente para poder conectarse al aula virtual, aprendiendo de manera simultánea con apoderados y estudiantes, por lo que no tan solo fue un reto para ellos, sino para toda la comunidad educativa. Asimismo, estudios realizados entre el 2020 y 2021 aseguran que este cambio de modalidad fue un desafío para el profesorado en general, ya que no todos estaban familiarizados del todo con las TIC's y requirió de esfuerzos por parte de ellos para aprender autónomamente en paralelo con su labor pedagógica, destacándose la capacidad de adaptación como necesaria en estos tiempos (Valero et al, 2020; Fierro et al., 2021).

Para finalizar, la presente investigación aporta información nueva y relevante con relación a los contextos de enseñanza durante la pandemia del Covid-19 en el país, y específicamente en la región del Biobío, conociendo las distintas realidades de las y los docentes que realizan clases en establecimientos subvencionados por el Estado de la zona. Dentro de los aspectos observados en los resultados, se encuentra el sobre acompañamiento de los apoderados en el aprendizaje de los estudiantes como una situación no abordada en investigaciones previas, así como también el efecto de las inasistencias reiteradas al aula virtual. La fase de profundización y las entrevistas permite ahondar en relatos verídicos de docentes que se enfrentaron a distintos escenarios, sorteando dificultades y encontrando formas dentro de sus posibilidades para poder realizar la enseñanza de la lectura de manera efectiva y significativa a sus estudiantes.

5.2 Conclusiones

En relación con la literatura estudiada y los hallazgos recabados en la presente investigación, se evidencia durante el contexto de pandemia el uso de métodos de enseñanza para la lectura por parte de docentes que realizan clases en los segundos años básicos de establecimiento que reciben subvención del Estado en la región del Biobío. Este estudio cumple con el objetivo general planteado, ya que la aplicación de los instrumentos en la fase de exploración y profundización dio a conocer la implementación de métodos mixtos para la enseñanza de la lectura en los segundos años de educación básica o primaria en contexto de crisis sanitaria a través de las clases virtuales, utilizando recursos y estrategias tanto de los métodos sintéticos como de los métodos analíticos o globales. Hay que destacar la importancia que tuvieron los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación, ya que la información entregada por los docentes permitió conocer en profundidad cómo se lleva a cabo las metodologías anteriormente mencionadas en la zona, complementándose con la bibliografía entregada en el marco teórico.

Con respecto al contexto de enseñanza, se evidenció un inesperado cambio desde la presencialidad a la virtualidad de las aulas, producto de las medidas implementadas a causa del COVID-19. Así pues, este tránsito trajo consigo un mayor uso de TIC's para la educación vía remota, trabajando con plataformas de videoconferencias y recursos en línea que facilitarían el aprendizaje. No obstante, se observan problemáticas que interfieren con el proceso de enseñanza como los problemas de conectividad, la falta de acceso a los dispositivos tecnológicos, el escaso manejo de herramientas y plataformas virtuales que existía por parte de la comunidad educativa, la falta de tiempo para planificar y condiciones no adecuadas para la labor docente, el escaso o sobre acompañamiento por parte de padres y apoderados, factores que aumentan la complejidad de la enseñanza de la lectura en tiempos de pandemia.

En relación con el rol de los docentes de educación básica en la pandemia, se destaca una visión más amplia y abierta por parte del profesorado de acuerdo con el contexto de enseñanza, como también la relación con la tecnología para su implementación en su labor pedagógica. Durante el periodo de clases virtuales, las y los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la modalidad, teniendo en cuenta las dificultades que pudiesen presentarse para la planificación y ejecución del contenido en el aula virtual, monitoreando los procesos de aprendizaje de los estudiantes para cumplir con los objetivos, y reflexionando sobre la efectividad y metodología utilizada. Asimismo, las profesoras y profesores deben ser capaces de manejar las herramientas tecnológicas que les permiten enseñar la lectura de manera dinámica y significativa, lo que ha sido todo un reto para muchos de ellos que no estaban familiarizados del todo con las TIC 's.

Para finalizar, se afirma que la situación de pandemia de COVID-19 afectó directamente en el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectura en los segundos años básicos, ya que los factores de contexto mencionados anteriormente fueron determinantes en las realidades observadas de las y los docentes participantes. A pesar de las dificultades, las profesoras y profesores se esforzaron para adaptarse a las circunstancias, adecuando los métodos: las estrategias y los recursos para la aplicación de estos, según la necesidades y condiciones que se generaban en cada una de las distintas comunas donde ejercen su labor pedagógica. En la actualidad, el paso a la presencialidad de las aulas trae nuevos desafíos para el profesorado que se enfrenta a las consecuencias de la educación virtual en la enseñanza de la lectura a sus estudiantes, donde resulta necesario considerar las experiencias vividas en pandemia para poder lograr una óptima enseñanza en la vuelta a clases.

