

DIDÁCTICA INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Orisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon
(organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2024

DIDÁCTICA INCLUSIVA E IDENTIDAD DOCENTE:

RETOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Orisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon
(organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe Prof.^a Dr.^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte M.^a Bruna Bejarano

Diagramação Elisangela Abreu

Organizadores Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Crisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavón

Imagem da Capa

Bibliotecário Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil



Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil



Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D555 Didática Inclusiva e Identidad Docente [livro eletrônico] : Retos y Oportunidades en Contextos Educativos Diversos / Organizadores Claudine Glenda Benoit Ríos... [et al.]. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-26-0

DOI 10.37572/EdArt_251024260

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Benoit Ríos, Claudine Glenda. II. Espinoza Melo, Carmen Cecilia. III. Rivero Crisóstomo, Cecilia Ximena. IV. Rodriguez Navarrete, Claudia. V. Otondo Briceño, Maite. VI. Siso Pavón, Zenahir.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

PRÓLOGO

En virtud de los cambios educativos actuales, el enfoque inclusivo en la enseñanza ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad ineludible orientada a la atención integral del estudiantado. En este escenario, surge el libro titulado *Didáctica inclusiva e identidad docente: retos y oportunidades en contextos educativos diversos*, resultado del trabajo colaborativo de académicas del grupo de investigación “Didáctica para la educación inclusiva e identidad docente del profesorado”, quienes han dedicado sus esfuerzos a estudiar y proponer estrategias para el fortalecimiento, tanto de la formación docente como de la práctica educativa en escenarios inclusivos.

Los capítulos que componen esta obra abordan temáticas ligadas al desarrollo de la identidad profesional docente y a la didáctica inclusiva en distintos niveles educativos y contextos. Desde la adquisición de la lectura en los primeros años de escolaridad, pasando por el desafío de integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior, hasta el uso de estrategias didácticas inclusivas en asignaturas como matemáticas y ciencias, este libro ofrece reflexiones valiosas y herramientas para quienes deseen enfrentar los retos de la inclusión educativa con una mirada crítica y proactiva. En algunos capítulos, se describe cómo se construye la identidad docente en relación con la diversidad y la inclusión, destacando experiencias tanto en contextos locales como nacionales. En particular, los estudios comparativos, como la identidad de los educadores en distintos contextos geográficos, o el análisis de las actitudes en la educación superior, permiten comprender las múltiples dimensiones de la enseñanza inclusiva.

El libro, en definitiva, va dirigido a todas aquellas personas interesadas en transformar sus prácticas pedagógicas y construir una identidad docente coherente con los desafíos y oportunidades que plantean los entornos educativos diversos. A través de sus páginas, las autoras invitan a repensar el rol del docente en el mundo contemporáneo, donde la capacidad de reconocer y valorar la diversidad es esencial para el éxito de cualquier práctica educativa.

Claudine Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
Cecilia Rivero Crisóstomo
Claudia Rodríguez Navarrete
Maite Otondo Briceño
Zenahir Siso Pavon

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LENGUAJE: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Claudine Glenda Benoit Ríos

Carla Valentina Uribe Cruces

Katherine Lissette Toloza Mancilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242601

CAPÍTULO 2..... 14

DISPOSITIVO DIDÁCTICO RECORRIDO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN PARA FOMENTAR LA MATEMÁTICA INCLUSIVA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242602

CAPÍTULO 3..... 25

IMPACTO DE LAS CLASES ON LINE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO BÁSICO

Cecilia Rivero Crisóstomo

Javiera Cartes Monsálvez

Francisca Garrido Fernández

Stephany Maldonado Arce

Karina Vásquez Villalobos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242603

CAPÍTULO 4..... 38

COMPARACIÓN ENTRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE EDUCADORES DE PÁRVULOS EN DIVERSOS CONTEXTOS GEOGRÁFICOS DE CHILE

Claudia Evelyn Rodríguez-Navarrete

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242604

CAPÍTULO 5.....48

DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EDUCACIÓN INCLUSIVA, ACTITUDES Y CONTEXTO

Maite Otondo Briceño

Nataly Meza Vargas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242605

CAPÍTULO 6..... 60

LA TRANSMISIÓN-RECEPCIÓN COMO CENTRO DEL “SER PROFESOR” DE CIENCIAS NATURALES: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FID

Zenahir Siso-Pavón

Francisco Pérez-Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242606

CAPÍTULO 7 72

TRABAJO COLABORATIVO: UNA ESTRATEGIA INCLUSIVA PARA EL RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Claudine Glenda Benoit Ríos

Katherine Lissette Toloza Mancilla

Carla Valentina Uribe Cruces

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242607

CAPÍTULO 8.....84

EL USO DE LAS PREGUNTAS COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN MATEMÁTICA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242608

