

ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA EN EL MARCO DEL 'PLAN NACIONAL LEE PRIMERO 2017-2021' Y LAS BASES CURRICULARES PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y PARVULARIA

ACQUISITION OF THE WRITING IN THE FRAMEWORK OF THE 'READ FIRST 2017-2021 NATIONAL PLAN' AND THE CURRICULAR BASES FOR BASIC AND PRESCHOOL EDUCATION

Dra. Silvia Rail Cornejo¹

RESUMEN

La Agencia de la Calidad de la Educación (2017) da cuenta de insuficientes aprendizajes relacionados con la lectura comprensiva en los estudiantes chilenos de segundo año básico. Así, respaldados en dichos hallazgos, se inicia el mismo año 2017, el 'Plan Nacional Leo Primero'. En este contexto, el objetivo de esta investigación es conocer si en el mencionado Plan de Lectura se considera el proceso de adquisición de la escritura alfabética y, de hacerlo, desde qué perspectiva teórica se aborda y cómo se manifiestan tales aspectos en los planteamientos de las bases curriculares para educación básica y parvularia. El estudio, de carácter descriptivo, considera una muestra conformada por los textos de los documentos ya referidos y como unidad de análisis el 'enunciado', entendido como unidad lingüística de comunicación escrita dotada de sentido. Los resultados dejan en evidencia que la adquisición de la escritura -aunque es previa a la lectura-, tiene un lugar secundario, no se explicita su enfoque teórico y está asociada a procesos mecánicos de decodificación cuyo éxito en adquirirla dependería de los métodos de enseñanza.

Palabras clave: escritura; decodificación; sistema representacional; lectura.

ABSTRACT

Of the quality of the Education Agency (2017) gives an account of insufficient learning related to reading comprehension in the Chilean second foundation year students. Thus, supported these findings, emerges in the year 2017, the 'National Leo First Plan'. In this context, the objective of this research is to know if the mentioned reading Plan considers the process of acquisition of alphabetic writing, its theoretical perspective and how manifest such aspects in the approaches of the curricular bases for basic education and preschool. The study of descriptive character, considered a sample formed by the texts of the documents already referred to and as a unit of analysis the 'statement', understood as a linguistic unit of written communication with a sense. The results left in evidence that the acquisition of writing takes a secondary place, his theoretical approach is not made explicit and is associated with mechanical processes whose success decoding whose success would depend on the methods employing teachers in acquiring it.

Keywords: writing; decoding; system representational; reading

¹ Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Depto. Disciplinario, Carrera de Educación Parvularia, Valparaíso, Chile. correo electrónico srail@upla.cl

Introducción

En Chile, resultados de una investigación publicada por la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) dan cuenta de insuficientes aprendizajes relacionados con la lectura comprensiva en los estudiantes de segundo año básico. Desde estos antecedentes, en el marco de un nuevo gobierno, surge el mismo año 2017 el 'Plan Leo Primero' (Mineduc 2018a) cuyo propósito es que todos los niños aprendan a leer de manera comprensiva, durante el referido nivel, etapa en la que tienen, en promedio, siete años de edad.

Ahora bien, respaldados en evidencias empíricas, hay consenso respecto a que tanto la escritura como la lectura son procesos distintos y que, por ende, el acto de leer no necesariamente precede a la escritura (Ferreiro & Teberosky 1988; Ferreiro 1997; Puente 2001; Ferreiro, 2002; Fons, 2010; Nevills, 2014; Ferreiro, 2014; Rivera & Vergara, 2014; Vásquez & Tapia, 2016; Araneda, Barraza, Medina & Venenciano, 2017; Ferreiro, 2018). Es sabido también que la lectura no se logra hasta que la estrategia alfabética ha sido desarrollada mediante el proceso de la escritura. Según sostiene Puente, "El niño adquiere conciencia de los grafemas, los fonemas y las asociaciones entre ambos a través de aquella" (Puente, 2001, p. 184). Por tanto, a la luz del saber disponible, toda iniciativa relacionada con la lectura comprensiva, en niños y niñas menores de siete años, debe considerar la adquisición de la escritura alfabética.

En este contexto, el estudio de carácter descriptivo, se ubica en el marco del paradigma cualitativo y la muestra, de carácter intencionado, está conformada por los textos (*corpus* escrito) correspondientes a los documentos disponibles a la fecha: 'Plan nacional Leo Primero' (Mineduc 2018a); Bases curriculares para Educación Básica (Mineduc, 2018d) y Bases curriculares para Educación Parvularia (Mineduc, 2018e). El propósito del mismo es conocer si el Plan de Lectura ya mencionado refiere al proceso de adquisición de la escritura alfabética, perspectiva teórica que lo sustenta y cómo se manifiestan estos mismos aspectos en las ya referidas Bases curriculares.

El artículo, presenta primero antecedentes generales sobre el fomento lector en nuestro país, luego, en segundo lugar el marco referencial seguido, como tercer apartado, de las decisiones metodológicas. Luego, en cuarta ubicación, se encuentra la presentación y análisis de la información y en quinto lugar, se ubican las discusiones y conclusiones. Por último, en sexto lugar, se presentan las referencias bibliográficas.

I- Marco Referencial

1. Fomento lector. Antecedentes generales

En América Latina, independiente de las distintas realidades que caracterizan a cada uno de sus países, hay una constante preocupación por formar sociedades lectoras como una de las formas cruciales para fortalecer la equidad y la igualdad de oportunidades de la población, construir significados comunes, resolver asuntos colectivamente y, por ende, a participar de la vida cívica. Para tal propósito, se han efectuado distintos esfuerzos orientados a la alfabetización en niños y adultos.

En esta materia, en nuestro país, surge un conjunto de iniciativas desde la promulgación de la Ley del Libro N°19.227 (Mineduc, 1993). Así tenemos la creación del Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, administrado por el Ministerio de Educación, luego, a partir del diagnóstico de la realidad lectora a nivel nacional se llega a la elaboración del primer Plan Nacional de Fomento de la Lectura 2010-2014 (MINEDUC, 2010). Seguidamente, emerge la Política Nacional de la Lectura 2015-2020 y, en este marco, nace el Plan Nacional de la lectura para el mismo periodo (Mineduc, 2016).