Recapitulando, la presente investigación cumplió con los resultados esperados tanto en el objetivo general como en los objetivos específicos, entregando luces de información crucial que

facilitará futuros estudios respecto a la experiencia de lo que fue la educación para la enseñanza de la lectura en tiempo de pandemia, además de aportar indicios de nuevas temáticas de información a ser estudiadas como lo fue el sobre acompañamiento de los y las apoderados a la hora de monitorear el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes cuyas consecuencias afectan directamente en la adquisición de contenidos y habilidades de estos/as.

5.3 Limitaciones

Durante la realización de esta investigación, surgieron una serie de limitaciones y dificultades que han afectado nuestro trabajo como grupo, las que hemos tenido que afrontar a través del entendimiento de la situación particular de cada integrante, como también considerando la situación sanitaria actual. Estas limitaciones se relacionan con la pandemia, con la vida personal de los investigadores, y con el proceso de la investigación propiamente tal.

Debido a la imposibilidad de realizar reuniones presenciales para prevenir contagios de COVID-19, el curso se realizó de forma virtual y las reuniones tanto con el docente guía como entre el equipo investigador solo se realizaron a través de plataformas como Zoom o Google Meet. Esta limitación tuvo un impacto en el trabajo realizado, ya que las dinámicas que se presentan en esta modalidad no permiten una interacción más cercana con quienes se está trabajando, lo que afectó en la comunicación con el profesor y entre los integrantes. Por consecuencia, las instancias de discusión y acuerdos fueron complejas, debido a la gran diferencia en la comunicación por una pantalla a lo genuino del contacto en persona.

Durante el desarrollo de la investigación, se presentaron dificultades en la vida personal de cada uno de los investigadores que interfirieron en la participación y realización del presente documento. En primer lugar, la sobrecarga académica de los integrantes de la investigación,

sumado a la carga laboral de quienes trabajan, generaron situaciones donde la participación se vio limitada, ya que tenían que atender esas responsabilidades antes. En segundo lugar, se presentaron problemas de salud en algunos investigadores como contagios de COVID-19, gripes y otras enfermedades, donde era justificada su ausencia durante las reuniones de trabajo. En tercer lugar, a finales de diciembre del 2021, uno de los integrantes del grupo dejó de ingresar a las clases, así mismo de responder al grupo de la red social WhatsApp sin informar sobre su situación dejando de aportar a la investigación hasta la fecha, octubre de 2022, lo que dejó al equipo en una situación compleja ya que esa persona poseía material de la fase de profundización que nunca se entregó y que era relevante para este proceso. Por último, en el mismo mes mencionado, uno de los investigadores sufrió un asalto, dejándolo con daños físicos y psicológicos producto del trauma vivido, lo que le impedía estar apto para trabajar durante un mes, esperando a que se recuperara.

En cuanto al proceso de investigación, hubo distintos obstáculos que retrasaron su realización en ciertos momentos. En la construcción del marco teórico surgieron dificultades en la búsqueda de bibliografía específica referente a métodos de enseñanza para la lectura en pandemia, ya que al ser una nueva temática, no se habían publicado artículos atingentes. Luego, a la hora de la aplicación del instrumento de cuestionario en escala Likert, gran parte de las y los docentes se encontraba finalizando el año escolar, por lo que la participación no fue la esperada. En consecuencia, la investigación fue ampliada a toda la región del Biobío esperando mayor cobertura. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por compartir la encuesta en redes sociales, redes de estudiantes y profesoras y profesores, y la extensión del plazo de cierre, solo fue posible conseguir 22 de las 50 respuestas esperadas a modo de muestras para la presente investigación. Además, una de las entrevistas realizadas se perdió a causa de que un estudiante dejó de formar parte del equipo sin previo aviso, complicando el trabajo en la fase de profundización, lo que nos obligó a buscar a

algún docente que quisiera participar de forma urgente considerando que a esa fecha la gran mayoría se encontraba de vacaciones, lo que afortunadamente se pudo concretar.