CAPÍTULO 9.....95

PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y EDUCATIVA HACIA PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Maite Otondo Briceño

Maitte Castro Medina

Sofía Jiménez Molina

Alison Montalba Balboa

Evelyn Sáez Matamala

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2510242609

CAPÍTULO 10.....108

IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA CULTURA CIENTÍFICA

Francisco Pérez-Rodríguez

Zenahir Siso-Pavón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25102426010

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....119

ÍNDICE REMISSIVO121

CAPÍTULO 3

IMPACTO DE LAS CLASES ON LINE EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO BÁSICO¹

Data de submissão: 30/09/2024

Data de aceite: 16/10/2024

Mg. Cecilia Rivero Crisóstomo

Docente

Departamento de Didáctica

Universidad Católica de la Santísima

Concepción, Chile

Facultad de Educación

<https://orcid.org/0009-0002-5204-9298>

Javiera Cartes Monsálvez

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Francisca Garrido Fernández

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Stephany Maldonado Arce

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

Karina Vásquez Villalobos

Profesora de Educación Diferencial

Egresada Universidad Católica de la

Santísima Concepción

RESUMEN: El aprendizaje de la lectura corresponde a uno de los procesos cognitivos más significativos en la vida de las personas. Durante la pandemia COVID-19, dicho proceso pudo verse afectado debido a las modificaciones instauradas en el sistema educativo, como la educación a distancia y virtual, las barreras socio familiares y personales, entre otros factores. A partir de este antecedente, surge esta investigación cuyo propósito fue conocer el estado de la lectura (en términos de velocidad y calidad) en estudiantes de segundo básico en escuelas municipales de una comuna del gran Concepción. Para esto se aplicó la prueba “Dominio Lector” (Marchant et al., 2017) estandarizada en Chile. Los resultados obtenidos permitieron identificar en qué estado se encuentra la lectura en los/as estudiantes de segundo básico en el año 2022 que volvieron a la educación presencial. Este estudio forma parte de otros realizados a nivel nacional y no pretende más que contribuir con antecedentes concretos, respecto de la situación de la lectura, permitiendo, entre otras cosas identificar el impacto de las barreras tecnológicas, metodológicas y familiares que se presentaron en el proceso escolar, entendiendo que la lectura es un vehículo que facilita el acceso a otros aprendizajes, a la integración social, al desarrollo personal, académico y laboral, minimizando y/o eliminando la marginación y exclusión.

PALABRAS CLAVES: Lectura. Dominio Lector. Educación virtual. Educación a distancia. Barreras para el aprendizaje.

¹ Asociado al proyecto FGI 02/2023. Fuente de financiamiento Dirección de Investigación UCSC

IMPACT OF ONLINE CLASSES ON THE ACQUISITION OF READING SKILLS IN SECOND GRADE STUDENTS

ABSTRACT: Learning to read corresponds to one of the most significant cognitive processes in people's lives. During the COVID-19 pandemic, this process could be affected due to the modifications established in the educational system, such as distance and virtual education, socio-family and personal barriers, among other factors. From this background, this research emerged whose purpose was to know the state of reading (in terms of speed and quality) in second grade students in municipal schools in a commune of greater Concepción. For this, the “Reading Mastery” test (Marchant et al., 2017) standardized in Chile was applied. The results obtained allowed us to identify the reading status of second grade students in 2022 who returned to face-to-face education. This study is part of others carried out at the national level and aims nothing more than to contribute with specific background information regarding the reading situation, allowing, among other things, to identify the impact of the technological, methodological and family barriers that were presented in the process. school, understanding that reading is a vehicle that facilitates access to other learning, social integration, personal, academic and work development, minimizing and/or eliminating marginalization and exclusion.

KEYWORDS: Reading. Reading Domain. Virtual education. Distance education. Barriers to learning.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura siempre ha sido prioridad en la educación formal, sin embargo, en estos últimos años se ha convertido en una tarea mucho más compleja de lo habitual, demandando grandes esfuerzos tanto de docentes como de padres y apoderados, todo ello por el contexto mundial generado por la pandemia de Covid-19, la cual tuvo como consecuencia los confinamientos, suspensión de las clases presenciales y el uso de la educación a distancia de manera masiva. Surge entonces la pregunta “¿Adquirieron los/as estudiantes el aprendizaje esperado en la lectura?” especialmente en etapas sensibles para la adquisición de habilidades lectoras, por esto y para efectos de esta investigación fue delimitado al segundo año de educación general básica. Cabe señalar que son precisamente las escuelas de administración municipal las que concentran a la mayor parte de estudiantes de alta vulnerabilidad social, lo que, a su vez, los hace altamente sensibles a condiciones desfavorables para el aprendizaje como lo es la falta de un acceso estable a Internet y no contar con los dispositivos electrónicos adecuados para un trabajo escolar fundamentalmente digital; esta situación vino a “profundizar aún más las brechas , impactando de forma desigual a los establecimientos y sus estudiantes” (Belley & Contreras, 2024, p.3)