Cabe decir que las iniciativas recién referidas han tenido como foco de atención la 'lectura' -tal como sus nombres así lo reflejan-, lo que resulta coherente si se piensa que surgen en el contexto de la denominada Ley del Libro N°19.227 ya mencionada. Sin embargo, estando plenamente de acuerdo en la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura y, por supuesto, la comprensión de textos, nuestra reflexión nos lleva a pensar en la razón de por qué los distintos programas implementados desde hace dos décadas en nuestro país solo refieren al proceso lector.

Pues bien, en el contexto de un nuevo gobierno, emerge en el año 2017 el 'Plan Nacional Leo Primero' que se proyecta hasta el año 2021 (Mineduc 2018a). Lo anterior se sustenta en los resultados arrojados a partir de una investigación efectuada por la Agencia de la Calidad de la Educación (2017) que da cuenta de aprendizajes insuficientes relacionados con la lectura comprensiva en los estudiantes de segundo año básico. Ahora, y tal como se explicita en el enunciado del título: 'Plan Nacional Leo Primero', al igual que en las iniciativas sobre fomento de la comprensión lectora que las anteceden -mencionadas en párrafos anteriores-, es posible inferir que el acento esté puesto en la adquisición del proceso lector en primer año básico. Lo anterior nos hace pensar que, implícitamente, se postula que los niños aprenden primero a leer y luego a escribir. De allí, entonces, como punto de partida cabe preguntarnos, en el marco de la literatura disponible respecto al 'Plan nacional Leo primero' 2017-2021 (Mineduc 2018a), las Bases Curriculares para Educación Básica (BCEB 2018d) y

las Bases para educación parvularia (BCEP, 2018e) cómo se concibe tanto la adquisición de la lectura alfabética como el proceso de la escritura en primer año básico y en educación parvularia, qué relaciones temporales se establecen entre ambos procesos de adquisición, cuál es la concepción teórica sobre escritura que se postula y cuáles son las orientaciones técnicas respecto a cómo se adquiere.

Dicho lo anterior, pasamos a revisar cómo se conciben los procesos de escritura y lectura a la luz de la literatura disponible.

2. Aprendizaje de la escritura y la lectura. Dos momentos diferentes

Como es sabido, tradicionalmente se creía que los niños aprendían a leer y luego a escribir. Posteriormente, tal como afirma Fons (2010), desde el campo de la educación infantil,

“Leer y escribir eran consideradas dos actividades que había que enseñar y que se aprendían juntas. Se trataba de una actividad con dos fases, denominada a menudo *lectoescritura*. [...] Pero dentro de este paralelismo, el leer siempre iba delante del escribir, primero se enseñaba qué decía un texto, una palabra o cómo sonaba una grafía, después se escribía; lo que aún no se había enseñado no se podía escribir” (Fons 2010, p.19).

Hoy en día, el análisis de tales procesos permite identificar que, tras la referida concepción planteada en la cita anterior, se encontraba la idea de concebir la lectura y la escritura como habilidades que implican solamente procesos cognitivos periféricos, fundamentalmente ligados a la percepción visual y auditiva y a los aspectos motores. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, nuevos conocimientos permiten saber más acerca de la relación y diferencias existentes entre ambas actividades como también que los procesos que se ponen en funcionamiento a la hora de escribir y de leer no son los mismos ni ocurren al mismo tiempo.

En la misma línea de lo anterior, en este caso desde la psicología cognitiva, Puente (2001) plantea,

“Esta separación es importante, puesto que se ha demostrado que entre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, a menudo hay disociaciones. Es decir, no se aprende a leer y a escribir de la misma forma, ni al mismo tiempo. Aunque las disociaciones son evidentes en algunos aspectos, existe una cuestión paradójica: es la escritura quien nos proporciona la llave de la descomposición fonológica. En efecto, la fase alfabética de lectura no se alcanza hasta que la estrategia alfabética ha sido plenamente

desarrollada mediante la escritura. El niño adquiere conciencia de los grafemas, los fonemas y las asociaciones entre ambos a través de aquella" (Puente, 2001, p. 184).

Según se plantea en la cita anterior, queda claro que la escritura es un proceso que antecede a la lectura alfabética, tal como ha quedado manifiesto, además, en las diversas investigaciones realizadas por Ferreiro & Teberosky (1988); Ferreiro (1997, 2014), hallazgos que son también observables en estudios con niños chilenos (Rivera & Vergara, 2014; Vásquez & Tapia, 2016; Araneda, Barraza, Medina & Venenciano, 2017).

Ahora, en una perspectiva distinta a las anteriores y refiriendo a cada una de las funciones metalingüísticas de la comunicación (escuchar, hablar, escribir y leer), también se deja entrever que la escritura es previa a la lectura. Es así que Nevills (2014), desde el campo de las neurociencias sostiene,

"La escucha se origina en los oídos y se registra en el sistema de memoria. Los demás no saben lo que tú oyes, a menos que lo repitas o lo escribas. El habla empieza con un pensamiento o una idea que se describe, basándonos en el sistema de memoria y que se produce mediante la corteza motora, que la traduce en sonidos comprensibles. La escritura se inicia de forma muy parecida al habla, pero se lleva a cabo mediante el control motor de las manos, que dirigen el instrumento para escribir. La lectura empieza cuando los ojos ven unas letras que representan palabras" (Nevills, 2014, p. 98).

Entonces, si la escritura es un proceso que es similar al 'habla' como plantea Nevills (2014) en la cita anterior, podemos inferir que la escritura implica la presencia de un pensamiento o idea, participación del sistema de memoria y de la corteza motora, siendo anterior a la lectura puesto que, como ella sostiene, esta última se inicia cuando hay presencia de letras que representan palabras ejecutándose por medio de la actividad motora de las manos. Creemos importante agregar que no se debe confundir, tal como ocurriera en buena parte del siglo XX, que el acto de escribir se limita tan solo a una actividad motriz asociada a orientaciones témporo- espaciales (Braslavsky, 2008). Es sabido que, la verdadera naturaleza de la escritura está ligada a su significado y no a su materialidad, entendida esta última como su expresión gráfica.