Por último, un hecho que dificultó la realización de la investigación fue la falta de un profesor guía que nos pudiese orientar en las correcciones al documento, debido a la licencia médica presentada por el Dr. Fabian Inostroza Inostroza desde febrero a la fecha. No obstante, buscamos soluciones a esta limitante; por ejemplo, dos de los 4 integrantes del equipo asumieron la labor de revisión y corrección de redacción cumpliendo dos roles, el de estudiantes y profesores. Además, se solicita a la jefatura de carrera la revisión de algún/a docente de la universidad a nuestro trabajo; así pues, en dos oportunidades pudimos contar con la retroalimentación de la docente María Eugenia Soto. A pesar de las ayudas recibidas, desde febrero a la fecha hemos trabajado en nuestra investigación sin apoyo estable, lo que alargó el tiempo de investigación a un año.

5.5 Proyecciones

La presente investigación presenta una temática relevante que permite generar proyecciones a futuro en materia investigativa con relación a la enseñanza de la lectura y el contexto de pandemia en la educación básica. En primer lugar, este estudio aporta información que permite analizar en profundidad sobre la educación en tiempos de crisis sanitaria, lo que abre nuevas líneas de investigación para el análisis de sus efectos posterior a las clases virtuales. En segundo lugar, nuestra investigación puede servir de base a otro grupo de investigadores que quiera ahondar en la enseñanza para la lectura, ya que al ser una temática reciente y al mostrar evidencias de realidades educativas de la zona, puede dar paso a discusiones sobre cómo funcionan los métodos bajo distintos escenarios y contextos. Así mismo, se entregan luces de una temática crucial a ser estudiada, el sobre acompañamiento de los/las apoderados durante el proceso de monitoreo del

aprendizaje en tiempo de pandemia, ya que, las consecuencias de este hecho afectan directamente en las brechas de aprendizaje de la enseñanza de la lectura por lo que es una temática crucial para estudiar y analizar. Finalmente, este documento puede ser publicado en una revista de corriente principal o indexada y así contribuir al desarrollo de otras tesis y trabajos, ya que entrega información verídica y contextualizada sobre este tema, la que hasta el momento cuenta con escasa bibliografía por lo actual de la situación.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2021). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Revista Estudios Pedagógicos*. 46(3), 213-223. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Revista Contextos educativos* (15), 93- 106. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/657/620>
- Álvarez, L. y Bolaños, G. (2011). Innovación y Estrategia: dos conceptos aparentemente contradictorios. *Revista electrónica Nova Scientia* 5(3), 118-142, Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v3n5/v3n5a7.pdf>
- Ayala, A. y Gaibor K. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia* (5, e), 13-22. doi: <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Asencio, M. (2015). *Iniciación a la lectura en Educación Infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Grupo Editorial Patria.
- Calzadilla, Pérez O. (2012). *Métodos de Enseñanza de Lectoescritura en la Educación Primaria*. Saarbrücken, Alemania: Editorial académica española.
- Cano, N. (2017). *Metodología Montessori y habilidades lingüísticas*. (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Cantero, N. (2010). Principales Métodos de Aprendizaje de la Lectoescritura. *Revista de Innovación y Experiencia Educativas* (33), artículo 67. Recuperado de

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España. GRAO.

Cavallo, L. (2021). El desafío de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Pandemia. *Revista Estudios En Educación*, 4(6), 78-98. Recuperado de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/issue/view/32/49>

Chavarría, G. (2006). La lectura: Un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria. *Revista Pensamiento Actual* (6, vol.7), 78 - 85. Recuperado de <https://studylib.es/doc/7056397/la-lectura--un-proceso-para-correlacionar-los-contenidos>

Condemarín, M. (2001). El poder de leer. *Revista de educación* (294), 39-104. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bWF5b3IuY2x8ZGVzY3VicmllbmRvZWxtdW5kb2luZmFudGlsfGd4OjFiZjQ1NTU5YjQ4OTY1ZjU>

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura Diagnóstico y tratamiento de los trastornos ou lectura*. Madrid, España, Editorial Escuela Española.

De la Sierra, S. (2017). El método mixto en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil como mejor alternativa para la atención a la diversidad del alumnado. *Publicaciones Didácticas* (86), 117 - 123. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235855553.pdf>

Domínguez, I., Rodríguez L., Torres Y., y Ruiz, M. (2015) Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. (3, vol. 1), 94-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>