Para llevar a cabo esta investigación, basada en la toma de muestras de lectura en voz alta de la en los y las escolares, fue necesario hacer un trabajo previo de obtener

el consentimiento de los padres, madres y apoderados, para finalmente realizar la aplicación de 290 test que miden específicamente velocidad y fluidez en la lectura, basados en pruebas de Dominio Lector de la Fundación Educacional Arauco (2017), Institución reconocida por su aporte a la investigación en esta área.

La metodología utilizada para el análisis, fue tipo cuantitativa, ya que nos permitió recopilar la información para su posterior análisis, considerando la naturaleza de las variables que componen la problemática que se investiga permitiendo estudiar fenómenos naturales y conductuales de manera objetiva, sucesos observables para un análisis empírico a través de pruebas e instrumentos debidamente acreditados (Sánchez, 2019).

A partir de numerosos reportes relacionados con el tema, el Ministerio de Educación de Chile, entendiendo la relevancia de las distintas problemáticas provocadas por el confinamiento y los desfases en la población escolar, implementó a partir del año 2022 el Programa de Reactivación Educativa Integral para mejorar y apoyar el desarrollo integral del alumnado, dicha política educativa se fortaleció en la Declaración de Santiago 2024, que nació como consecuencia de la reunión convocada por la UNESCO de las jefaturas de las carteras ministeriales de Educación de Latinoamérica y El Caribe, en la que se reconocen los desafíos que enfrenta la región en educación, especialmente después de la pandemia, y propone priorizar la reactivación, recuperación, transformación y financiamiento de los sistemas educativos para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos (Declaración de Santiago, 2024).

No se puede desconocer la relación que se establece entre las dificultades del aprendizaje y la pandemia, realidad compartida globalmente. Según datos de la UNESCO cerca de 1600 millones de niños/as, adolescentes y jóvenes se vieron afectados a nivel mundial, producto del cierre de escuelas y suspensión de clases presenciales. Como es de suponer, uno de los grupos más afectados es el de la población vulnerable, en el que se concentra la matrícula de los colegios municipalizados. A lo anterior, se suma el confinamiento, dando como resultado una situación propicia para que se agudizaron las dificultades específicas del aprendizaje, estando muchas de ellas ligadas directamente a la adquisición de las habilidades lectoras.

Por último, es importante mencionar que la lectura juega un papel importante en el desarrollo, cognitivo, lingüístico, emocional y social, constituyéndose además en un potente factor que favorece la inclusión puesto que a partir de ella se puede acceder y explorar el mundo del conocimiento, así como también, permite participar y acceder a la sociedad permitiendo el desarrollo de personal y social de las personas.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 LA LECTURA

Para Condemarín (2000), la lectura permite el desarrollo de distintas capacidades, como, por ejemplo: la activación y afinamiento de las emociones y afectividad, la promoción de una imaginación creativa, la determinación de procesos del pensamiento, la expansión de la memoria y el desarrollo del aprendizaje. Se considera además un predictor del futuro éxito o fracaso escolar. Castejón y Navas (2011) la definen como un proceso que consiste, fundamentalmente en la comprensión del significado global de un texto, es decir, consiste en la comprensión del lenguaje escrito. Desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, como lo plantea Mora (2020), la lectura a diferencia del habla no tiene una carga genética determinada o genéticamente codificada, por lo que requiere un proceso de aprendizaje que se extiende por varios años dependiendo de cada ser humano, siendo la intervención en edades tempranas de gran importancia, pero no absoluta, pues la formas de aprender pueden mejorar durante la vida del lector (Villalón, 2016).

La PISA define la lectura como una competencia, entendiéndose por ésta “como la capacidad de comprender, usar, evaluar, y reflexionar sobre textos, e involucrarse con ellos para lograr las metas propias, desarrollar los propios conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad” (Agencia de Calidad de la Educación, 2023, p.22).

2.2 BASES NEUROLÓGICAS DE LA LECTURA

La lectura es aprendida, no es espontánea, en la medida en que las palabras tienen significados diferentes según su escritura o pronunciación, se requiere que el cerebro trabaje de forma diferente. Cuetos indica que “cuando los niños aprenden a leer, realmente están estableciendo conexiones entre áreas del cerebro destinadas a otras funciones y, con ello, desarrollando nuevos circuitos neuronales que posibilitan la lectura” (Cuetos, 2019, p.143); requiere de distintas zonas del cerebro que, al interrelacionarse, forman un circuito cerebral en el que se intercambia información entre las regiones cada una de las cuales aporta algún aspecto necesario para que se realice el proceso de la lectura. Cuando vemos un texto, usamos la corteza visual, ubicada en el lóbulo occipital, luego identificamos las letras encadenadas, para ello se activa una zona ubicada en la frontera entre la corteza occipital e inferotemporal (área de asociación) que consiste en el área especializada en palabras escritas.