Así, respaldados en evidencias empíricas, hay consenso en que la escritura y la lectura son procesos distintos (en tiempo y forma) y que, por tanto, el leer no necesariamente la precede (Ferreiro & Teberosky 1988; Ferreiro 1997; Puente 2001; Ferreiro 2002; Fons 2010; Nevills, 2014; Ferreiro 2014; Rivera & Vergara, 2014; Vásquez

& Tapia, 2016; Araneda, Barraza, Medina & Venenciano, 2017; Ferreiro 2018). Planteada la diferencia anterior, se pasa enseguida a los métodos para la enseñanza de la lectura.

1.3. Métodos para la enseñanza de la lectura. Enfoque pedagógico

Referir a los métodos existentes para la enseñanza de la escritura y la lectura y a las grandes discusiones que se han generado, históricamente, respecto a cuál de todos es el más apropiado para iniciar a los niños y niñas en sus procesos de alfabetización pareciera un tema ya agotado y superado. Cinco décadas de ensayo con el denominado método global culminaba en la década de 1960 y con ello, el enfrentamiento entre métodos que daba origen, en el año 1962, al libro de Braslavsky (2007) que refleja la época: 'La querrela de los métodos para la enseñanza de la lectura'. Según sostiene su autora,

“En efecto, en la práctica de los métodos –incluido el más evolucionado método global- se comprobó que el rendimiento en lectura y escritura no solo depende de un método que integra todos los componentes del proceso interno del niño que aprende a leer y escribir, por bien que se los conozca” (Braslavsky, 2008, p. 98).

En otras palabras y, a la luz de todo el avance del conocimiento existente respecto a las formas de aprender de las personas, cualquier método, por sí mismo, es insuficiente. El aprendizaje de la escritura y la lectura dependen de otros factores que participan en la construcción social del conocimiento. Según los planteamientos de Fons (2010),

“ A medida que la psicolingüista nos ha situado en la perspectiva del sujeto que aprende (en lugar del maestro que enseña en las que nos situaban los métodos de enseñanza), y en la perspectiva de los procesos que se ponen en marcha para leer y escribir, y la psicología nos ha brindado una teoría de aprendizaje más explicativa de los procesos de apropiación de los conocimientos, ya no podemos considerar que el aprendizaje de la lectura y la escritura se desarrolla de forma sumativa, sino por reorganizaciones de conocimientos de diferentes contenidos, tipo y nivel” (Fons, 2010, p. 30).

Coincidentemente con el planteamiento anterior, respecto a los métodos para la enseñanza de la escritura y lectura, Puente (2001) ya nos alertaba sobre la necesidad de considerar los conocimientos disponibles provenientes de otros campos del saber. Al respecto plantea,

“Pronunciarse por un método con exclusión del otro es una posición obsoleta, superada por muchas pruebas científicas y por el sentido común. [...] Una de las razones que entiendo ha servido para entrar en el laberinto de los métodos ha sido la fijeza en un único enfoque: el pedagógico. Hoy tienen mucho que decir otros profesionales como los lingüistas, la perspectiva sociocultural, la psicología evolutiva y cognitiva y la antropología” (Puente, 2001, p.188).

Han transcurrido ya casi dos décadas desde que, desde el campo de la psicología, Puente (2001) dejara entrever la necesidad de asumir desde otras perspectivas teóricas los procesos de aprendizaje de la escritura y lectura en los primeros años de edad. Sin embargo, aunque hace más de treinta años que Ferreiro y Teberosky (1988) y Ferreiro (1997, 2008, 2014, 2018), junto a su equipo de colaboradores, vienen haciendo aportes importantísimos en esta materia, en la actualidad se sigue invisibilizando a los principales actores. En palabras de Ferreiro,

“En la polifonía del proceso de aprendizaje escolar los niños no son protagonistas, no tienen voz en la historia de este proceso. Las voces son de quienes conducen el proceso. La voz más próxima es la del docente, quien responde a otras voces más lejanas que no tienen corporeidad: los planes y programas, las metas educativas, los objetivos de aprendizaje, los métodos. Diseños de planes, programas, metas educativas muy pocas veces se formulan teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos, aunque se mencionen los intereses de los niños o jóvenes. Se buscan resultados y el mejor método o procedimiento es el que autoriza resultados evaluables en el menor tiempo posible” (Ferreiro, 2018, p.14).

A partir de los planteamientos anteriores de Ferreiro (2018), podemos darnos cuenta que –aunque en el discurso oficial es distinto–, el paradigma en educación sigue centrado en el profesor y, por tanto, lamentablemente, los métodos no son tema del pasado. Por muchos años, los llamados métodos fónicos para el aprendizaje de la lectura ocuparon – quizás nosotros aún debemos decir ‘ocupan’–, un lugar relevante, destacándose los denominados métodos analíticos y sintéticos, como se sabe, de una clara orientación conductista, propia de las tendencias psicológicas de la época (González, Martínez & Oyarzún, 2010).

En este contexto, no sorprende que las principales metodologías, con orientación claramente instruccional, se concentraran en aspectos

fónicos en donde la lectura era considerada como un proceso meramente perceptual, en que la discriminación de símbolos visuales que los lectores perciben en la página escrita puedan traducirlos a un código oral. Sobre esto último, cabe agregar que distintas tesis que parten de resultados obtenidos desde la psicolingüística postchomskyana coinciden también en no aceptar el análisis de la lectura en términos netamente perceptivos. Al respecto, Goodman (1977) -citado por Ferreiro & Teberosky (1988)-, plantea lo que sigue,

“Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información; que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el *input* que de ellos recibe; entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en la lectura en voz alta no es lo que el ojo ha visto sino lo que el cerebro ha producido para que la boca lo diga” (Goodman 1977, p. 319).

Directamente asociado a lo anterior, pero ahora respecto a la escritura, encontramos que una de las concepciones de los docentes respecto a ella es concebirla como un código de transcripción gráfica. En otras palabras, es convertir las unidades sonoras en unidades gráficas poniendo énfasis tanto en la discriminación visual como auditiva (Parodi, 2001; Ferreiro 1997, 2008; Fons, 2010). En este caso la alfabetización inicial es planteada en relación al método del docente y a la 'prontitud' del niño y niña por aprender o a su grado de madurez, dejando de lado el objeto de estudio: la escritura (Ferreiro, 1997). De tal forma, tal como se plantea a continuación,

“Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas” (Ferreiro, 2008, p. 16).

