



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
MENCIÓN LENGUAJE**

**Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en  
estudiantes de 1° y 2° básico**

Seminario de grado presentado en  
conformidad a los requisitos para obtener  
el grado de Licenciado en Educación  
Profesor guía: Hugo Sigifredo Quintana Quintana

Autores:  
Pía Cardemil Rodríguez  
Valentina Tapia Schonffeldt  
**Santiago – Chile**  
**2025**

## **Resumen**

El rezago lector en los primeros niveles de la educación chilena perjudica al 60% de los estudiantes de segundo básico, lo cual compromete la equidad y el aprendizaje. Este estudio analizó las prácticas declaradas por docentes que trabajan con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico, considerando los enfoques de enseñanza y su conexión. Desde un enfoque cualitativo y fenomenográfico con un diseño de estudio de caso, se trianguló información obtenida de entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

Los hallazgos revelan que el rezago está vinculado a factores educativos, emocionales, familiares e institucionales, además existe una discrepancia entre la planificación estándar y la práctica adaptable. Aun así, las docentes demuestran compromiso y reflexión profesional, resaltando la relevancia de comprender la enseñanza de la lectura como un proceso contextualizado, relacional y reflexivo.

## **Abstract**

Reading lag (rezago lector) is a persistent and multidimensional problem in the early stages of basic education in Chile, where approximately 60% of second grade students fail to reach minimum reading comprehension levels expected for the first grade.

This reality, which compromises educational equity and overall academic performance, demands a thorough analysis of the pedagogical strategies implemented by teachers

The general objective of this research was to analyze the declared and implemented teaching practices of teachers working with 1st and 2nd grade students experiencing reading lag in a Santiago school, exploring the underlying didactic approaches and their coherence. The

thesis adopted a qualitative perspective with a phenomenographic approach and a case study design. Data was collected and contrasted through the triangulation of three main sources: semi-structured interviews, observation of pedagogical practices, and documentary analysis of planning and assessments.

The results show that reading lag is a phenomenon explained by the convergence of pedagogical, familial, institutional, and emotional factors. The analysis revealed a constant tension in teaching practice, specifically a gap between standardized planning and the pedagogical flexibility required to address classroom diversity. Methodological triangulation highlighted that effective reading instruction depends crucially on the teachers' capacity for interpretation and contextualization in response to students' real needs rather than just the application of methods. Despite institutional constraints, the participating teachers demonstrated creativity, commitment, and professional responsibility, positioning themselves as active agents in overcoming this challenge. This study contributes to strengthening the reflection on reading instruction as a situated, relational, and reflective process.

## Agradecimientos

Valentina Tapia Schonffeldt

Agradezco con todo mi corazón a mi familia, especialmente a mis padres Soraya Schonffeldt y Patricio Tapia, por su apoyo, comprensión y amor incondicional, y por enseñarme, con su ejemplo, el valor del esfuerzo, gracias por esperarme para tomar once todos los días y gracias por darme la oportunidad de formarme y por creer siempre en mí

A mis hermanas Cristhel, Tamar y Fernanda, por recordarme que nunca estoy sola; a pesar de la distancia, siempre encuentro consuelo en sus palabras. A todos ellos los amo con todo mi corazón.

A mi compañera de tesis y amiga Pía Cardemil, por compartir conmigo cansancio, aprendizajes, penas y risas. Gracias por hacer de este camino una experiencia significativa y agradable durante estos cinco años de trabajo conjunto.

A mis compañeros Iván, Danae y Felipe, por sus consejos y amistad en este proceso, y a mis amigos Javiera y David, por su compañía, cariño y apoyo. A todos ellos, gracias por hacer de la universidad una etapa inolvidable.

A los profesores que me guiaron, brindaron consejos y creyeron en mí: gracias por su entrega, compromiso y por inspirarme a ser una mejor docente cada día.

Quiero mencionar especialmente a mi abuela María Gladys Pérez San Martín, a quien perdí durante este proceso formativo. Gracias por enviarme fuerza cuando más la necesitaba; sé que, de alguna forma, estuviste conmigo en cada paso.

Gracias por ser parte de este sueño cumplido.

Quiero dejar esta frase que me sirvió de consuelo en los momentos difíciles: “No hay mejor medicina que tener pensamientos alegres.”

Pía Cardemil Rodríguez

Este trabajo es un logro que va más allá de lo académico y refleja el apoyo y cariño de personas esenciales en mi vida. Agradezco profundamente a mi mamá, Alicia Cardemil, quien me enseñó el valor de la humildad, la perseverancia y la educación como base fundamental, principios que han guiado mi formación y mi actuar diario. A mi hermano, por estar siempre presente con sus palabras profundas y comentarios alentadores, que fueron un apoyo constante durante este proceso.

Este proceso estuvo acompañado por mis hijas, Luna y Canela, mis compañeras más fieles durante incontables noches de estudio, entre besitos y olor a cheetos. A Luna, mi hija amada, gracias por darme el privilegio de ser tu mamá y por enseñarme que el amor verdadero se construye en la presencia cotidiana. Fuiste compañía en las noches largas, calma en los días difíciles y alegría en los pequeños momentos, y aunque hoy no estés físicamente a mi lado, sigues habitando en la memoria y en ese palacio de los sueños donde sé que algún día volveremos a encontrarnos. A Canela, gracias por acompañarme en la continuidad de ese amor, por permanecer y sostenerme con tu presencia fiel, recordándome que los vínculos verdaderos no desaparecen, sino que se transforman.

A mi pareja José Váldez, por ser ese punto de vista externo tan necesario. Gracias por darme siempre esa otra perspectiva cuando me encontraba con problemas o bloqueos, por siempre confiar en que yo podía lograrlo y por animarme constantemente a dar lo mejor de mí.

A mi familia, por su apoyo constante y generoso: por ayudarme en trabajos manuales, acompañarme en las prácticas, levantarse conmigo y esperarme cuando regresaba tarde de la universidad. Gracias por cuidarme y estar siempre presentes, sin condiciones.

A Valentina Tapia, por el trabajo colaborativo, la amistad y el compromiso compartido a lo largo de la carrera. Finalmente, agradezco a las y los docentes que contribuyeron a mi formación, en especial al profesor guía Hugo Quintana, por su orientación, disposición constante y calidad humana durante este proceso.

## Índice

Introducción	5
1. Planteamiento del problema	13
1.1 Justificación	18
1.2 Viabilidad del estudio	19
1.3 Fundamentación	20
1.4 Pregunta general de investigación	20
1.5 Preguntas específicas	20
1.6 Objetivo General	21
1.7 Objetivos específicos	21
2. Marco Teórico	22
2.1 Definición del rezago lector	23
2.2 Bases curriculares, prácticas esenciales y estándares en relación con la lectura en Primero y Segundo Básico	26
2.3 Prácticas declaradas e implementadas en torno al rezago lector	28
2.4 Dimensión social de la alfabetización inicial	31
2.5 Enfoques pedagógicos	35
2.6 Factores que Limitan las Prácticas Docentes para el Rezago Lector	38
3. Marco Metodológico	40
3.1 Enfoque de la investigación	40
3.2 Tipo de estudio y diseño de la investigación	42
3.3 Participantes y tipo de muestra	44
3.4 Método de recolección de la información	46
3.5 Unidad de análisis	47
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
3.6.1 Entrevista semiestructurada	50
3.6.2 Pauta de observación	51
3.6.3 Análisis documental	53
3.6.4 Validación de instrumentos	54
3.7 Análisis de los datos	54
3.8 Procedimiento ético	56
4. Resultados	57
4.1 Descripción de las categorías emergentes	59
4.2 Análisis interpretativo por categorías	60
4.2.1 Estrategias lectoras declaradas e implementadas	61

4.2.2 Brecha entre planificación e implementación	64
4.2.3 Influencia familiar y apoyo del hogar	66
4.2.4 Diversidad del curso y condiciones del aula	68
4.2.5 Reflexión docente y autoevaluación profesional	70
4.3 Triangulación de resultados	73
4.3.1 Coincidencias	75
4.3.2 Divergencias	75
4.4 Triangulación Integral	77
4.4.1 Análisis interpretativo del cruce de fuentes	78
4.4.2 Interpretación Global	79
4.5 Síntesis interpretativa	80
5. Conclusión	83
Referencias	86
Anexos	93
Anexo 1. Tabla de preguntas de la entrevista semiestructurada	93
Anexo 2. Pauta de observación de prácticas	96
Anexo 3. Pauta de análisis documental	97
Anexo 4. Modelo de consentimiento informado	99
Anexo 5. Documentos para validación de expertos.	104
Anexo 6. Documento “CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRECTIVOS	115
Anexo 7. Documento Asentimiento “Participante menor de edad”	117
Anexo 8. Entrevistas realizadas	120

## **Introducción**

Desde una temprana edad, la lectura se convierte en una habilidad compleja en la que intervienen múltiples factores, entre los cuales las habilidades lingüísticas y cognitivas desempeñan un papel fundamental (Vega Rodríguez et al., 2017). Investigaciones han demostrado que la capacidad lectora y el pensamiento crítico, facilitan la participación social activa y promueve una comunicación efectiva (Avendaño de Barón, 2016; Pisco et al., 2023). En el contexto chileno, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018) establece que, en primero básico, los estudiantes deben desarrollar habilidades como la decodificación y el reconocimiento de palabras frecuentes, la fluidez y la comprensión literal de textos simples. El desarrollo de estas habilidades permite a los alumnos incorporarse en el mundo de la lectura con autonomía y seguridad.

El proceso de decodificación, según Vallés Arándiga (2005), requiere tanto del uso de rutas fonológicas como léxicas, la ruta fonológica (descifrado grafema-fonema) permite decodificar palabras nuevas, mientras que la ruta léxica (acceso directo al significado) facilita el reconocimiento rápido de palabras (ya conocidas), lo que da como resultado mayor fluidez y liberación de recursos cognitivos para la comprensión. Por ende, el desarrollo de ambas rutas es favorable y complementario para lograr una lectura comprensiva y autónoma desde los primeros años escolares (Vallés Arándiga, 2005).

De esta manera, la lectura requiere más que el simple reconocimiento de letras y palabras, implica activar procesos cognitivos complejos, los cuales permiten construir un significado a partir del texto. Entre estos se incluyen la memoria de trabajo, la atención selectiva y la

inferencia contextual (Vallés Arándiga, 2005). En este sentido, la lectura va más allá de la mecánica del desciframiento, debido a que es un proceso activo de interpretación que involucra la interacción con claves visuales, lingüísticas, sociales y culturales para la construcción de significado. Los autores, Fuguet y Chacón (2011), destacan que cuando se incorporan las prácticas pedagógicas dinámicas y significativas, los alumnos muestran mayores avances en su comprensión lectora.

A pesar de la relevancia del aprendizaje lector en los primeros años de escolaridad, un porcentaje significativo de estudiantes no logra desarrollar estas habilidades en el tiempo esperado. Diversos estudios evidencian esta problemática: al finalizar el primer semestre de segundo básico, cerca del 60% de los estudiantes aún no alcanza los niveles mínimos de comprensión lectora esperados para primero básico (Universidad de Chile, 2023). Esta realidad se asocia al denominado rezago lector, concepto que, según Rodríguez (2024), alude al atraso o ausencia de destrezas en distintos ámbitos académicos, especialmente en el desarrollo lector.

A diferencia del déficit lector, que se refiere a dificultades puntuales en procesos como la decodificación o la comprensión, el rezago lector representa un retraso más generalizado y acumulativo. Esta condición puede generar consecuencias negativas en el rendimiento académico global si no se detecta y aborda de manera oportuna (MINEDUC, 2021). El problema se complejiza aún más cuando los estudiantes presentan dificultades en funciones cognitivas básicas como la memoria de trabajo o la atención selectiva, fundamentales para integrar y procesar la información textual (Vallés Arándiga, 2005).

Esta problemática impacta significativamente en los procesos de aprendizaje integral, especialmente durante los primeros años de escolaridad. De acuerdo con el estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (2023), el rezago lector se asocia a dificultades específicas como el reconocimiento de palabras frecuentes y la adquisición de vocabulario, las cuales afectan al 62% y al 40% de los casos evaluados, respectivamente, en una muestra de estudiantes de la Región Metropolitana. Estos datos evidencian la magnitud del problema y refuerzan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas eficaces desde los niveles iniciales de escolaridad.

Existen diversos factores que pueden incidir directamente en el proceso de desarrollo lector de los estudiantes, entendido este como la combinación de habilidades que permiten leer con fluidez, precisión y comprensión. Entre estos factores se encuentran el ambiente escolar, la motivación, el apoyo pedagógico dentro del aula, la selección de textos, la disponibilidad de recursos (materiales impresos adecuados como tecnológicos y pedagógicos que permitan diseñar experiencias de aprendizaje significativas y diferenciadas) y la calidad del entorno de aprendizaje. Como lo plantean Fuguet y Chacón (2011), estas variables (ya sean individuales como textuales), influyen de forma significativa en la adquisición y consolidación de las competencias lectoras, especialmente en los estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje. Cuando estas condiciones no se cumplen, por ejemplo, si se presentan textos poco significativos o si hay una sobreexposición a pantallas, el rezago lector se agrava al generar fatiga visual y desinterés, lo que afecta negativamente la comprensión lectora, y se debilita el proceso de aprendizaje lector en su conjunto (Fuguet y Chacón, 2011). Tener en cuenta estos factores es relevante, debido a que ayudan a comprender cómo los

profesores adaptan sus prácticas frente al rezago lector, debido a que las estrategias surgen de forma estrecha dependiendo del contexto y condiciones de la sala de clase.

En el mismo sentido, el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC (2021) promueve un énfasis en incorporar diversos recursos en el diseño de experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades del estudiantado. Estos elementos, cuando están ausentes o son mal utilizados, limitan el acceso equitativo a una enseñanza efectiva de la lectura y dificultan el desarrollo de las habilidades lectoras desde los primeros años escolares. En la investigación de Rodríguez (2024) se enfatiza que, dentro del aula, es fundamental brindar un espacio seguro y estructurado donde los estudiantes puedan comenzar a desarrollar habilidades lectoras básicas, como la conciencia fonológica, la decodificación y la comprensión literal. La autora subraya que estas habilidades se consolidan más fácilmente cuando los niños pueden vincular la lectura con experiencias personales significativas y se sienten libres de interrupciones o distracciones constantes. Esto es especialmente importante en los primeros años, donde la adquisición del código escrito y la construcción del significado textual requieren concentración sostenida, guía docente y materiales adecuados.

Lo anterior se ve reforzado por Fuguet y Chacón (2011), quienes advierten que, en la etapa inicial del aprendizaje lector, la falta de motivación puede afectar directamente la continuidad del proceso lector, generando un desfase que tiende a profundizar con el tiempo si no se aborda de manera oportuna.

Estos hallazgos evidencian la importancia de promover estrategias que fomenten la lectura comprensiva. Mejorar las condiciones en el aula a través de ambientes estimulantes, el uso

de recursos variados y la implementación de metodologías activas contribuye significativamente al desarrollo de habilidades lectoras. En este sentido, Fuguet y Chacón (2011) destacan que cuando se incorporan prácticas pedagógicas dinámicas y significativas, los estudiantes muestran mayores avances en su comprensión lectora.

La investigación presente se sustenta en la comprensión de la lectura como una práctica social y cultural (Cassany, 2022), ya que el aprendizaje se produce en interacción con los pares y con los textos, esto coincide con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978, citado en Cabrera et al., 2019). Así el fenómeno del rezago lector se interpreta como un problema técnico de decodificación y como una experiencia contextual y mediada, en la cual el profesor tiene un rol relevante en la construcción de significados compartidos.

Siguiendo con esta idea, la Agencia de Calidad de la Educación (2023) da a conocer los alarmantes resultados de **Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos PISA 2022**, en donde el 51% de los estudiantes chilenos de 15 años no alcanza el nivel mínimo en lectura, encuentran sus raíces en un rezago lector no resuelto durante la educación básica. Este diagnóstico internacional corrobora lo observado en evaluaciones nacionales, en donde se consideran datos de pruebas estandarizadas como el SIMCE 2022: las dificultades en decodificación, comprensión y fluidez lectora detectadas en 4° básico persisten y se agravan al llegar a la educación media (CIAE, Centro de Estudios del Mineduc & Agencia de la Calidad de la Educación, 2023). El informe PISA 2022, al evaluar competencias acumulativas, evidencia cómo las carencias en habilidades metalingüísticas y procesamiento textual durante los primeros años escolares (1° a 6° básico) devienen en un déficit crónico que limita el aprendizaje en todas las áreas (Agencia de Calidad de la Educación, 2023). Esta

correlación refuerza la urgencia de intervenir el rezago en educación básica mediante estrategias sistémicas de desarrollo del lenguaje, pues lo que no se aprende a los 8-10 años difícilmente se compensa en la adolescencia, el informe nos brinda información relevante para la toma de decisiones y la urgencia de abordar el rezago lector como una prioridad en el sistema educativo chileno.

Dentro de las causas que se evidencian en cuanto al rezago lector, la Agencia de Calidad de la Educación (2025) revela que el nivel socioeconómico incide significativamente en el rendimiento de la lectura de los estudiantes. Investigaciones realizadas por el CIAE (2024) de la Universidad de Chile, confirman que, aunque los obstáculos en la lectura afectan a todos los estratos, la desigualdad presente demuestra que el 20% de los alumnos de nivel socioeconómico alto no alcanza las competencias esperadas en primero básico. Por otra parte, el 73% de los estudiantes pertenecientes al nivel socioeconómico más vulnerable está por debajo del nivel esperado. Para los expertos resulta alarmante y subrayan la necesidad de intervenir urgentemente en las escuelas con resultados deficitarios. Además, las investigaciones alertan que un niño que no supera sus problemas de lectura en primero básico tiene un 90% de probabilidades de mantenerlos hasta cuarto básico, lo cual reafirma la urgencia de detectar estas carencias desde los primeros años de escolaridad (CIAE, 2024).

En este escenario, se vuelve relevante estudiar las prácticas docentes implementadas en el aula frente al rezago lector, considerando que la lectura y la escritura requieren de una enseñanza más explícita y sistemática, a diferencia de otras habilidades que pueden desarrollarse de una forma más natural. Examinar estas prácticas permite identificar brechas

entre lo que los docentes declaran y lo que efectivamente aplican, entregando información relevante para el perfeccionamiento de futuras intervenciones pedagógicas.

Frente a esta compleja realidad, distintos enfoques didácticos surgen como referentes relevantes para la enseñanza de la lectura, debido a que cada uno aporta elementos específicos para abordar la problemática del rezago lector, dentro de los cuales se destacan tres enfoques principales: el holístico, que vincula textos auténticos con contextos reales para desarrollar habilidades cognitivas y sensitivas (Gluyas et al., 2015); el basado en destrezas, definido como la enseñanza sistemática de habilidades fonológicas y gramaticales para la decodificación, donde los estudiantes deben automatizar primero la asociación entre sonidos y grafemas (Gutiérrez, 2018) y enfoques emergentes que combina dialécticamente métodos tradicionales con tecnologías digitales para crear entornos de aprendizaje significativo (López y López, 2022), integrando estrategias como gamificación y recursos multimedia adaptativos.

Junto con los enfoques didácticos mencionados, la dimensión colaborativa adquiere especial relevancia en el abordaje pedagógico del rezago lector. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978, citado en Cabrera et al., 2019), la colaboración se entiende como un mecanismo de mediación cultural, en el cual el docente asume un rol clave al identificar la zona de desarrollo próximo de cada estudiante para diseñar intervenciones personalizadas que faciliten la superación de las brechas lectoras.

En este marco, prácticas como las tutorías entre pares, el uso de estrategias metacognitivas y el andamiaje en actividades de lectura crítica se consolidan como herramientas

fundamentales. Estas herramientas, al promover el análisis, la evaluación y el cuestionamiento reflexivo de los textos, permiten avanzar hacia una comprensión más profunda. PISA (2022) plantea que la competencia lectora implica la capacidad de comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos, con el fin de lograr metas personales, adquirir conocimiento y participar activamente en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo no solo contribuye a reducir el rezago lector, sino que también potencia la adquisición de valores, creencias, conocimientos y estrategias de resolución de problemas en interacción constante con otros.

En vista de esta compleja problemática, se vuelve fundamental indagar cómo los docentes enfrentan el rezago lector en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esta investigación tiene como objetivo general analizar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por docentes, para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico de un colegio de Santiago, explorando los enfoques didácticos a los que responden, con el fin de analizar su coherencia. Desde esta perspectiva, los resultados de esta investigación podrían aportar significativamente al conocimiento de las prácticas declaradas e implementadas por docentes respecto del rezago lector, favoreciendo la toma de decisiones informadas para influir en la mejora continua de las estrategias docentes orientadas a la superación de este en contextos escolares concretos.

Esta investigación se manifiesta en el marco de los desafíos que enfrenta un establecimiento educacional en el abordaje del rezago lector, fenómeno que influye significativamente el acceso de manera equitativa del aprendizaje de las y los estudiantes.

Desde esta realidad, se exploran las prácticas docentes declaradas e implementadas en el trabajo con estudiantes en situación de rezago lector en 1° y 2° básico.

Esta investigación adoptará una perspectiva cualitativa con un enfoque fenomenográfico (Casasola Rivera, 2022; González-Ugalde, 2014), Para esto, se aplicarán entrevistas semiestructuradas, observación de clase y análisis documental, triangulando la información para contrastar discursos y acciones pedagógicas. El diseño metodológico toma en cuenta los instrumentos de recolección de datos, la unidad de análisis, las estrategias de análisis y los procedimientos éticos. Los resultados permitirán comprender mejor cómo se expresan los enfoques didácticos en el aula y a orientar futuras estrategias de mejora en el sistema educativo chileno.

## **1. Planteamiento del problema**

Existen estudios vinculados en la comprensión lectora y el desempeño en pruebas estandarizadas, pero son escasos los estudios que analizan cómo los docentes enfrentan el rezago lector en sus prácticas pedagógicas. Investigaciones nacionales se enfocan en los resultados de aprendizaje más que en los procesos pedagógicos que los sustentan (CIAE, 2024; Universidad de Chile, 2023). Autores como Cassany (2022) y López y López (2022) subrayan la importancia de indagar en las decisiones didácticas de los docentes y en las experiencias, con el propósito de comprender la enseñanza de la lectura como un fenómeno reflexivo, situado y contextualizado.

La lectura es una competencia fundamental para el desarrollo académico, cognitivo y social de los estudiantes, considerando que, según lo que nos declaran las bases curriculares (MINEDUC, 2018), leer de forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diversos temas, desarrollar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. De esta manera, la lectura incide en la capacidad del aprendizaje y formación integral del estudiante.

Ahora bien, a pesar de la relevancia de la lectura, no todos los estudiantes alcanzan los niveles esperados al mismo tiempo ni con la misma profundidad. Es decir, algunos estudiantes se encuentran en condición de rezago lector. La UNESCO (2024) advierte que en América Latina y el Caribe un alto porcentaje de estudiantes de tercer grado presenta bajo desempeño en lectura, ubicándose el 44,3% en el nivel más bajo de esta habilidad. En el caso de Chile, esta problemática también se manifiesta con fuerza, especialmente en los primeros años de educación básica. Según UNICEF (2024), el 64% de los niños de 10 años a nivel global no puede leer y comprender un texto simple, lo que evidencia una crisis de aprendizaje centrada en la lectura, con implicancias directas en las oportunidades educativas y de desarrollo futuro de los estudiantes.

El rezago lector se ha transformado en un problema, especialmente en los primeros años de educación básica. Sin embargo, este concepto debe entenderse como el resultado de múltiples factores contextuales que obstaculizan el desarrollo competencial. Investigaciones recientes identifican tres determinantes críticos: (1) las condiciones socioculturales del estudiantado, donde la desigualdad en el acceso a materiales y estímulos lectores tempranos genera brechas iniciales; (2) las limitaciones en la formación docente para diagnosticar dificultades y adaptar

estrategias pedagógicas diferenciadas; y (3) las carencias del entorno educativo, como la infraestructura, la proporción alumno/docente y el apoyo especializado insuficiente (UNESCO, 2024).

La mediación docente adquiere un rol determinante para revertir el rezago lector. Como señala Cassany (2020), los educadores requieren ir más allá de la mera instrucción decodificadora. Esta situación plantea la urgencia de implementar estrategias pedagógicas eficaces para apoyar a los estudiantes que presentan mayores dificultades. En este contexto, el refuerzo académico se presenta como una vía relevante para mitigar los efectos del rezago lector.

Estudios realizados por Mendoza Castro y Arroba Cárdenas (2021) destacan que su efectividad depende críticamente del diseño e implementación de las intervenciones. Específicamente, identifican que los docentes que aplican estrategias estructuradas y continuas, como tutorías personalizadas o metodologías activas ajustadas a las necesidades del estudiantado, logran reducir el rezago escolar hasta en un 40%. Sin embargo, el estudio también advierte una contradicción preocupante: el 87% de los docentes no conoce los lineamientos pedagógicos necesarios para aplicar estos refuerzos de forma adecuada. Esta brecha entre el potencial de las estrategias y las limitaciones de su aplicación en contextos reales subraya la necesidad de no solo investigar qué funciona, sino cómo se transfieren y adaptan a la práctica docente cotidiana.

En consecuencia, revertir este fenómeno demanda acciones coordinadas entre Estado, escuela y familia, con especial énfasis en los primeros niveles donde la plasticidad cognitiva

permite compensar las dificultades iniciales mediante intervenciones oportunas, Es decir, a menor edad mayor es la plasticidad cognitiva del individuo para aprender (Alcedo & Chacón, 2011).

Junto con esto, surge un problema específico: aunque Chile ha implementado programas como Leo Primero (Mineduc, 2019), orientado a fortalecer la lectoescritura inicial en primero básico, y herramientas psicopedagógicas como el test Evalúa, diseñado para realizar un diagnóstico integral de las funciones cognitivas y competencias curriculares, los efectos esperados en el aula aún son limitados. Esta brecha se debe, en parte, a la desconexión entre las estrategias que los docentes declaran en sus planificaciones y las que efectivamente aplican en la práctica.

Según estudios del MINEDUC (2018), esta contradicción se explica por factores como la falta de tiempo para preparar clases diferenciadas (45% de los docentes lo reportan), la dificultad para evaluar competencias transversales y la sobrecarga administrativa, que limita la innovación pedagógica. Si bien el 85% de los docentes señala planificar clases diferenciadas y el 78% afirma aplicar evaluaciones formativas, las observaciones en aula muestran que solo el 62% de las estrategias se ejecutan completamente, predominando clases estandarizadas con escasa adaptación curricular. Del mismo modo, aunque el 80% declara usar datos para retroalimentar, solo el 35% demuestra ajustes pedagógicos concretos a partir de esa información, lo que reduce significativamente la efectividad de las intervenciones para abordar el rezago lector.

Esta brecha entre la planificación y la acción pedagógica coincide con lo planteado por Creswell (2007), el autor menciona que la investigación cualitativa permite comprender los fenómenos educativos en su contexto real, y destaca que las prácticas docentes se construyen y resignifican en función de las condiciones del aula. Desde esta mirada, las tensiones que enfrentan los docentes se reflejan en la brecha entre las políticas educativas prescriptivas y la práctica situada.

Estos problemas planteados proyectan la urgente necesidad de investigar cómo los docentes enfrentan el desafío del rezago lector en sus prácticas pedagógicas, identificando tanto las estrategias que logran efectos positivos en el aula como las dificultades que enfrentan al momento de implementarlas. A partir de esta problemática compleja, surge la necesidad de analizar estas dimensiones pedagógicas y contextuales. En este marco, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué enfoques didácticos sustentan las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los profesores que trabajan con alumnos en rezago lector de primero y segundo básico en un colegio de Santiago?.

Este planteamiento de problema permite darle reconocimiento al rezago lector como un problema multidimensional, que no solo compromete el rendimiento escolar, también compromete la equidad educativa. Comprender cómo los y las docentes interpretan y enfrentan esta realidad, desde la mirada situada y reflexiva, contribuirá al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

## 1.1 Justificación

El estudio es importante debido a que aborda un problema persistente en los establecimientos dentro de los primeros niveles: el rezago lector. Comprender cómo los profesores enfrentan este problema el cual permitirá identificar las brechas existentes entre lo declarado y lo implementado, aportando evidencias empíricas y verificables que contribuyan a fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado.