2.3 LA LECTURA Y DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Las dificultades relacionadas con la adquisición de la lectura pueden estar presentes desde muy temprana edad, y que el llamado *déficit lector*, es detectado en personas que presentan mayor activación en el hemisferio derecho del cerebro al momento de desarrollar tareas lectoras (Villalón, 2016). En la literatura especializada se ha llegado a un consenso en que una de las dificultades centrales en la adquisición de habilidades lectoras está directamente relacionada con el desarrollo de la conciencia fonológica, que como sabemos, se ha definido como la capacidad de identificar, pensar y manipular los sonidos individuales de la lengua hablada que está compuesta por palabras, sílabas, fonemas (CIERA, 2021). Pero, cabe hacer notar que, al referirnos a dificultades de aprendizaje de lectura, estamos hablando de Dislexia que en el año 1992 fue definida como un trastorno específico de la lectura, desde el año 2013 el DSM-V lo considera como un trastorno “específico” de aprendizaje de la lectura, en la actualidad existen divergencias o controversias sobre el origen de la dislexia. Suárez y Cuetos (2012) distinguen lo que se conoce como dislexia evolutiva, concluyendo que los niños/as que la presentan, se manifiesta como un déficit fonológico, si bien en algunos casos podría existir algún déficit perceptivo-visual o atencional. (Tamayo, 2017) El estudio de la conciencia fonológica y su relación con la dislexia es fundamental para comprender y abordar las dificultades en la adquisición de habilidades lectoras.

2.4 HABILIDADES PREDICTORAS DE LA LECTURA

Conocidas también como precursores o facilitadores tempranos y se definen como todas aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006); son habilidades cognitivas básicas que deben trabajarse en los niños/as desde pequeños para que puedan aprender a leer. Definir a tiempo estos predictores o facilitadores va a permitir identificar a los niños que presentan algún retraso o déficit en el desarrollo y que por tanto necesitan una intervención temprana que prevengan futuras dificultades lectoras (Pilar Sellés Nohales, 2006. p. 55). Sellés (2006) reconoce como habilidades predictoras el Conocimiento del Alfabeto, la Conciencia Fonológica y la Velocidad de Nombrado.

2.5 LA FLUIDEZ

La fluidez es otra habilidad que influye en la calidad de la lectura y consiste en la capacidad de leer pseudopalabras y textos sin cometer errores de manera expresiva

y a un ritmo adecuado distinguiéndose tres componentes: velocidad, que consiste en el tiempo que se tarda en leer un texto o un fragmento de éste, implica una decodificación correcta de palabras y la prosodia o expresividad apropiadas. (MINEDUC, 2019), puede ser considerada un puente entre el reconocimiento y la comprensión de palabras, así tenemos que los lectores fluidos no requieren poner atención en decodificar las palabras, enfocándose en el significado del texto. (CIERA, 2022). Una forma más frecuente de medir la fluidez es a partir de la cantidad de palabras aisladas o en contexto leídas correctamente por minuto (Torgesen, Rashotte y Alexander, 2001). En síntesis, podemos definir fluidez lectora con al menos dos procesos: los procesos de identificación de palabras o decodificación y la construcción de significado o comprensión.

2.6 DOMINIO LECTOR

Se entiende como la capacidad de decodificar fluida y rápidamente un texto, según Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhuesa (2008) involucra el desarrollo de la fluidez y la velocidad lectora oral de acuerdo con el grado, la edad y a las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve el niño. Tras automatizar estas habilidades se posibilitará al niño/a centrar su atención en el contenido del texto y abocarse por completo a su comprensión y análisis (p.15). Comprende un proceso complejo que se va desarrollando lentamente, hasta culminar en el dominio de la fluidez del lector adulto. Según Marchant et al (2008) consta de dos dimensiones:

La calidad de lectura oral que implica “cuán bien decodifica el niño/a oralmente”, cuyas categorías son: No lector, lectura silábica, lectura palabra a palabra, unidades cortas y lectura fluida.

La velocidad de la lectura oral, que consiste en “cuán rápido decodifica el niño/a el texto” que implica que el ojo capte mayores números de letras en una sola fijación.