De allí, entonces, esta concepción sobre la escritura –como un código de transcripción-, le da importancia a prácticas educativas tales como la ejercitación de la mencionada discriminación tanto de unidades sonoras como de unidades escritas. Por ende, se parte con la premisa de que si no existen impedimentos para establecer diferencias entre dos unidades sonoras ni tampoco para trasladarlas a unidades escritas, no debería existir problema alguno para que el niño aprenda a leer, puesto que solamente se requiere realizar un traspaso desde lo oral a lo escrito; lo cual deriva finalmente, a la concepción de la escritura como la “adquisición de una técnica” (Ferreiro, 2008, p.17).

Así, en coincidencia con los planteamientos de Puentes (2001), sabemos que desde hace bastante tiempo hay orientaciones distintas a aquellas prácticas pedagógicas que han centrado la atención en los métodos para la enseñanza de la lectura y que todavía no han tocado tierra en las prácticas educativas –por lo menos en lo que hemos observado a nivel nacional-, sobre las primeras escrituras de niños y niñas de nuestro país. Nos referimos a concebir los procesos de escritura inicial como un proceso representacional, enfoque teórico que han venido construyendo, específicamente, Ferreiro y Teberosky (1988); Teberosky (1994); Teberosky & Tolchinsky (1995); Ferreiro (1997, 2008, 2014, 2018). Contexto teórico en el cual, precisamente, podemos situar estudios nacionales que dan cuenta que niños y niñas desde tres años de edad se inician – sin intervención de adultos-, en procesos de escritura que representa a la alfabética (Rivera & Vergara, 2014; Vásquez & Tapia, 2016; Araneda, Barraza, Medina & Venenciano, 2017).

Pues bien, para entender cómo ocurren aquellos dos momentos del proceso de alfabetización en la infancia temprana, la escritura y la lectura, se hace necesario pasar a presentar el enfoque teórico que sustenta esta perspectiva.

1.4. La escritura. El niño y niña como sujetos cognoscentes

En párrafos anteriores, hemos planteado que hay orientaciones teóricas distintas a las prácticas tradicionales centradas en los métodos de enseñanza para guiar los procesos de escritura y lectura. Pues bien, en el contexto de tales orientaciones podemos situar los estudios que dan cuenta que niños y niñas de corta edad se inician –muchas veces sin intervención de adultos-, en procesos de escritura que antecede a la alfabética. En este caso se trata de concebir la escritura como un sistema representacional lo que implica reconocer la escritura como un objeto de conocimiento y a niños y niñas como sujetos cognoscentes. Para entender lo anterior, referimos a los planteamientos de Ferreiro,

“Saber algo acerca de cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como ‘conocimiento’. ‘Saber’ quiere decir haber construido alguna conceptualización que da cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad. Que ese ‘saber’ coincida con el ‘saber’ socialmente convalidado es otro problema (aunque sea ese, precisamente, el problema del ‘saber’ escolarmente convalidado” (Ferreiro, 1997, p.18).

Para ilustrar su planteamiento, Ferreiro (1997) refiere a casos en que niñas y niños pueden llegar a conocer el valor sonoro convencional

de las letras y/o el nombre de las letras y no comprender mucho respecto al sistema de escritura. En otros casos, ellos demuestran conocimiento convenido acerca del sistema de escritura sin haber recibido información formal sobre la sonoridad o nombre de las letras. Partiendo de estos principios, la escritura como objeto de conocimiento y niños y niñas como sujetos cognoscentes, Ferreiro & Teberosky (1988) construyen su enfoque teórico que da cuenta de la escritura como sistema representacional a partir de un marco teórico amplio que, desde la perspectiva de sus autoras, les permite llegar a comprender, de una forma distinta a las tradicionales, cualquier proceso de adquisición de conocimiento. Para tal propósito, parten desde el campo de la psicología genética piagetana. Entre las razones a las que aluden Ferreiro y Teberosky (1988) para asumir tal enfoque, se encuentran las que siguen,

“La teoría de Piaget nos permite-como hemos dicho-introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto de aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. [...] La concepción del aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimiento) inherente a la psicología genética supone, necesariamente que hay procesos de aprendizajes del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan a 'través' de los métodos). El método, (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no *crear* aprendizaje” (Ferreiro & Teberosky, 1988, p. 31).

En este contexto, por tanto, es el sujeto cognoscente quien, como resultado de su propia actividad, logra aprendizajes, entendiendo la acción –en el marco de la epistemología genética-, como origen de toda forma de conocimiento. Parafraseando a Ferreiro & Teberosky (1988), una persona activa es la que establece comparaciones, descarta opciones, ordena, categoriza, plantea hipótesis, reformula, comprueba, reordena, etc., las que pueden efectuarse, según sea su nivel de desarrollo, como procesos internos a nivel de pensamiento o como acciones concretas. De tal forma, se concibe al sujeto como independiente, productor de conocimiento y capaz de comprender los mecanismos de producción de dicho conocimiento, concepción de sujeto que se enmarca en la concepción piagetana.

Pues bien, es sabido, en el campo de la educación infantil, que los niños y niñas aprenden, básicamente, a partir de sus propias acciones sobre los objetos y, a partir de estas experiencias de vida va construyendo categorías de pensamiento y reorganizando, al unísono, su mundo. Como sujeto cognoscente, por tanto, es válido decir, tal como lo demuestran las múltiples investigaciones en que niños y niñas desde 4 años, y también antes, se detienen a pensar sobre la escritura y construyen alguna idea sobre ella. Por tanto, pensar que aquello

ocurre solo cuando ingresa al sistema formal de educación cuando tiene 6 años de edad y hay una profesora que lo guía, ya no resulta aceptable.

“Esas escrituras infantiles han sido consideradas, displicentemente, como garabateo, ‘puro juego, el resultado de hacer ‘como si’ supiera escribir. Aprender a leerlas –es decir, a interpretarlas–, es un largo proceso que requiere una definida actitud teórica. Si pensamos que el niño sólo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber aunque no se les haya dado la autorización institucional para ello” (Ferreiro, 1997, p. 17).