- Estalayo, V. Vega, R. (2003). *Leer bien, al alcance de todos. El método Dolman adaptado a la escuela*. Madrid, España, Biblioteca nueva.
- Fierro, M., Morales, M., Norambuena, D., Bravo, B. y Contreras, P. (2021). *Objetivos priorizados del eje de lectura en la Región del Maule, Chile: Problemas y desafíos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 135-152. doi: <https://doi.org/10.35362/rie8614295>
- Gallego, J., Figueroa, S. y Rodríguez A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística* (40). 187 – 208. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf>
- García, J., y García, S. (2021) Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*. (38). 151-153. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1993). *El análisis de la realidad social Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid, España, Alianza editorial.
- Gómez, N.R., y Acebedo, M.J. (2017). Aplicación del método Matte como estrategia para el fortalecimiento del proceso lector en el grado primero de una institución educativa. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 7(2), 53 - 74. Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2005/1570>
- Guiñez, M. (2020). Impacto del COVID-19 (SARS-CoV-2) a Nivel Mundial, Implicaciones y Medidas Preventivas en la Práctica Dental y sus Consecuencias Psicológicas en los Pacientes. *Int. J. Odontostomat* (3, vol. 14). 271 - 278. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2020000300271>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (Ed. 6) (2014). *Metodología de la Investigación*. Veracruz, México, McGraw Hill.

Jara, F., Chávez, J., Villa, I., y Novillo, J. (2021). Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades. *Polo del conocimiento*, 6(11), 30-45. doi: 10.23857/pc.v6i11.3248

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). ¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works. Evidencias N° 41. Santiago, Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18838/E18-0014.pdf?sequence=1>

Ministerio de educación, MINEDUC (2021). *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*. Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf

Ministerio de educación. MINEDUC. (2020). *Educación en Pandemia: Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>

Ministerio de educación, MINEDUC. (2020) *MINEDUC, MTT y ATELMO impulsan la teleeducación con acceso gratuito a contenido educativo frente a contingencia por coronavirus*. MINEDUC/NOTICIAS. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/mineduc-anuncia-teleeducacion-con-acceso-gratuito-a-contenido-educativo/>

Ministerio de salud. Minsal. (2020). *Ministerio de Salud confirma primer caso de coronavirus en Chile*. MINSAL/NOTICIAS. Recuperado de <https://www.minsal.cl/ministerio-de-salud-confirma-primer-caso-de-coronavirus-en-chile/>

- Navarro, D. y Samón M. (2017) Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol* (60, vol. 17). 26 - 32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/475753184013.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. PAHO. (2010). *Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19>
- Organización Mundial de la Salud lo. OMS (2021). *WHO coronavirus (covid-19) dashboard*. Recuperado de <https://covid19.who.int/>
- Peronard, M. (2002). Conocimientos de estrategias de lectura y metacompreensión. *Revista Onomázein* (7). 95-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6467329.pdf>
- Pezo, H., Castilla, C., Castillo, P., Palenzuela, Y., Álvarez, C., Araya, C.,... Escobar, S. (2021, Octubre) Experiencias de estudiantes sobre la crisis sociosanitaria en Chile: Desafíos para el sistema educacional. *Última década* (56). 149 - 175. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362021000200149>
- Ponce, T. Bellei, C. y Vielma, C. (2021). *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19*. CIAE Universidad de Chile. Recuperado de <https://www.uchile.cl/dam/jcr:ec149167-9adf-47a2-abee-36231f0b4609/primer-informe-resultados>
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *BIBLIOTECOLÓGICA* (47, vol. 23). 161 - 188. Recuperad de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a7.pdf>
- Rieble-Aubourg, S. y Viteri, A. (2021) *Covid-19 ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?*. Inter-american development bank. Recuperado de

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf>

- Rosell, W., y Paneque, R. (2009). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza y su aplicación en cada etapa del aprendizaje. *Revista Habanera de Ciencias Médicas* (2, vol. 8). 1 - 12. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/263199471/Consideraciones-Generales-de-Los-Metodos-de-Ensenanza-y-Su-Aplicacion-en-Cada-Etapa-Del-Aprendizaje>
- Rubio, S. (2019) *Análisis de la batería de inicio a la lectura (bil 3-6) para la predicción de las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Ricoy, L. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação* (1, vol. 31). 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M., y Morales, D. (2017). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios* (26), 27 - 38. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>
- Salas, G., Santander, P., Pretch, A., Scholten, H., Moretti, R., y López W. (2020). Covid-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en psicología latinoamericana* (2, vol. 38). 1 - 17. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v38n2/2145-4515-apl-38-02-4.pdf>
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., y Cook, S. (Ed. 3) (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, España, Ediciones Rialp s.a.
- Serna, R. (2010). El Método Didáctico. *Educación Física Y Deporte*, 7(1-2), 42–46. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4679/4112>