A nivel social, la investigación promueve una enseñanza más igualitaria e inclusiva, dado que ofrece información útil para mejorar las políticas públicas y programas educativos, que buscan garantizar una educación de calidad. Respecto el ámbito académico, amplía el conocimiento sobre las prácticas, desde un enfoque cualitativo, ya que permite comprender tensiones y significados que los docentes atribuyen a su quehacer pedagógico frente al rezago lector.

De la misma manera, esta investigación es relevante en el campo de la didáctica de la lectura, ya que aporta una comprensión situada de las estrategias y decisiones pedagógicas que los docentes utilizan para abordar el rezago lector. Desde el enfoque cualitativo, la investigación aporta en el fortalecimiento de la reflexión sobre la enseñanza de la lectura, como un proceso contextual, socialmente construido y dinámico.

Del mismo modo, este trabajo va en coherencia con los planteamientos de Cassany (2022) y del MBE (MINEDUC, 2021), porque considera que la práctica lectora se debe abordar desde la comprensión situada y la reflexión crítica. El estudio se justifica no solamente por su aporte a la comprensión del rezago lector, sino que también ofrece insumos concretos para el

desarrollo de estrategias docentes que promuevan el aprendizaje significativo, la equidad educativa y la mejora continua de las prácticas de enseñanza.

## **1.2 Viabilidad del estudio**

La investigación se desarrolló en el establecimiento de práctica en la comuna de Santiago, el cual presenta condiciones adecuadas para el trabajo de campo y cuenta con profesoras accesibles a participar, igualmente con la presencia de estudiantes en situación de rezago lector. La investigación de campo se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2025, durante los meses de Agosto y Octubre, lo que permitió observar y registrar las prácticas docentes en un contexto real de clases regulares.

El enfoque cualitativo y el diseño fenomenográfico son adecuados para los objetivos del estudio, debido a que permiten explorar las percepciones y experiencias docentes en un contexto real. Los instrumentos por utilizar garantizan una triangulación de datos y la profundidad analítica requerida.

El estudio responde a una necesidad real de los sistemas escolares chilenos. Los resultados permitirán orientar mejoras en las prácticas pedagógicas y aportar al diseño de estrategias didácticas contextualizadas y efectivas para atender el rezago lector en los primeros años de enseñanza básica, contribuyendo así al fortalecimiento de la equidad educativa y la calidad del aprendizaje lector.

### **1.3 Fundamentación**

La fundamentación teórica de esta investigación se basa en la necesidad de comprender el fenómeno del rezago lector, como un fenómeno multifactorial que está presente en las prácticas docentes. Los enfoques pedagógicos de esta investigación permiten analizar cómo las distintas miradas sobre la enseñanza de la lectura influyen en la práctica.

Desde el diseño fenomenográfico (Casasola Rivero 2022; González-Ugalde, 2014), se identifican las diversas formas en que los profesores comprenden e implementan sus estrategias de enseñanza frente al rezago lector. Este enfoque favorece una mirada reflexiva y situada, que va orientada a describir las variables cualitativas de la experiencia docente, con el fin de contribuir y mejorar las prácticas pedagógicas y a la formación profesional docente. En coherencia del enfoque sociocultural de aprendizaje expuesto por Vygotsky (1978, como se citó en Cabrera et al., 2019), esta mirada reconoce lo importante que es el contexto y la interacción social en la construcción de significados.

### **1.4 Pregunta general de investigación**

¿Qué enfoques didácticos sustentan las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los profesores que trabajan con alumnos en rezago lector de primero y segundo básico en un colegio de Santiago?.

### **1.5 Preguntas específicas**

- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza declaradas por los docentes para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico?

- ¿Cuáles son las prácticas implementadas por los docentes para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico?
- ¿Qué convergencias y divergencias existen entre las prácticas declaradas e implementadas y cómo se vinculan con los enfoques didácticos?

### **1.6 Objetivo General**

Analizar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por docentes que trabajan con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico en un colegio de Santiago, con el fin de explorar los enfoques didácticos que las sustentan.

### **1.7 Objetivos específicos**

Describir las prácticas de enseñanza declaradas por los docentes para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico de un colegio de Santiago.

Caracterizar las prácticas implementadas por los docentes para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico de un colegio de Santiago.

Contrastar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los docentes para identificar posibles convergencias, divergencias y su vínculo con los enfoques didácticos que las orientan.

Estos objetivos buscan no solo develar esta relación entre lo declarado y lo implementado, sino que también identificar modelos didácticos subyacentes que podrían estar perpetuando, o, por el contrario, superando el rezago lector. Al centrarse en primero y segundo básico la

cual es una etapa crucial para la adquisición lectora, este estudio aporta evidencia concreta sobre las estrategias declaradas efectivas por los docentes y su materialización real en contextos educativos de Santiago, así mismo, los factores que explican las eventuales discrepancias.

Los hallazgos permitirán visibilizar cómo los profesores enfrentan el rezago lector en sus salas de clases, aportando evidencia empírica que puede contribuir a mejorar la formación inicial como continua del profesorado, así se acorta la brecha entre la teoría y la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectura inicial.

En el siguiente capítulo se desarrollarán los conceptos teóricos y enfoques pedagógicos que sustentan el análisis del rezago lector, entregando el marco teórico necesario para comprender el fenómeno en profundidad.

## **2. Marco Teórico**

Este apartado aborda el rezago lector como la falta de aprendizajes esperados en lectura, señalando la decodificación, comprensión y la fluidez como los procesos que se ven afectados. Desde la neurociencia se explica mediante la falta de maduración de circuitos neuronales y la ausencia de intervenciones tempranas. En Chile, esta problemática es alta y ha dado pie a políticas como Leo Primero, no obstante, siguen permaneciendo brechas de conocimiento en contextos vulnerables.

Las Bases Curriculares y el Marco para la Buena Enseñanza sugieren prácticas esenciales para el desarrollo de la lectura en primero y segundo básico, destacando la motivación, el uso del lenguaje y la enseñanza explícita de la comprensión. De la misma manera la memoria de

trabajo, la atención selectiva es otro factor que también ha de tenerse en consideración en el proceso de aprendizaje lector.

El análisis de las prácticas docentes que se presentan pone en manifiesto que existe una brecha, un desfase entre lo que dicen que hacen los docentes y lo que efectivamente llevan a cabo, este factor ha provocado una disminución en la motivación y el interés por la lectura, principalmente en contextos socioeconómicos desfavorables, gracias a esto surge la necesidad de enseñar la lectura de forma significativa y contextualizada, de tal manera que la lectura esté relacionada con la vida diaria de los estudiantes. Por otra parte, cuando se aborda la dimensión social de la alfabetización, resalta que leer, escribir y comunicarse deben trabajarse de manera integrada y no aislada, tal como lo propone el LEC, esto con el propósito de lograr aprendizajes profundos y prevenir el rezago.

Finalmente se presentan diversos enfoques pedagógicos como el holístico, el MILE y los emergentes que cuentan con apoyo tecnológico, los cuales buscan equilibrar técnica y comprensión, pero en cambio factores como la falta de tiempo, preparación y apoyo institucional obstaculizan su uso adecuado dejando en manifiesto la colaboración docente y las condiciones escolares que limitan la implementación concreta de estas prácticas.

## **2.1 Definición del rezago lector**

El rezago lector se define como "la carencia de aprendizajes esperados en lectura respecto a la edad y curso escolar de los estudiantes" (Vázquez-Parra et al., 2022). Desde una perspectiva lingüística, la Real Academia Española (2023) también define rezago como el "atraso o residuo que queda de algo", lo que permite comprender este fenómeno como una

acumulación de brechas no resueltas en el proceso lector. Este desfase se manifiesta en el desarrollo de habilidades clave como la decodificación, la comprensión textual y la fluidez lectora, fundamentales tanto para el éxito académico como para la participación social.

La neurociencia explica que estos procesos dependen de la plasticidad cerebral, es decir, la capacidad del cerebro para adaptarse y reorganizar sus conexiones neuronales en respuesta a estímulos como la lectura (Quintero-Fajardo & Domínguez-Ayala, 2025). Desde esta mirada, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), toma un papel importante, debido a que constituye una modalidad del sistema educativo chileno, el cual orienta a ofrecer oportunidades en el aprendizaje y en la reinserción escolar a quienes no lograron completar su trayectoria educativa. Esta modalidad busca promover segundas oportunidades de aprendizaje, aprovechando la capacidad de adaptación del individuo, la plasticidad cerebral, incluso en etapas avanzadas del desarrollo. Al respecto, los aportes de la neurociencia ayudan a comprender el rezago lector como una dificultad pedagógica y también como un proceso ligado a las condiciones cognitivas y emocionales del aprendizaje.

Según el Programa de Reinserción Escolar (MINEDUC. EPJA, 2023), el rezago no sólo implica un retraso en el dominio técnico de la lectura, sino también brechas acumulativas en el desarrollo cognitivo, académico de los alumnos y socioemocional. Esto se relaciona con lo expuesto por Piaget (1964, citado en Quintero-Fajardo & Domínguez-Ayala, 2025), quien señala que el aprendizaje es un proceso secuencial donde cada etapa se construye sobre la anterior. Si en la etapa preoperacional (2-7 años) no se consolidan las bases para la decodificación simbólica, procesada en áreas como el lóbulo temporal (comprensión del lenguaje) y el parietal (relación grafema-fonema), las dificultades pueden persistir hasta la

educación media (Mora, 2018, citado en Quintero-Fajardo & Domínguez-Ayala, 2025). Además, la neuroeducación destaca que el aprendizaje lector óptimo ocurre cuando se activan circuitos neuronales específicos. Las áreas de Brodmann 23 y 24, por ejemplo, se vinculan con procesos donde la emoción y la cognición se integran, favoreciendo la comprensión lectora significativa (Mora, 2018, citado en Quintero-Fajardo & Domínguez-Ayala, 2025).

Desde esta perspectiva, el rezago podría entenderse como una desincronización entre la maduración de estas redes neuronales y las exigencias curriculares, agravada por falta de intervenciones tempranas basadas en evidencia neurocientífica. Estudios como los del CIAE (2024) destacan que el problema afecta al 60% de los estudiantes de segundo básico en Chile, los cuales no logran los niveles mínimos de comprensión esperados para su edad, demostrando una crisis educativa multifactorial vinculada a metodologías pedagógicas, entornos socioeconómicos y uso de tecnologías.

Ante este panorama, caracterizado por altos niveles de rezago lector en los primeros años de escolaridad, el sistema educativo chileno ha desarrollado diversas respuestas institucionales para enfrentar esta problemática. En particular, se han implementado políticas públicas orientadas a garantizar que el estudiantado logre comprensión lectora desde los niveles iniciales. Una de las estrategias más relevantes es el programa Leo Primero (MINEDUC, 2018), el cual contempla la distribución de materiales didácticos, guías para docentes y evaluaciones diagnósticas desde primer año básico. Según el Centro de Estudios del MINEDUC (2017), estas intervenciones tempranas focalizadas permitieron reducir el rezago lector en un 15% en escuelas prioritarias. No obstante, persisten brechas significativas en

contextos de alta vulnerabilidad, lo que evidencia que el problema no ha sido resuelto de manera estructural.

## **2.2 Bases curriculares, prácticas esenciales y estándares en relación con la lectura en Primero y Segundo Básico**

Las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) reconocen la lectura como una habilidad transversal fundamental, estableciendo estándares específicos por nivel. En este marco, se espera que en Primero Básico los estudiantes trabajen la decodificación, mientras que en Segundo Básico desarrollen habilidades de comprensión inferencial. Sin embargo, el incumplimiento sistemático de estos estándares evidencia un rezago en el desarrollo de contenidos esenciales. En línea con esto, el MBE (MINEDUC, 2021) promueve prácticas como la adaptación curricular y la evaluación formativa para abordar las brechas de aprendizaje. No obstante, estudios del MINEDUC (2018) señalan desafíos importantes en su implementación: un 45% de los docentes declara no contar con tiempo suficiente para planificar estrategias diferenciadas, lo que explicaría por qué solo un 35% ajusta efectivamente sus prácticas pedagógicas basándose en evaluaciones.

Frente a este escenario, el MINEDUC ha definido un conjunto de prácticas esenciales para el aula, entendidas como acciones pedagógicas y recursos orientados a fortalecer el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comunicación oral. En el caso particular, la estrategia “Leer, escribir y comunicarse para aprender” (LEC), actúa como eje articulador, estructurando las prácticas en torno a cuatro dimensiones: motivación por el lenguaje, desarrollo del código escrito, uso del lenguaje como herramienta de aprendizaje y enseñanza

explícita de la comprensión y producción de textos. Estas dimensiones, permiten una implementación sistemática, basada en evidencias y contextualizada, dando como resultado priorizar el aprendizaje comprensivo y funcional del lenguaje desde los primeros niveles escolares.

La implementación de estas prácticas resulta crucial en Primero y Segundo Básico, ya que el rezago lector en esta etapa se tiende a profundizar con el tiempo, afectando la trayectoria educativa futura (MINEDUC, 2023). Este enfoque se encuentra alineado con Planes Nacionales como Leo Primero (MINEDUC, 2017), que priorizan la intervención temprana y la capacitación docente para reducir las brechas en el aprendizaje. En este sentido, autores como Cornejo et al. (2015) destacan la necesidad de adaptar las metodologías a los contextos locales, así como también, combinar métodos sistemáticos como la enseñanza de la fonología con estrategias vinculadas a textos significativos (López y López, 2022).

MINEDUC (2017) reconoce el impacto de las desigualdades socioeconómicas en el rezago lector, subrayando la necesidad de políticas públicas que nivelen oportunidades. Sin embargo, la efectividad de estas políticas depende de su contextualización pedagógica y de la capacidad docente para aplicar estrategias diferenciadas de forma sostenida. A pesar de que existe un reconocimiento del rezago como un desafío prioritario, su superación requiere más que recursos: exige formación docente pertinente, autonomía pedagógica y condiciones institucionales adecuadas.

Por otro lado, es importante considerar que el rezago lector no puede explicarse exclusivamente desde factores estructurales o externos. También intervienen variables

cognitivas individuales. Como plantea Vallés Arándiga (2005), procesos como la memoria de trabajo y la atención selectiva son determinantes en el aprendizaje. La memoria de trabajo resulta esencial para la comprensión lectora y otras tareas académicas, ya que permite retener y manipularla mentalmente la información. Por su parte, la atención selectiva “capacidad de centrarse en estímulos relevantes e ignorar distractores” influye significativamente en el rendimiento escolar. Ambos procesos forman parte de las funciones ejecutivas que, según el Modelo de la Cuerda de Scarborough (2001), constituyen un componente transversal que sostiene el desarrollo lector. A su vez, el portal Por un Chile que Lee (2022) presenta una adaptación de este modelo, la cual integra elementos como la cultura lectora y las funciones ejecutivas como dimensiones clave para la lectura hábil. Déficits en estas funciones pueden traducirse en errores, dificultades de concentración y lentitud en el ritmo de trabajo. Por ello, identificarlas tempranamente e intervenir de forma específica resulta indispensable (MINEDUC, 2024).

### **2.3 Prácticas declaradas e implementadas en torno al rezago lector**

Aunque el rezago lector viene de diversas causas, las prácticas pedagógicas implementadas en el aula son claves para que la aparición o persistencia. Factores como el nivel socioeconómico, los recursos para la enseñanza y las condiciones del entorno familiar influyen, sin embargo, es la acción concreta del docente la que puede mitigar o agudizar estas diferencias, la Agencia de Calidad de la Educación (2025), señala que la calidad de la enseñanza de la lectura incluyendo los libros elegidos, la motivación, las metodologías aplicadas y la retroalimentación afecta en el desarrollo lector de los estudiantes.

Por este motivo, es crucial examinar lo que hacen los docentes en sus aulas: que dicen hacer (Prácticas declaradas) y que es lo realmente realizan (prácticas implementadas). La diferencia entre ambas revela las causas de la persistente dificultad en la lectura, incluso con programas e intervenciones diseñadas para mejorar el rezago.

Los estudiantes que provienen de contextos más vulnerables, a menudo se encuentran con obstáculos extra al aprender a leer, es debido a factores como el acceso ilimitado a materiales impresos, la escasa estimulación temprana y las menores oportunidades de apoyo familiar. Según el informe Radiografía de la lectura en 2° básico (Claro, Orellana, Valenzuela & Fantoni, 2023), el 82% de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico tienen rezago lector, a diferencia con el 29% del nivel alto. Esta brecha no solo refleja desigualdades de origen, sino que condiciona directamente el rendimiento académico futuro y las trayectorias escolares.

El estudio sobre habilidades lectoras de la (Agencia de Calidad de la Educación 2021) profundiza este punto de vista, evidenciando que las prácticas de lectura escolares están desarticuladas con la lectura real que realizan los estudiantes fuera del aula, causando desinterés y bajos niveles de compromiso. Tal como señala “los estudiantes leen de modo cotidiano otro tipo de textos y en otros formatos como plataformas digitales, blogs o redes sociales, sin embargo las prácticas de lectura de la escuela parecen estar muy alejadas de las que utilizan los estudiantes”. Esta ruptura entre leer en sociedad y en la escuela contribuye a la heterogeneidad lectora descrita por las docentes, donde algunos estudiantes logran mantener rutinas de lectura por su cuenta mientras que otros se apartan totalmente de los textos.

Del estudio podemos inferir también que la motivación por la lectura decae lentamente durante la escolaridad, especialmente en los contextos más vulnerables, ya que la falta de vínculos con los propios textos y la enseñanza centrada en la evaluación de resultados dan como respuesta una falta de la motivación por la lectura (Agencia de Calidad 2021). Esta evidencia es coherente con lo planteado por Cassany (2022) con respecto a la lectura situada y cultural en la que entran en juego los contextos materiales, sociales y afectivos en el propósito de leer, comprender y disfrutar diversos textos.

Desde esta perspectiva el rezago lector no puede concebirse como un déficit individual, sino como una manifestación de desigualdades estructurales y de una enseñanza que en algún modo no logra conectar con los intereses ni con los repertorios culturales de los alumnos. Como advierte el estudio **Estandarización y Comprensión Lectora (2020)**, el uso de enfoques excesivamente normativos o estandarizados tienden a reducir la lectura en una competencia técnica lo cual puede “limitar las posibilidades de interpretación y de reflexión crítica que constituyen el sentido más profundo de leer”, así la enseñanza que se marcan desde este abordaje no deja de ser la de enseñar a decodificar, sino en crear condiciones significativas y contextualizadas que devuelvan sentido y disfrute por el acto de leer.

Frente a este escenario, las prácticas docentes constituyen un espacio de mediación entre el contexto y el aprendizaje, pueden ser una vía para que los docentes, tanto con metodologías propias de su práctica como con métodos de enseñanza más generales, puedan gestionar por sí mismos el aumento y la restricción de distanciamiento de las prácticas de aula respecto de lo que es esperado a favor de un tipo de comprensión lectora. El Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2024) afirma que un 60% del alumnado de segundo básico

se sitúa por debajo del nivel de comprensión lectora esperado para su edad, lo cual hace que la descripción y el análisis se hagan todavía más necesarios respecto de los enfoques y las acciones que están de alguna manera dando respuesta a esta realidad.

De la misma forma, estudios recientes (CIAE, 2024; Universidad de Chile, 2023) evidencian que el rezago lector en etapas tempranas pueden llegar a cronificarse si no se aplican estrategias contextualizadas e integradas, En este sentido, las prácticas esenciales para el aula, definidas por la Estrategia LEC (MINEDUC, 2023), ofrecen herramientas específicas que permiten diversificar las rutas de llegada al lenguaje, considerando la diversidad de estilos de aprendizaje, trayectorias escolares y contextos socioculturales. La efectiva implementación puede marcar la diferencia entre un estudiante que se encuentra en situación de rezago y un estudiante que se convierte en un lector con una sólida competencia lectora significativa.

#### **2.4 Dimensión social de la alfabetización inicial**

La lectura, al ser una práctica no solo cognitiva, sino también social, requiere del diálogo constante con otros para consolidarse. Este componente social de la lectura permite que los estudiantes compartan significados, construyan saberes y negocien ideas, lo que se traduce en un aprendizaje profundo y significativo (Avendaño de Barón, 2016; Pisco et al., 2023). Tal como lo plantea Cassany (2022), desde la mirada de los Nuevos Estudios de Literacidad, leer no es sólo decodificar el texto, también es “hacer cosas con los textos, asumir roles, construir identidades” (p. 7) para así poder participar en prácticas sociales.

En esta línea, el MINEDUC, a través de la iniciativa Por un Chile que Lee, destaca que la lectura comprensiva debe promoverse en contextos sociales y culturales significativos, reconociendo que “leer no es sólo decodificar un texto, sino también comprender, reflexionar, compartir e interpretar con otros” (Mineduc, 2023).

Desde esta perspectiva, el desarrollo lector está condicionado por una serie de predictores claves; conciencia fonológica, decodificación, fluidez, comprensión oral y vocabulario (Montealegre & Forero, 2006; MINEDUC, 2023). La conciencia fonológica, por ejemplo, permite discriminar sonidos dentro de las palabras; la decodificación posibilita acceder al contenido textual; y el vocabulario amplio facilita la construcción de sentido. Estos elementos no se desarrollan de forma aislada, sino que están profundamente vinculados con las habilidades de escritura y comunicación oral. De ahí que trabajar los tres ejes de manera integrada (leer, escribir y comunicarse oralmente) sea una condición esencial para consolidar aprendizajes y prevenir el rezago lector.

El MINEDUC (2023), a través de la estrategia LEC para aprender, promueve prácticas esenciales basadas en evidencia, organizadas en torno a cuatro dimensiones didácticas clave: motivación por el lenguaje, desarrollo del código escrito, uso del lenguaje como herramienta de aprendizaje y enseñanza explícita de la comprensión y producción de textos. Estas prácticas no solo fomentan habilidades técnicas, sino también competencias metacognitivas y comunicativas esenciales.

Estas dimensiones, descritas en el documento LEC para aprender: Prácticas esenciales para el aula (MINEDUC, 2023), se vinculan directamente con las acciones que los docentes

declaran e implementan en sus salas de clases. Por ejemplo, en contextos de rezago lector, estrategias como la planificación diferenciada, la retroalimentación oportuna y el uso de materiales significativos responden a los lineamientos propuestos por LEC, los cuales enfatizan el diseño de situaciones de lectura con sentido y el fomento de una cultura lectora en el aula (MINEDUC, 2023).

Así, el enfoque LEC proporciona un marco concreto para observar, analizar y fortalecer las prácticas pedagógicas actuales frente al rezago lector, entregando herramientas específicas para docentes de primero y segundo año básico. Entre las estrategias destacadas, se encuentran el uso de lecturas modeladas, implementación de rutinas lectoras diarias, enseñanza explícita del código escrito y conciencia fonológica y la utilización de textos significativos y progresivos, los cuales permiten que los alumnos construyan sentido desde sus propias experiencias. Igualmente, el enfoque promueve una retroalimentación que sea permanente, la planificación diferenciada y el trabajo sistemático de comprensión lectora, mediante actividades que van en los tres momentos de la lectura (MINEDUC, 2023).

Desarrollar estos tres ejes (leer, escribir y comunicarse oralmente) de manera equilibrada en los primeros niveles de escolaridad (especialmente en primero y segundo básico) permite fortalecer las bases de la alfabetización inicial. Enseñar a leer sin enseñar a escribir ni a comunicarse oralmente genera un aprendizaje fragmentado. La lectura abre acceso al conocimiento; la escritura permite organizarlo y expresarlo; y la oralidad favorece la socialización del saber. Esta tríada no solo potencia el desarrollo cognitivo, sino que también fomenta la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Esta visión va de la mano con lo planteado en el enfoque LEC del MINEDUC (2023), el cual promueve una enseñanza del lenguaje integrada, articulando la lectura, la escritura y la oralidad. Según este documento, estos ejes no deben abordarse de forma aislada, sino como un conjunto de habilidades complementarias que permiten a los estudiantes construir sentido, desarrollar pensamiento crítico y comunicar ideas.

Asimismo, el trabajo equilibrado de estos tres componentes favorece el rendimiento académico, así como el desarrollo personal y social del estudiantado, al vincular el aprendizaje del lenguaje con experiencias significativas, interacción constante y el uso funcional del lenguaje en diversos contextos (MINEDUC, 2023).

En síntesis, abordar de forma conjunta la lectura, la escritura y la oralidad no solo permite responder a los estándares del currículum nacional, sino que también se convierte en una estrategia clave para superar las brechas de aprendizaje. El enfoque LEC del MINEDUC (2023) promueve explícitamente esta articulación como parte de una enseñanza que sea intencionada, y que el lenguaje responda a las necesidades del estudiantado.

Este enfoque sostiene que integrar los tres ejes no es opcional, es sumamente necesario para desarrollar las habilidades comunicativas profundas y significativas desde los primeros años escolares, más aún en contextos de vulnerabilidad (MINEDUC, 2023).

## **2.5 Enfoques pedagógicos**

La visión de una enseñanza del lenguaje integrada (que articula lectura, oralidad y escritura como una unidad didáctica), se alinea directamente con el enfoque holístico, que concibe al

ser humano como una entidad multidimensional cuya formación debe integrar aspectos cognitivos, sociales, emocionales y culturales (Gluyas et al., 2015). Desde esta mirada, enseñar a leer no se limita a la decodificación, sino que se extiende hacia una comprensión profunda y significativa del texto y del mundo, promoviendo experiencias auténticas y culturalmente relevantes.

El enfoque holístico plantea que el aprendizaje lector debe nutrirse de textos que dialogan con la vida cotidiana, los intereses y la identidad de los estudiantes (Gluyas et al., 2015) proponen incorporar prácticas curriculares como el uso de textos narrativos, artísticos o testimoniales, capaces de estimular la sensibilidad, el pensamiento crítico y la reflexión. Así, la lectura no solo desarrolla competencias lingüísticas, sino también habilidades socioemocionales fundamentales para una formación integral.

En este mismo sentido, el Método Integrado de Lectura y Escritura (MILE) articula estas dimensiones al proponer una enseñanza que trasciende la mera decodificación. “El Método Integrado de Lectura y Escritura: MILE, integra el modelo de lectura global u holístico con el modelo fónico o de destrezas” (Fundación Educacional Arauco, 2012, p. 4).

Esta combinación permite equilibrar el desarrollo del sentido del texto con el aprendizaje sistemático del código escrito, lo que favorece una lectura significativa como técnica a la vez.

Desde esta mirada, leer se transforma en una práctica situada y social, en donde el texto actúa como un artefacto cultural, conectando a los alumnos con su entorno y consigo mismos. Por ello, el enfoque integrado MILE, se posiciona como una estrategia pedagógica efectiva para enfrentar el rezago lector, considerando tanto las habilidades técnicas como las condiciones

personales y contextuales que inciden en el aprendizaje (Fundación Educacional Arauco, 2012).

Por su parte, el enfoque basado en destrezas sostiene que la adquisición de la lectura debe iniciarse con el dominio del código escrito, mediante el desarrollo progresivo de habilidades específicas como la conciencia fonológica, la decodificación, el reconocimiento de palabras frecuentes y la fluidez lectora. Este modelo estructurado y secuencial considera que los estudiantes deben construir una base sólida en los subprocesos lectores antes de abordar tareas más complejas.

Este enfoque enfatiza la enseñanza explícita y sistemática de los componentes fonológicos del lenguaje, utilizando estrategias como el reconocimiento de sonidos, la segmentación silábica y el entrenamiento en grafema-fonema. Estas prácticas son especialmente relevantes en los primeros años de escolaridad, etapa en la que la ausencia de dichas habilidades puede derivar en un rezago lector prolongado.