De esta forma, Ferreiro & Teberosky (1988), Ferreiro (1997, 2008, 2014) junto con sustentar sus interpretaciones de los procesos de construcción activa de la escritura y lectura desde la teoría piagetana, consideran también conocimiento proveniente desde la psicolingüística contemporánea. Desde dicha mirada Ferreiro y Teberosky (1988) inician, en el año 1976, un conjunto de investigaciones cuyo propósito fue estudiar el proceso de construcción de la escritura identificando los procesos cognitivos implicados, descubrir y significar las hipótesis infantiles que niños- entre 4 y 6 años-, colocaban en acción a partir de las tareas de escritura propuestas y así también descubrir los conocimientos específicos que poseían los niños y niñas al iniciar el aprendizaje escolar en primer año básico en Argentina.

Coincidentemente, Braslavsky (2005) también refiere al nivel inicial de escritura en los niños, y sostiene que en las culturas alfabetizadas, a los 3 años o antes, su escritura se manifiesta en la forma que ya la describieran Ferreiro & Teberosky (1998). Cabe mencionar, que “los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: la forma de las letras las reciben de la sociedad y las adoptan tal cual” (Ferreiro, 2008, p. 19). Sin embargo, realizan esfuerzos intelectuales para construir formas de diferenciación entre sus ‘escrituras’, en estos instantes, es cuando comienzan a pasar a un segundo período acercándose, así, al alfabético.

Finalizado este apartado, se pasa, a continuación, al marco metodológico.

II. DECISIONES METODOLÓGICAS

El estudio, de alcance descriptivo, se ubica en el marco del paradigma cualitativo cuyo objeto de estudio es la escritura alfabética. En este marco el propósito central es conocer si en el mencionado Plan de Lectura se considera el proceso de adquisición de la escritura alfabética y, de hacerlo, desde qué perspectiva teórica se aborda y cómo se manifiestan tales aspectos en los planteamientos de las Bases Curriculares para Educación Básica (BCEB) y las Bases Curriculares para Educación Parvularia (BCEP). La muestra, de carácter intencionado, está conformada por los textos de los distintos documentos oficiales disponibles a la fecha relacionados con el 'Plan nacional Leo primero' 2017-2021 y los documentos que conforman las Bases Curriculares recién referidas (BCEB 2018d y BCEP, 2018e).

En este contexto, cabe agregar que la unidad de análisis es el 'enunciado', entendida como unidad lingüística de comunicación escrita dotada de sentido. Es así que, considerando que los códigos o categorías pueden guardar directa relación con la formación teórica del investigador o de la literatura disponible (Strauss & Corbin 2012) y que permiten establecer un sentido de referencia y una dirección al análisis, las categorías, propiedades y dimensiones iniciales surgen a partir de los datos que surgen del proceso analítico efectuado a los textos de los distintos documentos del 'Plan nacional Leo primero'

III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En primera instancia, se procede a presentar el análisis de la documentación disponible relacionada con el 'Plan nacional Leo primero' para identificar su propósito central, descripción y/o definición de 'escritura' y 'lectura', enfoque teórico y otros aspectos que del proceso analítico surjan. Cabe aclarar que el recién mencionado Plan no cuenta con un documento único que lo presente y describa, de allí que se haga referencia a 'documentación disponible'. En segunda instancia, se procede al análisis de las Bases Curriculares de Educación Básica (BCEB) concentrándonos en el primer año de educación básica para pasar luego, en tercera instancia y final, al análisis de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), tomando como referencia los mismos aspectos que fuesen mencionados al inicio de este párrafo.

Pues bien, tal como ya se mencionara en párrafos anteriores, en nuestro sistema educativo se comienza el año 2017 con el 'Plan Nacional Leo Primero' (Mineduc, 2018a) cuyo propósito es que todos los niños del país aprendan a leer durante el primer año de educación básica, etapa en que los niños tienen, en promedio, seis años de edad.

Tal aspiración se manifiesta en el enunciado de su objetivo central que se presenta en el Extracto 1 del texto que sigue:

“Desarrollar habilidades de lectura comprensiva en los estudiantes de primer año básico”

Recuadro 1. Propósito central del Plan Nacional Leo Primero (Mineduc, 2018b, p.3)

Respecto a la escritura, al revisar uno de los documentos que forma parte del material distribuido y que corresponde a la ‘guía didáctica para los docentes’, encontramos que se hace alusión a ella (escritura) en el contexto y términos que siguen:

“Los planes de clase proponen actividades y una completa secuencia didáctica para sesiones de 90 minutos, que contempla el desarrollo de la comprensión de textos escritos y orales, la conciencia fonológica, semántica y sintáctica, la fluidez, el vocabulario y la escritura” (Mineduc, 2018b, p. 3).

Recuadro 2. Alusión explícita a la escritura en el marco del Plan Nacional Leo Primero

Como es posible observar en el texto del Recuadro 2 anterior, en el marco de lo denominado ‘planes de clase’ la escritura está explícita ocupando el último lugar de los ocho aspectos previos mencionados. Pues bien, cabe preguntarse cómo se define ‘escritura’ en el marco de este ‘Plan Nacional Leo Primero’ iniciado el año 2017. (Mineduc, 2018b, pág.7). Al respecto, bajo el sub-título ‘Escritura’ se plantea:

“Es importante considerar la escritura en todas sus dimensiones: conocimiento del código, grafía y creación de un mensaje. Las actividades orientadas a relacionar fonema y grafema permiten desarrollar el conocimiento del código y la construcción de la noción alfabética de la lengua, lo que posibilita que el estudiante escriba tanto palabras conocidas como aquellas que enfrenta por primera vez” (Mineduc, 2018b, p. 6).

Recuadro 3. Dimensiones de la escritura en el marco del Plan Nacional Leo Primero

A partir de las ideas vertidas en el enunciado del Recuadro 3 anterior y que surge en el contexto del Plan Nacional Leo Primero’ (Mineduc 2018a), la escritura se define como el aprendizaje del código alfabético, su traspaso al código sonoro y su representación material que corresponde a los signos escritos. Lo anterior les permitiría a los estudiantes escribir primero palabras conocidas y luego nuevas. En otros términos, se considera la escritura como el manejo de los procesos de codificación y decodificación. Lo anterior, desde nuestra perspectiva, se reafirma al analizar la definición de ‘Decodificación’ que a continuación, se presenta de la manera que sigue,

“La decodificación se relaciona con el conocimiento del alfabeto. Como comenta Villalón (2008), este comprende los nombres y sonidos de todos los signos gráficos de la lengua. La tarea de transferir el uso de los fonemas a sus respectivos grafemas es de gran importancia para el futuro trabajo del aprendiz lector, pues permite el reconocimiento automático de las palabras, favoreciendo así la focalización en tareas cognitivas orientadas a una mayor comprensión del texto” (Mineduc, 2018b, p. 6).