2.7 LECTURA COMO UN FACTOR FACILITADOR PARA LA INCLUSIÓN.

La lectura es una práctica sociocultural que permite aprender, acceder al conocimiento, recrearse, resolver requerimientos cotidianos, cumplir metas, personales, profesionales y académicas, a partir de esta idea se entiende entonces que el desarrollo de esta habilidad permite a las personas desenvolverse con autonomía en todos los espacios, por lo podríamos decir que leer es una habilidad que permite la participación social, es decir, facilita la inclusión, entendiendo por inclusión educativa como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes (UNESCO, 2017).

3 METODOLOGÍA

Para la investigación se utilizó la ruta cuantitativa, cuyo propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo a partir de la métrica y la cuantificación y nos señala cómo diseñar de manera correcta la recopilación certera de datos para analizar la hipótesis. (Sánchez Flores, Fabio Anselmo. 2019), se realizó sin manipular las variables a investigar, no se tiene control sobre las distintas situaciones observadas, ni se puede influir en ellas porque ya sucedieron al igual que sus efectos. (Sampieri. 2018) fue de tipo no experimental, ya que no se manipulan las variables, sólo son observadas y recolectadas a través de la aplicación del test estandarizado “Dominio Lector” (Marchant et al., 2017) el cual cumple con las características necesarias para ser un instrumento de medición: confiable, válido y objetivo, el cual entrega resultados empíricos y cuantitativos respecto del desempeño lector en los/as estudiantes.

4 MUESTRA

La muestra está compuesta por 290 estudiantes que cursaron segundo año básico que asisten a escuelas de dependencia municipal pertenecientes a una comuna del gran Concepción.

5 CRITERIOS ÉTICOS

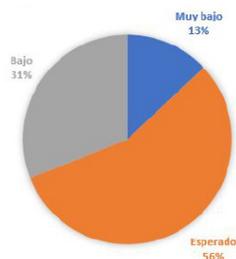
Se elaboró una carta dirigida al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la comuna, con el propósito de informar acerca del interés en conocer el estado de la lectura de los estudiantes de segundo básico pertenecientes a sus establecimientos municipales, y se les solicitó su colaboración. Para llevar a cabo este proceso se realizó una reunión con la jefa Técnico del DAEM, a quien se le informó acerca de nuestra intención investigativa y se recibe la autorización por parte de la dirección del DAEM, posteriormente se procedió a elaborar un “Consentimiento Informado”, que fue entregado en todos los establecimientos, dirigido a las/os madres, padres y apoderados/as, en donde se les entregó la información acerca de la investigación y su propósito, y se les dio la opción de aceptar o no aceptar que sus pupilos/as participaran en ésta.

Por último, se compromete el envío al DAEM de los resultados por escuela e individualizados por estudiante, lo cual una vez terminado el estudio se realizó de modo se utilicen los datos con fines de elaboración de planes de apoyo.

6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se aplicó la prueba “Dominio Lector” a un total de 290 estudiantes, correspondiente al 80% del total de la muestra, distribuidos en un total de 15 cursos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las categorías identificadas en la Prueba.

Gráfico 1. Niveles de logro obtenidos en “Calidad de la lectura oral” en estudiantes de 2° básico de escuelas municipales de la comuna.



Nota. Gráfico que representa los porcentajes de estudiantes agrupados de acuerdo con la calidad de su lectura oral, siendo lo esperado para 2° básico la lectura de palabra a palabra. *Gráfico de elaboración propia.*

De acuerdo al gráfico que corresponde a la dimensión “Calidad de la lectura oral” se observa que el 56% de los/as estudiantes obtuvieron un nivel de logro esperado, es decir poseen una calidad de lectura oral de palabra a palabra, de unidades cortas o lectura fluida, un 31% obtuvo un nivel de logro bajo teniendo una lectura de tipo silábica, y finalmente un 13% obtuvo un nivel de logro muy bajo, es decir, corresponden a estudiantes no lectores, evidenciando dificultades o retraso en lectura.

Cuadro 1. Calidad de la lectura oral. Parámetros referenciales Fundación Educacional Arauco. (Inicio de año escolar)

Categoría	Curso	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
No Lector								
Lectura Silábica								
Lectura Palabra a Palabra								
Lectura Unidades Cortas								
Lectura Fluida								

Nota. La tabla permite visualizar la calidad de la lectura oral esperada para cada curso, siendo la línea gruesa lo esperado para cada curso, así como también permite visualizar los grupos de estudiantes que requieren de apoyo, representados por las zonas sombreadas. Tabla tomada de *Pruebas de Dominio Lector* (p.32), por Marchant et al., 2017. Fundación Arauco.