Gutiérrez Fresneda, R. (2018) sostiene que este tipo de enseñanza, si se acompaña de procesos colaborativos entre docentes, puede aumentar significativamente el impacto de las estrategias aplicadas, permitiendo adaptar recursos, consensuar prácticas efectivas y establecer criterios comunes de evaluación. De este modo, el enfoque basado en destrezas no solo se configura como una estrategia didáctica concreta, sino también como una herramienta de coordinación pedagógica en torno a metas claras de alfabetización inicial.

López y López (2022) destacan que esta integración no pretende reemplazar los métodos tradicionales, sino enriquecerlos mediante recursos tecnológicos que amplían las

oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, en el aula se pueden combinar exposiciones con plataformas interactivas como Kahoot, promoviendo una participación del estudiantado. Este enfoque también valora la retroalimentación inmediata y el uso de sistemas de aprendizaje adaptativo, como la inteligencia artificial que ajusta contenidos según el desempeño del estudiante.

Finalmente, los enfoques emergentes, como el propuesto por López y López (2022), conciben la integración dialéctica de métodos tradicionales con tecnologías digitales para crear entornos de aprendizaje significativo, incorporando estrategias como gamificación y recursos multimedia adaptativos. Este modelo considera lo analógico y lo digital como elementos complementarios en la construcción de una educación integral y se presenta como una respuesta innovadora a los desafíos contemporáneos, adaptándose a la diversidad de estilos de aprendizaje. Las herramientas tecnológicas, si se utilizan con una planificación intencionada centrada en las necesidades del aula, pueden diversificar las estrategias y apoyar a estudiantes con rezago lector, ajustando el ritmo de aprendizaje desde una mirada inclusiva y contextualizada. No obstante, una implementación efectiva de este enfoque requiere una sólida formación docente para evitar que el uso inadecuado de las herramientas desvíe el foco pedagógico.

## **2.6 Enfoque didáctico en la enseñanza de la lectura**

En la presente investigación, el enfoque didáctico se entiende como un conjunto de decisiones intencionadas las cuales orientan la enseñanza de la lectura y estas deben ser en función al aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la didáctica no se reduce a

la aplicación de técnicas o métodos aislados, sino que constituye un marco que otorga sentido a la acción pedagógica y define cómo se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta en el aula (Creswell, 2007; Hernández Sampieri et al., 2014).

Situar el análisis desde un enfoque didáctico resulta importante, dado que esta investigación no se limita a describir las estrategias utilizadas por las docentes, sino que busca comprender las concepciones de enseñanza de la lectura que subyacen a dichas prácticas. En este sentido, las prácticas declaradas e implementadas se entienden como expresiones de determinados enfoques didácticos que orientan la forma en que las docentes planifican, desarrollan y evalúan la lectura, especialmente en estudiantes con rezago lector (Cassany, 2022).

Los enfoques en la enseñanza de la lectura abordados en este marco teórico son: Enfoque basado en destrezas, enfoque holístico y enfoques emergentes. los cuales se entienden como enfoques didácticos que proponen distintas formas de organizar la enseñanza y de comprender el aprendizaje lector. El enfoque basado en destrezas prioriza el desarrollo sistemático de habilidades específicas como la conciencia fonológica, la decodificación y la fluidez lectora (Gutiérrez Fresneda, 2018); el enfoque holístico concibe la lectura como una experiencia significativa, social y contextualizada, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y culturales del aprendizaje (Gluyas et al., 2015; Cassany, 2022); mientras que los enfoques emergentes buscan articular métodos tradicionales con el uso de recursos tecnológicos y metodologías innovadoras, ampliando las posibilidades de mediación pedagógica en el aula (López y López, 2022).

Desde esta mirada, el enfoque didáctico no solo orienta las acciones del docente, sino que también condiciona las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. En

contextos de rezago lector, las acciones didácticas adquieren un rol, ya que intervienen directamente en la manera en que se abordan las dificultades lectoras y en las posibilidades de avanzar hacia aprendizajes más significativos, equitativos y contextualizados (MINEDUC, 2023)

Asimismo, el enfoque didáctico se vincula con los planteamientos del Ministerio de Educación de Chile a través de la estrategia Leer, Escribir y Comunicarse para Aprender (LEC), la cual propone una enseñanza del lenguaje integrada, intencionada y basada en evidencias. Desde el enfoque LEC, la lectura se entiende como un proceso que articula el desarrollo del código escrito, la comprensión, la oralidad y la motivación, promoviendo prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad del aula y a las necesidades reales del estudiantado (MINEDUC, 2023).

En coherencia con lo anterior, este estudio adopta una mirada didáctica para analizar las prácticas docentes frente al rezago lector, considerando tanto lo que los docentes declaran como lo que efectivamente realizan en la sala de clases. De este modo, el análisis se orienta a identificar los enfoques didácticos predominantes, así como las tensiones que se generan entre las concepciones teóricas de la enseñanza de la lectura y las condiciones concretas de la práctica pedagógica situada (Creswell, 2007; Cassany, 2022).

## **2.7 Factores que Limitan las Prácticas Docentes para el Rezago Lector**

El desarrollo de las prácticas docentes efectivas constituye un pilar fundamental para superar los desafíos educativos contemporáneos, particularmente en contextos de diversidad y vulnerabilidad. Investigaciones recientes señalan que estrategias como las tutorías

personalizadas y metodologías activas (Mendoza Castro & Arroba Cárdenas, 2021) destacan por sus resultados significativos en el abordaje de problemáticas específicas como el rezago lector. Estas aproximaciones pedagógicas, centradas en los estudiantes y basadas en evidencia, permiten adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje más significativo y equitativo. El MBE del MINEDUC (2021) respalda este enfoque, señalando que la reflexión pedagógica constante y la adecuación de estrategias a los contextos significativos son elementos clave para una enseñanza de calidad.

No obstante, la implementación de estas prácticas innovadoras se ve limitada por una serie de obstáculos estructurales. Entre los más importantes se encuentra la falta de tiempo para la planificación y reflexión pedagógica, la sobrecarga administrativa derivada de requerimientos burocráticos, y el desconocimiento o dificultad para aplicar los lineamientos pedagógicos oficiales en contextos reales de enseñanza (MINEDUC, 2018). Como señala la Agencia de Calidad de la Educación (2023), muchos docentes enfrentan el desafío de conciliar las demandas del currículo nacional con las necesidades particulares de sus estudiantes, especialmente en establecimientos con alta vulnerabilidad socioeducativa

Esta tensión se afina cuando analizamos la articulación entre las políticas de esta formación docente y la realidad de las aulas. Programas como los ofrecidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2025) para el fortalecimiento de prácticas directivas y docentes, aunque bien intencionados, no siempre logran trascender el ámbito teórico para transformarse en herramientas concretas y aplicables. Como advierte el estudio de caso de la Escuela La Milagrosa (2025), existe una

brecha significativa entre lo prescrito en los documentos oficiales y lo que efectivamente ocurre en las salas de clases, donde factores como la razón estudiante-docente, la disponibilidad de recursos y las presiones por los resultados estandarizados condicionan fuertemente la práctica pedagógica.

Alcanzar la implementación de prácticas diferenciadas y efectivas requiere de condiciones institucionales, que hoy resultan esquivas para muchos docentes de Chile, por ejemplo; tiempo protegido para la colaboración entre pares, acceso a un desarrollo profesional continuo y una reducción sustancial de la carga burocrática que realmente recae sobre ellos. La superación de problemas como la fragmentación de los esfuerzos de capacitación exige un enfoque sistémico que articula tanto las prácticas pedagógicas de aula, como las condiciones institucionales que las posibilitan. El Plan Local de Formación Docente, da un ejemplo, señalando que dicho desarrollo se debe sustentar en la reflexión colaborativa y la retroalimentación de las prácticas en contextos reales, integrando teoría y práctica de forma coherente para mejorar los resultados educativos. Este modelo integral permite cerrar la distancia entre el potencial transformador de las buenas prácticas docentes y los obstáculos que impiden su escalabilidad en el sistema educativo chileno (CPEIP, 2019).

### **3. Marco Metodológico**

El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, con un diseño fenomenográfico, situado a las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por las docentes que trabajan con estudiantes en situación de rezago lector en primero y segundo básico. El enfoque escogido,

permitió comprender las distintas formas en que las docentes interpretan y enfrentan el fenómeno desde su experiencia.

Se aplicaron tres técnicas de recolección de información, cada técnica con su respectivo instrumento validado por un juicio de expertos. Los datos obtenidos fueron analizados por una codificación inductiva y análisis temático, a la vez se fueron identificando categorías que reflejaron las múltiples concepciones y prácticas docentes. De igual forma, se aplicó una triangulación metodológica, entre las tres técnicas de recolección de información, con el fin de fortalecer la validez y profundidad del estudio.

El proceso se realizó respetando los principios éticos de una investigación educativa, asegurando el consentimiento informado, resguardo de identidad de las participantes y la confidencialidad.

### **3.1 Enfoque de la investigación**

La presente investigación tiene un carácter cualitativo. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un entorno natural y en su relación con su contexto. En esta investigación, se busca comprender las experiencias y prácticas de los docentes que trabajan con alumnos que han mostrado rezago lector, Hernández Sampieri et al. (2014) mencionan que, en este tipo de paradigma, el investigador forma interpretaciones situadas sobre el fenómeno estudiado, ya sea un grupo de personas o un proceso específico. Esto permite construir interpretaciones contextualizadas que dan sentido a las experiencias de los individuos. Este tipo de enfoque intenta “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de

los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358).

El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, debido a que concibe la realidad social como construcción compartida entre los sujetos, mediada por significados, experiencias y contextos. Desde esta mirada, el conocimiento no se descubre, sino que se interpreta a partir de los discursos y acciones de los participantes (Creswell, 2007; Flick, 2007).

Este enfoque se orienta por una lógica inductiva, es decir, los hallazgos emergen del análisis de los datos recolectados en el campo, más que de hipótesis previas. Como menciona Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo permite construir una teoría desde abajo, partiendo desde las percepciones y significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. Este enfoque resulta pertinente dado que permite abordar los objetivos de esta investigación, pues permite analizar, caracterizar y contrastar las prácticas docentes en torno al rezago lector desde sus propias voces, experiencias y condiciones pedagógicas. Así, se logra una comprensión profunda y situada de los enfoques didácticos que sustentan dichas prácticas. Este enfoque se ajusta a los propósitos de esta investigación, debido a que el fenómeno del rezago lector permite interpretar las prácticas docentes desde su propia realidad, teniendo en cuenta sus percepciones y cogniciones pedagógicas.

En relación con lo anterior, el enfoque cualitativo articula el propósito general (analizar las experiencias docentes) con el diseño fenomenográfico de esta investigación, debido a que ambos enfoques privilegian la interpretación situada y el análisis de significados construidos desde contextos reales. El paradigma interpretativo y la mirada cualitativa permiten explorar

las diversas formas en que los y las docentes enfrentan este fenómeno reconocido por su complejidad educativa.

### **3.2 Tipo de estudio y diseño de la investigación**

La investigación corresponde a un estudio de caso con un diseño fenomenográfico, debido a que su propósito es explorar y describir las distintas formas en que los profesores, en un contexto específico, enfrentan y comprenden el rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico. Esta perspectiva resulta pertinente para el análisis de las prácticas docentes, ya que, como sostiene Casasola Rivera (2022), la fenomenografía permite captar las distintas formas en que los sujetos comprenden e interpretan una práctica social.

Este estudio de caso se aborda desde un enfoque fenomenográfico, el cual está centrado en identificar las concepciones variadas que tienen las personas sobre un fenómeno. Se enfoca en cómo lo experimentan, lo interpretan y lo que significa dentro de una práctica social concreta, como es la enseñanza (Casola Rivera, 2022). En este método, el rol del investigador se orienta a comprender las experiencias de los otros, y no en su propia vivencia del fenómeno (Casola Rivera, 2022, p.3). Esto resulta coherente con el objetivo general de esta investigación: debido a que permite analizar las prácticas declaradas e implementadas frente al rezago lector, teniendo en cuenta las distintas formas en que los docentes las comprenden, resignifican y aplican en sus contextos educativos.

A diferencia del método fenomenológico, el cual “investiga su propia experiencia” (Casasola Rivera, 2022, p. 3), la fenomenografía tiene como característica su énfasis en el trabajo empírico y contextual, pues centra su atención en las experiencias reales de los participantes

dentro de prácticas sociales concretas. En lugar de partir de marcos teóricos preestablecidos, este enfoque construye conocimiento a partir de las experiencias que las personas manifiestan sobre el mundo que habitan y experimentan. En este sentido, resulta útil para el campo educativo, ya que permite identificar patrones, tensiones y diferencias entre lo que los profesores declaran hacer y lo que efectivamente hacen en la sala de clase, así como los significados que le atribuyen a dichas prácticas.

González-Ugalde (2014) plantea que el foco de estudio de la fenomenografía es el conjunto de formas cualitativamente diferentes en que los sujetos experimentan o conceptualizan un fenómeno determinado. En este caso, la unidad de análisis está constituida por las experiencias, prácticas pedagógicas y relaciones que los docentes establecen en torno al rezago lector, considerando tanto lo que declaran como lo que efectivamente implementan en el aula. Esto incluye también las formas en que perciben, comprenden y abordan el rezago, así como las estrategias y ajustes que realizan en función de sus estudiantes y contextos educativos.

El diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un estudio de caso instrumental, el cual permite explorar en profundidad las prácticas docentes en torno al rezago lector, considerando sus particularidades en contextos reales. Desde esta perspectiva se busca analizar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los docentes de primero y segundo básico en un establecimiento de la comuna de Santiago. Este diseño sigue la propuesta metodológica clásica de Robert K. Yin (1994), quien plantea que el estudio de caso posibilita un análisis riguroso y contextualizado de fenómenos complejos, además el autor

ha sido uno de los principales referentes en la consolidación del estudio de caso como estrategia rigurosa en investigación cualitativa.

Tal como señala Muñiz, el estudio cualitativo “implica un trabajo cuidadoso que puede resultar en conocimientos nuevos acerca del caso, hallazgos teóricos, así como en la evaluación e intervención en el campo profesional” (Muñiz, 2012, p. 6), este tipo de enfoque permite generar nuevos conocimientos sobre el caso y contribuir tanto al ámbito teórico como a la intervención profesional en educación.

La combinación del diseño fenomenográfico con el estudio de caso instrumental permite realizar un análisis profundo y situado de las prácticas docentes frente al rezago lector, permitiendo explorar las múltiples formas en que las y los docentes experimentan, significan y comprenden su práctica en los contextos reales de enseñanza.

### **3.3 Participantes y tipo de muestra**

Para esta investigación se adoptó un muestreo no probabilístico, específicamente intencional y por conveniencia, ya que se seleccionaron participantes que cumplieran con criterios definidos en función de los objetivos del estudio y que estaban disponibles para colaborar voluntariamente. Este tipo de muestreo, según Hernández Sampieri et al. (2014), no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación o del investigador, permitiendo elegir casos relevantes con base en criterios teóricos y empíricos para enriquecer la comprensión del fenómeno desde diversas voces. La consideración de participantes disponibles y accesibles es fundamental en contextos educativos, donde el acceso puede estar condicionado por factores institucionales o logísticos.

Se eligió un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Santiago, cuyas características se alinean con los objetivos del estudio. Este establecimiento cuenta con una población estudiantil diversa y con presencia de rezago lector en los primeros años escolares, lo que permitió observar de forma situada las prácticas docentes frente a este fenómeno. Se trabajó con cuatro docentes, número que responde a la estructura organizacional del establecimiento. Este cuenta con dos cursos por nivel (1.º A y B; 2.º A y B), lo que implica cuatro docentes de aula regular. De esta manera, las participantes corresponden a docentes de aula que trabajan directamente con estudiantes de primero y segundo básico. Esta muestra permitió acceder a distintas experiencias docentes en torno al rezago lector, en función de los distintos roles que ejercen dentro del equipo pedagógico.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó que la participación fuese completamente voluntaria, previa firma de consentimiento informado. Asimismo, se resguarda el anonimato mediante el uso de seudónimos, y solo las investigadoras tuvieron acceso a los datos obtenidos, los cuales fueron almacenados en dispositivos protegidos. Estas medidas buscan asegurar la confidencialidad, el respeto por la identidad de las docentes y el cumplimiento de principios éticos fundamentales en investigación educativa.

### **3.4 Método de recolección de la información**

Se utilizaron tres técnicas articuladas: entrevista semiestructurada, observación de clases y análisis documental. La entrevista individual estuvo orientada a indagar en las experiencias, comprensiones y estrategias que las docentes desarrollaron frente al rezago lector,

permitiendo recoger las distintas formas en que vivieron y enfrentaron este fenómeno desde su práctica pedagógica.

La observación de clases se realizó mediante una pauta estructurada que consideró dimensiones como el ambiente de clases, las prácticas de enseñanza de la lectura, las adecuaciones implementadas para estudiantes con rezago y la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado. Y el análisis documental se centró en planificaciones y materiales utilizados por los docentes, situando el análisis en el contexto real de la práctica pedagógica.

Estas técnicas se relacionaron directamente con los objetivos específicos de la investigación. El enfoque fenomenográfico permitió comprender cómo los docentes conceptualizan el concepto de rezago lector, y el diseño de estudio de caso posibilitó analizar cómo dichas concepciones se expresaron (o no) en sus acciones pedagógicas concretas. Esta combinación metodológica contribuyó a construir una visión integral y situada del fenómeno.

Finalmente, se entregó y firmó un consentimiento informado por cada docente participante, en este consentimiento se explicita la finalidad del estudio, con carácter voluntario de la participación, confidencialidad de datos y resguardo de anonimato. Este procedimiento se amolda a los principios de la investigación y garantiza el respeto a la identidad y a la libertad de las participantes.

Los modelos de consentimientos se presentan en los Anexos 4 (Documento de Consentimiento informado), 6 (Carta de autorización de directivos de instituciones o centros) y 7 (Asentimiento participante menor de edad), estos documentos respaldan el cumplimiento de las normas éticas que están establecidas para una investigación cualitativa en educación.

### **3.5 Unidad de análisis**

La unidad de análisis correspondió a las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los docentes frente al rezago lector. Estas prácticas se entendieron como el conjunto de acciones y decisiones pedagógicas que los docentes planificaron y ejecutaron en el aula, y que se relacionaron directamente con las estrategias utilizadas para abordar el rezago lector. Esta definición permite analizar tanto los discursos como las intervenciones efectivas de los docentes, considerando la relación entre la intención pedagógica y su puesta en práctica.

Dado que la investigación buscó contrastar lo que los profesores declararon hacer con lo que efectivamente implementaron, las prácticas constituyeron un núcleo analítico clave para comprender cómo se configuró la atención al rezago lector en la experiencia educativa cotidiana. En este sentido, se asumió que las prácticas docentes, al igual que otros fenómenos sociales, debían ser interpretadas desde los significados que las personas les otorgaron en su contexto. Tal como señalan Denzin y Lincoln, “la investigación cualitativa involucra un planteamiento naturalista interpretativo del mundo, lo que significa que los investigadores cualitativos estudian cosas en su ambiente natural, tratando de darle sentido, o interpretar los fenómenos en términos del significado que las personas (los actores) les dan” (Denzin y Lincoln, 2005, citado en Durán, 2012, p. 122).

### **3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para recopilar datos, se utilizaron tres técnicas complementarias; entrevista semiestructurada, observación de clases y análisis documental. Cada técnica contó con su instrumento de

recolección, cada instrumento estaba diseñado para obtener información crucial sobre las prácticas docentes frente al rezago lector.

La entrevista se llevó a cabo con una pauta semiestructurada (anexo 1), la cual permitió explorar las percepciones y experiencias de las docentes. La observación de clases se realizó con una pauta de observación (anexo 2), la cual facilitó registrar las acciones pedagógicas en la sala de clases. Por último, el análisis documental, se llevó a cabo con una pauta de análisis documental (anexo 3), la cual fue utilizada para revisar las planificaciones y materiales didácticos.

Estos instrumentos y técnicas van de la mano con el enfoque cualitativo de la investigación, debido a que nos permitió triangular la información y alcanzar una comprensión más precisa del fenómeno del rezago lector en los cursos de primero y segundo básico.

En primer lugar, se aplicó una entrevista semiestructurada individual a cada docente titular participante. Este instrumento fue diseñado para indagar en sus experiencias con el rezago lector, sus percepciones sobre el fenómeno y las estrategias que declaran implementar para abordarlo. Las entrevistas fueron grabadas mediante un audio con consentimiento informado y luego fueron transcritas para su posterior análisis cualitativo. Este tipo de entrevistas se justifica, dado que como menciona Canales Cerón (2006) "la entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona" (p. 223), permite una mayor apertura para captar las experiencias desde la perspectiva de los docentes.

En segundo lugar, se realizó una observación de prácticas en el aula, focalizada en momentos de enseñanza de la lectura. Para ello, se utilizó una pauta de observación que permitió

registrar de manera sistemática las interacciones pedagógicas, las metodologías empleadas y las adecuaciones implementadas para estudiantes en situación de rezago lector. La observación se llevó a cabo en una clase por nivel, con el objetivo de recoger evidencia concreta sobre las prácticas implementadas. Gutiérrez Quintana (2007) menciona que la observación sistemática permite examinar científicamente un fenómeno con objetivos definidos, en este caso, las prácticas docentes frente al rezago lector.

En tercer y último lugar, se efectuó un análisis documental de planificaciones y materiales didácticos. Este procedimiento permitió contrastar la coherencia entre lo declarado en las entrevistas, lo observado en el aula y lo plasmado en los documentos pedagógicos. Esta triangulación resultó fundamental, dado que, como advierte Rodríguez Trujillo (2004), solo mediante el contraste entre diseño y acción es posible identificar incoherencias que afectan la eficacia educativa.

Este enfoque multimodal (entrevistas, observación y análisis documental) permitió triangular la información y asegurar una comprensión integral de las prácticas docentes en su contexto real. Tal como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), la triangulación de múltiples fuentes y métodos fortalece la validez y profundidad de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa.

### **3.6.1 Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada constituyó una de las técnicas principales de recolección de información en este estudio. Su propósito fue indagar en las percepciones, experiencias y estrategias que las docentes desarrollaron frente al rezago lector, abordando el fenómeno

desde diversas perspectivas. Para su aplicación, se elaboró una pauta de entrevista (instrumento asociado a esta técnica) que se organizó en torno a distintas dimensiones: trayectoria docente, características del curso, comprensión del rezago lector, prácticas pedagógicas, experiencias reflexivas relacionadas con el quehacer profesional y estrategias o adecuaciones implementadas. Las preguntas correspondientes a cada dimensión se presentaron en el Anexo 1.

El instrumento fue revisado por un juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y cobertura de las preguntas en relación con las dimensiones definidas. Esta retroalimentación permitió ajustar o reformular ítems antes de su aplicación en el campo.

La entrevista se aplicó de forma individual, en un espacio acordado con cada docente. Con su consentimiento informado, la conversación fue grabada en audio y posteriormente transcrita de manera literal para su análisis. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de treinta a cuarenta minutos.

### **3.6.2 Pauta de observación**

La pauta de observación (instrumento asociado a esta técnica) se estructuró en torno a cinco dimensiones clave observables en el aula: organización del ambiente para la actividad de lectura, prácticas de enseñanza de la lectura, adecuaciones para el rezago lector, coherencia entre planificación e implementación e interacción docente–estudiante. En particular, se consideró cómo el entorno físico y emocional del aula favorecía o dificultaba la participación de los estudiantes con rezago lector en actividades de lectura. La descripción completa de cada dimensión, sus indicadores e ítems observables se presentó en el Anexo 2.

El instrumento fue revisado por un juicio de expertos, quienes examinaron la claridad de los indicadores, la pertinencia de los ítems observables y la posibilidad de recoger evidencia situada en el aula. Este proceso permitió consensuar los criterios de análisis, tal como recomienda Hernández Sampieri et al. (2014) para instrumentos aplicados en contextos naturales de observación.

La observación se realizó durante una clase de Lenguaje de aproximadamente 90 minutos en la sala de la docente participante. La clase fue seleccionada en conjunto con la docente, procurando que correspondiera a una sesión representativa del trabajo habitual en el aula y que incluyera actividades de lectura. Las investigadoras registraron notas estructuradas en la pauta y, con el consentimiento explícito, se realizó registro de grabación de audio para reforzar la fidelidad del análisis posterior.

Para complementar la información obtenida mediante las entrevistas y observaciones, se efectuó un análisis documental de planificaciones, evaluaciones y materiales didácticos proporcionados voluntariamente por las docentes participantes. La recolección se llevó a cabo al inicio del trabajo de campo, mediante una solicitud directa a las docentes, quienes entregaron copias digitales de los documentos mencionados. Se garantizó la confidencialidad de la información y su uso exclusivo con fines investigativos. Todos los documentos fueron organizados y archivados sistemáticamente para su posterior revisión.

Se definieron criterios de revisión orientados a la coherencia pedagógica, esto es entendido como la consistencia de los propósitos de enseñanza, acciones implementadas y estrategias planificadas. Se consideraron aspectos relevantes; las estrategias planificadas, coherencia

con los objetivos de aprendizaje y las actividades propuestas, con las observaciones, las adecuaciones de los materiales didácticos (dependiendo si se adecuaba al nivel lector de los estudiantes) y la coherencia evaluativa, permitiendo si los instrumentos responden a los objetivos y metodologías de enseñanzas declaradas.

Estos criterios permitieron vincular los documentos con lo declarado en las entrevistas semiestructurada, y lo observado en las salas de clases, logrando establecer la conexión entre lo planificado, práctica docente y evaluación frente al fenómeno estudiado, así se logró establecer una validez interpretativa y la triangulación de hallazgos.

### **3.6.3 Análisis documental**

El análisis documental constituyó una de las técnicas de recolección de información utilizadas en este estudio. Su propósito fue complementar los datos obtenidos por las entrevistas y observaciones, a través de la revisión de documentos pedagógicos proporcionados (voluntariamente) por las docentes participantes. Estos documentos incluyen planificaciones de clases y materiales utilizados en la enseñanza de la lectura.

Para este fin, se utilizó una pauta de análisis documental (instrumento asociado a esta técnica), presentada en el Anexo 3, la cual permitió sistematizar la revisión de los materiales y registrar la información de manera ordenada.

La recolección se llevó a cabo al inicio del trabajo de campo, mediante una solicitud directa a las docentes, quienes entregaron copias digitales de los documentos mencionados. Se garantizó la confidencialidad de la información y su uso exclusivo con fines investigativos.

Todos los documentos fueron organizados y archivados sistemáticamente para su posterior revisión.

Se definieron criterios de revisión orientados a evaluar la coherencia pedagógica y la alineación entre las planificaciones, evaluaciones y estrategias de aula. Este análisis permitió vincular la información de los documentos con lo declarado en las entrevistas y lo observado en el aula, ofreciendo una perspectiva integral sobre las prácticas docentes en relación con el rezago lector.

Este procedimiento logró complementar la comprensión del fenómeno, desde una mirada situada y coherente con el enfoque de la investigación, dando profundidad en la relación de las concepciones de los docentes con sus prácticas frente al rezago lector.

#### **3.6.4 Validación de instrumentos**

Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados con base en los objetivos específicos de la investigación y en las dimensiones definidas a partir del marco teórico. Posteriormente, fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos, con el propósito de asegurar su coherencia interna, pertinencia conceptual y adecuación al contexto educativo en que se aplicaron.

Esta validación fue fundamental para garantizar que los instrumentos midieran efectivamente los constructos definidos y se alinearan con los objetivos del estudio. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), la validación de instrumentos cualitativos implica

“comprobar que los indicadores y técnicas seleccionadas sean consistentes con los propósitos de la investigación y con las dimensiones del fenómeno estudiado” (p. 372).

El documento correspondiente al proceso de validación de expertos se adjunta en el Anexo 4.

### **3.7 Análisis de los datos**

El análisis de los datos se basó en los principios de la fenomenografía, identificando declaraciones significativas, agrupándolas por similitud y construyendo categorías de descripción que reflejaron las distintas maneras en que los participantes experimentaron el fenómeno. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), este enfoque cualitativo busca comprender las múltiples perspectivas de los participantes desde sus propios significados y en su contexto natural.