Recuadro 4. Definición de decodificación

Según los planteamientos expresados en la cita anterior, decodificar es conocer el nombre de las letras que componen el alfabeto y sus respectivos fonos para luego traspasarlos a sus representaciones físicas que vienen a ser las letras. De allí entonces, la escritura se entendería como el proceso de decodificación, es decir, pasar desde el código oral (los fonos) al código escrito (las letras). Lo anterior, según sostiene Villalón (2008), conllevaría al reconocimiento automático de las palabras lo que permitiría concentrarse, posteriormente, en la comprensión del texto. En otras palabras, se reitera la idea de que la escritura es un proceso mecánico de decodificación.

Ahora, la presencia de la expresión “lecto-escritura” (Mineduc, 2019a) que aparece en el contexto de este nuevo ‘Plan Nacional Leo Primero’ (Mineduc, 2017) refleja la idea de que el aprender a leer y a escribir se hace de la misma forma y al mismo tiempo. Lo anterior estaría reflejando lo que Fons (2010, p. 14) nos planteaba en términos de conocimiento ya superado: “Leer y escribir eran consideradas dos actividades que había que enseñar y que se aprendían juntas. Se trataba de una actividad con dos fases, denominada a menudo *lectoescritura*”.

Además del uso de la expresión ‘lecto-escritura’, hay presencia de enunciados en que ‘lectura’ y ‘escritura’ aparecen separadamente. Por tanto, desde este análisis, encontramos que en el mencionado ‘Plan Leo Primero’ (Mineduc, 2017), se plantea que la lectura se adquiere antes que la escritura, que ambos aprendizajes son simultáneos y que ambos procesos son distintos. Lo anterior refleja distintos enfoques teóricos.

Otro aspecto que aparece en la documentación analizada es la referencia a los métodos como una de las medidas concretas en este nuevo ‘Plan Nacional Leo primero’. Respecto a ellos, se anuncia la capacitación a 1170 docentes de primero básico de escuelas de bajo desempeño en métodos de lectura (Mineduc 2019b). Pues bien, el hecho de situar el objeto de estudio en los métodos significa centrar el proceso de la escritura y lectura en la enseñanza del profesor. Lo

anterior es un tema altamente discutido y cuestionado en décadas anteriores, como se viera en párrafos precedentes.

Cabe agregar que, el referido Plan, considera, además, la implementación de programas para la educación parvularia centrados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas fundamentales.

Pues bien, tal como se anunciara al inicio de este apartado, pasamos a continuación a presentar y analizar otros referentes que son orientadores en esta materia sobre la escritura y lectura alfabética inicial y que son los documentos técnicos que constituyen el marco curricular oficial, conocidos como Bases curriculares, los cuales, a nivel nacional, se diferencian según el nivel educativo. Mencionaremos las que resultan pertinentes para este trabajo: las Bases Curriculares para la Educación Básica (BCEB) (Mineduc, 2018d) que abarca los cursos de 1ero a 6to año y las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP) (Mineduc, 2018e).

En el caso de las BCEB, las meta funciones del lenguaje que se encuentran en la base de la competencia comunicativa (escuchar, hablar, leer y escribir) han sido agrupadas en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral (Mineduc, 2018d, p. 294).

“Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana. En las presentes Bases, estas dimensiones del lenguaje han sido agrupadas en tres ejes – lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa” (Mineduc, 2018d, p. 294).

Recuadro 5. Competencia comunicativa y Ejes del lenguaje

Como es posible observar, el eje de la lectura está, una vez más, antes que la escritura y, según se plantea en la misma fuente, refiere a las siguientes seis dimensiones, considerándose como las más relevantes para el desarrollo de la competencia comunicativa: conciencia fonológica, decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación a la lectura, estrategias de comprensión lectora e importancia de los textos. Cabe agregar que, para el primer año básico, el eje de lectura contiene doce objetivos de aprendizajes (Mineduc, 2018d).

Ahora, respecto al eje de la escritura, se menciona que involucra los procesos, situaciones y conocimientos que siguen: escritura libre y guiada, escritura como proceso y manejo de la lengua. En este caso no hay, en este apartado, referencia al concepto de escritura ni a los procesos de adquisición de la misma. En cuanto a los objetivos de aprendizaje para el primer año básico, las BCEP contemplan, para este eje de la escritura, solo cuatro objetivos de aprendizaje, lo que representa la tercera parte de los doce ejes dedicados a la lectura.

Por su lado, en el contexto de las Bases Curriculares para el nivel de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018e) que comprende a los niños y niñas desde su nacimiento hasta los seis años de edad, el Núcleo Lenguaje verbal es abordado en sus dos dimensiones: la oralidad y la escritura colocando el énfasis en el desarrollo y potenciación del lenguaje oral de los párvulos desde que nacen, lo que resulta pertinente por las características del grupo etéreo. Respecto a la escritura se postula lo que sigue:

"En relación a la dimensión escrita, las niñas y los niños, si bien están expuestos a diversos textos escritos desde temprano, la adquieren en la medida que acceden a ambientes alfabetizados y cuentan con procesos de mediación ajustados. Lo anterior, hace posible que los párvulos reconozcan las particularidades y las diferencias entre el lenguaje oral y escrito, y que vayan adquiriendo progresivamente la conciencia fonológica y gráfica, incorporando los recursos y las convenciones propias del modo escrito"

Recuadro 6. Núcleo lenguaje verbal. Dimensión escrita (Mineduc, 2018e, p. 67).