La definición de criterios de logro para la Calidad de Lectura Oral establece las siguientes categorías (Fundación Arauco, 2017)

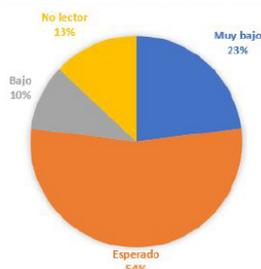
- *En lo Esperado* corresponden a lo mínimo que se espera que los alumnos hayan alcanzado, para el caso de segundo básico corresponde a una lectura de palabra a palabra.

- *Bajo lo esperado* corresponden a un bajo nivel de calidad de lectura oral, que en el caso de segundo básico corresponde a una lectura de sílabas.
- *Muy Bajo lo Esperado*, corresponde a un nivel muy bajo de calidad de lectura oral, que en el caso de segundo básico corresponde a estudiantes no lectores.

La línea gruesa del cuadro indica el criterio de corte entre las categorías de Calidad de Lectura Oral mínimas esperadas para cada uno de los cursos, área no sombreada y las categorías no esperadas y que representan los niveles de lectura que requieren especial apoyo corresponden a las áreas sombreadas, la más sombreada corresponde a la categoría Muy bajo a lo Esperado.

En relación con la velocidad de la lectura oral los resultados obtenidos fueron:

Gráfico 2. Niveles de logro obtenidos en “Velocidad de la lectura oral” en estudiantes de 2ºbásico de escuelas municipales de la comuna.



Nota. Gráfico que representa los porcentajes de estudiantes agrupados de acuerdo con la velocidad de su lectura oral (Nº de palabras por minuto), siendo lo esperado para 2º básico un mínimo de lectura de 41 palabras por minuto. Gráfico de elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico “Velocidad de la lectura oral”, se observa que el 54% de los/as estudiantes obtuvieron un nivel de logro esperado para su curso, leen como mínimo 41 palabras por minuto, un 10% obtuvo una categoría de Velocidad de Lectura Oral (VLO) Baja para lo esperado en 2º básico, leen entre 27 y 40 palabras por minuto y un 23% obtuvo una categoría de Velocidad de Lectura Oral (VLO) Muy Baja para lo esperado para 2º básico, leen 26 o menos palabras por minuto. Además, se indica que un 13% de la muestra evaluada corresponde a estudiantes no lectores.

Cuadro 2. Velocidad de la lectura oral. Parámetros por minuto). Fundación Educacional Arauco. (Inicio de año escolar)

Curso	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
VLO Muy Baja	≤ 26	≤ 56	≤ 69	≤ 72	≤ 90	≤ 117	≤ 117
VLO Baja	27-40	57-63	70-84	73-90	91-102	118-130	118-130
VLO Media	41-82	64-104	85-117	91-137	103-141	131-166	131-166
VLO Alta	≥ 83	≥ 105	≥ 118	≥ 138	≥ 142	≥ 167	≥ 167

Nota. La tabla permite visualizar la Velocidad de la Lectura Oral (VLO) esperada para cada curso, siendo la línea gruesa lo mínimo esperado para cada curso al inicio del año escolar, así como también permite visualizarlos grupos de estudiantes que requieren de apoyo, representados por las zonas sombreadas. Tabla tomada de Pruebas de Dominio Lector (p.34), por Marchant et al.,2017. Fundación Arauco.

La definición de criterios de logro en la evaluación de la Velocidad de Lectura Oral se refiere a la cantidad de palabras por minuto que se espera que un alumno sea capaz de leer al inicio del año escolar correspondiente (Fundación Arauco, 2017). Para esto se establecieron las siguientes categorías:

- Velocidad Media corresponde al rango mínimo esperado en Velocidad Lectora para cada curso.
- Velocidad Alta a los resultados superiores.
- Velocidad Baja y Muy Baja a los rendimientos insuficientes que representan niveles lectores que requieren especial apoyo.

La línea gruesa indica el criterio de corte en las categorías de velocidad de lectura esperadas para cada uno de los cursos y se representa por el área no sombreada, y el área sombreada representan los niveles de lectura que requieren especial apoyo; el área sombreada más clara corresponde la categoría inmediatamente inferior a la esperada (VLO Baja) y el área sombreada más oscura representa dos o más categorías bajo lo esperado (VLO Muy Baja).

