

## Prácticas y dificultades de docentes de primer nivel básico en el desarrollo de habilidades lectoras

### Practices and Challenges of First-Grade Teachers in the Development of Reading Skills

 **Andrea Muñoz Rubilar**

amunozr.ebasica@gmail.com ✉

Universidad Católica de la Santísima Concepción,  
Concepción, Chile

 **Angélica Vera Sagredo**

avera@ucsc.cl ✉

Universidad Católica de la Santísima Concepción,  
Concepción, Chile

## Resumen

**Contexto:** La enseñanza de la lectura inicial constituye un proceso clave en la educación básica, donde las prácticas docentes influyen directamente en el desarrollo de habilidades lectoras.

**Objetivo:** Comprender la experiencia de docentes de NB1 en la provincia de Concepción respecto a las estrategias y habilidades en la enseñanza de la lectura. **Metodología:** Se empleó un enfoque cualitativo fenomenológico-interpretativo. Participaron nueve docentes, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó mediante codificación y categorización temática. **Resultados:** Los docentes reconocen la importancia de las habilidades lectoras; sin embargo, presentan dificultades para articularlas con estrategias pedagógicas concretas y muestran limitada coherencia entre la planificación curricular y el desarrollo sistemático de dichas habilidades, destacando la evaluación formativa. **Conclusión:** Se evidencian brechas entre el conocimiento teórico y su aplicación didáctica. Se concluye la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias de lectura, promoviendo una integración efectiva entre teoría, práctica y evaluación en la enseñanza de la lectura inicial.

**Palabras claves:** Estrategias docentes; Proceso lector; Educación primaria; Enseñanza de la lectura; Experiencia docente.

## Abstract

**Background:** Early reading instruction is a key process in elementary education, where teaching practices directly influence the development of reading skills. **Objective:** To understand the experiences of first-grade teachers in the province of Concepción regarding strategies and skills in reading instruction. **Methodology:** A qualitative phenomenological-interpretive approach was used. Nine teachers participated, and semi-structured interviews were conducted with them. The analysis was performed through coding and thematic categorization. **Results:** Teachers recognize the importance of reading skills; however, they face difficulties in linking them to specific pedagogical strategies and demonstrate limited coherence between curriculum planning and the systematic development of these skills, with a particular emphasis on formative assessment. **Conclusion:** Gaps are evident between theoretical knowledge and its didactic application. It is concluded that there is a need to strengthen teacher training in reading strategies, promoting effective integration between theory, practice, and assessment in the teaching of early reading.

**Keywords:** Teacher strategies; Reading process; Primary education; Reading instruction;

Teaching experience

## Introducción

La lectura constituye un método de aprendizaje altamente eficaz, favoreciendo tanto la formación académica como el desarrollo de hábitos de estudio autónomo en los estudiantes (Núñez-Valdés, 2019). Desde la primera infancia, la lectura cumple un papel formativo esencial en la preparación escolar; sin embargo, su enseñanza requiere un enfoque sistemático e intencionado desde los primeros años.

La transición al primer grado implica adaptarse a un nuevo entorno social y a mayores exigencias académicas, representando un desafío crítico para la consolidación temprana del proceso lector (Castro et al., 2015; Escobar & Silva, 2007). A pesar de la importancia de la lectura inicial, se desconoce cómo los docentes de primer nivel básico diseñan y aplican estrategias pedagógicas efectivas para desarrollar habilidades lectoras fundamentales, lo que evidencia un vacío de investigación en la relación entre conocimiento teórico y práctica pedagógica.

Según las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación en Chile, la lectura se aborda desde un enfoque comunicativo-funcional y cultural, considerando competencias como conciencia fonológica, decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura y estrategias de comprensión (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012). No obstante, persiste la incertidumbre sobre cómo estos conocimientos se trasladan a prácticas concretas en el aula, especialmente en los primeros niveles básicos, justificando la exploración directa de las experiencias docentes para fortalecer la enseñanza de la lectura.

El modelo constructivista de enseñanza de la lectura concibe al docente como un constructor de conocimiento, facilitando la generación de significados a partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes (Fons, 2004). En contraste, la enseñanza tradicional, aún presente en algunas aulas, se centra en la repetición y la copia, donde el estudiante actúa como receptor pasivo de conocimientos (Carretero et al., 1997). Este estudio analiza cómo los docentes aplican estrategias desde un enfoque constructivista para desarrollar habilidades lectoras fundamentales, incluyendo conciencia fonológica, correspondencia fonema-grafema, fluidez, vocabulario y comprensión (Swartz, 2010).