En este contexto de la educación parvularia, en el enunciado del Recuadro 6 anterior, se destaca la idea de que, para la adquisición de la escritura por parte de los niños y niñas, es necesaria la presencia de ambientes alfabetizados como asimismo, 'procesos de mediación ajustados'. Esto último, lo interpretamos como la presencia de adultos competentes que conduzcan tal proceso, en otras palabras, para comenzar a escribir los niños y niñas deben tener alguien que les enseñe. Igualmente, en esta cita, se da un lugar destacado tanto a la conciencia fonológica como gráfica y su adquisición se reconoce como gradual.

Junto con lo anterior y relacionado con la escritura, en el mismo documento técnico, se plantea la conveniencia de que todos los niveles educativos,

"cuenten con variados tipos de papeles, formatos, soportes, lápices y otros recursos o elementos que les permitan explorar y experimentar su producción escrita de carácter emergente y auténtica" (Mineduc, 2018e, p. 69).

Recuadro 7. Núcleo lenguaje verbal. Escritura de carácter emergente

No obstante, respecto a este llamado a contemplar recursos educativos para generar escrituras desde la sala cuna, es importante aclarar que la dimensión escrita es considerada, explícitamente desde los 2 a 4 años, correspondiendo al momento en que el niño y niña asisten al denominado Nivel Medio de la educación parvularia. En este caso, las BCEP contienen un objetivo de aprendizaje de los ocho planteados para este nivel cuyo enunciado es el siguiente:

8.-Producir sus propios signos gráficos en situaciones lúdicas” (Mineduc, 2018e, p. 71).

Recuadro 8. Núcleo lenguaje verbal Objetivo de aprendizaje: escritura nivel medio

El enunciado del objetivo 8 anterior, deja entrever la posibilidad de que el niño represente la escritura desde su propia perspectiva, si así fuera, es posible inferir una concepción del proceso de adquisición de la escritura muy distinta a la de decodificación que en párrafos anteriores surgiera al analizar las definiciones de escritura en el contexto del Plan Nacional Leo Primero’ (Mineduc, 2017) y en el marco de las BCEB al referir a la lectura para el primer año de educación básica.

Luego, en el nivel Transición orientado a párvulos entre 4 y 6 años, de diez objetivos de aprendizaje formulados en las BCEP (Mineduc, 2018e), en el Núcleo ‘lenguaje verbal’, dos de ellos (7 y 8) están dirigidos a la escritura en los términos que siguen:

7.- Reconocer palabras que se encuentran en diversos soportes asociando algunos fonemas a sus correspondientes grafemas.

8.- Representar gráficamente algunos trazos, letras, signos, palabras significativas y mensajes simples legibles, utilizando diferentes recursos y soportes en situaciones auténticas” (Mineduc, 2018e, p. 72).

Recuadro 9. Núcleo lenguaje verbal: escritura. Objetivos de aprendizaje

El objetivo de aprendizaje 7, antes presentado -considerando la presencia del verbo ‘Reconocer’-, significa que el párvulo ya tiene conocimiento previo de palabras y que es capaz de decodificar, en este caso, desde el código sonoro al escrito. La pregunta que nos surge es cómo se llega a dicho conocimiento puesto que ninguno de los objetivos de aprendizaje previos dicen relación con el proceso inicial de adquisición de la escritura, salvo el objetivo 8 del nivel medio ya presentado.

Luego, en el objetivo para el nivel transición identificado, en las BCEP, con el número 8, el verbo ‘representar’ nos permite inferir que hay implicada una concepción de escritura distinta a aquella que la concibe como decodificación, no obstante, no es posible encontrar ninguna orientación teórica en el cuerpo del documento técnico BCEP (Mineduc, 2018e) que nos permita confirmarlo.

Finalizada la presentación y análisis del corpus de trabajo, se pasa a las conclusiones.

IV. Conclusiones

El análisis efectuado nos ha permitido establecer, como primera conclusión, que el propósito central del 'Plan Nacional Leo Primero' (Mineduc, 2018) es desarrollar habilidades asociadas a la lectura comprensiva al momento en que los estudiantes cursan el primer año básico, tal como ha quedado manifiesto en el enunciado presentado en el Recuadro 1. De allí, entonces, en el referido Plan, la lectura es el núcleo central del mismo, lo que conlleva a una segunda conclusión: la escritura, si bien es cierto está explícita en los distintos textos analizados es relegada a un segundo plano tal como ha quedado demostrado en los enunciados vertidos en los Recuadros 2 y 5.

Por su lado, en las BCEB (Mineduc 2018d) encontramos que, en términos de la estructura global del documento oficial ya referido (BCEB), el eje dirigido a la 'lectura' se presenta como primer apartado del ámbito 'lenguaje y comunicación' y, en segundo lugar, está el de 'escritura'. A lo anterior, se suma el hecho de que el ya nombrado eje de 'lectura' contiene doce objetivos de aprendizaje para el primer año básico (Mineduc, 2018d). En cambio, el eje de 'escritura', para este mismo nivel (primer año), cuenta con solo cuatro objetivos de aprendizaje, lo que representa una tercera parte de los ejes dedicados a la lectura. Por tanto, podemos decir, como tercera conclusión, que en este documento técnico no solo se relega la 'escritura'- respecto al proceso lector-, a un lugar secundario en términos de ocurrencia temporal sino, además, para primer año básico, curso en que se espera que los niños adquieran, continúen u optimicen la adquisición de la escritura alfabética, en términos de cantidad de objetivos de aprendizaje, se minimiza su relevancia y dificultades implicadas en tal proceso.

Por su lado, en educación parvularia, el análisis permite dar cuenta de una situación algo distinta, específicamente, en el nivel medio (2 a 4 años). En este caso, si bien es cierto que en las BCEP (Mineduc, 2018b) solo uno de los ocho objetivos de aprendizajes planteados para este nivel está relacionado con la escritura, el análisis de su enunciado 'producir sus propios signos gráficos' (Extracto 8) nos permite concluir -en cuarto lugar-, que hay presencia de una concepción teórica distinta a la tradicional sobre el proceso de aprendizaje de la escritura alfabética, enfoque teórico que podemos asociar a lo que Ferreiro y su equipo ha denominado escritura como sistema representacional (Ferreiro & Teberosky (1988); Teberosky (1994); Teberosky & Tolchinsky (1995); Ferreiro (1997, 2008, 2014, 2018). Desde esta perspectiva, podemos inferir, además, que la escritura está vinculada a la lectura o fonetización que los niños y niñas realizan de sus propios signos.