7 CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados se pudo evidenciar que el 56 % de los/as estudiantes de 2° básico evaluados logró un nivel adecuado para su curso en cuanto a la calidad de lectura oral, es decir son capaces de leer al menos a nivel de palabra a palabra, leen oraciones de un texto palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido, dentro de este grupo se encuentran estudiantes que presentan lectura de unidades cortas que unen algunas palabras formando pequeñas unidades de sentido y estudiantes que tienen una lectura fluida; mientras que un 44% de los/as estudiantes leen las palabras sílaba a sílaba, no respetando las palabras como unidades, dentro de este porcentaje se encuentran estudiantes no lectores/as, que sólo reconocen algunas

letras de manera aislada, pero no son capaces de unir las, o sólo leen algunas sílabas aisladas. La velocidad de lectura oral, un 54 % alcanza un nivel de desempeño acorde a lo esperado para su curso, leen al menos 41 palabras por minuto, un 33% leen a una baja y muy baja velocidad de palabras por minuto y un 10% no lee. Por lo tanto, existe un grupo importante de estudiantes del grupo evaluado que presenta retraso o dificultad lectora y que requiere de estrategias de apoyo. Esto permite afirmar que hay un deterioro en la adquisición y desarrollo de la habilidad lectora relacionado causalmente a la pandemia y a la educación virtual teniendo como principal causa aparente la no presencialidad en el tipo de educación, esto permite afirmar que el proceso de adquisición de la lectura se vio afectado por la pandemia y las clases virtuales, posiblemente por barreras presentadas en el hogar por parte de los/as padres y madres o cuidadores, quienes no siempre contaron con las herramientas ni el tiempo necesario para poder apoyar a sus pupilos/as de la manera ideal, además en los hogares no existía una cantidad de equipos suficientes para atender a las demandas escolares y laborales de la familia, realidad avalada por el análisis realizado por Sepúlveda (2020) a partir de informe de CRITERIA, el cual concluye que en el segmento clase media baja, el 64% cuenta con solo un computador en casa, y en el segmento vulnerable, solo el 38,2% cuenta con computador en casa; otro factor obstaculizador fueron las barreras tecnológicas ,como por ejemplo las dificultades de conexión y la falta de internet, falta de capacitación del profesorado en metodologías virtuales/digitales para el aprendizaje, falta de dominio de plataformas digitales para la enseñanza, entre otras.

Dados los impactos negativos en las trayectorias educativas de los estudiantes, estos resultados ayudan a comprender y analizar las consecuencias que tuvo el aprendizaje a distancia y los factores que obstaculizaron su aprendizaje, y generar estrategias para compensar dichas barreras; los datos obtenidos además pueden respaldar y servir de antecedente para futuras investigaciones que tengan como propósito observar y medir el aprendizaje y el nivel lector de los y las estudiantes que asisten a escuelas de dependencia municipal; sin duda, la pandemia del Covid- 19 tuvo un impacto negativo en la educación y en la vida de todas las personas; en el ámbito de la educación profundizó las desigualdades a nivel de estudiantes y comunidades educativas, Izquierdo y Ugarte (2023) del Centro de Estudios Públicos CEP mencionan para el periodo 2020-2021 las pérdidas educativas serían en promedio, entre un 50% y 80% de un año académico, que se tendrá una pérdida de un tercio del año escolar y a largo plazo se espera una disminución del Producto Interno Bruto (PIB) en un 1,5% promedio por el resto del siglo.

La lectura facilita la participación social, permite el acceso a espacios y experiencias personales, educativas, laborales, ayuda en la construcción del proyecto

de vida de las personas, en consecuencia es un importante factor facilitador para la inclusión, evitando marginalización, exclusión o fracaso escolar, las evidencias que deja este estudio, junto a otros invitan a asumir la responsabilidad de hacerse cargo de estos grupos de estudiantes que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, generando para ellos/as modalidades de apoyo en sus aprendizajes que les permita avanzar en sus trayectorias educativas con el mayor éxito posible.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2023). *Informe Nacional PISA 2022. Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia*. 20-22. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf>

Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2020). *Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

Berdeal Vega, Isabel Josefa, Guerra Pérez, Reinaldo, & Gutiérrez de la Cruz, Isabel. (2021). *La lectura y el diálogo desde una perspectiva de inclusión*. Conrado, 17(83), 265-273. Epub 10 de diciembre de 2021-http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442021000600265&lng=es&tlng=es.

Castejón, J. y Navas, L. (2011). *“Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria.”* España: Editorial Club Universitario.

Condemarín, M (2014). *“Estrategias para la enseñanza de la lectura”*. Grupo Planeta Spain.

Cuetos, F. (2019). *Neurociencia del lenguaje, bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.

Dehane, S. (2014). *El cerebro lector. Reading in the Brain*, Edit Siglo veintiuno, cuarta edición.

Frith, U. (1985). *“Beneath the surface of developmental dyslexia”*. https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia

Fundación Belén Educa (2020, 10 de julio). *“El reto de enseñar a leer en pandemia: el testimonio de cuatro profesoras”* (Nota de prensa).<http://www.beleneduca.cl/detalle-noticia.php?id=MTQ5NQ==>

Hernández Sampiere, R. y Mendoza Torres, C. (2018) *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Macgraw – Hill.