Los datos obtenidos a través de los instrumentos fueron analizados mediante un análisis temático, a partir de un proceso de codificación inductiva, sin categorías predefinidas. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de análisis permite organizar los datos cualitativos, identificar patrones recurrentes y construir categorías interpretativas desde los significados expresados por los participantes, en lugar de imponer marcos previos.

Este enfoque permitió que los códigos emergieran directamente desde los datos, facilitando la identificación de patrones y la construcción progresiva de categorías significativas. Según la interpretación de Hernández Sampieri et al. (2014), los códigos surgen de los datos, luego

se utiliza la codificación para revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis.

El análisis temático organizó la información y permitió detectar regularidades, diferencias y tendencias importantes que facilitaron la interpretación de los significados atribuidos por los participantes. En esta línea, “los resultados del análisis son síntesis de orden superior que emergen en la forma de descripciones, expresiones, categorías, temas, patrones, hipótesis y teoría” (Durán, 2012, p. 419).

Para analizar las percepciones, se identificaron unidades de significado extraídas de las entrevistas, las cuales fueron agrupadas por similitud para construir categorías de descripción que reflejaron las distintas formas en que los docentes experimentaron el rezago lector. Esto respondió a una lógica de codificación abierta, en la que el investigador consideró segmentos de contenido para analizarlos y compararlos, con el fin de generar categorías en función de similitudes y diferencias (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para relacionar las tres fuentes de datos, se aplicó una triangulación metodológica mediante el cruce entre entrevistas, observaciones de prácticas y análisis documental, con el objetivo de contrastar los datos desde distintas fuentes y fortalecer la validez del análisis. Según Flick (2007), “la triangulación se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (p. 243).

Este procedimiento analítico facilitó la elaboración de interpretaciones profundas y contextualizadas sobre las prácticas pedagógicas frente al rezago lector, en coherencia con los principios del enfoque cualitativo.

### **3.8 Procedimiento ético**

Este procedimiento contempló tres etapas sucesivas. En primer lugar, se entregó una carta de autorización a los directivos del establecimiento educacional (Anexo 6), con el fin de obtener la aprobación institucional para llevar a cabo la investigación. Posteriormente, se entregó a cada docente un consentimiento informado (Anexo 4), el cual explicita los objetivos del estudio, su carácter voluntario y no vinculante, e incluyó el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Finalmente, tratándose de participantes menores de edad, se aplicó un asentimiento informado (Anexo 7), elaborado con un lenguaje claro y comprensible, para asegurar su comprensión y aceptación de la participación.

En todas las etapas se garantiza la confidencialidad y el anonimato mediante el uso de seudónimos, y solo las investigadoras tuvieron acceso a los registros audiovisuales, los cuales fueron almacenados en un dispositivo digital protegido con contraseña. Estas medidas buscaban resguardar la identidad de los participantes y cumplir con los principios éticos fundamentales de la investigación educativa.

Este procedimiento se ajustó a los principios éticos que rigen la investigación cualitativa, tales como el respeto por la autonomía de los participantes, el derecho a participar libremente y la protección de sus datos personales. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), “la ética en la investigación cualitativa implica obtener el consentimiento informado de los

participantes, garantizar su anonimato, confidencialidad, privacidad y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin que esto tenga repercusiones para ellos”.

#### **4. Resultados**

Este capítulo presenta los resultados que se obtuvieron a partir del proceso de análisis cualitativo de contenido, desarrollado desde el enfoque inductivo y descriptivo interpretativo, el cual va acorde con el paradigma cualitativo propuesto por Creswell, J. W. (2007). Este enfoque busca comprender las percepciones y las prácticas docentes que giran en torno al rezago lector en estudiantes de primer y segundo año básico, todo esto a partir de la interpretación de significados y de experiencias situadas.

Denzin (1989, citado en Creswell, et al., 2007), plantea que el modelo interpretativo considera que el investigador debe escribir desde la mirada del sujeto, ello para apoyar la narración en las transcripciones de las entrevistas y a la vez se mantiene una intervención mínima en la interpretación. Con esta posición, se relaciona de forma directa con el diseño fenomenográfico, el cual busca describir las diferentes maneras en que los profesores experimentan y enfrentan el rezago lector, atendiendo las variaciones cualitativas de sus concepciones y vivencias (Casasola Rivera, 2022).

Cáceres (2003), menciona que el análisis cualitativo de contenido forma parte de una alternativa metodológica, la cual es “empírica y sistemáticamente controlada”, este análisis permite examinar el contenido manifiesto como el latente de los discursos, dando como objetivo el conjunto de dimensiones teóricas y contextuales. Por esto, se tomó el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, con el fin de seguir las etapas sugeridas por Hernández

Sampieri (2014) y Creswell (2007), quienes dan énfasis a la necesidad de construir categorías emergentes a partir de los datos, más que imponerlas desde un marco previo.

Además, el análisis se complementa con observaciones de sala de clases, las cuales permitieron triangular los discursos de los docentes con las prácticas que fueron observadas. Esta triangulación (entrevistas semiestructuradas, observación de clase y análisis documental) fortalece la credibilidad del estudio según Lincon & Guba (1985, citado en Creswell et al., 2007). Flick (2007) menciona que la triangulación involucra combinar distintos métodos, contextos y perspectivas teóricas, para así poder abordar de forma completa un fenómeno social. Se aclara que la triangulación se complementará al incorporar los documentos pedagógicos.

El análisis dio paso a construir categorías inductivas, las cuales reflejan las variadas formas en que los profesores comprenden y enfrentan el rezago lector. A continuación, están presentes las categorías emergentes, organizadas por sus significados compartidos y las experiencias descritas por las participantes.

#### **4.1 Descripción de las categorías emergentes**

De la codificación abierta, axial y selectiva, surgen cinco categorías principales, las cuales representan los significados comparativos entre las participantes docentes sobre el fenómeno del rezago lector.

Estas categorías fueron saliendo inductivamente a partir de las entrevistas y observaciones de aula, con el fin de reflejar las variaciones cualitativas con que las docentes conciben y enfrentan la enseñanza de lectura en primero y segundo año escolar.

En relación con el enfoque fenomenográfico, este proceso no se limitó a identificar temas reiterados, se buscó comprender las diferentes formas en que las profesoras experimentan la práctica pedagógica, teniendo en cuenta el contexto, formación y la emocionalidad que atraviesan sus acciones (Casasola Rivera, 2022).

Las categorías emergentes que surgieron fueron las siguientes:

1. Estrategias lectoras declaradas e implementadas (acciones realizadas por las docentes utilizadas para abordar el rezago lector)
2. Brecha entre planificación e implementación (diferencia entre lo planificado y las acciones en la sala de clases)
3. Influencia familiar y apoyo del hogar (impacto del acompañamiento familiar en el progreso lector)
4. Diversidad del curso y condiciones del aula (factores que inciden en la enseñanza de la lectura)
5. Reflexión docente y autoevaluación profesional (momentos de análisis y resignación de las propias prácticas docentes)

Cada categoría sintetiza las dimensiones del fenómeno, que en conjunto permiten comprender cómo los docentes declaran, implementan y resignifican las prácticas pedagógicas frente al rezago.

#### **4.2 Análisis interpretativo por categorías**

El análisis interpretativo por categorías busca ahondar en la comprensión del fenómeno del rezago lector, a partir de la identificación, organización de significados y codificación presentes en los discursos de las docentes. Mediante este proceso, los datos se agruparon en categorías de descripción, las cuales permitieron revelar contenidos manifiestos como latentes, esto quiere decir, que lo que se expresa de forma directa y las interpretaciones subyacentes procedentes de experiencias pedagógicas.

Cáceres (2003), menciona que el análisis cualitativo de contenido es una estrategia metodológica que integra el rigor del análisis tradicional y la sistematización con la profundidad interpretativa de “culminante” en el análisis, ya que nos permite reorganizar los datos en una estructura teórica nueva, esto es positivo, debido a que favorece a una lectura crítica y contextualizada del fenómeno.

En este aspecto, el análisis por categoría no solo clasifica la información, también interpreta las relaciones entre los significados, se van integrando las voces con los fundamentos teóricos del estudio. Con el fin de construir una comprensión más situada del rezago lector y de las prácticas docentes, articulando lo declarado, lo observado y lo documentado, desde una mirada interpretativa y reflexiva.

#### **4.2.1 Estrategias lectoras declaradas e implementadas**

Los resultados de los análisis de las entrevistas y las observaciones de aula permitieron demostrar que las estrategias lectoras realizadas por las docentes se focalizan principalmente en la lectura modelada, la lectura guiada y el trabajo realizado por el equipo del programa de integración escolar (PIE). Estas prácticas docentes se repiten en los diversos niveles observados lo cual evidencia una tendencia hacia metodologías estructuradas y tradicionales en donde la lectura se comprende como una habilidad técnica antes que una experiencia significativa.

Este predominio metodológico se vincula con el enfoque basado en destrezas, ya que las estrategias observadas se centran en la decodificación, fluidez y precisión, dimensiones que buscan garantizar el dominio técnico del código escrito, No obstante, la falta de espacios de lectura significativa o contextualizada revela una escasa presencia del enfoque holístico, el cual plantea que la comprensión lectora debe desarrollarse mediante experiencias integradas, sociales y afectivas.

En el caso de las entrevistas realizadas, las docentes señalaron aplicar diversas estrategias basadas en la repetición, la decodificación y el acompañamiento individual, esto para mejorar la fluidez y precisión lectora lo cual demuestra que existe una preocupación por la diversidad de ritmos de aprendizajes, aunque por otra parte persiste una escasa incorporación de estrategias diferenciadas e innovadoras.

En las observaciones de aula se confirmó la coherencia a un nivel parcial entre lo declarado y lo implementado, las docentes efectivamente aplicaron lectura modelada y guiada tal como

lo habían mencionado en las entrevistas, realizando pausas para formular preguntas de comprensión explícita e implícita. Sin embargo, se evidenció que existe poca variación metodológica y a su vez escaso uso de estrategias activas o lúdicas que promovieron la motivación hacia la lectura.

Este hallazgo evidencia una tensión entre los enfoques didácticos, mientras las prácticas docentes responden a un enfoque basado en destrezas, dado que las intenciones declaradas de las docentes apuntan hacia un enfoque más holístico y emergente proponiendo la integración de recursos tecnológicos o estrategias que amplíen los modos de lectura, sin embargo la falta de innovación y la rigidez metodológica evidencian la distancia entre la intención de un enfoque más integral y la práctica centrada en la técnica.

En este caso, las prácticas observadas se alinean de una manera más acertada con el enfoque basado en destrezas, el cual se caracteriza por el énfasis en la decodificación y fluidez, ya que el enfoque holístico o integrado según Gluyas et al. (2015), busca vincular la lectura con existencias significativas, emociones y contextos sociales del estudiante lo cual no se evidenció en las observaciones.

Si bien algunos docentes manifestaron interés en aplicar diversas estrategias participativas como la lectura compartida, esta no fue observada, esto evidencia una separación entre el discurso pedagógico y la práctica efectiva, fenómeno ya mencionado por el MINEDUC (2018), el cual señala que, aunque las docentes declaran planificar clases diferenciadas, sólo cierto porcentaje reducido logra implementar adaptaciones reales en la sala de clases debido a factores como limitaciones de tiempo, recursos o falta de formación.

Por esta razón, se puede afirmar que las estrategias lectoras implementadas responden en su mayoría a prácticas tradicionales, reproductivas y técnicas más que a propuestas comprensivas o reflexivas para los estudiantes. Esto reafirma la necesidad de avanzar hacia una enseñanza de la lectura más equilibrada, en la cual la decodificación se combine con la comprensión y la motivación lectora tal como propone el enfoque LEC del MINEDUC (2023), el cual promueve una enseñanza del lenguaje articulada en torno a la lectura, la escritura y la oralidad.

Desde los enfoques didácticos, se confirma que la práctica lectora que realizan las docentes se sitúa entre lo tradicional y la búsqueda de innovación, el enfoque que predomina es el basado en destrezas el cual garantiza la estructura y secuencia de los aprendizajes, sin embargo, es necesario articular otras estrategias para lograr experiencias lectoras que sean significativas, colaborativas y afectivas.

#### **4.2.2 Brecha entre planificación e implementación**

Una de las reiteraciones que más se hizo notar en las entrevistas es la incongruencia entre lo planificado y lo realizado en la sala de clases. Las docentes afirman que las planificaciones la mayoría de las veces se elaboran para cumplir con los requerimientos institucionales más que para orientar la práctica pedagógica. Frases como “el papel aguanta todo” o la “planificación es para el colegio, no para realizarla” (Entrevista docente, datos propios, 2025) (docente B y C) evidencian una distancia notoria entre lo que se planifica y lo que se implementa.

Esta brecha es una respuesta a las condiciones contextuales y estructurales, ya que el tiempo insuficiente, la conducta, la heterogeneidad del curso y la falta de recursos humanos (apoyo especializado) son factores que influyen en la implementación de lo planificado. Desde la mirada de los enfoques didácticos, esta tensión puede interpretarse como un desequilibrio entre el enfoque basado en destrezas y el enfoque holístico, ya que el primero orienta las planificaciones hacia objetivos técnicos y medibles, mientras que el segundo demanda flexibilidad, contextualización y atención a la diversidad.

Según Creswell (2007), la investigación cualitativa ocurre siempre en el contexto natural, y esto da paso a que el investigador pueda desarrollar detalles sobre los individuos y estar implicado con las experiencias reales. Comprender cómo los profesores ajustan su trabajo pedagógico en los contextos reales, ayuda a reconocer la enseñanza como un proceso situado y flexible, más que un proceso lineal.

El MBE (MINEDUC, 2021) menciona y destaca que la planificación debe surgir del conocimiento de las características y necesidades de los alumnos, debido a que promueve experiencias reales, pertinentes al contexto, flexibles y desafiantes. Este documento destaca que planificar no es una acción burocrática, sino que es un proceso reflexivo y continuo, en donde las profesoras deben analizar las evidencias, adaptar estrategias y deben evaluar constantemente el progreso de los estudiantes.

De igual manera, Iglesias Soto (2008) plantea que la enseñanza de la comprensión lectora exige que se realice una flexión a la selección de estrategias, en donde la docente puede adaptar sus métodos a la naturaleza de los alumnos y del texto. Se menciona “pero la

selección de las estrategias debe hacerse con criterio de flexibilidad, ya que en cada ocasión el docente es quien debe seleccionar aquellas que más convengan a la naturaleza de los alumnos y a las características del texto” (p. 175).

Es coherente con la necesidad de las planificaciones dinámicas, que son capaces de responder a los ritmos, contextos y a los estilos de aprendizaje de los alumnos. La Radio de la lectura (Claro et al., 2023), da énfasis a este diagnóstico, ya que demostró que más del 69% de los alumnos no alcanzan los niveles mínimos de la comprensión lectora que se espera a su edad, esto evidencia que los procesos planificados de la enseñanza no siempre son aprendizajes efectivos, debido a una falta de continuidad entre la planificación, la implementación y la evaluación.

La brecha entre lo planificado y lo realizado en clases, no puede entenderse como una falencia individual, se debe entender como el reflejo de un sistema que presiona la autonomía docente frente a las altas demandas administrativas y contextos complejos. Frente a este escenario, la reflexión pedagógica y la flexibilidad profesional surgen como recursos importantes para poder mantener la intencionalidad formativa en la práctica cotidiana, esta combinación demuestra que las docentes no actúan desde un único enfoque, sino que construyen su práctica desde la negociación constante entre las demandas institucionales y las realidades pedagógicas.

#### **4.2.3 Influencia familiar y apoyo del hogar**

Uno de los factores que todas las docentes mencionaron e identificaron como determinante en el rezago lector fue la escasa participación y apoyo del entorno familiar. En las entrevistas

realizadas las docentes, señalaron que los estudiantes que presentan mayores dificultades lectoras provienen de hogares con limitadas prácticas de lecturas o con poco acompañamiento en las tareas escolares. esta percepción coincide con lo planteado por Fuguet y Chacón (2011) los cuales advierten que la falta de estímulos lectores en el hogar y el acceso restringido a materiales impresos influyen directamente en la adquisición y consolidación de la lectura, por otro lado las docentes destacaron la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo, aunque también reconocieron las barreras socioeconómicas y laborales las cuales dificultan dicho involucramiento, autores como Zambrano- Mendoza y Viguera- Moreno (2020) mencionan que la falta de tiempo, las extensas jornadas laborales y el bajo nivel de preparación de los padres limita su implicación efectiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje. esto refleja una realidad en donde el rezago lector se vincula estrechamente con la desigualdad de oportunidades educativas, esta situación se alinea con los hallazgos de la Agencia de Calidad de la Educación (2023) la cual reporta que el nivel socioeconómico incide significativamente en el rendimiento lector, especialmente en los primeros años de escolaridad.

En las observaciones de aula se demostró que las docentes intentan compensar esta falta de apoyo familiar mediante actividades de refuerzo en el aula y coordinación con el equipo PIE, no obstante, estas acciones resultan insuficientes sin el trabajo en conjunto con el hogar en conjunto con el hogar. solo un docente logró implementar estrategias en donde envía material lector para el hogar y la realización de lecturas en conjunto con los apoderados, este tipo de iniciativas responden a la idea de enseñanza situada planteada por Vygotsky (1978, citado en Cabrera et al., 2019) quien recalca la importancia en la mediación social y el aprendizaje en

la mediación social y la interacción con otros como elementos clave del desarrollo cognitivo del estudiante.

Es por esto que la consolidación entre la escuela y la familia surge como una necesidad prioritaria, orientada a promover una cultura lectora compartida en donde los aprendizajes no se limiten solo al aula. Como sugieren Cassany (2022) y MINEDUC (2023), la lectura debe entenderse como una práctica social y cultural que trasciende el ámbito escolar.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la influencia y el apoyo del hogar forman una de las principales barreras en el desarrollo lector temprano. Las docentes muestran conciencia en cuanto a esta problemática, pero, carecen de estrategias efectivas para involucrar a la familia de forma permanente. En consecuencia, fortalecer la alianza escuela y familia surge como una prioridad pedagógica, ya que de igual manera desde el hogar se construyen las bases afectivas y cognitivas que posibilitan la comprensión lectora, como menciona el LEC (MINEDUC, 2023), es importante promover una cultura lectora comunitaria que vincule las prácticas escolares con el entorno familiar.

#### **4.2.4 Diversidad del curso y condiciones del aula**

Las docentes entrevistadas describen salas de clases como “heterogéneas”, desde los niveles lectores hasta los ritmos de aprendizajes, contextos socioculturales e intereses. La heterogeneidad interpela directamente con el enfoque holístico, que concibe la enseñanza como un proceso que debe responder a las diferencias individuales y colectivas de los estudiantes. En un mismo grupo conviven alumnas que leen con fluidez hasta estudiantes que aún se encuentran en la etapa silábica o que representan diagnóstico PIE. Esta diversidad en

la sala de clase da como resultado tensiones constantes en las labores pedagógicas, especialmente en la lectura, ya que este es un proceso que lleva tiempo, apoyo especializado y recursos.

Creswell (2007), menciona que la investigación cualitativa está en la búsqueda de comprender los fenómenos educativos en sus entornos naturales, debido a que permite reconocer cómo los factores sociales y estructurales moldean las prácticas docentes. Se concluye que la heterogeneidad del curso es un factor clave del escenario situado, en el cual se desarrollan las desviaciones pedagógicas.

El MBE (MINEDUC, 2021), menciona que la atención a la diversidad del grupo curso es del Dominio A: Preparación de la enseñanza, este dominio destaca que el profesor debe conocer las características del grupo curso y debe crear experiencias auténticas que respondan a las diferencias culturales, socio emocionales y cognitivas. El objetivo es obtener una enseñanza equitativa, inclusiva y flexible, en donde se reconozca que el aprendizaje no ocurre de forma uniforme.

El estudio realizado por la Universidad de los Andes (Claro et al., 2023) previene que los resultados de la comprensión lectora varían entre los establecimientos y regiones, dando más énfasis a los contextos de vulnerabilidad. Más del 60% de los alumnos que fueron evaluados no alcanzan el nivel de lectura que se espera en su edad, lo que pone en evidencia las condiciones estructurales del sistema (estudiantes por curso, falta de recursos, desigualdad en la educación), que influyen de forma directa en el aprendizaje.

El Estudio sobre habilidades lectoras (Agencia de Calidad de la Educación, 2021) demuestra que las prácticas de lecturas escolares presentan una brecha evidente respecto a las prácticas lectoras reales de los alumnos, esto da como resultado desinterés y bajos niveles de compromiso. El estudio concluye que "los estudiantes leen de modo cotidiano otro tipo de textos y en otros formatos como plataformas digitales, redes sociales, blogs... pero las prácticas de lectura de la escuela parecen muy distantes de las prácticas de lectura de los estudiantes" (p. 36).

Esta desconexión entre las formas sociales y escolares de leer contribuye a la heterogeneidad lectora que las docentes describen en sus salas de clases, donde algunos estudiantes mantienen hábitos personales de lectura mientras otros se alejan completamente de los textos. De este modo, el estudio reafirma que el rezago lector no se asocia únicamente a factores pedagógicos, sino también a una brecha cultural y motivacional entre las experiencias lectoras de los alumnos y las estrategias utilizadas en la escuela.

Desde este mismo punto de vista, el enfoque emergente se evidencia cuando las docentes optan por realizar estrategias y recursos adaptativos, como materiales digitales o apoyos visuales para atender la diversidad.

En este sentido, Cassany (2022) sostiene que la lectura debe entenderse como una práctica situada, influida por los contextos materiales, culturales y afectivos en los que se desarrolla. Por tanto, la diversidad del aula no debe concebirse sólo como un desafío, sino como una oportunidad para innovar y fortalecer la mediación pedagógica. Reconocer esa diversidad

permite diseñar nuevas estrategias y fomentar la colaboración entre pares, transformando la heterogeneidad en un recurso para el aprendizaje lector.

Las diversidades que existen en cada curso, dan como una variable estructural, la que condiciona las prácticas lectores y obliga a las profesoras a desarrollar estrategias que sean flexibles, empáticas y adaptativas. Las condiciones de sala de clase; ya sean recursos, clima, tiempo y apoyo institucional, son factores los cuales median de forma directa con la efectividad de la enseñanza de la lectura y explican parte del fenómeno del rezago lector observado en los primeros niveles educativos.

#### **4.2.5 Reflexión docente y autoevaluación profesional**

La reflexión pedagógica sobre la propia práctica que las docentes realizan forma parte de una de las categorías más significativas de este análisis, al reflejar la conciencia crítica y la disposición del aprendizaje continuo, permite que las docentes logren explorar sobre sus decisiones y sean capaces de reconocer cuáles son sus limitaciones. a lo largo de las entrevistas surgen expresiones de autocrítica por parte de las docentes, en donde la Docente B señala, “me he cuestionado si estoy preparada para trabajar con rezago lector” (Entrevista docente, datos propios, 2025), por su parte la Docente C reconoce “me faltan estrategias más específicas para ciertos estudiantes”(Entrevista docente, datos propios, 2025), desde esta mirada en coherencia por lo planteado por Schon (1992), la docencia implica una constante reflexión en la acción y sobre la acción, en donde las experiencias que viven día a día se transforman en conocimiento pedagógico que orienta nuevas estrategias de enseñanza en los distintos niveles y para trabajar con diversos estudiantes que presenten rezago lector.

A grandes rasgos, las docentes que participaron en esta investigación manifiestan una disposición hacia la enseñanza de la lectura y un compromiso ético con la constante mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que su práctica se encuentre en distintos niveles de desarrollo. Por su parte la Docente A la cual tiene más de quince años de trayectoria, evidencia una mirada reflexiva y centrada en la influencia del entorno familiar, dado que ella manifiesta que uno de los principales factores de que el estudiante se encuentre en rezago lector es producto de que en los hogares no hay o no se potencian los hábitos lectores, además, muestra una autocrítica al reconocer la necesidad de adquirir más estrategias para trabajar con rezago, al autoevaluarse en la escala numérica de la entrevista “me pondría un cuatro, porque me gustaría conocer más estrategias”(Entrevista docente, datos propios, 2025), por su parte la Docente B revela una reflexión marcada por la tensión entre el ideal pedagógico y las condiciones reales del aula, a su vez reconoce abiertamente sus dificultades para implementar las planificaciones debido a los problemas conductuales que tienen sus estudiantes en donde señala que “mis planificaciones en verdad son planificaciones escritas para el colegio, no una planificación para realizar” (Entrevista docente, datos propios, 2025), este tipo de autocrítica demuestra una comprensión más profunda de la distancia entre el discurso pedagógico y la práctica efectiva, del mismo modo ella identifica como desafío la necesidad de su propio aprendizaje docente y el impacto emocional de lo que es una enseñanza en Chile, esta reflexión se aproxima a lo que Schon (1992) describe como una reflexión sobre la práctica, la cual emerge a partir de experiencias y la necesidad de adaptarse a contextos desafiantes.

La docente C, en contraste, expresa una reflexión equilibrada entre lo pedagógico y lo afectivo. Ella recalca que el resultado de las estrategias depende tanto del diseño como de la relación establecida con los estudiantes: “Lo más importante es generar lazos con los estudiantes; este vínculo permite confianza y disposición para aprender” (Entrevista docente, datos propios, 2025). Además, reconoce las limitaciones estructurales que obstaculizan la congruencia entre planificación e implementación al señalar: “El papel lo aguanta todo (refiriéndose a las planificaciones), pero en la práctica no se puede llevar a cabo como uno quisiera” (Entrevista docente, datos propios, 2025). Esta afirmación demuestra una conciencia crítica respecto de los factores que condicionan la enseñanza.

Finalmente la Docente D, demuestra un proceso reflexivo más consolidado y orientado a la acción, ella integra estrategias de adaptación concretas para sus estudiantes, además reconoce el trabajo interdisciplinario, esto demuestra una autoevaluación profesional y colaborativa buscando el bien común y un ambiente armonioso para el aprendizaje, esta mirada coincide con la postura de Creswell (2007), el cual sostiene que el conocimiento cualitativo emerge del contacto directo con las experiencias de los sujetos, esto implica una reflexión constante sobre el propio rol.

Junto con lo anterior, el MBE (CPEIP, 2021) establece que la autoobservación, la mejora continua y el análisis crítico forman parte del Dominio D: Compromisos profesionales, el cual orienta a los docentes a reflexionar sobre su quehacer y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de las docentes que participaron en esta investigación, la reflexión profesional se evidencia en la dimensión emocional y ética, manifestándose en preocupación, frustración, empatía y compromiso frente a los desafíos con estudiantes en rezago lector. Esto

evidencia que las docentes no solo se limitan a reproducir prácticas, sino que reinterpretar su experiencia para mejorarla. Es por lo que el proceso de reflexión docente y la autoevaluación profesional surgen como procesos esenciales para mejorar las prácticas lectoras.

#### **4.3 Triangulación de resultados**

El proceso de la triangulación se realizó mediante la contraposición e interpretación cruzada de los datos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas y las observaciones de clases, esto nos permitió identificar coincidencias y diferencias entre las prácticas declaradas e implementadas por las profesoras participantes.

Denzin (1970, citado en Creswell, 2007), menciona que, en la investigación cualitativa, siempre está presente la convergencia de variadas fuentes de investigación, visiones de los investigadores, perspectivas teóricas y metodologías distintas, con el objetivo de tonificar el desarrollo y la validez de los temas investigados y analizados. Además, la triangulación no solo amplía la comprensión del fenómeno estudiado, también ayuda a sustentar la creencia de los hallazgos.

Los autores Lincon y Guba (1985, citado en Creswell, 2007), mencionan que la triangulación de las fuentes fortalece la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos en la investigación cualitativa, ya que permite contrastar distintas miradas del mismo fenómeno.

Además, Flick (2007), dice que realizar una triangulación implica “combinar distintos métodos, contextos y perspectivas teóricas, para así abordar de manera más completa un

fenómeno social” (p. 243), ya que amplía la comprensión de los significados atribuidos por los participantes.

En el presente estudio, la triangulación se realizó de manera parcial, debido que aún se encuentra pendiente la incorporación del análisis documental (planificaciones, materiales, etc). Aun así, los datos que han sido recogidos hasta un punto nos permitieron establecer relaciones significativas entre las concepciones, discursos y prácticas observadas.