En tanto, en relación a la adquisición de la escritura en el nivel transición (5a 6 años) en el marco de las BCEP (Mineduc, 2018b) es posible concluir –en quinto lugar–, que en este caso, aparece una concepción tradicional sobre el proceso de adquisición de la escritura que difiere de la que hemos relevado del objetivo para el nivel medio.

Ahora, desde el punto de vista del conocimiento teórico disponible ya presentado en el marco referencial y que nos permite aseverar que la escritura es un proceso que antecede a la lectura alfabética (Puente, 2001; Fons, 2010; Nevills, 2014; Ferreiro & Teberosky, 1988; Teberosky, 1994; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Ferreiro, 1997, 2008, 2014, 2018), es posible decir, como sexta conclusión, que el hecho de colocar la lectura en primer lugar, tanto en el Plan Nacional 'Leo Primero' (Mineduc, 2018) como en los documentos técnicos de las BCEB (Mineduc, 2018d) y, en alguna medida en las BCEP (Mineduc, 2018e) conlleva, en dicho marco, a concebir el aprendizaje de la lectura como un proceso que ocurre antes que la adquisición de la escritura.

Directamente relacionado con lo anterior, respecto a la concepción sobre lectura y escritura, el análisis efectuado a las definiciones presentes en los documentos de las BCEB (Mineduc, 2018d) y en las del 'Plan nacional de lectura Lee primero' (Mineduc, 2017), nos permite concluir, en séptimo lugar, que tanto la adquisición de la lectura como la escritura están asociadas, esencialmente, a procesos mecánicos de decodificación desde los sonidos del habla a su representación alfabética. Por tanto, el éxito en adquirir tales aprendizajes dependería, en este marco de antecedentes, de los métodos que empleen los profesores y profesoras, contexto en que se explicaría, además, la iniciativa de **capacitación en métodos de lectura a 1170 a docentes de primero básico de escuelas de bajo rendimiento (Mineduc, 2019b), decisiones que son posibles de asociar a un paradigma centrado en la enseñanza del docente.**

De este modo, el énfasis otorgado a la lectura, la escasa presencia de antecedentes sobre los procesos de adquisición de la escritura alfabética y algunas discrepancias conceptuales respecto a tales procesos en los documentos oficiales analizados no se condicen con el conocimiento actual disponible.

Por último, reconociendo los esfuerzos que a la fecha se hacen en esta materia, la complejidad de la naturaleza de los procesos de adquisición de la escritura y la lectura y las implicancias teóricas que hay tras la comprensión de textos, el estudio, aunque incipiente, deja en evidencia la importancia de que se explicita, por parte del Ministerio de Educación, el paradigma y enfoque teórico que subyace al 'Plan Nacional Leo Primero'. Lo mismo es recomendable para los documentos

técnicos que orientan la toma de decisiones de los docentes a nivel nacional, tanto para los procesos de adquisición de la escritura como de la lectura alfabética, especialmente en los niveles de educación parvularia y primer año básico.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Informe de Resultados Lectura 2º básico 2017. Recuperado de IRE_LECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JULIO. pdf
- Araneda, C., Barraza D., Medina J. & Venenciano, P. (2017). *La escritura como sistema representacional. Investigación acción sobre procesos de escritura y lectura del nombre propio realizado por párvulos de dos centros educativos de Valparaíso*. (Título de Educadora de Párvulos y al Grado de Licenciado en Educación). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Barcelona: Grao.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), (2011). Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/programas/estudio-de-comportamiento-lector/>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), (2014). Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/recursos/encuesta-de-comportamiento-lector-2014/>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2018, may-june.). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13-34. México: DIE –CINVESTAV. Recuperado de <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (9no. Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fons, M. (2010). *Leer y escribir para vivir*. España: Grao.
- Gobierno de Chile (2015). *Plan nacional de la lectura*. Recuperado de www.plandelectura.cl

- Goodman, K. (1969). Dialect barriersto Reading comprehension. En *Teaching black childrens to read*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (9no. Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación (1993). Ley 19227. *Crea fondo nacional de fomento del libro y la lectura, y modifica cuerpos legales que señala*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30594>
- Ministerio de Educación (2010). *Plan nacional de fomento de la Lectura 'Lee Chile Lee'*. Chile: Mineduc. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Ministerio de Educación (2011). *Plan nacional de fomento lector. "Lee Chile lee"*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/533>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan nacional de fomento de la lectura 2015-2020*. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-Nacional-Lectura-web-6-12-2016.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). *Plan de lectura. Leo primero*. Recuperado de <http://leoprimeroc.cl/>
- Ministerio de Educación (2018b). *Leo primero. Lenguaje y Comunicación. Guía Didáctica Docente*. Tomo 1. Chile.
- Ministerio de Educación (2018c). *Plan de lectura Leo primero*. Recuperado de https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/plan_leo_primero.pdf
- Ministerio de Educación (2018d). *Bases curriculares para la educación Básica.1ero a 6to básico*. Chile: Mineduc. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2018e). *Bases curriculares para la educación parvularia*. Chile: Mineduc. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2019a). *Plan de lectura Leo primero. Doce estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura*. Recuperado de <http://leoprimeroc.cl/wp-content/uploads/2019/06/12estrategias-web4-900x609.png>
- Ministerio de Educación (2019b). *Plan leo primero. Medidas concretas*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2018/11/16/plan-leo-primero/>
- Parodi, G. (2001). *Relaciones entre lecturas y escrituras: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Edic. Universitarias.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2012). *Hitos de la alfabetización*. Recuperado

- <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-milestones/>
- Puente, A. (2001). *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rivera, A. & Vergara, M. (2014). *Producciones escritas realizadas por niños en período pre-alfabético*. Estudio exploratorio-descriptivo. (Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y al Grado de Licenciada en Educación). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Strauss, A, & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (comp.), (1995). *Más allá de la alfabetización*. Madrid: Santillana.
- Vasquez T. & Tapia M. (2016). *La escritura como sistema representacional. Estudio descriptivo sobre los procesos de escritura y lectura del nombre propio realizado por párvulos de tres jardines infantiles de Valparaíso*. (Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y al Grado de Licenciada en Educación). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.