Izquierdo, S., y Ugarte, G (2023). *Crisis educacional escolar pospandemia. Centro de Estudios Públicos*. Edición Digital N° 641. 2- 11. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf

Marchant et al. (2017). *Pruebas de Domino Lector Fundación Educacional Arauco*. Ediciones UC. Santiago.

Marqués Castro, E. (2013). *“Análisis de los métodos lectores”* (Tesis de Grado Universidad de Palencia). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4753>

Ministerio de Educación (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral*. 2-6, 15. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politica_de_reactivacion_integral_seamos_comunidad.pdf.

Ministerio de Educación (2020). *Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en el 2020*. Balance Mineduc 2020. <https://www.mineduc.cl/educacion-en-pandemia/>

Sánchez Flores, Fabio Anselmo. (2019). *Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Sellés, P (2006). *Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*. Revista Aula Abierta.53-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=177>

Tamayo, Susana (2017) “*La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura*”. Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 1, 2017, pp. 423-432 Universidad de Granada. Granada, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes From Two Instructional Approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58 <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>

Villalón, M (2016). “*Alfabetización Inicial. Claves para el acceso al aprendizaje de la lectura y escritura desde los primeros años de vida*”. Segunda Edición actualizada. Ediciones UC. Santiago. 77 -91.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad del Bio Bio. Chile. Profesora de Matemática. Universidad de Concepción. Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo Didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

CECILIA XIMENA RIVERO CRISÓSTOMO

Coordinadora Académica Unidad de Prácticas Pedagógicas del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la UCSC. Doctoranda en Educación de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Profesora de Educación Especial y Diferenciada de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión y Liderazgo para la Dirección Educacional. Universidad Andrés Bello. Docente Facultad de Educación UCSC. Docente Universidad Andrés Bello. Investigadora de Estrategias para la Inclusión en la FID. <https://orcid.org/0009-0002-5204-9298>

CLAUDIA RODRIGUEZ NAVARRETE

Profesora Asociada. Académico del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Magíster en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Educadora de párvulos, Universidad de Concepción, Chile. Líneas de investigación: Formación y Desarrollo Docente / Conocimiento didáctico de las disciplinas científicas y humanistas. <https://orcid.org/0000-0001-7948-4885>

MAITE OTONDO BRICEÑO

Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España. Magíster en Curriculum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Magíster en Gestión Educacional, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile. Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Concepción, Chile. Investigadora en Educación Inclusiva en la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

ZENAHIR SISO PAVÓN

Jefa de Carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales. Profesora Especialidad Química. Doctora en Educación.
<https://orcid.org/0000-0002-0523-6392>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud 17, 48, 54, 55, 56, 57, 86

B

Barreras para el aprendizaje 25

C

Comunicación efectiva 72, 75, 82

Contexto geográfico 38

Cultura científica 71, 108, 110, 111, 112, 116, 118

D

Desarrollo profesional 1, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 18, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 62

Discapacidad 21, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 92, 93, 106

Dispositivo didáctico 14, 16, 18, 19, 21, 22

Docentes de ciencias 60, 63, 108, 110, 112, 116

Dominio Lector 25, 27, 30, 31, 32, 34

E

Educación a distancia 21, 25, 26

Educación inclusiva 16, 18, 20, 22, 23, 38, 43, 44, 48, 49, 50, 58, 72, 73, 74, 82, 83, 89, 92, 94, 95, 106

Educación matemática 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 84, 92, 93, 94

Educación Parvularia 38, 39, 41, 45

Educación Superior 44, 47, 48, 49, 50, 58, 59, 93

Educación virtual 25, 35

Empatía 72, 75, 76, 77, 81, 83, 105

Enseñabilidad 9, 14, 62, 64, 69, 114

Estrategias de enseñanza 2, 84

F

Formación del profesorado 1, 22, 70, 106, 107, 116, 117

H

Habilidades sociales 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 92

I

Identidad docente 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 22, 38, 39, 41, 47, 60, 63, 64, 69, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117

Inclusión 2, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 36, 38, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 58, 59, 72, 82, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 102, 104, 105, 106, 112, 114

L

Lectura 4, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42

M

Matemática inclusiva 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 92

N

Necesidades educativas 22, 93, 95

P

Participación comunitaria 45, 95

Participación de los padres 95

Participación del profesor 95, 104

Participación estudiantil 77, 95, 105

Planificación de la enseñanza 60

Preguntas 16, 17, 53, 64, 65, 74, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Proceso de enseñanza y aprendizaje 1

R

Recorrido de Estudio e Investigación 14, 16, 17, 18, 21, 23

Responsabilidad 36, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 87, 93, 97, 101, 102

T

Teoría Antropológica de lo Didáctico 14

Trabajo colaborativo 15, 18, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 97, 101