- Solé, I. (1987) *Estrategias de lectura*. Barcelona, España, Editorial Graó.
- Stanley, L. (Ed. 2) (2011) *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago, Chile, ediciones uc.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher* (4, vol. 39). 279 - 285. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/250183671_The_National_Early_Literacy_Panel_A_Summary_of_the_Process_and_the_Report
- UNESCO, (2021) *Cien millones más de niñas y niños sin las competencias mínimas de lectura debido a la COVID-19 – La UNESCO reúne a los ministros de educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/cien-millones-mas-ninos-competencias-minimas-lectura-debido-covid-19-unesco-reune-ministros>
- Valero, N. Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M., y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Revista Científica Dominio de las Ciencias* (4, vol. 6). 1201 - 1220. Recuperado de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530/2859>
- Valle, A. Barca, A. y González, R. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de psicología* (3, vol. 31). 425 - 461. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

ANEXOS

Validación instrumentos

Contextualización para la validación de instrumentos

La presente investigación titulada “Métodos para la enseñanza de la lectura en Segundo Año Básico en contexto de pandemia en la Región del Bio Bío” tiene como propósito conocer los distintos métodos que los docentes de educación básica han empleado para la enseñanza de la lectura, utilizando plataformas virtuales en establecimientos que reciben subvención del estado de algunas comunas de la Región del Bio Bío, por lo cual solicitamos de su colaboración para validar los instrumentos que utilizaremos en la recogida de información, respecto a la consolidación de nuestro proyecto.

Respecto a los instrumentos, en primera instancia se presenta un cuestionario, el cual será publicado para la obtención de datos en escala Likert mediante formulario de Google forms, el mismo, tiene como objetivo recopilar información respecto a las metodologías de enseñanza utilizadas al realizar clases online.

En segunda instancia se presenta una entrevista, la cual se llevará a cabo mediante una reunión vía plataforma Zoom para ser grabada y posteriormente transcrita, dicha entrevista tiene como objetivo conocer cómo los docentes describen las metodologías que utilizan en la enseñanza de la lectura.

Pauta encuesta cuestionario en escala Likert

De acuerdo con su juicio, califique las siguientes dimensiones y sus respectivos indicadores a través de los siguientes criterios de importancia alto o bajo nivel, para el objetivo de la investigación. Si considera necesario realizar observaciones, recurra al espacio indicado dentro del espacio asignado en la tabla.

Dimensiones	Indicadores	Importancia		Observaciones
		Alto	Bajo	
	1. Organizo mis clases en contexto virtual en las horas de trabajo destinadas			

Contexto del docente en Pandemia.	de acuerdo con lo establecido por la normativa vigente.			
	2. Utilizo plataformas virtuales para la realización de las clases (zoom, meet, entre otras).			
	3. Cuento con un espacio físico óptimo para el desarrollo de las clases.			
	4. Utilizo recursos TIC (Tecnologías de la Informática y Computación) para la enseñanza de la lectura.			
	5. Se vio afectada la comunicación con mis estudiantes durante la implementación de las clases virtuales.			
	6. Puedo evidenciar el monitoreo de un adulto durante las clases virtuales de los estudiantes.			
	7. El establecimiento me facilita recursos tecnológicos para acceder a las clases al estudiantado.			
	8. Considero efectivo para la enseñanza de la lectura el uso de software (plataformas virtuales: zoom, meet, entre otras).			
	9. Planifico teniendo en cuenta la priorización del marco curricular nacional.			

Métodos de enseñanza de la lectura.	10. Adapto los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura en consecuencia a la situación sanitaria.			
	11. Planifico teniendo en cuenta la didáctica por medio del uso de estrategias para aplicar métodos al enseñar la lectura en mis clases.			
	12 Utilizo métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura en mis clases.			
	13. Utilizo métodos analíticos o globales para la enseñanza de la lectura en mis clases.			
	14. Utilizo métodos mixtos para la enseñanza de la lectura en mis clases.			
	15. Considero que los métodos de enseñanza de la lectura que utilizo son efectivos.			
	16. Considero que son efectivas las estrategias de enseñanza de la lectura para aplicar los métodos que utilizo.			
	17. Utilizo recursos globales para entender el significado del vocabulario temático, para luego enfocarse en enseñar grafemas y fonemas.			
	18. Comienzo enseñando las letras y su sonido para trabajar la construcción de			

	sílabas, palabras, frases y oraciones posteriormente.			
	19. Utilizo recursos globales extrayendo palabras para trabajar unidades mínimas como letras y fonemas, luego construir sílabas, reconstruir la palabra y entender su significado a través del texto.			
Rol del profesorado de educación general básica con relación a la utilización de métodos de enseñanza de la lectura.	20. Estímulo y acepto la autonomía y la iniciativa de los estudiantes.			
	21. Utilizo una gran diversidad de recursos que colaboran con la enseñanza de la lectura.			
	22. Monitoreo constantemente las actividades que realizan mis estudiantes con relación a los métodos que utilizó para la enseñanza de la lectura.			
	23. Reflexiono sobre la eficacia de las metodologías que utilizo para la enseñanza de la lectura.			
	24. Desarrollo actividades de enseñanza coherente con el contenido y el método que utilizo.			
	25. Indago dentro de mis posibilidades cómo han comprendido las alumnas y alumnos los conceptos.			