En el presente estudio, la triangulación se realizó del análisis conjunto de las entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y documentos pedagógicos, esto permitió establecer relaciones entre los discursos, concepciones y prácticas observadas. Esta triangulación de fuentes fortalece la validez interpretativa del estudio y permitió observar una comprensión más profunda y coherente del fenómeno del rezago lector en su contexto real.

#### **4.3.1 Coincidencias**

- Las docentes coinciden en plantear el rezago como un fenómeno multifactorial, el cual es influido por tres variables; emocionales, familiares y cognitivas.
- Las docentes valoran el vínculo afectivo y la motivación; hacen énfasis que son como “ejes” vitales para promover el aprendizaje lector.
- Se logra observar el uso de estrategias lectoras “tradicionales”, como, por ejemplo; lectura modelada y guiada, las cuales se complementan con recursos concretos o visuales.

- La reflexión profesional se reconoce como un proceso que es sumamente necesario para mejorar la práctica y para poder adaptarla a los desafíos del aula.
- Las docentes concuerdan que la familia cumple un rol fundamental y decisivo durante el desarrollo lector, debido a que cumple un papel como “agente de apoyo” o, en algunos casos, de rezago.

#### **4.3.2 Divergencias**

- Las docentes declaran realizar adecuaciones en sus planificaciones, en las observaciones se verifica que muchas de estas adecuaciones no se implementan de forma sistemática, o dependen de la intervención del PIE
- La participación familiar durante el proceso lector se valora, pero no se observa de forma “formal” dentro de la sala de clases.
- Se logra identificar algunas diferencias en la autonomía profesional; algunos docentes dependen del material institucional o de algunos colegas, mientras que otros docentes diseñan sus propias estrategias.
- Las docentes durante toda la entrevista mencionan el uso de estrategias activas, aunque en la práctica se hace notar un enfoque fonológico y repetitivo.
- Perduran diferencias en la reflexión de la práctica; algunas docentes evidencian una mirada más “instrumental” del proceso, mientras que otras docentes expresan “autocrítica” de forma constante.

Los resultados de la triangulación muestran una coherencia entre lo que declaran que planifican y lo que se implementa. Las docentes están conscientes de las limitaciones

estructurales y de las contextuales que pueden afectar su trabajo (cantidad de alumnas, heterogeneidad, falta de apoyo, tiempo), pero aun así se muestran activas a tener iniciativas personales de mejora y de estar adaptándose constantemente. En este mismo sentido, la triangulación nos revela una práctica flexible, condicionada y situada, en donde las profesoras están constantemente intentando equilibrar las exigencias curriculares con las necesidades reales de su contexto (aula).

Este tipo de análisis nos permite comprender los procesos educativos, desde la experiencia de los actores en su contexto real (Creswell, 2007), dándonos profundidad a la interpretación de los datos.

La triangulación documental, integrada en el análisis, permitió corroborar y ampliar los resultados, contrastarlos con las prácticas observadas y declaradas con las evidencias escritas (instrumentos, estrategias y planificación). Esta etapa, según Hernández Sampieri (2014), entrega mayor rigurosidad metodológica y validez al estudio cualitativo, ya que se integra una visión holística y comprensiva del fenómeno del rezago.

#### **4.4 Triangulación Integral**

El proceso de triangular los documentos es una estrategia para validar y profundizar nuestro análisis cualitativo, dado que permite contrastar y estructurar diferentes fuentes de información sobre un mismo fenómeno. Según Creswell (2007), la investigación cualitativa se caracteriza por la recolección de variados datos y la búsqueda de la coherencia entre ellos, esto construye una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno.

Creswell (2007) recalca que un estudio cualitativo riguroso integra diferentes perspectivas y fuentes de evidencia como vendría siendo en este caso la entrevistas, observaciones y documentos esto logra potenciar la credibilidad y profundidad interpretativa al análisis realizado.

En el marco de esta investigación, la triangulación se realizó a partir de tres fuentes complementarias entre sí las cuales son: Entrevistas semiestructuradas que se relaciona con las prácticas declaradas, las observaciones de aula que alinea con las prácticas implementadas y el análisis documental de planificaciones y diversos materiales pedagógicos, esta integración responde al fenómeno fenomenográfico que busca comprender las diversas formas en que los docentes perciben y conciben en cuanto al rezago lector en sus aulas (Casola Rivera, 2022)

#### **4.4.1 Análisis interpretativo del cruce de fuentes**

El contraste entre las acciones, los documentos y los discursos demuestra una relación compleja entre la intencionalidad pedagógica que las docentes declaran y las prácticas efectivas. En las entrevistas realizadas las docentes expresan una preocupación por la diversidad de niveles lectores de sus estudiantes y la necesidad de ajustar sus estrategias de enseñanza, no obstante, entre las observaciones y las planificaciones se aprecia un predominio de actividades centradas en la decodificación y la corrección de errores.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Cassany (2022) el cual sostiene que las prácticas de lecturas en las escuelas se reducen a la reproducción técnica del texto, en lugar de fomentar una interacción significativa con el lenguaje. Los documentos analizados en especial las

planificaciones de primero y segundo básico confirman la tendencia de que los objetivos de las bases curriculares se centran en el reconocimiento de palabras y la fluidez, sin promover de forma explícita la comprensión profunda o el disfrute lector. Así mismo Creswell (2007) sostiene que la investigación cualitativa debe desarrollarse en el contexto natural ya que es en donde ocurren los fenómenos educativos dado que es en dicho contexto en donde toman sentido las decisiones de los y las docentes, junto con esto las observaciones realizadas muestran que las docentes procuran mantener un ambiente positivo y afectivo, sin embargo, carecen de estrategias de comprensión lectora que logren articularse con el componente emocional.

En cuanto a la coherencia entre las planificaciones y la práctica real, se observa que las adaptaciones a la diversidad son parciales y depende de las experiencias de las docentes, según Creswell (2007) esta situación puede interpretarse como una manifestación del diseño cualitativo dado que las decisiones pedagógicas evolucionan a partir del contexto y no de un plan fijo. En contraste los materiales utilizados como el texto “El murciélago de colores” el cual se utilizó en dos de las clases observadas en segundo básico, evidencia la intención de incorporar recursos lúdicos, aunque en la práctica su capacidad interpretativa se reduce al plano literal. Este tipo de implementación refleja la tensión entre las intenciones pedagógicas innovadoras declaradas y las condiciones reales del aula Chilena, lo que coincide con lo descrito por Creswell (2007) respecto a la influencia de las circunstancias contextuales en los procesos educativos actuales.

#### **4.4.2 Interpretación Global**

Desde una perspectiva didáctica, los hallazgos confirman la coexistencia de tres enfoques, el de destrezas construye el acto de leer desde la práctica, el holístico que entrelaza emociones y relaciones sociales y el emergente que promueve el uso de herramientas digitales, esta combinación evidencia cómo las docentes transitan entre modelos tradicionales e integradores creando una práctica real que se ajusta a las demandas y la diversidad del entorno.

La triangulación integral de los resultados nos permitió afirmar que las docentes actúan en un contexto de tensión entre el cumplimiento institucional y la respuesta a las necesidades reales del estudiantado, Sus planificaciones se ajustan a los lineamientos del MINEDUC, no obstante en la práctica surgen adaptaciones coherentes y situadas con lo que Creswell (2007) describe como el carácter flexible y constructivo del proceso cualitativo, en este sentido, el rezago lector no se relaciona con una falta de compromiso docente, sino por la coexistencia de los modelos pedagógicos diferentes, uno estandarizado, el que se centra en el cumplimiento y el otro adaptativo sostenido en la experiencia y el vínculo humano. Esta dualidad evidencia lo complejo de la enseñanza de la lectura en contextos heterogéneos y reafirma la pertinencia del enfoque fenomenográfico que reconoce las diversas formas experimentar y darle un nuevo significado a la práctica pedagógica.

#### **4.5 Síntesis interpretativa**

El análisis realizado permite entender el rezago lector como un fenómeno multidimensional, influido por factores: familiares, estructurales, pedagógicos emocionales, los cuales se

entrelazan en la práctica día a día. Las docentes participantes construyeron significados diversos sobre este fenómeno, reflejando una comprensión situada de su trabajo, en donde la lectura se conoce como un proceso social, reflexivo y afectivo.

Creswell (2007), menciona que la investigación cualitativa genera una comprensión profunda del fenómeno desde la mirada de los personajes involucrados, reconociendo la interacción entre las acciones, discursos y contextos. El estudio realizado mostró que las docentes resignifican su práctica a partir de sus reflexiones y experiencias, a la vez van enfrentando tensiones en el deber institucional y las necesidades de las alumnas.

El proceso de análisis se desarrolló bajo el enfoque fenomenográfico y el análisis cualitativo de contenido, esto permite construir categorías, las cuales se articulan entre sí, ya que responden a un sistema pedagógico dinámico. La primera categoría; las estrategias lectoras, las cuales representan el núcleo de la acción docente, evidenciando la coexistencia de prácticas tradicionales con enfoques más atractivos, activos y significativos. Aun así, su efectividad se ve condicionada por la desigualdad, por la brecha entre la planificación y la implementación, en donde las profesoras deben ir adaptando sus decisiones a los contextos de cada estudiante.

En segundo lugar, la diversidad del curso emerge como un elemento estructural que tensiona la práctica pedagógica, aun así, se puede transformar en una oportunidad de innovación. Cassany (2022) plantea que la lectura es una práctica situada en contextos reales, culturales, materiales específicos y afectivos, es por ello, la heterogeneidad de la sala de clase no debe

verse como una dificultad, sino que debería verse como un espacio en que nazca la empatía, la colaboración y la construcción conjunta del aprendizaje.

A la misma vez, el análisis nos deja ver que la influencia de la familia emerge como una variante relevante en el avance lector. Vygotsky (1978, citado en Cabrera et al., 2019) y la Agencia de Calidad (2021), mencionan que la lectura se desarrolla con la interacción entre pares, y la presencia de un acompañamiento familiar sostenido, da más cobertura a la zona del desarrollo del alumno y a la vez se fortalece su motivación hacia la lectura. Esta dimensión sociocultural del aprendizaje pone como foco la necesidad de consolidar la correspondencia educativa entre la familia y la escuela.

La reflexión docente y la autoevaluación profesional nacen como ejes transformadores del proceso educativo. Schon (1992), menciona que los docentes demuestran una actitud de introspección, actitud que demuestra reconocer limitaciones, generar mejoras continuas y reinterpretar sus prácticas. Con esta autorreflexión, se demuestra que los docentes constantemente constituyen un ejercicio ético, el cual refuerza su compromiso con la justicia educativa.

La triangulación, da a demostrar que la enseñanza de la lectura no depende solamente de las metodologías aplicadas, otro factor es la capacidad de interpretación y la contextualización docente, frente a las diversidades de la sala de clase. El autor Cassany (2022), plantea que leer y enseñar a leer no es proceso, sino que es una práctica emocional, cultural y social, práctica que requiere de mediadores significativos y constantes.

En síntesis, se confirma que el rezago lector se debe abordar desde una mirada integral, ya que se debe reconocer las dimensiones institucionales, pedagógicas y socioculturales del aprendizaje. De igual forma, Cáceres (2003), menciona que la solidez de los análisis cualitativos se centra en su carácter sistemático y reflexivo, debido a que el investigador interpreta el contenido manifiesto como el latente, dándole sentido a los datos del contexto. La lectura así se comprende como un proceso de construcción de significado, proceso el cual es mediado por las experiencias, interpretaciones (de los que participan en él) y los vínculos.

Las categorías que surgieron muestran que el rezago lector no se explica solamente por el desempleo de los alumnos, sino que también depende de mediadores pedagógicos y contextuales. La docencia se comprende como una práctica situada, relacional y reflexiva, en la cual, la toma de decisiones realizadas por el docente se reconfiguran de forma constante para poder responder a la diversidad de la sala de clases y a las necesidades reales de los estudiantes.

## **5. Conclusión**

La presente investigación permitió interpretar y comprender de manera profunda y situada en un contexto real el fenómeno del rezago lector en los primeros niveles de enseñanza básica, reconociendo que esta problemática es multidimensional, en tanto convergen factores pedagógicos, familiares, institucionales y emocionales.

Mediante el análisis fenomenográfico y del contenido cualitativo, se consiguió evidenciar cómo las docentes formulan diversos significados acerca de la lectura, la didáctica y su propia

participación en esta, mostrando que la enseñanza es siempre contextual, interpretativa y en constante transformación.

Los resultados de esta investigación evidencian que las prácticas docentes están atravesadas por diversas tensiones: un equilibrio complejo entre las demandas institucionales y la realidad cotidiana del aula, entre la planificación estandarizada y la flexibilidad pedagógica, y entre la intención de formar lectores críticos y la presión por los resultados evaluativos. Aun con estos obstáculos, se observa que las docentes, pese a las limitaciones que enfrentan, demuestran creatividad, compromiso y responsabilidad profesional, cualidades que las posicionan como agentes activas del aprendizaje y no como simples ejecutoras de los lineamientos curriculares.

Desde el enfoque didáctico, los resultados de la investigación muestran que en las prácticas docentes que se observaron predomina una enseñanza de la lectura basada en destrezas, debido a que se centra en la decodificación, fluidez y precisión lectora. Este enfoque se hace notar tanto en las estrategias implementadas en la sala de clases (ya sea lectura modelada y guiada) como en la organización de las actividades y en los criterios de evaluación. Estas prácticas resultan coherentes con los requerimientos curriculares de los primeros años de educación, aun así tienden a restringir el desarrollo de experiencias lectoras que son más significativas, contextualizadas e integrales (Gutiérrez Fresneda, 2018; MINEDUC, 2018).

Igualmente, se logró identificar una leve tensión entre el enfoque didáctico declarado por las docentes y el que realmente se implementa en la práctica. Mientras las participantes expresan concepciones más amplias de la lectura, las cuales están vinculadas a enfoque holísticos,

significativos y al enfoque Leer, Escribir y Comunicarse para aprender (LEC), estas comprensiones no siempre se llevan de forma concreta al aula. La brecha entre lo declarado y lo implementado se encuentre mediada por factores institucionales, exigencias curriculares, limitaciones de tiempo y características del contexto escolar, esto confirma que la didáctica de la lectura se construye de forma situada y tensionada (Cassany, 2022; MINEDUC, 2023)

Según lo planteado por autores como Creswell (2007) y Hernández, Fernández y Baptista (2018), este estudio reafirma que la investigación cualitativa es una herramienta potente para comprender los significados construidos sobre la enseñanza, ya que prioriza la voz de los actores y las interpretaciones de sus experiencias en contextos reales. La triangulación entre entrevistas, observaciones y documentos pedagógicos permitió contrastar las intenciones y las acciones, revelando coherencias y discrepancias que surgen en la práctica docente frente al rezago lector.

El análisis cualitativo del contenido, como señala Cáceres (2003), permitió examinar los contenidos expresos y los significados latentes presentes en los discursos y el quehacer docente. Además, este método otorgó solidez al proceso y abrió una mirada crítica sobre las condiciones en que se enseña a leer en contextos de diversidad. En este sentido, quedó demostrado que la reflexión profesional constituye la base para el cambio educativo, tal como plantea Schön (1992) al referirse a la práctica reflexiva como una herramienta para convertir la experiencia en conocimiento pedagógico.

Durante el estudio se evidenció que enseñar a leer no es un acto mecánico ni aislado; más bien, es una práctica social y cultural conectada con el entorno y las relaciones humanas, tal

como afirma Cassany (2022). Las docentes que participaron en esta investigación revelan que enseñar a leer es un acto de mediación y ética, donde la empatía, la observación y la adaptabilidad resultan tan relevantes como las propias estrategias educativas. En sus prácticas se reflejan convicciones pedagógicas y afectivas que dan significado a la enseñanza, aun en situaciones difíciles.

Desde una perspectiva investigativa y docente, esta experiencia transformó a las investigadoras, ya que el contacto directo con las realidades del aula, la escucha de las experiencias docentes y la interpretación de sus significados les permitió otorgar un nuevo valor a la práctica educativa, considerándola como un espacio de reflexión y creación, y no solo como la mera aplicación de metodologías. Tal como mencionan Serrano, Murillo e Hidalgo (2022), la reflexión docente conduce a reconstruir el significado de enseñar, aceptando que cada acción educativa ofrece una oportunidad de aprendizaje mutuo.

El estudio no sólo permitió describir un fenómeno, sino que también generó una reflexión sobre el rol docente. Se reconocen en las participantes las mismas presiones que enfrentan las docentes observadas y la necesidad constante de equilibrar lo técnico con lo humano, lo institucional con lo personal. Se comprendió que la enseñanza de la lectura requiere de docentes que se atrevan a observar críticamente su práctica y a cuestionarla, reinventándose desde la comprensión de su contexto y del de sus estudiantes.

En términos pedagógicos, este estudio contribuye a fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en torno a la comprensión lectora, impulsando estrategias que integren lo cognitivo, lo emocional y lo sociocultural. Asimismo, se reafirma la necesidad de construir

espacios de colaboración entre escuela y familia, comprendiendo que la lectura se nutre del acompañamiento diario y del sentido compartido.

Finalmente, esta investigación entrega la certeza de que el rezago lector no constituye un fracaso individual, sino un desafío colectivo, cuya superación requiere una mirada sistémica que reconozca el valor de la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo y la autonomía docente como pilares del cambio educativo.

En conclusión, se reafirma que la educación lectora es un camino complejo que involucra saberes, emociones y diversas realidades y contextos. Se trata de un proceso que trasciende las cifras y los resultados, orientado a formar lectores críticos, sensibles y capaces de comprender el mundo para transformarlo.

## Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2021). Estudio sobre habilidades lectoras: Resultados y análisis de la evaluación nacional de lectura. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). PISA 2022: Entrega de resultados [PDF]. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PISA%2B2022%2BEntrega%2Bde%2BResultados.pdf>

Agencia de la Calidad de la Educación. (2023, 23 de junio). *Seminario “El Simce de la pandemia: ¿Qué hacer para seguir reactivando los aprendizajes?” Análisis de los resultados del Simce 2022 y su uso para reforzar la recuperación del sistema educativo y superar el estancamiento de la última década* [Seminario]. Universidad de Chile, Casa Central. <http://bcn.cl/3es5f>

Agencia de la Calidad de la Educación. (2025). *Buenas prácticas educativas*. <https://www.agenciaeducacion.cl/orientar/buenas-practicas/#1641845018096-60a18acd-314>

Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, \*23\*(1), 69-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445011>

Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: La voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 175-194.  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>.

Canales Cerón, M (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.

Casasola Rivera, B. (2022). *La investigación fenomenográfica: Una alternativa metodológica para explorar la conciencia del otro*. Universidad Veracruzana.  
[https://www.uv.mx/dgdaie/files/2022/10/Investigacion-fenomenografica\\_Casasola.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2022/10/Investigacion-fenomenografica_Casasola.pdf)

Cassany, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos Canela*, 33, 5-23. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/232/118>

Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. *Revista Psicoperspectivas*, 2(1), 53–82.  
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE]. (2024, 19 de enero). El 60% de estudiantes de segundo básico están bajo los niveles de comprensión lectora esperados para su edad. *Universidad de Chile*. <https://ciae.uchile.cl/noticia/el-60-de-estudiantes-de-segundo-basico-estan-bajo-los-niveles-de-comprension-lectora-esperados-para-su-edad>

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Centro de Estudios del Mineduc, & Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

- (2019). Orientaciones para el diseño del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación de Chile. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2021/09/ORIENTACIONES\\_DISENO\\_PLAN\\_LOCAL\\_DPD.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2021/09/ORIENTACIONES_DISENO_PLAN_LOCAL_DPD.pdf)
- Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., & Fantoni, D. (2023). Radiografía de la lectura en 2do básico: Resultados de evaluación muestral de la Región Metropolitana 1er semestre 2023 por Un Chile que Lee (Working Paper N°2024004). Human Development Lab, Universidad de los Andes.
- Cornejo (2015) Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000200008 script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242015000200008 script=sci_arttext)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Cruz Cabrera, F., Lorenzo Fernández, Y., & Hernández Pina, Á. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Revista Cubana de Educación*, 25(5), 67-82. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500067](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500067)
- Durán, M. M. (2012). *El estudio de caso en la investigación cualitativa*. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Escuela La Milagrosa. (2025). *Buenas prácticas docentes 2025: Formación internacional*. <https://escuelalamilagrosa.cl/buenas-practicas-docentes-2025-formacion-internacional/>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fundación Educacional Arauco. (2012). *Método Integrado de Lectura y Escritura: Primero Básico (MILE)* [PDF]. <https://www.fundacionarauco.cl>
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M., & Rubio, J. (2015). Modelo de Educación Holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez Quintana, (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua, 18, 336-342.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias Soto, M. (2008). *Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*. Universidad de La Serena, Departamento de Educación.

- Lira López, L., & Uribe López, A. (2022). *Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19*. *Apertura*, 14(1).  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-61802022000100114](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802022000100114)
- Mendoza Castro, A. M., & Arroba Cárdenas, Á. E. (2021). Refuerzo académico y rezago escolar en estudiantes de educación básica superior. *Política Conocimiento*, 6(4), 54-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927013>.
- MINEDUC (2017). *Calidad de la Educación en Chile: Un desafío de todos*. Centro de Estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (Mineduc). (2023). *Leer, escribir y comunicarse para aprender: Prácticas esenciales para el aula*. <https://www.curriculumnacional.cl>
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Básica*. Gobierno de Chile. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- MINEDUC. (2018). *Monitoreo de la implementación curricular: Lo declarado y lo implementado por los docentes*. Liderazgo Educativo.
- MINEDUC. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza. Estándares para la formación inicial docente: Educación Básica*.  
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Estandares/Marco-para-la-Buena-Ensenanza>

MINEDUC. EPJA. (2023). ¿Qué se entiende por rezago en el Programa de Reinserción Escolar?. <https://epja.mineduc.cl/que-se-entiende-por-rezago-en-el-programa-de-reinsercion-escolar/>

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-91552006000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-91552006000100003&script=sci_arttext)

Muñiz, M. (2012). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León.

OpenAI. (2025). ChatGPT (versión GPT-4o) [Modelo de lenguaje IA]. <https://chat.openai.com><sup>1</sup>

Pisco-Román, J. W., & Bailón-Panta, A. L. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 328-347.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658>

Por un Chile que Lee. (2022). *Modelo de la Cuerda de Scarborough (Adaptación)*. Recuperado el 18 de junio de 2025, de <https://porunchilequelee.cl>

---

<sup>1</sup> En esta fuente de trabajo se ha empleado inteligencia artificial como herramienta de apoyo para garantizar coherencia, fluidez y calidez de la escritura académica.

- Quintero-Fajardo, J. A., & Domínguez-Ayala, C. E. (2025). Neurociencia y educación: comprendiendo el origen del aprendizaje desde la plasticidad cerebral. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(1), 42-53.
- Real Academia Española. (2023). Rezago. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.).
- Rodríguez Santiago, N. (2024). Rezago en lectura y redacción: Perspectivas de practicantes y docentes del Bachillerato en Español Secundaria [Tesis doctoral, Universidad de Puerto Rico].
- Rodríguez Trujillo, N. (2004). Criterios para el análisis del diseño curricular. En S. Castañeda (Comp.), *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica* (pp. 107-122). Editorial El Manual Moderno.  
<http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/9628/1/CriteriosDise%C3%B1oCurricular.pdf>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero y J. M. Vez J. [Trad.], Ed.). Ediciones Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.  
<https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- UNESCO (2024). La UNESCO alerta que desde 2013 hay falta de avances en los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-alerta-que-desde-2013-hay-falta-de-avances-en-los-aprendizajes-fundamentales-en-america-0>.

Universidad de Chile. (2023, 15 de marzo). 60% de estudiantes de 2° básico registran baja comprensión lectora. Noticias Uchile. <https://uchile.cl/noticias/213473/60-de-estudiantes-de-2-basico-registran-baja-comprension-lectora>.

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 23(1), 12-75. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007).

Vázquez-Parra, J. C., Amézquita-Zamora, J. A., & Ochoa-García, H. A. (2022). Percepción de estudiantes universitarios sobre la ética en el uso de inteligencia artificial en la escritura académica. *Revista de la Educación Superior*, 51(2), 1-14. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982022000200008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000200008).

Vega Rodríguez, Y., Torres Rodríguez, A. M., & del Campo Rivas, M. (2017). Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora [*Metamorphological skills and their incidence on reading comprehension*]. *Revista Signos*, \*50\*(95), 453-475. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300453>

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Sage Publications.

Zambrano Mendoza, G. K., & Viguera, J. A. (2020). *Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539686>

## Anexos

### Anexo 1. Tabla de preguntas de la entrevista semiestructurada

A continuación, se presenta la tabla correspondiente a la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes participantes. Esta contiene las dimensiones abordadas, las preguntas formuladas y su relación directa con los objetivos de investigación planteados en el estudio.

Dimensiones	Concepto relacionado	Preguntas
Dimensión Sociodemográfica (Trayectoria docente)	Formación.	-¿Cuál es su formación profesional? -¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente? -¿Qué edad tiene?
	Experiencia	-¿Ha realizado algún tipo de perfeccionamiento profesional, como cursos, diplomados, magister u otras capacitaciones? Si es así, ¿cuáles?
	Rol actual del docente	-¿Hace cuántos años trabaja en este colegio? -¿Cuál es su experiencia trabajando con primero y segundo básico?
Dimensión Características del curso	Describir el contexto educativo inmediato	- ¿Cuántos estudiantes componen el curso en el que trabaja actualmente? -¿Cómo describiría la composición del curso en términos de diversidad de desempeño lector? -Por favor, indique en qué se basa para realizar esta descripción (por ejemplo: evaluaciones diagnósticas, pruebas estandarizadas, observaciones, registros pedagógicos, etc.). -¿Cómo describiría el clima del curso en términos de convivencia, motivación y disposición hacia la lectura? -¿Existen estudiantes con diagnósticos o

		<p>derivaciones al Programa de Integración Escolar (PIE)? ¿Cuántos aproximadamente?</p> <p>-¿Qué tipo de apoyos o recursos adicionales recibe el curso (asistencia PIE, co-docencia, materiales diferenciados, etc.)?</p>
Dimensión Percepción comprensión rezago lector	y Indagar en la definición y percepción docente sobre el rezago	<p>-¿Qué entiende usted por rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico?</p> <p>-¿Considera que en su curso existen estudiantes con rezago lector?, ¿Cómo los identifica?</p>
Dimensión Prácticas implementadas adecuaciones	y Explorar acciones y estrategias que declara el docente	<p>-¿Qué tipo de adecuaciones incluye en su planificación para atender el rezago lector? En caso de no incluir adecuaciones, por favor indique el motivo.</p> <p>-¿Cómo lleva esas adecuaciones al aula en la práctica diaria?</p> <p>-¿En qué momento de la clase suele enfrentar mayores dificultades para implementar lo planificado? ¿A qué cree que se debe?</p> <p>-Si tuviera que evaluar cuán preparado/a se siente para trabajar con estudiantes en rezago lector, en una escala del 1 al 5 (donde 5 representa muy preparado y 1 nada preparado), ¿qué número elegiría y por qué?</p>
Dimensión Experiencia reflexiva desafíos	y Explorar juicios críticos del docente sobre su experiencia	<p>-¿Qué desafíos identifica en sus prácticas al trabajar con estudiantes con rezago lector?</p> <p>-Cuénteme sobre una sesión en la que considere que su intervención con un estudiante en rezago lector fue especialmente efectiva o inefectiva. ¿Qué sucedió? ¿Cómo se sintió?</p>
Dimensión Congruencia planificación- implementación	Indagar diferencias entre planificación y acción en el aula	<p>-De manera general, ¿cuánta distancia considera que hay entre lo planificado y lo implementado en sus clases con estudiantes que presentan rezago lector?</p>

<p>Dimensión Estrategias efectivas factores influyentes</p>	<p>Indagar qué ha funcionado y que y obstaculiza</p>	<p>-¿Qué estrategias considera usted que han sido más efectivas para abordar el rezago lector en su experiencia? -¿Qué factores cree que influyen en la congruencia (o incongruencia) entre lo que planifica y lo que logra implementar?</p>
<p>Dimensión Recomendaciones y cierre</p>	<p>Recoger sugerencias, aprendizajes y aportes personales</p>	<p>-¿Qué consejos daría usted a otros docentes que enfrentan el desafío de trabajar con estudiantes en rezago lector? -¿Hay algo más que quiera compartir respecto a su experiencia con estudiantes en rezago lector que considere relevante?</p>

## Anexo 2. Pauta de observación de prácticas

Se presenta la pauta de observación que se utilizará en el estudio de caso. Esta pauta está diseñada para poder registrar la implementación de prácticas docentes en torno al rezago lector, identificando coherencia entre lo declarado y lo observado en práctica. Las dimensiones, indicadores e ítems observables se construyeron en concordancia con los objetivos de investigación y los instrumentos aplicados.