En las etapas iniciales de alfabetización, estas habilidades fonológicas y léxicas son determinantes para la adquisición de la lectura y la comprensión del discurso escrito (De la Calle Cabrera et al., 2019; Riffo et al., 2018). El proceso lector combina ejercicios individuales y colectivos, donde la interacción con el texto y con otros estudiantes potencia la autonomía, la reflexión y la expresión verbal del conocimiento (Rodríguez y Turón, 2007; Santiesteban, 2012). Los docentes, como formadores de la alfabetización, deben mantenerse actualizados y reflexionar sobre su práctica profesional, integrando experiencias individuales y colectivas para garantizar la eficacia de la enseñanza (Korthagen, 2010; Yapurasi, 2019).

Diversos estudios recientes, nacionales e internacionales, han abordado la enseñanza de la lectura y las estrategias docentes para promover habilidades lectoras en los primeros años escolares. A nivel internacional, intervenciones estructuradas centradas en conciencia fonológica, correspondencia fonema-grafema y vocabulario han

demostrado mejorar significativamente estas habilidades en estudiantes de primer ciclo (Gillon et al., 2019; Scott et al., 2022). Además, enfoques de instrucción con alta fidelidad pedagógica acompañados de desarrollo profesional docente favorecen resultados positivos en la lectura (Traga et al., 2025).

Estudios sistemáticos sobre alfabetización inicial resaltan que prácticas basadas en evidencia, como la enseñanza explícita de habilidades emergentes, impactan positivamente en múltiples dominios de la lectura temprana (Herrera et al., 2021). En contextos latinoamericanos, investigaciones recientes destacan la importancia de explorar las prácticas docentes y la implementación de estrategias específicas para fortalecer competencias lectoras en los primeros niveles educativos, reforzando la pertinencia del presente estudio (Alza, 2024).

Por lo tanto, el problema central que aborda este estudio radica en la brecha entre el conocimiento teórico de los docentes y su aplicación práctica en el aula, específicamente en el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales en estudiantes de primer nivel básico. La investigación se enfoca en analizar cómo los docentes de esta etapa educativa en la provincia de Concepción implementan estrategias pedagógicas para fomentar dichas habilidades, identificando las dificultades y limitaciones en su aplicación. El objetivo es generar evidencia que permita comprender estas brechas y aportar insumos para la mejora de la enseñanza de la lectura inicial.

En función de lo expuesto, este estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo aplican los docentes de primer nivel básico estrategias pedagógicas, planificación y evaluación para desarrollar habilidades lectoras fundamentales en sus estudiantes, y cuáles son las dificultades que enfrentan en su implementación?

## Metodología

El propósito de este estudio fue profundizar en la comprensión de las estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado de primer nivel de enseñanza básica para el desarrollo del proceso lector. La investigación adoptó un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, orientado a comprender la experiencia de los docentes dentro de su contexto y desde su propia perspectiva (Latorre et al., 1996).

Para evidenciar este enfoque, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de 1° y 2° básico que enseñaban Lenguaje y Comunicación. Las entrevistas se diseñaron con preguntas abiertas, lo que permitió explorar en profundidad las experiencias docentes, formular preguntas de seguimiento y recoger información detallada sobre la planificación, implementación y adaptación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades lectoras. Como ejemplo del guion de entrevista, se incluyeron preguntas como: “¿Cuál ha sido el principal desafío que ha enfrentado en la enseñanza de la lectura?” y “¿Qué tipo de estrategias ha implementado en el aula para promover el desarrollo de habilidades fundamentales de la lectura?”.

El estudio adoptó un diseño fenomenológico, centrado en interpretar el fenómeno desde la perspectiva de los docentes, y un diseño emergente, que permitió ajustar preguntas y categorías analíticas conforme se incorporaban nuevos datos, facilitando la identificación de patrones relevantes y adaptando el análisis a la diversidad de contextos observados (Vieytes, 2004).

La muestra se seleccionó intencionalmente, privilegiando docentes activos que representaran casos típicos dentro de la provincia de Concepción. Se trabajó con cinco establecimientos educativos, municipales, subvencionados y particulares, seleccionados por ser representativos del primer nivel básico y por abarcar la diversidad socioeducativa del sector. Los nueve docentes participantes contaban con entre 5 y 36 años de experiencia y jefaturas de curso distribuidas entre 1° y 2° básico, todos impartiendo clases de Lenguaje y Comunicación. Esta diversidad permitió capturar un amplio espectro de estrategias pedagógicas y profundizar en cómo se implementan en distintos contextos educativos.