	26. Utilizo estrategias de aprendizaje coherentes al método aplicado.			
	27. Estímulo y valoro los conocimientos previos del estudiante.			

Dicho instrumento fue Validado por 2 expertas, a continuación, los datos de las validadoras:

Nombre y apellido:	Carmen Gloria Soto Becerra
Título profesional:	Profesora de Educación General Básica
Grado académico:	Máster en Administración Educacional
Lugar de trabajo:	UCSC
Función y/o cargo:	Académico departamento Didáctica

Nombre y apellido:	Irsa Cisternas F.
Título profesional:	Profesora de Español
Grado académico:	Doctora en Ciencias de la Educación mención Didáctica y Construcción del Conocimiento Escolar
Lugar de trabajo:	UCSC
Función y/o cargo:	Académico departamento Didáctica



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Pauta entrevista semiestructurada

Información de contexto del entrevistado	
Comuna:	

Tipo de establecimiento:	
Cursos:	
Fecha y hora de aplicación:	
Comentarios:	

Informado en el consentimiento consensuado se inicia la entrevista al docente “estrellita” del establecimiento “espacio”. Se agradece su participación y colaboración.

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia en este establecimiento en particular?
2. Ahora bien...desde el año 2020 al presente se produjo un nuevo escenario en las prácticas educativas debido al virus SARS-COVID19. Cuéntenos un poco de su experiencia ¿Qué cambios hubo en su rol como docente a la hora de planificar y dar clases en plataformas virtuales e híbridas?
3. Para continuar nuestra conversación, sabemos que usted es profesor/a de segundo año básico, en este nivel se trabaja la enseñanza de la lectura, habilidad muy importante para desenvolvernos en el diario vivir. ¿Qué importancia cree usted que tiene la enseñanza de la lectura para sus estudiantes?
4. Siguiendo con el mismo punto, nos gustaría hablar de acuerdo con su experiencia en este curso ¿Qué habilidades deben manejar los niñas y niños/as antes de aprender a leer?
5. Muy interesante lo que nos comenta. Nos gustaría profundizar un poco más en esta área ¿De qué forma cree usted que se debe enseñar a leer?
6. Para continuar, nos gustaría hablar de métodos de enseñanza de la lectura. Le invitamos a indicarnos con sus propias palabras ¿Qué entiende usted por métodos de enseñanza para la lectura?
7. Valorando su experiencia docente, podría usted ser tan amable en relatarnos una clase en la que haya trabajado la enseñanza de la lectura en modalidad virtual o híbrida en un segundo año básico
8. ¿Cuáles han sido los desafíos que ha enfrentado al momento de enseñar la lectura bajo esta modalidad virtual y/o híbrida? Por otra parte, ¿qué beneficios ha conllevado la enseñanza de la lectura bajo este contexto?
9. Siguiendo nuestra conversación, podríamos comparar las formas de enseñanza de la lectura antes de la pandemia con la actualidad. ¿Nos podría mencionar si existen diferencias a la hora de enseñar a leer por medio de plataformas virtuales e híbridas en comparación con las clases presenciales y cuáles son estas?
10. Para finalizar, situémonos en un plano hipotético. Si tuviera plena libertad de elegir una forma para enseñar a leer, en consecuencia, ¿Cuál elegiría, qué metodología aplicaría y por qué?

¡Muchas gracias por su participación!

Cuyo aporte significa ampliar el conocimiento para la enseñanza de la lectura y los métodos utilizados para adquirir esta habilidad en el campo educativo en contexto de pandemia.

Dicho instrumento fue validado por el experto tutor de la investigación, a continuación, los datos del experto:

Nombre y apellido:	Fabián Inostroza I
Título profesional:	Profesor de Educación General Básica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
Grado académico:	Doctor en Educación, Universidad Alberto Hurtado y Diego Portales, 2020, Chile.
Lugar de trabajo:	UCSC
Función y/o cargo:	Profesor(a) Claustro

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Junto con saludarlo, mediante el presente documento se le extiende la invitación a participar de la investigación “*Métodos para la adquisición de la lectura en Segundo año Básico en contexto de pandemia en la región del Biobío*”, cuya investigadora responsable es la Srta. Nelly Maritza Lillo Delgado, **RUT: 19.531.655-4 (nlillo@ebasica.ucsc.cl)**, estudiante de la carrera Pedagogía en Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. La finalidad de este es dar a conocer los detalles del estudio, con razón de solicitar su consentimiento informado para su participación.