Dimensión	Indicador	Ítems observables
Ambiente de aula	El docente establece un ambiente favorable para el aprendizaje de la lectura	-Se evidencia una disposición positiva hacia la lectura. -Se observan normas de convivencia claras. -Hay señales de motivación en los estudiantes.
Prácticas	El docente implementa estrategias para desarrollar habilidades lectoras.	-Se utiliza material de lectura ajustado al nivel de los estudiantes. -Se promueven actividades de comprensión lectora. -Se observa el modelamiento lector/ lectura guiada.
Adecuaciones para estudiantes en rezago	Se identifican acciones diferenciadas para atender el rezago lector	-El docente adapta instrucciones o actividades para estudiantes con mayor dificultad. -Se ofrece apoyo adicional o acompañamiento personalizado. -Uso de recursos visuales o manipulativos.
Coherencia planificación- implementación	Lo observado en el aula es congruente con lo que el docente declaró en la entrevista	-Se aplican estrategias mencionadas previamente en la planificación. -Las adecuaciones observadas coinciden con lo declarado por el docente.
Interacción	El docente promueve una	-Hay retroalimentación

---

docente-estudiante

relación pedagógica efectiva  
durante la sesión

formativa.

-Se fomenta la participación  
de todos los estudiantes.

-Se observan actitudes de  
respeto mutuo.

---

### Anexo 3. Pauta de análisis documental

Evaluar la coherencia pedagógica y la alineación entre planificaciones, evaluaciones y estrategias de aula, identificando elementos que puedan influir en el rezago lector.

#### 1. Identificación del documento

- Tipo de documento:  Planificación  Instrumento de evaluación  Material didáctico
- Fecha de elaboración: \_\_\_\_\_
- Nivel/Curso: \_\_\_\_\_
- Asignatura: \_\_\_\_\_
- Docente: Código asignado (para anonimato) \_\_\_\_\_

Criterio	Descriptor	Escala de valoración	Observaciones
<b>Coherencia interna</b>	Claridad y lógica en la secuencia de objetivos, contenidos, actividades y evaluación.	1 = Bajo, 2 = Medio, 3 = Alto	
<b>Alineación curricular</b>	Vinculación explícita con OA, ejes o bases curriculares correspondientes al nivel.	1 = No alineado, 2 = Parcial, 3 = Total	
<b>Estrategias de enseñanza de la lectura</b>	Presencia de actividades específicas para desarrollar comprensión lectora, fluidez y vocabulario.	1 = Escasa, 2 = Moderada, 3 = Alta	
<b>Diversificación y adaptaciones</b>	Inclusión de estrategias diferenciadas para atender a	1 = Ausente, 2 = Parcial, 3 = Clara y pertinente	

	estudiantes con rezago lector.		
<b>Coherencia entre evaluación y objetivos</b>	Los instrumentos de evaluación miden efectivamente lo planteado en los objetivos.	1 = No coherente, 2 = Parcialmente coherente, 3 = Muy coherente	
<b>Uso de recursos y materiales</b>	Variedad y pertinencia de materiales para apoyar la lectura.	1 = Limitados o poco pertinentes, 2 = Adecuados, 3 = Muy variados y pertinentes	
<b>Evidencia de reflexión docente</b>	Inclusión de observaciones, retroalimentación o ajustes previos en base a resultados.	1 = Ausente, 2 = Parcial, 3 = Clara y sistemática	

## Anexo 4. Modelo de consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
COMITÉ ÉTICO-CIENTÍFICO

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ADULTO

#### Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico

Estudiantes

Pía Cardemil Rodríguez  
Valentina Tapia Schonffeldt

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

MENCIÓN LENGUAJE

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico”, a cargo de las investigadoras Pía Cardemil Rodríguez y Valentina Tapia Schonffeldt, estudiantes de la *Escuela de educación, Facultad de Educación* de Universidad de Las Américas. El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación. Tome el tiempo que requiera para decidir, lea cuidadosamente este documento y haga las preguntas que desee a los investigadores del estudio.

*Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación que busca comprender cómo los y las docentes enfrentan el rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico. El estudio se enfoca en conocer qué estrategias dicen utilizar y cuáles aplican realmente en el aula, para así analizar si existe coherencia entre ambas. Su participación es muy importante, ya que permitirá identificar buenas prácticas y contribuir a mejorar la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares.*

#### Objetivo del estudio:

Este estudio tiene como propósito analizar las prácticas de enseñanza que los docentes de primero y segundo básico declaran e implementan para trabajar con estudiantes en situación de rezago lector, con el fin de comprender los enfoques didácticos que las sustentan y su coherencia con el contexto escolar.

**Procedimientos:**

Si usted acepta participar, se le invita a participar en una entrevista semiestructurada, la cual será grabada en audio con su consentimiento. Asimismo, se observará una de sus clases enfocada en la enseñanza de la lectura y se revisarán documentos como planificaciones y materiales didácticos. Toda la información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos en el marco de esta investigación.

**Duración de la participación:**

La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos. La observación de clases se realizará en una jornada previamente acordada con usted, sin interferir en su planificación habitual.

**Beneficios:**

Su participación no implica beneficios directos. Sin embargo, los hallazgos de este estudio podrían aportar al perfeccionamiento de estrategias docentes orientadas al abordaje del rezago lector, beneficiando así a la comunidad educativa en general.

**Riesgos:**

La participación en esta investigación no implica riesgos físicos ni psicológicos. En caso de generarse alguna inquietud, puede comunicarse con las investigadoras o profesores guías, quienes le orientarán en lo que necesite.

**Costos:**

No existen costos asociados a su participación en esta investigación.

**Confidencialidad:**

La información recopilada será tratada de forma confidencial y anónima. Su identidad no será revelada en ningún momento. Los datos serán resguardados por las investigadoras en dispositivos electrónicos protegidos con contraseña, y se destruirán una vez finalizado el estudio.

**Voluntariedad:**

Su participación es completamente voluntaria. Usted puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique perjuicio alguno.

**Contacto:**

Si usted tiene dudas o desea más información, puede contactar a las investigadoras:

Pía Cardemil Rodríguez – [piapiacardemil@gmail.com]

Valentina Tapia Schonffeldt – [valentinatapia1998@gmail.com]

O al profesor guía :

Hugo Quintana Quintana - [hugo.quintana1971@gmail.com]

Dirección institucional: Av. República 71. Sede Santiago, Región Metropolitana. Campus Santiago Centro.

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y acepté participar en este proyecto. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.




\_\_\_\_\_  
Firma del(la) participante

\_\_\_\_\_  
Fecha

~~Madame Layra M.~~  
\_\_\_\_\_  
Nombre del(la) participante

*Ricardo*  
*Castro*  
~~Valeria Tapia S.~~  
\_\_\_\_\_  
Firma del(la) investigador(a)



\_\_\_\_\_  
Firma persona que autoriza en la  
institución (si procede)

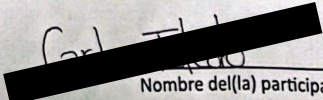
(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

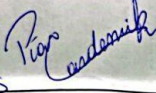
### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y aceptó participar en este proyecto. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.

  
\_\_\_\_\_  
Firma del(la) participante

28 de Agosto 2025.  
\_\_\_\_\_  
Fecha

  
\_\_\_\_\_  
Nombre del(la) participante

  
Valencia Tapia S.  
\_\_\_\_\_  
Firma del(la) investigador(a)

  
\_\_\_\_\_  
Firma persona que autoriza en la  
institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Declaro que he tenido la oportunidad de leer esta declaración de consentimiento informado, se me ha explicado claramente el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten, así como el hecho de que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee. He podido hacer preguntas acerca del proyecto de investigación, y aceptó participar en este proyecto. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado(a) a hacerlo.



Firma del(la) participante

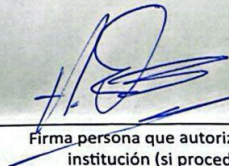
28/08/2025

Fecha

Nombre del(la) participante

Valentina Topa S

Firma del(la) investigador(a)



Firma persona que autoriza en la  
institución (si procede)

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

**Anexo 5. Documentos para validación de expertos.**



**UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN,  
TESIS DE PREGRADO**

**Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1º y 2º básico**

**Estimado/a docente:**

Junto con saludar, solicitamos a Usted que pueda colaborar desde su experticia profesional y académica, con la validación de nuestro INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS el cual es una ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA y forma parte de nuestra tesis de pregrado titulada: Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1º y 2º básico.

Las observaciones, correcciones y sugerencias que usted nos pueda realizar son de gran valor para mejorar la calidad de nuestra entrevista y ser un real apoyo en nuestro trabajo de tesis.

Se presenta a continuación una pauta de validación que solicitamos complete con sus apreciaciones. Se exponen de igual manera los objetivos del trabajo de título en los cuales solicitamos que usted consigne sus correcciones y sugerencias.

Atentamente

Estudiantes tesistas: Pia Cardemil Rodríguez

Valentina Tapia Schonffeldt

**I. Antecedentes del docente que valida:**

<b>1. Nombre:</b>	Evelyn Hugo
<b>2. Profesión o Actividad:</b>	Académica investigadora
<b>3. Grado Académico:</b>	Doctora en Educación
<b>4. Institución o lugar de trabajo en que se desempeña:</b>	Universidad de Las Américas
<b>5. Años de experiencia en educación:</b>	14 años

**II. Antecedentes del Trabajo de título;**

<b>1. Docente Guía</b>	Hugo Sigrifedo Quintana Quintana
<b>2. Título:</b>	Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico
<b>3. Tema de estudio</b>	Prácticas declaradas e implementadas en estudiantes con rezago lector, en cursos
<b>4. Pregunta de investigación</b>	¿Qué enfoques didácticos sustentan las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los profesores que trabajan con alumnos en rezago lector de primero y segundo básico en un colegio de Santiago?.
<b>3. Objetivo General:</b>	Analizar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por docentes que trabajan con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico en

### III. - Validación de experto

Este estudio analiza las prácticas docentes que son declaradas e implementadas frente al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico en un colegio de Santiago. Se utilizará un enfoque cualitativo fenomenográfico, se aplicará una entrevista, observación de clase y un análisis documental para contrastar el discurso docente con la práctica real.

El marco teórico incorpora enfoques holísticos, basado en destreza y emergente. Los hallazgos buscan aportar a la enseñanza de la lectura, dando visibilidad a las estrategias efectivas y desafíos en contextos escolares vulnerables.

Para responder, por favor completar la tabla indicándonos si está de acuerdo o no y en los comentarios poner los cambios y sugerencias.

Dimensiones	Criterios	Preguntas claves	Preguntas secundarias	Consideración del experto, cambios o sugerencias
<b>Rezago lector</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades en habilidades lectoras básicas</li> <li>- Retraso acumulativo</li> <li>- Factores socioeconómicos y contextuales</li> </ul>	<p>¿Qué se entiende por rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico?</p> <p>¿Cómo influye el retraso acumulativo en el desempeño académico general de los estudiantes?</p> <p>¿Qué factores contextuales</p>	<p>¿Cuáles son las principales dificultades en habilidades lectoras que presentan los estudiantes en rezago?</p> <p>¿Cómo se manifiesta el rezago lector a nivel cognitivo,</p>	<p>Las preguntas que veo en el instrumento parecen diferentes de las que consigan acá. Deje comentarios en el otro archivo.</p>

		influyen en el rezago lector de los estudiantes en el colegio de Santiago?	afectando la decodificación, la fluidez y la comprensión?  ¿Cuál es la diferencia entre rezago lector y déficit lector?	
<b>Prácticas de enseñanza declaradas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuaciones planificadas para estudiantes en rezago lector.</li> <li>- Estrategias metodológicas declaradas.</li> <li>- Percepción docente del rezago lector.</li> </ul>	<p>¿Qué enfoques didácticos sustentan las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los profesores que trabajan con alumnos en rezago lector?</p> <p>¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas declaradas por los docentes logran efectos positivos en el aula?</p>	¿Qué tipo de adecuaciones curriculares y estrategias didácticas declaran los docentes que utilizan para abordar el rezago lector en 1º y 2º básico?	
<b>Prácticas de enseñanza implementadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias observadas en el aula.</li> <li>- Adaptaciones efectivas para estudiantes con rezago.</li> <li>- Uso de recursos didácticos y tecnológicos.</li> </ul>	<p>¿Qué recursos didácticos y tecnológicos se utilizan en las prácticas implementadas para estudiantes en rezago?</p> <p>¿Qué tipo de adaptaciones curriculares se observan en el aula para apoyar a los estudiantes con rezago lector?</p>	¿Qué estrategias efectivamente implementan los docentes para trabajar con estudiantes en situación de rezago?	

<p><b>Enfoques didácticos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfoque holístico.</li> <li>- Enfoque basado en destrezas.</li> <li>- Enfoques emergentes (integración de tecnología y métodos).</li> </ul>	<p>¿Cómo se manifiestan los enfoques didácticos en las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los docentes?</p> <p>¿Cuál es la relevancia del enfoque basado en destrezas para la enseñanza de la lectura en los primeros años escolares</p> <p>¿Qué papel juegan los enfoques emergentes en las prácticas docentes para abordar el rezago lector?</p>	<p>¿De qué manera estos enfoques se utilizan para abordar el rezago lector, promoviendo una comprensión profunda del texto y del mundo?</p>	
-----------------------------------	--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

**Firma del profesional experto:**



Adjuntamos el correo electrónico que usted nos envíe como confirmación de su validación y enviaremos una copia de nuestro trabajo final en el cual confirmamos su participación.

¡Muchas gracias por ayudarnos!

**UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
TESIS DE PREGRADO**

**Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en  
estudiantes de 1° y 2° básico**

**Estimado/a docente:**

Junto con saludar, solicitamos a Usted que pueda colaborarnos desde su experticia profesional y académica, con la validación de nuestro INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS el cual es una PAUTA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS y forma parte de nuestra tesis de pregrado titulada: Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico.

Las observaciones, correcciones y sugerencias que usted nos pueda realizar son de gran valor para mejorar la calidad de nuestra entrevista y ser un real apoyo en nuestro trabajo de tesis.

Se presenta a continuación una pauta de validación que solicitamos complete con sus apreciaciones. Se exponen de igual manera los objetivos del trabajo de título en los cuales solicitamos que usted consigne sus correcciones y sugerencias.

Atentamente

Estudiantes tesistas: Pía Cardemil Rodríguez  
Valentina Tapia Schonffeldt

### Anexo 2. Pauta de observación de prácticas

Se presenta la pauta de observación que se utilizará en el estudio de caso. Esta pauta está diseñada para poder registrar la implementación de prácticas docentes en torno al rezago lector, identificando coherencia entre lo declarado y lo observado en práctica. Las dimensiones, indicadores e ítems observables se construyeron en concordancia con los objetivos de investigación y los instrumentos aplicados.

Dimensión	Indicador	Ítems observables
Ambiente de aula	El docente establece un ambiente favorable para el aprendizaje de la lectura	-Se evidencia una disposición positiva hacia la lectura. -Se observan normas de convivencia claras. -Hay señales de motivación en los estudiantes.
Prácticas	El docente implementa estrategias para desarrollar habilidades lectoras.	-Se utiliza material de lectura ajustado al nivel de los estudiantes. -Se promueven actividades de comprensión lectora. -Se observa el modelamiento lector/ lectura guiada.
Adecuaciones para estudiantes en rezago	Se identifican acciones diferenciadas para atender el rezago lector	-El docente adapta instrucciones o actividades para estudiantes con mayor dificultad. -Se ofrece apoyo adicional o acompañamiento personalizado. -Uso de recursos visuales o manipulativos.
Coherencia planificación-implementación	Lo observado en el aula es congruente con lo que el docente declaró en la entrevista	-Se aplican estrategias mencionadas previamente. -Las adecuaciones observadas coinciden con lo declarado por el docente.
Interacción docente-estudiante	El docente promueve una relación pedagógica efectiva durante la sesión	-Hay retroalimentación formativa. -Se fomenta la participación de todos los estudiantes

Firma del profesional experto:



Adjuntamos el correo electrónico que usted nos envíe como confirmación de su validación y enviaremos una copia de nuestro trabajo final en el cual confirmamos su participación.

¡Muchas gracias por ayudarnos!

**UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
TESIS DE PREGRADO**

**Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en  
estudiantes de 1° y 2° básico**

**Estimado/a docente:**

Junto con saludar, solicitamos a Usted que pueda colaborar desde su experticia profesional y académica, con la validación de nuestro INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS el cual es un ANÁLISIS DOCUMENTAL y forma parte de nuestra tesis de pregrado titulada: Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico.

Las observaciones, correcciones y sugerencias que usted nos pueda realizar son de gran valor para mejorar la calidad de nuestra entrevista y ser un real apoyo en nuestro trabajo de tesis.

Se presenta a continuación una pauta de validación que solicitamos complete con sus apreciaciones. Se exponen de igual manera los objetivos del trabajo de título en los cuales solicitamos que usted consigne sus correcciones y sugerencias.

Atentamente

Estudiantes tesistas: Pía Cardemil Rodríguez  
Valentina Tapia Schonffeldt

### 1. Identificación de experto/a

<b>Nombre y apellidos</b>	Evelyn Hugo Rojas
<b>Profesión o actividad</b>	Académica Investigadora
<b>Grado académico</b>	Doctora en Educación
<b>Lugar de trabajo</b>	Universidad de Las Américas
<b>Correo electrónico</b>	ehugo@udla.cl

### 2. Antecedentes del instrumento a validar

<b>Título de la investigación</b>	Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico
<b>Objetivo general</b>	Analizar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por docentes que trabajan con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico en un colegio de Santiago, con el fin de explorar los enfoques didácticos que las sustentan
<b>Objetivos específicos</b>	<p>Caracterizar las prácticas de enseñanza declaradas por docentes para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico de un colegio de Santiago.</p> <p>Describir las prácticas implementadas por los docentes para trabajar con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico de un colegio de Santiago.</p> <p>Contrastar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por los docentes para identificar posibles convergencias, divergencias y su vínculo con los enfoques didácticos que las orientan.</p>

### 1. Resumen del proyecto de investigación

Este estudio analiza las prácticas docentes que son declaradas e implementadas frente al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico en un colegio de Santiago. Se utilizará un enfoque cualitativo fenomenográfico, se aplicará una entrevista, observación de clase y un análisis documental para contrastar el discurso docente con la práctica real.


El marco teórico incorpora enfoques holísticos, basado en destreza y emergente. Los hallazgos buscan aportar a la enseñanza de la lectura, dando visibilidad a las estrategias efectivas y desafíos en contextos escolares vulnerables.

### 2. Correcciones y observaciones realizadas a los instrumentos

#### Sugerencias

Me parece un documento claro, específico y alineado con los objetivos. No tengo comentarios de mejoras.

Yo, **Evelyn Hugo Rojas** RUT: **16.606.118-0**, declaro haber revisado corregido el instrumento **Pauta análisis documental** conformado por criterio, descriptor y escala de valoración en torno a planificaciones, evaluaciones y estrategias de aula, identificando elementos que puedan influir en el rezago lector, presentado por las estudiantes para su validación.

Firma del profesional que válida	
Fecha de la validación (día, mes y año):	<b>28-agosto-2025</b>

## Anexo 6. Documento “CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES O CENTROS”



UNIVERSIDAD DE LAS  
AMÉRICAS  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
COMITÉ ÉTICO-CIENTÍFICO

### CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES O CENTROS

Sra. Leticia Martínez  
Unidad Técnico Pedagógica  
Colegio Santa rosa

Presente

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación titulado: “Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico”, a cargo de las investigadoras Pía Cardemil y Valentina Tapia, estudiantes de la Universidad De Las Américas

El objetivo de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de autorizar la realización de la presente investigación en el marco de la escuela que usted dirige.

El propósito general del estudio es analizar las prácticas de enseñanza declaradas e implementadas por docentes que trabajan con estudiantes en rezago lector de primero y segundo básico, con el fin de explorar los enfoques didácticos que las sustentan y la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado en el aula.

Los resultados de esta investigación permitirán identificar brechas entre lo declarado y lo implementado por los docentes, aportando evidencia útil para fortalecer la enseñanza de la lectura inicial y orientar mejoras en la formación docente y en las prácticas pedagógicas dentro de contextos escolares.

A través de la presente carta, **se le solicita la autorización** para que miembros del equipo de investigación a cargo de las Srtas. Pía Cardemil y Valentina Tapia, establezcan contacto con el centro que usted dirige, así como con sus docentes, a fin de coordinar la manera en que se puede invitar a los usuarios del centro a participar del estudio de manera voluntaria.

El procedimiento de toma de contacto y reclutamiento de los participantes del estudio es el siguiente:

Los docentes serán invitados de manera voluntaria mediante una comunicación directa entregada por las investigadoras, donde se explicarán los objetivos del estudio y las condiciones de participación. Una vez manifestada su disposición, se les solicitará firmar un consentimiento informado, en donde se va a detallar la confidencialidad de los datos, el carácter anónimo de la información y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. El proceso de selección será intencional y por conveniencia, considerando a docentes de primero y segundo básico que trabajen directamente con estudiantes en situación de rezago lector. Todo el procedimiento se desarrollará bajo estrictos resguardos éticos, garantizando la protección de la identidad de los participantes y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

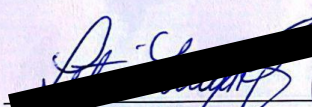
Al aceptar participar y autorizar el estudio en la institución que usted dirige, se le solicita que facilite las condiciones y el espacio físico para que los miembros del equipo de investigación puedan realizar los procedimientos antes descritos.


Asimismo, el equipo de investigación le ofrece la posibilidad de que usted y su institución reciban una retroalimentación general sobre los resultados del estudio una vez finalizado éste, ya sea de tipo escrito o a través de charlas. Cabe señalar que no se entregará información individualizada sobre casos específicos, sino que las conclusiones generales del estudio, resguardando así la confidencialidad y anonimidad de los participantes.

Si tiene cualquier duda o pregunta, usted puede contactarse con las investigadoras del estudio, Pía Cardemil, al teléfono celular: 933990414 o bien al correo electrónico: [piapiacardemil@gmail.com](mailto:piapiacardemil@gmail.com) o a Valentina Tapia, al teléfono celular: 950713816 o bien al correo electrónico: [valentinatapia1998@gmail.com](mailto:valentinatapia1998@gmail.com). Si tiene preguntas respecto de sus derechos como participante del estudio, puede contactarse con el Comité Ético-Científico de Universidad de Las Américas: Presidenta María Mafalda Robledano, al correo electrónico: [mrobledano@udla.cl](mailto:mrobledano@udla.cl) Secretaria: Marcela Cabrera, al correo electrónico: [mcabrerap@udla.cl](mailto:mcabrerap@udla.cl)

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA CARTA DE AUTORIZACIÓN Y DE QUE ME EXPLIQUEN SU CONTENIDO, ASÍ COMO DE HACER PREGUNTAS ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN TITULADA: PRÁCTICAS DECLARADAS E IMPLEMENTADAS POR DOCENTES EN TORNO AL REZAGO LECTOR EN ESTUDIANTES DE 1° Y 2° BÁSICO.

HE COMPRENDIDO LA INFORMACIÓN QUE ME HAN ENTREGADO Y A TRAVÉS DE LA FIRMA DE ESTE DOCUMENTO EXPRESO MI CONFORMIDAD Y AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE ESTUDIO EN EL COLEGIO SANTA ROSA

  
Nombre del/a directivo  
Cargo e institución a la que pertenece



Nombre de las investigadoras

Santiago, 07 de agosto de 2025.

(Firmas en duplicado: una copia para el directivo y otra para el investigador)

## Anexo 7. Documento Asentimiento “Participante menor de edad”



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
COMITÉ ÉTICO-CIENTÍFICO

### ASENTIMIENTO (PARTICIPANTE MENOR DE EDAD)

**Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico**

Estudiantes

Pia Cardemil Rodríguez  
Valentina Tapia Schonffeldt

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

CARRERA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

MENCIÓN LENGUAJE

**Título del estudio:**

*Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico*

**¿De qué se trata este estudio?**

Estamos haciendo un trabajo para conocer cómo enseñan a leer tus profesoras y profesores. Queremos aprender cómo ayudan a niños y niñas que les cuesta un poquito más leer.

**¿Qué harás tú si participas?**

Una persona del equipo te va a visitar en tu sala y va a observar cómo trabajas con tu profesora o profesor durante una clase. También puede tomar algunas notas o grabar la clase (solo si tú y tu profesor están de acuerdo). Tú no tendrás que hacer nada diferente a lo que haces siempre.

**¿Cuánto tiempo va a durar?**

La visita dura lo mismo que una clase. Solo se hará una vez y no tendrás que quedarte más tiempo en el colegio ni hacer tareas extras.

**¿Esto te ayudará en algo?**

Tú no vas a ganar premios ni puntos por participar, pero lo que aprenda el equipo nos puede ayudar a que los profes enseñen mejor la lectura a niños y niñas como tú.

**¿Hay algún peligro?**

No. Participar no hace daño ni te pone en peligro. Si en algún momento no te gusta o no quieres seguir, puedes decir que no y está bien.

**¿Lo que tú hagas o digas será secreto?**

Sí. Nadie sabrá que tú participaste. No se va a usar tu nombre ni el de tu colegio. Lo que se escriba o grabe no se va a mostrar a otras personas, solo al equipo de investigación.

**¿A quién puedes contarle si tienes dudas?**

Si tienes alguna pregunta sobre esta actividad o algo no te queda claro, puedes hablar con alguna de estas personas:

**Pía Cardemil o Valentina Tapia**, que están haciendo este estudio. Ellas son estudiantes de la Universidad de Las Américas. También puedes preguntar a tu profesora o profesora del colegio.

Si tú, tu familia o tus profesores quieren saber más sobre tus derechos como participante, pueden escribir a las personas encargadas del Comité de Ética de la Universidad:

- **María Mafalda Robledano** (Presidenta del Comité) – [mrobledano@udla.cl](mailto:mrobledano@udla.cl)
- **Marcela Cabrera** (Secretaria del Comité) – [mcabrerap@udla.cl](mailto:mcabrerap@udla.cl)

O al profesor guía :

Hugo Quintana Quintana - [[hugo.quintana1971@gmail.com](mailto:hugo.quintana1971@gmail.com)]

Dirección institucional: Av. República 71. Sede Santiago, Región Metropolitana. Campus Santiago Centro.

**Si estás de acuerdo con participar:**

Marca con un ✓ las cosas que entendiste:

- Entiendo que me van a observar en clase.
- Entiendo que no tengo que hacer nada diferente a lo que hago siempre.
- Entiendo que si me siento incómodo o no quiero participar, puedo decir que no.
- Entiendo que mi nombre no será compartido.
- Entiendo que esta investigación es para ayudar a mejorar cómo enseñan a leer.

Escribe tu nombre aquí, si estás de acuerdo en participar:

SOFÍA MESINA

¡Muchas gracias por tu participación y ayuda!