1. **Objetivo de la Investigación**

El objetivo principal de la investigación es conocer los métodos utilizados por los docentes de educación general básica para abordar la enseñanza de la lectura durante el contexto de pandemia en segundo año en establecimientos que reciben subvención del estado de la región del Bio bío.

2. **Breve descripción del proyecto**

Durante el periodo 2020-2021 y a total diferencia de la década pasada, se evidencia una caída de la cantidad de estudiantes que han adquirido las habilidades de lectura correspondientes a su edad en primero y segundo básico, de esta manera el presente estudio pretende indagar en la práctica docente en clases virtuales e híbridas que se desarrollan en contexto de pandemia COVID-19, analizando por una parte el contexto en el cual se desenvuelve la enseñanza de la lectura, el que se ve directamente afectado por la crisis sanitaria, como por otra parte los métodos de enseñanza de la misma y el rol del profesor en dicha enseñanza, de modo que el principal objeto de estudio de la presente investigación son los docentes de la región del Bio bío y no los estudiantes.

3. **Metodología**

La investigación que se ha desarrollado es de tipo no experimental, específicamente transaccional exploratoria; es decir, se recolectan datos en tiempo único, utilizando el enfoque mixto, pero predominando una mirada cualitativa. Se emplea una muestra de un total de 50 docentes de educación general básica del área de lenguaje y comunicación, los que pertenecen a establecimientos municipales de concepción y que actualmente se encuentran ejerciendo en las etapas de enseñanza de la lectura. Estos 22 participantes contestaron una encuesta a través de un

cuestionario con escala tipo likert, de los que en una fase de profundización se escogen a 3 de estos docentes para la aplicación de una entrevista en profundidad a cada uno de estos.

4. Su participación en el estudio

Su participación consistirá en una entrevista vía Zoom o Google Meet con uno o más investigadores en la que se abordará cómo se llevan a cabo las siguientes temáticas: el contexto en el que se lleva a cabo la educación en pandemia, las implicaciones relacionadas al método de enseñanza de la lectura y el rol del docente en la enseñanza de la lectura.

Dicha actividad será coordinada en fecha y horario personalmente entre un investigador y el participante del estudio, además la duración de estas será de 1 hora pedagógica aproximadamente.

Su participación en este estudio es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio para usted.

Si usted participa en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza.

5. Confidencialidad

La información que se genere a partir del trabajo será tratada confidencialmente. Actuará en calidad de custodio de los datos el investigador responsable, Srta. Nelly Lillo Delgado. Al respecto, su nombre no aparecerá en el trabajo final, ni en los informes parciales o en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán siglas y/o edad y/o género y/o nombres ficticios si fuera necesario.

6. Beneficios

El mayor beneficio de este trabajo investigativo es que los resultados obtenidos serán una contribución al conocimiento científico, lo que facilitará el desarrollo de futuras propuestas de adaptación y mejora de las metodologías en modalidad virtual o híbrida, así mismo la presente investigación quedará disponible para sus participantes aportando directamente a su reflexión profesional y actualización de información vigente respecto de los temas abordados en la investigación.

7. Costos

Su participación no implica costo alguno para usted, cualquier requerimiento de recursos financieros será asumido por la investigación.

8. Riesgos o molestias asociadas a la participación

La investigación no implica riesgo alguno para usted, su participación será personal y confidencial. Sin perjuicio de lo anterior, estará garantizada la posibilidad de detener su participación si se sintiera afectado(a) o decidiera sin mediar explicación alguna retirarse.

9. Derechos


Si ha leído y firmado este documento está señalando su voluntad y decisión de participar de esta investigación. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

10. Contacto

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal al Investigador Responsable, Srta. Nelly Lillo Delgado (nlillo@ebasica.ucsc.cl fono: 9 75864669) y/o a los investigadores, Sr. Nicolás Candia Ortiz (ncandia@ebasica.ucsc.cl), Srta. Cynthia Troncoso Ibarra (ctroncosoi@ebasica.ucsc.cl) Luciano Faúndez Espinoza (lfaundez@ebasica.ucsc.cl), Sr. Luis Barra (lbarra@ebasica.ucsc.cl) y/o al Profesor guía de la presente investigación Dr. Fabián Inostroza (fainostroza@ucsc.cl , fono: 41-2347098). Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el profesor Guía perteneciente a la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

11. Declaración

Yo, declaro de manera libre y voluntaria, que he sido informado de los aspectos éticos de la investigación, siendo debidamente informado de los beneficios y riesgos de mi participación.

Nombre completo Participante	Firma	06 de diciembre de 2021 Fecha
Nelly Maritza Lillo Delgado	 Firma	06 de diciembre de 2021 Fecha

Se deja constancia en este instante que este documento será firmado en dos copias originales, quedando una de ellas en manos de la Investigadora Responsable y la otra en manos del participante.



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Carolina Aparicio Molina
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Métodos para la Enseñanza de la Lectura en Segundo Año Básico en contexto de Pandemia en la Región del Bío Bío.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Nicolás Candia. Luciano Faúndez Nelly Lillo Cynthia Troncoso
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES.
PROFESOR GUÍA	FABIÁN INOSTROZA INOSTROZA

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,8
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,8
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,8
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,8
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6,8
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,8
Promedio	6,8

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,8
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,8
Promedio	6,5

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,0
Promedio	6,0



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,0
Promedio	6,0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,0
3. Correcto uso de ortografía.	6,0
4. Coherencia en la redacción.	6,8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6,0
Promedio	6,2

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,8	17
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,5	13
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,0	12
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,0	15
E. De los aspectos formales	10%	6,2	6.2
Nota promedio final			63,2

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El trabajo corresponde a un importante esfuerzo por explorar y comprender procesos educativos en contextos de pandemia, sin embargo necesita algunos ajustes tales como: indica realizarse desde un paradigma interpretativo, pero el diseño y posterior análisis de datos no permite abordar con la profundidad propia de este paradigma el estudio. Recomiendo revisar y adecuar desde lo mixto con un enfoque descriptivo. Por otra parte se sugiere revisar ortografía (acentuación) e incorporar número de páginas a citas textuales y finalmente, a la luz de los datos actuales en lectura y escritura post-pandemia, es necesario interrogarse sobre las distancias entre lo narrado y lo respondido en la encuesta desde un sentido crítico ya sea en las conclusiones o proyecciones.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Carolina Aguayo M.

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 15-06-2022



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	María Eugenia Soto M.
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Métodos para la Enseñanza de la Lectura en Segundo Año Básico en contexto de Pandemia en la Región del Bío Bío.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Nicolás Candia. Luciano Faúndez Nelly Lillo Cynthia Troncoso
CARRERA	Pedagogía en Educación Básica
PROFESOR GUÍA	SR. FABIÁN INOSTROZA INOSTROZA

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	5.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
Promedio	5.83

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	5.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5.5
Promedio	5.66

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	5.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.18



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.8
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
Promedio	6.38

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.8
4. Coherencia en la redacción.	6.8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
Promedio	6.43

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.83	1.45
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5.66	1.13
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.18	1.23
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.38	1.59
E. De los aspectos formales	10%	6.43	0.64
Nota promedio final			6.04

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El trabajo está bien escrito, con redacción clara, lo que facilita la comprensión y eso se agradece.

La temática es interesante y relevante y genera un aporte a la educación básica, levantando aspectos importantes que permiten proyectar mejoras y comprender el actual estado de la enseñanza de la lectura. No obstante, podrían haber sacado más provecho a los resultados.

Respecto a los distintos aspectos, es posible señalar que:

1. problematización. Si bien se entiende cuál es el problema que origina la investigación, quedan algunas ideas sueltas (señaladas en el texto) y que, de ser consideradas, daría mayor consistencia al trabajo. Al mismo tiempo, faltó mayor fundamentación y respaldo empírico.



2. marco teórico referencial. Presentan en el apartado (el 2.2.1) una postura muy antigua de las habilidades necesarias para la lectura. Se sugiere modificar esa parte y se dejaron algunos links en el texto que pueden ayudar a rehacer este punto. En general, este capítulo presenta referencias antiguas que sugiero revisen y actualicen.
3. del marco metodológico. Hay coherencia entre los distintos elementos del marco, sin embargo, no se entiende por qué debían abarcar una muestra tan amplia. Dadas las circunstancias del contexto de pandemia, debieron ajustar a una muestra más pequeña, ya que no hay criterios de selección y ello puede tergiversar los resultados.
4. de los resultados, éstos son coherentes con lo que se quería indagar, sin embargo, la discusión de los hallazgos es débil en el contraste con el marco teórico.
5. los aspectos formales destacan en cuanto a redacción y ortografía. Sin embargo, las referencias no están expuestas en formato APA 6° edición.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 28 de junio, 2022