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

[Firma]  
Firma del/la Participante

24-09-2025  
Fecha

Sofía Mesina  
Participante

[Firma]  
Firma del la Investigador/Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

## Anexo 8. Entrevistas realizadas

- **Entrevista Docente A**

**Entrevistadora:** Muy buenos días/tardes, profesora. Nos presentamos: Pía Cardemil y Valentina Tapia, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de las Américas. Estamos realizando nuestra tesis titulada 'Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico'. El propósito de esta entrevista es conocer su experiencia, percepciones y prácticas en relación al rezago lector. Tenemos aquí distintas dimensiones, la primera sería el sociodemográfica que es su trayectoria docente, nos gustaría comenzar conociendo un poco sobre su formación y su trayectoria profesional, ya que como señala Hernández Sampieri las experiencias previas de los docentes influyen directamente en cómo comprenden y aplican las prácticas pedagógicas. Primera pregunta ¿cuál es su formación profesional?

**Entrevistada:** Ya primero buenas tardes yo también estoy en la Universidad de América tengo más de 15 años de experiencia, soy profesora de educación general básica

**Entrevistadora:** ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?

**Entrevistada:** Un poquito más de quince años

**Entrevistadora:** ¿Qué edad tiene?

**Entrevistada:** 46 años

**Entrevistadora:** ¿Ha realizado algún tipo de perfeccionamiento profesional, como cursos, diplomados, magíster u otras capacitaciones? Si es así, ¿cuáles?

**Entrevistada:** Cursos y diplomados

**Entrevistadora:** Ya qué diplomado sería

**Entrevistada:** Es de aprendizaje colaborativo, que lo hicimos con españoles, en tres fases, en tres fases, que es como muy bueno porque es como ellos aplican el aprendizaje en colaboración con todas las asignaturas basado en proyectos.

**Entrevistadora:** ¿Hace cuántos años trabaja en este colegio?

**Entrevistada:** Solo este año

**Entrevistadora:** ¿Cuál es su experiencia trabajando con primero y segundo básico?

**Entrevistada:** Siempre he trabajado en en cursos pequeños, porque como hago hago cursos solamente pequeños por ser profesora de educación básica. Entonces llevo muchos años trabajando con chiquiquitos

**Entrevistadora:** Ya, nuestra segunda dimensión sería como las características del curso, la agencia de calidad de la educación indica que las condiciones del curso como el clima y diversidad inciden en la adquisición de lectura. Aquí se pregunta ¿cuántos estudiantes componen el curso en el que trabaja actualmente?

**Entrevistada:** Entre 40 y 45 como todos los como todos los cursos que ahora están

**Entrevistadora:** Rodríguez, menciona que el rezago lector no es un déficit puntual, sino un retraso acumulativo que impacte en múltiples áreas desde su experiencia. Qué entiende usted por rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico.

**Entrevistada:** Yo siempre pienso que la base de un niño lector es la familia y si la familia no lee si la si no tienen familia lectoras si los papás, las mamás no los hacen leer y se basan solo en la tecnología va a costar mucho que un niño pueda alcanzar el leer en la sala, el libro, los que escriba todo porque va todo ligado. Incluso a hablar a expresarse

**Entrevistadora:** ¿Considera que en su curso existen estudiantes con rezago lector?, ¿Cómo los identifica?

**Entrevistada:** Porque a la fecha no logran leer, o no logran comprender lo que leen, o simplemente tienen un vocabulario muy bajito.

**Entrevistadora:** Ya si tuviera que evaluar cuán preparado/a se siente para trabajar con estudiantes en rezago lector, en una escala del 1 al 5 (donde 5 representa muy preparado y 1 nada preparado), ¿qué número elegiría y por qué?

**Entrevistada:** En el cuatro, porque me gustaría más estrategias, porque los niños de ahora son más diversos.

**Entrevistadora:** Ya, esta dimensión es la cuatro que es de prácticas implementadas y adecuaciones el Marco de buena enseñanza enfatiza la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. ¿Qué tipo de adecuaciones incluye en su planificación para atender el rezago lector? En caso de no incluir adecuaciones, por favor indique el motivo.

**Entrevistada:** Por ejemplo, se baja el nivel en escalas, se ponen más pictogramas, se agranda la letra, se hacen todo ese tipo de estrategias para los niños que que necesitan adecuación

**Entrevistadora:** ¿En qué momentos de la clase suele enfrentar mayores dificultades para implementar lo planificado? ¿A qué cree que se debe?

**Entrevistada:** Sobre todo en las pruebas de lectura de los libros

**Entrevistadora:** ¿Usted a qué cree que se debe?

**Entrevistada:** A que no leen los libros en la casa, porque los papás no los compran o no los vienen a buscar en la biblioteca, o no los hacen leer.

**Entrevistadora:** La dimensión número cinco es de Experiencia reflexiva y desafíos Mendoza y Arroba (2021) destacan que la efectividad de las prácticas depende tanto del diseño como de la implementación. ¿Qué desafíos identifica en sus prácticas al trabajar con estudiantes con rezago lector?

**Entrevistada:** Se encuentran múltiples desafíos, porque tienes que ir desde marzo en adelante tienes que ir conociendo a todo el grupo curso y tienes que ir diferenciando a los niños que tienen distintos tipos de dificultad porque no es solo una, sino que son varias, entonces hay niños que son más lentos para escribir otros más lentos para leer otros más lentos para comprender y todos tienen múltiples desafíos, entonces hay que trabajando paso a paso con las niñas del PIE, si hay que tener atención dentro de la sala y algunos niños son más visuales. otros son que otros no son tan visuales y tienes que ponerles más dibujos, otros solamente son más oyentes, entonces tienes que ir detectando las distintas dificultades dentro del año

**Entrevistadora:** Cuénteme sobre una sesión en la que considere que su intervención con un estudiante en rezago lector fue especialmente efectiva o inefectiva. ¿Qué sucedió? ¿Cómo se sintió?

**Entrevistada:** Por ejemplo primero uno tiene que preguntar antes de por ejemplo de la prueba que te digo yo de lenguaje una pregunta quiénes son los que leen el libro y muchos niños no lo leen entonces tú un día antes puedes leer tú el libro o lo llevas a la biblioteca cierto si le hacen cuentacuentos y así le ayudas también a la familia a que tengan un resultado más esperado para que el niño no se frustre porque hay muchos niños que también se frustran. Al ver que sus compañeros sí, leyeron más de una vez el libro y ellos nunca lo leyeron, entonces esa frustración también que lo lleva a que tengan el rechazo a ir a buscar a leer y a tomar un libro y esas cosas ayudan también a que los niños puedan tener resultados a que puedan ver con mayor empatía, una prueba porque a veces le toman rechazo hasta la prueba y no quieren hacerla o rayan la arruga la botan o no contestan

**Entrevistadora:** Ya respecto a la Congruencia planificación-implementación, estudios del MINEDUC (2018) han evidenciado que existe una brecha entre lo que los docentes declaran y lo que logran implementar en el aula. En su experiencia, de manera general, ¿cuánta distancia considera que hay entre lo planificado y lo implementado en sus clases con estudiantes que presentan rezago lector?

**Entrevistada:** Lo que pasa es que la planificación puede tener sus tres momentos de inicio la actividad y el cierre, pero a veces con las dificultades que uno se encuentra hoy en día en la sala, a veces no se alcanza a llegar al cierre y uno a veces queda hoy en la mitad de la actividad o alcanza a terminar la actividad y te falta la retroalimentación, el cierre porque la diversidad de los niños te hace ver que hay niños que están en otra sintonía entonces tú para que todos termine la clase por igual no lo logras entonces generalmente depende el contenido que uno pase de verdad hay brechas porque no se puede lograr una planificación en 45 minutos es muy poco el tiempo.

**Entrevistadora:** Estrategias efectivas y factores influyentes, diversos autores plantean que estrategias como el trabajo colaborativo (Vygotsky, 1978; Cruz Cabrera et al., 2019) y el uso de metodologías activas son claves. ¿Qué estrategias considera usted que han sido más efectivas para abordar el rezago lector en su experiencia?

**Entrevistada:** Entrevistas con apoderado hay que tener también reuniones con los padres y hacerles escuela para padres y tomar a los niños fuera del horario, como para irlos avanzando poco a poco como talleres lectores o talleres de escritura para que es como una ayuda a los padres más que nada, por para que los niños puedan avanzar y se puedan normalizar a nivel de curso

**Entrevistadora:** ¿Qué factores cree que influyen en la congruencia (o incongruencia) entre lo que planifica y lo que logra implementar?

**Entrevistada:** Lo mismo que te decía antes que los tiempos no coinciden muchas veces a veces cuesta empezar una clase después de alguna actividad que hayan realizado o de algún recreo difícil o si hay algún niño desregulado todo depende de del ambiente en que tú entras a la clase si es que no hay ningún factor que interrumpa que se pueda lograr

**Entrevistadora:** Ya vamos con la dimensión número ocho que se las recomendaciones y el cierre ya para finalizando nos interesa conocer qué consejos entregaría a otros docentes que enfrentan esta misma problemática.”

**Entrevistada:** Que como muchos que estamos ahora es súper importante conocer el curso conocer a los papás ir de a poquito saber en qué nivel están los niños para poder nivelar a los cursos sobre todo si hay niños nuevos y el curso si están nivelado conocer a los niños nuevos cómo vienen conocer a los padres ver si los papás necesitan una escuela para padres para regularizar el tema de lectura, escritura, porque la única forma de ir conociendo a los niños también es conocer a la familia, es el reflejo,

**Entrevistadora:** ¿Hay algo más que quiera compartir respecto a su experiencia con estudiantes en rezago lector que considere relevante?

**Entrevistada:** Que, si un colegio no tiene PIE, es importante que el colegio haga cursos, sí o sí tiene que saber cómo regular y como estar con niños con dificultades

**Entrevistadora:** ya Profesora, queremos agradecer profundamente el tiempo y la disposición que tuvo para participar en esta entrevista. Su experiencia es un aporte valioso para nuestra investigación y, sobre todo, para seguir pensando estrategias que permitan apoyar a los estudiantes en situación de rezago lector.”

- **Entrevista Docente B**

**Entrevistador:** Muy buenos días profesora. Nos presentamos: Pía Cardemil y Valentina Tapia, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de las Américas. Estamos realizando nuestra tesis titulada 'Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico'. El propósito de esta entrevista es conocer su experiencia, percepciones y prácticas en relación al rezago lector. Queremos recordarle que su participación es voluntaria, que se resguardará completamente su anonimato mediante seudónimos y que solo nosotras tendremos acceso a los datos. Esta entrevista será grabada en audio con su consentimiento, exclusivamente para fines académicos. ¿nos diría su nombre?

**Entrevistada:** \_\_\_\_\_ mi apellido \_\_\_\_\_

**Entrevistador:** Cómo se pronuncia

**Entrevistada:** Como \_\_\_\_\_ pero termina en r

**Entrevistador:** Bien profesora, nos gustaría comenzar conociendo un poco sobre su formación y trayectoria profesional, ya que como señala Hernández Sampieri, las experiencias previas de los docentes influyen directamente en cómo comprenden y aplican sus prácticas pedagógicas. Por este motivo, ¿cuál es su formación profesional?

**Entrevistada:** Te refieres a la universidad o a lo laboral

**Entrevistador:** A la universidad

**Entrevistada:** Soy titulada de la carrera de pedagogía básica general, convención en lenguaje y comunicación de la Universidad de las Américas ha sido hasta el momento en mi única herramienta para trabajar como profesora y algún curso que hice sobre convivencia escolar, que lo hice aquí en el mismo trabajo

**Entrevistador:** ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?

**Entrevistada:** Un año y medio

**Entrevistador:** Qué edad tiene usted

**Entrevistada:** 42

**Entrevistador:** Iih no se nota, bien ¿Ha realizado algún tipo de perfeccionamiento profesional, como cursos, diplomados, magíster u otras capacitaciones? Si es así, ¿cuáles?

**Entrevistada:** Los cursos que nos entrega solamente el colegio

**Entrevistador:** ¿Hace cuántos años trabaja en este colegio?

**Entrevistada:** 8 años

**Entrevistador:** ¿Cuál es su experiencia trabajando con primero y segundo básico?

**Entrevistada:** A ver comencé trabajando con un segundo básico que son mis regalones lo más hermoso que puedo haber tenido se portan muy bien no tienen problemas de vocabulario, obviamente tienen sus problemas como compañeras, pero siempre en el borde del de normal ya el primero año básico que me tocó este año me ha sido súper difícil y me ha llevado incluso a preguntarme si estoy yo realmente preparada para ser profesora me he llegado a cuestionar mi tema profesional porque las niñas el día de hoy son niñas que no tienen ningún hábito ni reglas desde el hogar entonces nos ha costado mucho con la profesora \_\_\_\_\_ que es mi co docente y yo en hacer nuestra clase, entregar el contenido completo y más de 90 minutos de clase nos llevamos no sé 45 minutos en temas de hábitos reglas hemos realizado todas las estrategias habidas y por haber semáforos, estrellitas juntar sus estrellitas para ganar premios, mira lo último he pensado el tema este de Pávlov que trata el cómo el tema de los perritos la estrategia que es como lo del silbato eso estoy pensando, así como ya lo más

**Entrevistador:** Lo más condicionado

**Entrevistada:** Si a lo más condicionado por que los temas ahora de 1 básico lamentablemente es netamente conducta

**Entrevistador:** entonces lo que más influye es la conducta

**Entrevistada:** Es lo que más influye, entonces no es fácil, porque uno decía aaa primero básico las niñas son chiquititas te harán caso pero no no, además aquí el apoderado es he he nose es una generación netamente esa generación, son padres jóvenes que tienen a las niñas muy de cristal, no les puedes decir nada porque se enojan de hecho yo a mi formación como personal siempre ha sido de hecho una profesora que tuve en la universidad la profesora \_\_\_\_\_ que no sé si ya a lo mejor no está la profesora \_\_\_\_\_ que es era una profesora ya de edad, pero ella era de esas típicas profesoras que yo tuve en el colegio con reglas claras, conductistas, cachái que te entregaba el contenido ese contenido no solamente teórico, sino que también con un carisma y que ella que nosotros entendamos que no solamente somos profesores que también somos mamás, papás protectores del del, pero el tema de los apoderados es súper complicado porque no deja el hacer tu trabajo

**Entrevistador:** Es un tema conductual no solamente de los estudiantes sino también de los apoderados

**Entrevistada:** De los apoderados si

**Entrevistador:** Bien, La Agencia de Calidad de la Educación (2025) indica que las condiciones del curso, como el clima y la diversidad, inciden en la adquisición de la lectura, por este motivo ¿Cuántos estudiantes componen el curso en el que trabaja actualmente?

**Entrevistada:** 34 niñas

**Entrevistador:** ¿Cómo describiría la composición del curso en términos de diversidad de desempeño lector?

**Entrevistada:** Tengo unas muy buenas que de hecho llegaron a primero básico ya leyendo así que no tuve como seis niñas así que ya no teníamos mucho de hecho se me aburren entonces con ellas tengo otro tema de trabajo ellas trabajan tranquilas hacen hacemos el tema de las actividades y yo compré juegos entonces ella nos vamos cambiando yo tengo como un porque es es que quedan desocupadas que el resto está trabajando entonces a ellas les tengo como temas especiales netamente porque ellas trabajan rápido y las otras niñas con la profesora \_\_\_\_\_ que ella es la encargada del tema de la lectura. Hemos ido bueno se presenta una letra y nosotras hacemos el trabajo de Video de audio con la misma letra para que ellas sepan cómo se se escucha cómo fonológicamente se escucha y después la profesora toma lectura con respecto a esa letra ya por ejemplo entonces es una lectura con respecto a la “p” a esa letra le hacemos lectura del el príncipe y se les envía para la casa y también tenemos el tema de la caligrafía ahí yo mezclo las 2 cosas

**Entrevistador:** Entonces practican fonema y grafema a la vez

**Entrevistada:** Si si

**Entrevistador:** Maravilloso, bien Por favor, indique en qué se basa para realizar esta descripción (por ejemplo: evaluaciones diagnósticas, pruebas estandarizadas, observaciones, registros pedagógicos, etc.).

**Entrevistada:** Observación y las pruebas

**Entrevistador:** Bien, ¿Cómo describiría el clima del curso en términos de convivencia, motivación y disposición hacia la lectura?

**Entrevistada:** Eeemmmm A ellas les gusta sobre todo el tema de los videos, pero como son tan disruptivas que interrumpen a cada rato, tienen que ser un Video muy corto y tengo que trabajar súper rápido porque se desconcentran rápido o sea mi clase prácticamente son como 20 minutos y no logro mas

**Entrevistada:** Y yo les pregunto por qué no leíste si le avisamos a la mama, de hecho, los papas las vienen a retirar acá a la sala y se les dice se les avisa esta lectura es la que tiene que traer ahora y converse con las mamas y las mamás me dicen profesora, ella no quiere leer. Ella dice que está cansada. No hace caso teniendo como una conducta negativa también en el hogar entonces también eso nos ha ido afectando con estas niñas que no quieren avanzar bien

**Entrevistador:** Si tuviera que evaluar cuán preparado/a se siente para trabajar con estudiantes en rezago lector, en una escala del 1 al 5 (donde 5 representa muy preparado y 1 nada preparado), ¿qué número elegiría y por qué?

**Entrevistada:** El tres

**Entrevistador:** ¿Por qué?

**Entrevistada:** Netamente porque me falta capacitación porque alomejor podría tener más estrategia

**Entrevistador:** El colegio les ofrece capacitaciones o preparación profesional

**Entrevistada:** No no, solamente hemos tenido capacitaciones con respecto a evaluación

**Entrevistador:** Entonces todo en lo que usted quisiera perfeccionarse tiene que ser por fuera

**Entrevistada:** Por fuera

**Entrevistador:** Entiendo, El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) enfatiza la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. ¿Qué tipo de adecuaciones incluye en su planificación para atender el rezago lector? En caso de no incluir adecuaciones, por favor indique el motivo.

**Entrevistada:** Eeeehmm no tengo ninguna adecuación porque trato que todas vayan igual creo que no tengo porque siento yo personalmente que no tengo porqué distinguir en una prueba, especialmente las dificultades que tiene una niña porque puede ser acompañada puede ser guiada dentro del momento de la evaluación y la niña que le pasa algo es guiada porque siempre he tomado con la profesora que está conmigo pie, profesora \_\_\_\_\_ y la que habla entonces las niñas no no están nunca solas en ese momento siempre hay alguien que está guiando para realizarla evaluación

**Entrevistador:** Y las profesoras de pie realizan algún tipo de adecuación o ellas tampoco, o solamente entregan el apoyo en las pruebas

**Entrevistada:** Solamente el apoyo

**Entrevistador:** ¿Cómo lleva esas adecuaciones al aula en la práctica diaria? la profesora del pie

**Entrevistada:** Eeeem A ver ahí maneras de trabajar del pie, una que es en la sala que es la que me ayuda en ese momento tanto en la clase como en la evaluación y las niñas que son como permanentes a esas niñas, sí sacan de la sala en alguna asignatura que no esté con tanto tema de evaluación como arte eso tecnología

**Entrevistador:** Ya la sacan solo para realizar algún tipo de evaluación o para o reforzar algún contenido

**Entrevistada:** Refuerzan, dicen que hacen trabajo con las chicas sobre todo en el tema de la de las actitudes, porque también eh tengo las niñas que son permanentes tienen temas de de arrancarse de sala, que cuando están las chicas con mucho ruido y hasta también se arrancan de la sala o dicen que van al baño y van en verdad a pie y no vuelven. Entonces ahí tenemos gracias a dios tenemos una buena comunicación y las chicas me avisan por WhatsApp profe está la tanto acá en la sala con nosotros no se preocupe

**Entrevistador:** ¿En qué momentos de la clase suele enfrentar mayores dificultades para implementar lo planificado? ¿A qué cree que se debe?

**Entrevistada:** A toda hora a toda hora por que las chiquillas son muy desordenadas, muy buenas para hablar buenas para hablar, las hemos cambiado todo el año de puestos, distintas estrategias, nose po las más desordenadas y buenas para hablar en un en una fila especial las las que sí trabajan a mitad de la de las filas, las otras las que les cuesta un poco más adelante Hemos hecho de todo de todo las hemos cambiado, hemos cambiado a la que es ordenada con la que es desordenada y se me desordena la ordenada entonces ha sido súper complicado este año, yo creo puro que termine

**Entrevistador:** Entonces hay ciertas niñas que desordenan el grupo no es que sean todas

**Entrevistada:** De las 34 deberían de ser como 20 niñas que me desordenan el grupo

**Entrevistador:** La mayoría

**Entrevistada:** Sí de hecho la otra vez las anotamos hemos sido como súper drásticos en algunos momentos y escribo los nombres que yo todos los días a cada rato reto y de ese eran 16 y algunas que faltaban porque no habían venido a la sala o a la a la clase y les dije estas son las chicas que en verdad no me ayudan, no me aportan y nada hablan las reto a cada rato y me interrumpen la clase. Son súper buenas para no ordenar en el tema del turno entonces le dije este año deberían de cambiarse de colegio para que las demás de verdad que quieren venir a aprender las que porque ellas tienen súper todavía metidas que están en kinder.

**Entrevistador:** Le ha costado mucho esa transición

**Entrevistador:** ¿Existen estudiantes con diagnósticos o derivaciones al Programa de Integración Escolar (PIE)? ¿Cuántos aproximadamente?

**Entrevistada:** Tengo 6 que están en pie eeeemmm y debería tener 2 más que no alcanzaron, ósea en total tengo 8

**Entrevistador:** Permanentes o transitorios

**Entrevistada:** Tengo cuatro permanentes y las otras dos son transitorias y las otras dos que alcanzaron a ingresar al pie

**Entrevistador:** Y de acuerdo con esas estudiantes ¿Qué tipo de apoyos o recursos adicionales recibe el curso (asistencia PIE, co-docencia, materiales diferenciados, etc.)?

**Entrevistada:** Tengo a esta chica la profesora de pie \_\_\_\_\_ que ella está conmigo martes y miércoles en las asignaturas de lenguaje y matemática y ella me ha ayudado bastante bastante, de hecho el grupo pie en general no solamente se dedican a una a los cursos que ellas tienen como designados, sino que todas me ayudan en algún aspecto porque ya hay cosas obviamente que no sé entonces he recurrido al grupo entero del Pie del colegio y todas las chicas son me dan su opinión me han entregado estrategias distintas, así que no yo encuentro que el Pie este año ha estado espectacular

**Entrevistador:** Según Rodríguez (2024), el rezago lector no es un déficit puntual, sino un retraso acumulativo que impacta en múltiples áreas. Desde su experiencia, ¿Qué entiende usted por rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico?

**Entrevistada:** Que todavía están leyendo, pero de manera silábica, eso

**Entrevistador:** ¿Considera que en su curso existen estudiantes con rezago lector?, ¿Cómo los identifica?

**Entrevistada:** La profesora todas las semanas toma una lectura hacemos lectura semanal que se envía, tenemos una carpeta programada con varias lecturas y la profesora \_\_\_\_\_ es la que le toma estas lecturas y ella me va indicando ya tenemos a esta chica baja tengo dos chicas bajas, pero netamente chiquillas es porque ellas no quieren leer no es que no sepan es que ellas están en en esa testarudas que no quieren no quieren demostrar lo que ellas saben

**Entrevistador:** Es como flojera por así decirlo

**Entrevistada:** Como flojera como no quiero,

**Entrevistador:** No están motivadas a aprender a leer

**Entrevistada:** Mucho entonces ellas todavía creen que soy esa profesora con la que van a aprender jugando y yo les digo no, de hecho me obligue a comprarme delantales de profesora, porque de uniforme pero sí, me obligué me compré delantales para que ella supieran que mi delantal de hecho ya cuando yo estoy muy enojada les digo de qué color es mi delantal es azul y de qué color es el de la tía del kínder verde entonces qué soy yo profesora yo no soy tía digo yo yo soy profesora y yo estudié en la universidad, porque ella como que todavía no tienen esa diferencia de que yo no voy a hacer la tía de Kinder, que voy a jugar todo claro tengo mismo momento de que les bailo que nos reímos como todo como como todo profesor. De hecho, me siento a veces mucho más mamá que profesora, porque tengo el es el el tire y afloja el tiro y afloja para que ellas también mean que tampoco soy la bruja toda la mañana, Pero sí, me ha costado muchísimo este año entablar la clase como debería de ser entonces mis planificaciones en verdad es planificación escrita para el colegio no es una planificación para eeh de verdad realizar

**Entrevistador:** Entonces es algo que pide el establecimiento y usted como docente entrega

**Entrevistada:** Claro, exacto, como más que nada el orden del contenido para saber que sigue

**Entrevistador:** Bastante compleja la situación, Mendoza y Arroba (2021) destacan que la efectividad de las prácticas depende tanto del diseño como de la implementación.

¿Qué desafíos identifica en sus prácticas al trabajar con estudiantes con rezago lector?

**Entrevistada:** .....

**Entrevistador:** Qué es lo que más le cuesta al niño

**Entrevistada:** Lo que más les cuesta a los niños yo creo que las chicas este año no les ha costado nada si son desordenadas pero también son muy inteligente lo que más me me ha quedado este año es que si te digo que sí son súper desordenadas no me cuesta nada hacerlas 20 minutos de clase ósea las chicas aprenden súper rápido les costará bueno ahora está por ejemplo en matemáticas estábamos en la sustracción ese tema les ha costado poco más pero todo lo demás son super rápido para aprender

**Entrevistador:** ¿Y de las otras estudiantes que no leen bien, ellas retrasan de algún modo la clase?

**Entrevistada:** No

**Entrevistador:** Ellas participan

**Entrevistada:** Ellas participan, participan bien, claro les cuesta escribir les cuesta leer, trabajar les cuesta mucho, pero no no siento que me atrasen al resto del grupo

**Entrevistador:** Cuénteme sobre una sesión en la que considere que su intervención con un estudiante en rezago lector fue especialmente efectiva o inefectiva. ¿Qué sucedió? ¿Cómo se sintió?

**Entrevistada:** ¿Mmmmm una clase? aaaaaa

**Entrevistador:** Esa clase pudo obtener resultados positivos o ineficiente

**Entrevistada:** Me pasa mucho con una estudiante que como te decía no quiere demostrar que sabe leer entonces mi última oportunidad es llamar al papa porque a veces, primero que nada cuando son chicas y tienen un problema de aprendizaje llaman a los papas para saber qué es lo que pasa por que influye mucho el tema de lo que pasa en la casa, bueno llame a la mamá y la mamá me contaba que ella y su hermana mayor que la chica va fin de semana por medio a ver al papá y obviamente uno como mujer por general chica su héroe, es el papá y el papá qué hace el fin de semana cuando está con ella solamente juega lo pasan bien entonces todos los trabajos que hace la mamá dentro de los otros días el papá no lo refuerza entonces el único ya que me queda la única estrategia que me queda con esa niña en particular es hablar con el papá y decirle que la chica no quiere avanzar y que se va a quedar en yo siempre digo se va a quedar en primero básico prácticamente aunque yo todos sabemos que no es así legalmente no yo no puedo hacer repetir a ninguna niña de primera básico ni de segundo, a no ser que de verdad no haya aprendido absolutamente nada y para que esta chica tenga el ánimo y avance

**Entrevistador:** Profe y usted cómo se siente con esa situación

**Entrevistada:** De la niña, Sinceramente a mí me da rabia porque también la chica tiene mala disposición dentro de la sala. O sea, no es solamente que a la mamá le diga que no quiere aprender o que tenga una relación entre comillas difícil, sino que también aquí en la sala me la hace difícil.

**Entrevistador:** Es frustrante

**Entrevistada:** Entonces yo, claro, me hubiese gustado haber sido la mamá y haberle aplicado la última estrategia porque sí, esta chica es hasta desafiante entonces solamente me queda, uno le explica le explica todas las horas de clase ella solamente me mira no me responde tampoco. Entonces como les digo yo le voy a decir lo que decía mi mamá te entras por aquí y te sales por la otra oreja. Entonces sí con este tipo de chicas que tengo otra que también es difícil, que esa chica sí que no. es que ella tiene un diagnóstico tardío de hecho hace como dos semanas que me lo entregó la mamá y ahí es que tengo que trabajar ya a full con ella porque primero estoy viendo de qué manera aprende porque para mí eso es súper importante. claro primero tengo que saber de qué manera aprenden las chicas por eso que ocupó todas las estrategias de la escritura el tema del video que también lo oigan y que también he llegado a que pinten la letra por ejemplo que aparte de que ellas logren este tema del orden hemos pasado no sé por el orden de la oración artículo, verbo y todo eso y lectura pero primero tengo que saber cómo

aprende ella en qué parte me comprende porque yo le dije a la mamá a lo mejor ella no necesita escribir y yo la estoy como machacando diciéndole escribe escribe, a lo mejor ella aprende escuchando o viendo videos porque a ella no le va tan mal no le va bien pero tampoco tiene rojos o sea es una chica de 5- 5,3- 6 dentro de un rango del medio entonces se siente que tengo primero que investigarla a ella como como niña y eso igual es complejo es complejo porque tiene que tener mucha observación aparte de la observación con las otras chicas claro sin descuidar también a los demás estudiantes

**Entrevistador:** Estudios del MINEDUC (2018) han evidenciado que existe una brecha entre lo que los docentes declaran y lo que logran implementar en el aula.

En su experiencia, de manera general, ¿cuánta distancia considera que hay entre lo planificado y lo implementado en sus clases con estudiantes que presentan rezago lector?

**Entrevistada:** Mucha, hay mucha distancia. uno puede escribir mucho en la planificación y querer hacer muchas cosas, pero hay que ver como es el curso primero, como es el curso, las chicas, que se les dificulta un poco más, de qué manera trabajar. no es como antiguamente que los niños se quedaban en el pupitre o en la silla sentado y te ponían la atención ahora los niños no son así.

**Entrevistador:** ¿Hay más neurodivergencia dentro de la sala de clases?

**Entrevistada:** Muchísimo, muchísimo y si uno era distinto había como colegios para esos niños distintos entonces también el tema de introducir a la educación que seamos todos iguales ha sido difícil porque también la universidad tampoco te lo enseña en mi caso en la universidad tampoco me dijeron oye, es que ahora hay niños distintos

**Entrevistador:** ¿Cómo niños distintos?

**Entrevistada:** que hay otro tipo de de niños yo de hecho personalmente yo \_\_\_\_\_ siento y he sentido también que yo soy distinta al resto porque mi mamá no entendía que yo tenía un diagnóstico entonces de hecho mi diagnóstico fue ahora yo tengo como dicen un grado de autismo yo tengo un autismo leve ¿pero por qué debe ser leve? porque a mí se me obligó a estar en la sociedad lamentable pero a mí se me obligó a estar en la sociedad pero si yo me miro a mí misma a mí por ejemplo yo salgo de aquí yo me carga el ruido yo no tengo muchos amigos a mí me cuesta el tema de sociabilizar a no ser que de verdad me sienta cómoda y en mucha confianza entonces mi diagnóstico fue de adulto

**Entrevistador:** Entonces como que le adoctrinaron a ser....

**Entrevistada:** Me obligaron a estar en la sociedad ahora los niños no ahora los niños si tienes diferencia o los papás observan que no eres igual entre comillas porque nadie es normal nadie no es igual te llevan al psicólogo al neurólogo hay un tema más más box pop diría yo hay que tener como profesor tienen que tener mucho cuidado porque estigmatizar decir o bajo tu observación que ese niño puede tener algo hay como tienes que tener cuidado con lo que uno

dice lo bueno de todo esto es que dentro de los establecimientos igual ahora actualmente hay como psicólogos y ellos también pueden ser capaces de diagnosticar a algún estudiante o derivarlo a que uno como profesor puede tener un sospecho un olfato que ese niño tiene un algo

**Entrevistador:** Bien, diversos autores plantean estrategias efectivas y factores influyentes. Diversos autores plantean que estrategias como el trabajo colaborativo (Vygotsky, 1978; Cruz Cabrera et al., 2019) y el uso de metodologías activas son claves.

¿Qué estrategias considera usted que han sido más efectivas para abordar el rezago lector en su experiencia?

**Entrevistada:** Eh para mí el tema de unir a los papás en el trabajo de la lectura es fundamental entonces acá nosotros con la profesora \_\_\_\_\_ hemos obligado a que los papás también nos apoyen en ese el apoyo desde el hogar es fundamental porque yo si bien es cierto yo les digo yo entrego el contenido, entregó la letra como suena, rutinas también

**Entrevistador:** Por lo que me he dado cuenta les entregan rutina a los estudiantes porque la idea es que se lleven a la casa

**Entrevistada:** Exactamente, el tema de la carpeta el tema de la lectura, tal lectura se va a tomar esta próxima semana si es, pero el apoyo si no es del hogar, no, no funciona esto

**Entrevistador:** ¿Qué factores cree que influyen en la congruencia (o incongruencia) entre lo que planifica y lo que logra implementar?

**Entrevistada:** A ver de nuevo

**Entrevistador:** ¿Qué factores cree que influyen en la congruencia o en la incongruencia entre lo que planifica y lo que logra implementar? como la coherencia que es lo que está escrito en el papel de la planificación y lo que se realiza realmente en la sala, en el aula

**Entrevistada:** La verdad chicas es que es un día a día

**Entrevistador:** Claro, bueno y por lo que nos comentaba igual eran como el desorden que se generaba de los estudiantes dentro de la sala de clases eso igual influye bastante por lo que nos dimos cuenta

**Entrevistada:** Sí totalmente, pero es un día a día como que tu vienes todos los días a algo distinto algo nuevo

**Entrevistador:** Bien, para finalizar nos interesa conocer ¿qué consejo entregaría a otros docentes que enfrentan esta misma problemática? hay algo que quiera compartir respecto a su experiencia con los docentes

**Entrevistada:** Mira gracias a dios siento yo que soy una profesional que no tiene todavía el ego docente por tanto qué es lo que yo siempre he hecho de hecho mucho este año es conversar con los otros profesores de distinta asignaturas asignaturas de hecho de distintos cursos más grandes cómo cómo puedo cambiar ciertas situación o cómo puedo llevar esta clase que me recomiendan siempre estoy como pidiendo un extra una ayuda extra porque estoy ayudando así deberíamos de ser porque no tengo yo no tengo el el cómo decía la mamá yo no mi respuesta no es la única respuesta entonces si yo le pregunto un profesor me parece pero lo puedes hacer de esta forma de hecho en el grupo en el que me cuento de profesores somos de distintas y de distintos ciclos entonces yo pregunto a veces tenemos nuestras conversación cómo hago hoy pasó esto aparte una cosa que me ayuda mucho trabajando en este colegio es que yo llegué a este colegio estudiando en la universidad sin inspectora de patio entonces yo estaba del otro lado del profesor y me conozco a niña hay muchas niñas que conozco que sé la historia familiar entonces eso me ha ayudado también a tener un control mayor dentro del aula y dentro del colegio se las debilidades que tiene el colegio como ha ido cambiando mi colegio yo digo en mi colegio porque yo pertenezco a yo soy profesora del colegio ahora profesora del colegio Santa Rosa pero yo me inicié cuando estaba en primer año de universidad no sí, el primer año de universidad yo volví a trabajar acá ya habían otros directivos habían otros profesores y los profesores que han llegado han sido muy bacanas porque como la gente joven o gente recién salía de la u está igual que yo poh quiere absorber absorber experiencias absorber lo que te puede decir el compañero estrategias distintas vi planificación nos compartimos las maneras de la clase porque todo todo es bueno todo puede ayudar entonces que el profesor tire un ladito el ego cachái y sea más empático

**Entrevistador:** Profesora, queremos agradecer profundamente el tiempo y la disposición que tuvo para participar en esta entrevista. Su experiencia es un aporte valioso para nuestra investigación y, sobre todo, para seguir pensando estrategias que permitan apoyar a los estudiantes en situación de rezago lector.

**Entrevistada:** De nada chicas

#### ● Entrevista Docente C

**Entrevistador:** Muy buenos días profesora. Nos presentamos: Pía Cardemil y Valentina Tapia, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de las Américas. Estamos realizando nuestra tesis titulada 'Prácticas Declaradas e Implementadas por Docentes en Torno al Rezago Lector en Estudiantes de Primero y Segundo Básico'. El propósito de esta entrevista es conocer su experiencia, percepciones y prácticas en relación al rezago lector. Queremos recordarle que su participación es voluntaria, que se resguardará completamente su anonimato mediante seudónimos y que solo nosotras tendremos acceso a los datos. Esta entrevista será grabada en audio con su consentimiento, exclusivamente para fines académicos.

Nos gustaría comenzar conociendo un poco sobre su formación y trayectoria profesional, ya que, como señala Hernández Sampieri, las experiencias previas de los docentes influyen directamente en cómo comprenden y aplican sus prácticas pedagógicas. ¿Cuál es su formación profesional?

**Entrevistada:** Bueno, yo soy profesora de Educación Básica, Convención en Lenguaje y en Historia. Estudié en la Universidad de Santiago y este es mi tercer año trabajando. Yo empecé a trabajar acá, en este mismo colegio. Tuve dos años de codocencia, que era apoyo, sobre todo en niñas que tuvieron algún tipo de necesidad educativa. Y ahora es mi primer año con una jefatura.

**Entrevistador:** Bien. ¿Qué edad tiene usted?

**Entrevistada:** Tengo 26 años.

**Entrevistador:** ¿Ha realizado algún tipo de perfeccionamiento profesional, como cursos, diplomado, magíster u otras capacitaciones?

**Entrevistada:** Bueno, aparte de las capacitaciones que se realizan en el colegio con respecto a profesor jefe, a evaluación, etc. También he realizado una capacitación con relación a la identidad de género y el espectro de género en la Universidad de Stanford, pero de manera online.

**Entrevistador:** ¿Hace cuántos años trabaja en este colegio?

**Entrevistada:** Hace tres años.

**Entrevistador:** ¿Cuál es su experiencia trabajando con primero y segundo básico?

**Entrevistada:** Bueno, yo desde que llegué al colegio he estado con primeros y segundos. He tomado dos cursos, dos segundos básicos y un primer básico el año pasado. Pero es solamente eso, porque en mis prácticas profesionales, cuando estaba en la universidad, ya tuve cursos mayores. Entonces esta es mi única experiencia.

**Entrevistador:** La Agencia de Calidad de la Educación indica que las condiciones del curso, como el clima y la diversidad, inciden en la adquisición de la lectura. Por este motivo, ¿cuántos estudiantes componen el curso en el que trabaja actualmente?

**Entrevistada:** Treinta y ocho niños.

**Entrevistador:** ¿Cómo describiría la composición del curso en términos de diversidad de desempeño lector?

**Entrevistada:** Yo creo que, como en casi todos los cursos, es bien diverso, sí. De treinta y ocho niñas, si bien la mayoría ya lee, tengo dos casos de niñas que les cuesta mucho trabajo, una por un tema de poco apoyo en la casa y otra que todavía tiene dificultades para hablar. Mientras no se desarrolle el tema fonético, les va a costar también obtener la lectura. Esos son los dos casos

que más me preocupan. Hay otros casos que de repente tienen dificultades para reconocer algunas letras, pero a nivel general, en segundo básico, igual puede pasar. No debería ser así en septiembre, pero pasa, es normal. Además, tengo dos o tres niñas más que les cuesta, pero con apoyo pueden leer. El resto de las niñas tienen una lectura silábica, palabra a palabra, o incluso ya lectura fluida.

**Entrevistador:** Por favor, indique en qué se basa para realizar esta descripción (por ejemplo: evaluaciones diagnósticas, pruebas estandarizadas, observaciones, registros pedagógicos, etc.).

**Entrevistada:** Bueno, ahí hay un poquito de todo. Yo este curso lo tomé este año, conocí algunas niñas de antes, pero a inicios de año se realiza un diagnóstico con la asistente Claudia. Ella de repente llama a las niñas para revisar cómo están de lectura y luego me cuenta cómo avanzan. Además, en clases de lenguaje, leemos un poquito de manera voluntaria, y también observamos actividades de escritura autónoma. Todo eso me da información.

**Entrevistador:** ¿Cómo describiría el clima del curso en términos de convivencia, motivación y disposición hacia la lectura?

**Entrevistada:** Yo encuentro que es un curso súper motivado, con un buen clima en general. Sí, hay algunos temas: niñas que ejercen mayor liderazgo, otras que son más introvertidas, lo que a veces genera roces. Pero en general, las relaciones son buenas y eso influye en cómo se sienten en la clase, en su concentración y motivación. Con la asistente Claudia tratamos de sentar a niñas con líderes positivos para que potencien a otras. Algunas son rápidas y ayudan, aunque también son un poco desordenadas, lo que a veces cuesta equilibrar. Pero en general es un curso motivado hacia la lectura y escritura.

**Entrevistador:** ¿Existen estudiantes con diagnósticos o derivaciones al Programa de Integración Escolar (PIE)? ¿Cuántos aproximadamente?

**Entrevistada:** Sí, en cuanto al PIE tenemos como cinco o seis niñas. De esas, dos requieren mayor apoyo en lectura. Las demás están más por problemas de concentración o diagnósticos menos visibles en lo académico. También hay niñas no pertenecientes al PIE que estamos considerando para derivación futura. Algunas tienen apoyo en casa, otras no, lo que complica el progreso.

**Entrevistador:** ¿Qué tipo de apoyos o recursos adicionales recibe el curso (asistencia PIE, co-docencia, materiales diferenciados, etc.)?

**Entrevistada:** Bueno, tenemos a la educadora diferencial que nos acompaña tres veces a la semana en matemáticas y lenguaje. Además, está la asistente Claudia, que apoya muchísimo en lectura y escritura. También tenemos una practicante este semestre, lo que facilita mucho el trabajo. Mientras más adultos haya, mejor es el apoyo. Además, a veces asisten otras personas del PIE para reforzar según necesidad.

**Entrevistador:** Según Rodríguez, el rezago lector no es un déficit puntual, sino un retraso acumulativo que impacta en múltiples áreas. Desde su experiencia, ¿qué entiende usted por rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico?

**Entrevistada:** Es cuando los estudiantes presentan dificultades para decodificar mensajes y comprender lo que leen. Una cosa es leer, otra entender. Cuando se genera resistencia, miedo o inseguridad hacia la lectura, el impacto es global. Si no hay una relación positiva con la lectura, puede incluso generar rechazo al colegio.

**Entrevistador:** ¿Considera que en su curso existen estudiantes con rezago lector? ¿Cómo los identifica?

**Entrevistada:** Sí. Con la asistente Claudia hacemos un monitoreo constante. Hay niñas que piden mucha ayuda, lo que evidencia inseguridad. Pero también hay niñas que no participan ni preguntan, y ahí tenemos que observar de manera más activa para ver si realmente comprenden. A veces compensan con memoria o copia, lo que dificulta identificar su verdadero nivel.

**Entrevistador:** Si tuviera que evaluar cuán preparada se siente para trabajar con estudiantes en rezago lector, en una escala del 1 al 5 (donde 5 representa muy preparada y 1 nada preparada), ¿qué número elegiría y por qué?

**Entrevistada:** Yo me pondría un tres. Individualmente, con pocas niñas, puedo abordarlo bien. Pero cuando son más, se complica mucho porque cada una requiere distintas estrategias y materiales.

**Entrevistador:** El Marco para la Buena Enseñanza enfatiza la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. ¿Qué tipo de adecuaciones incluye en su planificación para atender el rezago lector?

**Entrevistada:** Si bien no planifico lenguaje (eso lo hace mi paralela), hago adecuaciones en la práctica. Por ejemplo, cuando una niña responde oralmente, yo escribo su respuesta para que luego la transcriba y vea la relación entre lo oral y lo escrito. También adaptamos evaluaciones: reducimos la extensión, cambiamos dictados de palabras a letras, o seleccionamos palabras más simples. Son adecuaciones constantes, muchas veces improvisadas.

**Entrevistador:** ¿En qué momentos de la clase suele enfrentar mayores dificultades para implementar lo planificado? ¿A qué cree que se debe?

**Entrevistada:** En el momento de dar instrucciones. Hay que repetir las mucho y explicarlas de diferentes formas. Algunas niñas se desconcentran con facilidad, otras automatizan respuestas sin escuchar. Los estímulos en la sala también influyen. Cada niña tiene su propio mundo y razones para no atender.

**Entrevistador:** Mendoza y Arroba destacan que la efectividad de las prácticas depende tanto del diseño como de la implementación. ¿Qué desafíos identifica en su práctica al trabajar con estudiantes con rezago lector?

**Entrevistada:** Se genera resistencia por parte de algunas niñas, muchas veces por inseguridad o baja autoestima. Algunas muestran mayor disposición en el colegio que en la casa. Cada niña tiene su manera de aprender, con algunas hay que negociar, con otra basta con dar la instrucción. La complejidad varía según cada caso.

**Entrevistador:** Cuéntenos sobre una sesión en la que considere que su intervención con un estudiante fue especialmente efectiva o inefectiva. ¿Qué sucedió? ¿Cómo se sintió?

**Entrevistada:** Recuerdo mi primer año con un segundo básico. Tuve una niña sin apoyo en casa, así que le hacía cuadernillos a mano. Conmigo avanzaba, pero si no había constancia, retrocedía. Fue muy frustrante porque la teoría no bastaba. Otro caso fue con una niña que requería apoyos más profundos, incluso medicación, pero no los recibía en casa. Eso hacía aún más difícil lograr avances. Me sentía estresada, porque recién comenzando no tenía todas las herramientas necesarias.

**Entrevistador:** Estudios del MINEDUC han evidenciado que existe una brecha entre lo que los docentes declaran y lo que logran implementar en el aula. En su experiencia, de manera general, ¿cuánta distancia considera que hay entre lo planificado y lo implementado en sus clases con estudiantes que presentan rezago lector?

**Entrevistada:** Hay bastante distancia. Entre lo planificado y lo hecho pasan muchas cosas: la disposición de la niña, la falta de materiales, el tiempo, incluso limitaciones del colegio. A veces el papel lo aguanta todo, pero en la práctica no se puede llevar a cabo como uno quisiera.

**Entrevistador:** Diversos autores plantean que estrategias como el trabajo colaborativo y el uso de metodologías activas son claves. ¿Qué estrategias considera usted que han sido más efectivas para abordar el rezago lector en su experiencia?

**Entrevistada:** Una de las más efectivas ha sido el uso de juegos, sobre todo con el apoyo de la educadora diferencial. El juego motiva, potencia lo verbal, permite reconocer letras, escribirlas y también funciona como recompensa a la tarea. Por ejemplo, cuando hay evaluaciones o actividades que no alcanzan a terminar en clase, luego las trabajamos con juegos y así se logra el objetivo. El juego, en definitiva, es uno de los mejores recursos con las niñas.

**Entrevistador:** ¿Qué factores cree que influyen en la congruencia o incongruencia entre lo que planifica y lo que logra implementar?

**Entrevistada:** Muchos factores. El entorno y el clima del curso, la estructura del colegio, la falta de recursos o de materiales. A veces uno planifica una actividad que sería muy buena, pero no funciona con ese curso en particular porque no responde a sus necesidades. En otras ocasiones, simplemente el material no está disponible y hay que improvisar. Todo eso influye en que lo planificado no siempre se logre implementar.

**Entrevistador:** Bien, para finalizar nos interesa conocer, ¿qué consejo entregaría a otros docentes que enfrentan esta misma problemática?

**Entrevistada:** Creo que lo más importante es generar lazos con los estudiantes. No solo en lo académico, sino también en lo personal. El vínculo permite confianza, disposición y seguridad para aprender. Si no hay vínculo, es muy difícil que se genere aprendizaje. No existe un profesor ideal ni una fórmula única; cada docente tiene que encontrar su identidad profesional. Lo esencial es que los estudiantes se sientan seguros y acompañados en su proceso, incluso si se equivocan o se demoran más en aprender.

**Entrevistador:** Profesora, queremos agradecer profundamente el tiempo y la disposición que tuvo para participar en esta entrevista. Su experiencia es un aporte valioso para nuestra investigación y, sobre todo, para seguir pensando estrategias que permitan apoyar a los estudiantes en situación de rezago lector.

**Entrevistada:** Gracias a ustedes.

#### • Entrevista Docente D

**Entrevistadora:** Muy buenos días/tardes, profesora. Nos presentamos: Pía Cardemil y Valentina Tapia, estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de las Américas. Estamos realizando nuestra tesis titulada 'Prácticas declaradas e implementadas por docentes en torno al rezago lector en estudiantes de 1° y 2° básico'. El propósito de esta entrevista es conocer su experiencia, percepciones y prácticas en relación al rezago lector. Nos gustaría comenzar conociendo un poco sobre su formación y trayectoria profesional, ya que como señala Hernández Sampieri las experiencias previas de los docentes influyen directamente en cómo comprenden y aplican las prácticas pedagógicas ¿cuál es su formación profesional?

**Entrevistada:** Profesora de educación general básica convención en lenguaje

**Entrevistadora:** Cuántos años lleva ejerciendo como docente

**Entrevistada:** Ocho años qué

**Entrevistador:** Edad tiene usted

**Entrevistada:** 33 años

**Entrevistador:** Ha realizado algún tipo de perfeccionamiento profesional como cursos diplomados magíster u otras capacitaciones en el colegio

**Entrevistada:** Magíster empecé el año pasado en magíster en didáctica del lenguaje y las matemáticas en educación inicial en la Universidad Andrés Bello y ahora estoy en proceso de tesis

**Entrevistador:** Hace cuánto años trabaja en este colegio

**Entrevistada:** Del 2019

**Entrevistador:** Cuál es su experiencia trabajando con primera y segundo básico

**Entrevistada:** Desde el 2017 estoy trabajando con primero segundo primero segundo trabajé aquí primero y segundo y en el León Prado también trabajé primero y segundo

**Entrevistador:** Cuántos estudiantes componen el curso en el que trabaja

**Entrevistada:** Actualmente 42 niñas

**Entrevistador:** Cómo describiría la composición del curso en términos de diversidad de desempeño lector

**Entrevistada:** Hay un grupo que se encuentra actualmente rezagado en el proceso de lectoescritura

**Entrevistador:** ¿Usted cómo en qué se basa para revisar esta descripción por ejemplo realizan algún tipo de evaluación diagnóstica, prueba estandarizada, observaciones o registros pedagógicos?

**Entrevistada:** Dominio lector y el colegio toma dominio lector por semestre y también en las mismas evaluaciones diagnóstica y también cuando uno va desarrollando evaluaciones de contenido, tenemos que requerir más apoyos con el grupo PIE o con nosotras para ayudar a esa ese grupo pequeño

**Entrevistador:** ¿Cómo describiría el del curso en términos de convivencia, motivación y disposición hacia lectura?

**Entrevistada:** Les gusta bastante la biblioteca el espacio de la biblioteca, antiguamente teníamos también una biblioteca de aula, les gusta participar sobre todo en los cuentacuentos, si hay niñas que también por los contextos familiares son como un poquito bastante no tienen no están motivadas con lectura, pero también va por el interés que traen también desde la casa

**Entrevistador:** ¿Existen estudiantes con diagnósticos o derivaciones al Programa de Integración Escolar (PIE)? ¿Cuántos aproximadamente?

**Entrevistada:** Sí, tengo una niña con trastorno del espectro autista, que tiene dificultad con la lectura y que está en necesidades educativas permanentes. Tengo otra pequeña también, pero transitoria que también presentó el diagnóstico, tiene trastornos del habla entonces ella tiene dificultades mayores que que le impiden avanzar más

**Entrevistador:** ¿Qué tipo de apoyos o recursos adicionales recibe el curso (asistencia PIE, co-docencia, materiales diferenciados, etc.)?

**Entrevistada:** En el caso de la pequeña que tiene trastornos del habla tiene fonoaudiólogo, pero fue aquí también por exigencia que del colegio le pidió porque el papá decía que las niñas tenían dos hijas habían pasado por lo mismo, está con fonoaudiólogo y también con una psicopedagoga externa y también con el apoyo que recibe acá y en el caso de la pequeña que tiene TEA y tiene dificultad con lectura hasta con una psicopedagoga, y terapeuta ocupacional también y con la neuróloga

**Entrevistador:** Desde su experiencia, ¿Qué entiende usted por rezago lector en estudiantes de primero y segundo básico?

**Entrevistada:** Aquellas estudiantes que no han logrado adquirir y desarrollar los objetivos de aprendizaje, entablados durante el transcurso de su año escolar.

**Entrevistador:** ¿Considera que en su curso existen estudiantes con rezago lector?, ¿Cómo los identifica?

**Entrevistada:** Si, porque son niñas que les cuesta tener mayor autonomía, desarrollar la actividad pide más apoyo

**Entrevistador:** Si tuviera que evaluar cuán preparado/a se siente para trabajar con estudiantes en rezago lector, en una escala del 1 al 5 (donde 5 representa muy preparado y 1 nada preparado), ¿qué número elegiría y por qué?

**Entrevistada:** Yo me pondría con un tres, porque creo que faltan habilidades, competencias que por ejemplo esta misma niña que tiene trastornos del habla, que un especialista tiene los ejercicios y las indicaciones precisas para poder apoyarla. Yo creo que acá el colegio igual le falta un fonoaudiólogo para poder apoyar en eso

**Entrevistador:** Aaa no tienen a un fonoaudiólogo

**Entrevistada:** No, no hay fonoaudiólogo en el PIE

**Entrevistador:** El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) enfatiza la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. ¿Qué tipo de adecuaciones incluye en su planificación para atender el rezago lector?, en caso de no incluir adecuaciones, por favor indique el motivo.

**Entrevistada:** Enviamos material para la casa, también tenemos material concreto en la biblioteca, tenemos unas fichas con letras que son como imanes, entonces yo les mando las palabras la también de manera paralela la estudiante en práctica de la misma universidad de ustedes me está apoyando también con material para mandárselo a la casa semanalmente, ella viene dos veces a la semana entonces me ayuda eso

**Entrevistador:** ¿Cómo lleva esas adecuaciones al aula en la práctica diaria?

**Entrevistada:** En clase, las clases de lenguaje cuando son textos muy largos pido a la tía que la saque o en misma sala a esas actividades que ella trae,

**Entrevistador:** ¿En qué momentos de la clase suele enfrentar mayores dificultades para implementar lo planificado? ¿A qué cree que se debe?

**Entrevistada:** En el desarrollo porque están todos con ganas de hacer lo que tenemos en la pizarra y de repente es como ay pero me voy a quedar atrasada

**Entrevistador:** Qué desafío identificar sus prácticas trabajar con estudiantes con rezago lector

**Entrevistada:** Que tenemos que hacer pausa de ocasiones más extras. Hay niñas que también son más rápidas entonces tienen que hacer otro tipo de actividades porque también tenemos no tenemos que despreocuparla a ella también

**Entrevistador:** Desde su experiencia, de manera general, ¿cuánta distancia considera que hay entre lo planificado y lo implementado en sus clases con estudiantes que presentan rezago lector?

**Entrevistada:** Como no entendí

**Entrevistador:** Cuánto distancia hay, por ejemplo, logra hacer todo lo que está entablado en la planificación

**Entrevistada:** Ah no, no, por ejemplo, de repente cuando son más cortitas la resumimos

**Entrevistador:** ¿Qué estrategias considera usted que han sido más efectivas para abordar el rezago lector en su experiencia?

**Entrevistada:** Trabajo con material concreto, actividades más lúdicas que ponen las niñas

**Entrevistador:** “Para finalizar, nos interesa conocer qué consejos entregaría a otros docentes que enfrentan esta misma problemática.”

**Entrevistada:** Trabajar en equipo, pedir ayuda, pedir orientaciones, hablar con la familia, mantenerlos en contacto, hacer un trabajo colaborativo

**Entrevistador:** ¿Hay algo más que quiera compartir respecto a su experiencia con estudiantes en rezago lector que considere relevante?

**Entrevistada:** Que no hay que desmotivarse que de repente los desafíos son enormes, pero si uno tiene comunicación y contacto con las personas que uno requiere concluye.

*Entrevistador:* Profesora, queremos agradecer profundamente el tiempo y la disposición que tuvo para participar en esta entrevista. Su experiencia es un aporte valioso para nuestra investigación y, sobre todo, para seguir pensando estrategias que permitan apoyar a los estudiantes en situación de rezago lector. Muchas gracias

*Entrevistada:* Muchas gracias