Siguiendo las recomendaciones de [Creswell \(1998\)](#) respecto al tamaño de la muestra en estudios cualitativos, se aplicaron criterios de inclusión que garantizaron la experiencia directa en el primer nivel de enseñanza básica y la disposición para participar mediante consentimiento informado (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Criterios de Inclusión**

Participantes	Criterios
<b>Docente</b>	Debe estar realizando activamente clases en primer nivel de enseñanza básica.
	Debe tener al menos un año de experiencia en primero básico.
	Debe realizar la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
	Disposición en la participación al estudio a través de firma de consentimiento informado.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de entre 45 y 60 minutos, tiempo suficiente para profundizar en las experiencias pedagógicas sin generar fatiga en los participantes. Todas las sesiones fueron grabadas en audio con el consentimiento previo de los docentes y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis.

Las entrevistas se estructuraron considerando criterios de selección que promovieran la claridad y profundidad del diálogo ([Kvale, 2011](#)), tal como se resume en la Tabla 2.

**Tabla 2 Criterios de selección entrevista**

Criterio	Descripción
<b>Propósito de la entrevista</b>	Explicar el propósito y plantear preguntas directas desde el principio. Contribuir a la producción de conocimiento, con concepciones teóricas del tema de la investigación y con el análisis posterior de la entrevista.
<b>Preguntas en dimensión temática</b>	Busca el análisis conceptual de la comprensión personal de un asunto. En sintonía de anticipación, se prepararon las preguntas de la entrevista tomando en consideración el posterior análisis que implica la codificación de las respuestas.

Criterio	Descripción
<b>Lenguaje</b>	Se clasificaron de forma continua durante la entrevista los significados de las respuestas con respecto a las categorías que se utilizaron después. Las preguntas se expresaron en el lenguaje cotidiano de los entrevistados.

Para garantizar el rigor cualitativo, se aplicaron los criterios de [Denzin y Lincoln \(1994\)](#), asegurando el valor de la verdad mediante la triangulación de datos y la retroalimentación de expertos, lo que reforzó la credibilidad del estudio. La aplicabilidad o transferibilidad se favoreció con una descripción detallada del contexto, los tipos de establecimientos y los perfiles docentes, facilitando que otros investigadores puedan evaluar la pertinencia de los resultados en contextos similares.

La consistencia, equivalente a la dependabilidad, se garantizó a través de un registro sistemático y transparente de los procedimientos y la documentación exhaustiva de las decisiones metodológicas. Finalmente, la neutralidad o confirmabilidad se sostuvo mediante la incorporación de evidencia empírica, la revisión por pares y la inclusión de citas textuales de los participantes, asegurando que los hallazgos reflejaran objetivamente las experiencias reales, minimizando sesgos del investigador.

El análisis de datos se realizó mediante análisis de contenido cualitativo, identificando categorías temáticas que reflejaban las estrategias utilizadas y las dificultades encontradas, permitiendo capturar la experiencia vivida de los docentes y cómo aplicaban sus conocimientos en el aula ([Flick, 2015](#); [Rodríguez et al., 1996](#)).

El proceso incluyó la reducción de datos mediante separación de unidades de contenido (temáticas, gramaticales y conversacionales), seguida de la categorización deductiva y emergente y la codificación, asignando códigos específicos a cada unidad. Los datos se organizaron en matrices o tablas de doble entrada, lo que permitió visualizar patrones, relaciones y recurrencias, y se aplicó la triangulación, comparando sistemáticamente las respuestas entre docentes para identificar convergencias y divergencias, validar hallazgos y garantizar la consistencia de los resultados.

Se utilizó el software QDA Miner Lite versión 1.4.1. para apoyar el análisis, permitiendo organizar, codificar y categorizar las transcripciones de manera sistemática. Para asegurar la confiabilidad del análisis, se implementó un proceso de codificación doble independiente, donde dos investigadores codificaron una muestra del 20% de las transcripciones, alcanzando un índice de acuerdo interjueces superior al 85%.

Las discrepancias fueron resueltas mediante discusión y consenso. La triangulación se reforzó mediante la comparación de respuestas de distintos docentes, y se aplicó el criterio de saturación teórica, deteniendo la recolección de datos cuando las entrevistas dejaron de aportar nueva información relevante. En cuanto a la posición del investigador, se mantuvo una postura de reflexividad constante para mitigar posibles sesgos derivados de experiencias previas en el sistema educativo, asegurando que las interpretaciones emergieran estrictamente de los datos.

El desarrollo de esta investigación se rigió por estrictos estándares éticos, contando con la aprobación del Comité de Ética Institucional bajo el protocolo N° CEI-2023-045. Previo

a la recolección de datos, todos los participantes firmaron un consentimiento informado donde se detallaron los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Para garantizar la confidencialidad y el anonimato, se asignaron códigos alfanuméricos a cada docente (ej. Sujeto 1, Sujeto 2) y se eliminó cualquier información que pudiera identificar a los establecimientos educativos. Los datos recopilados fueron almacenados en dispositivos encriptados de acceso exclusivo para el equipo investigador.

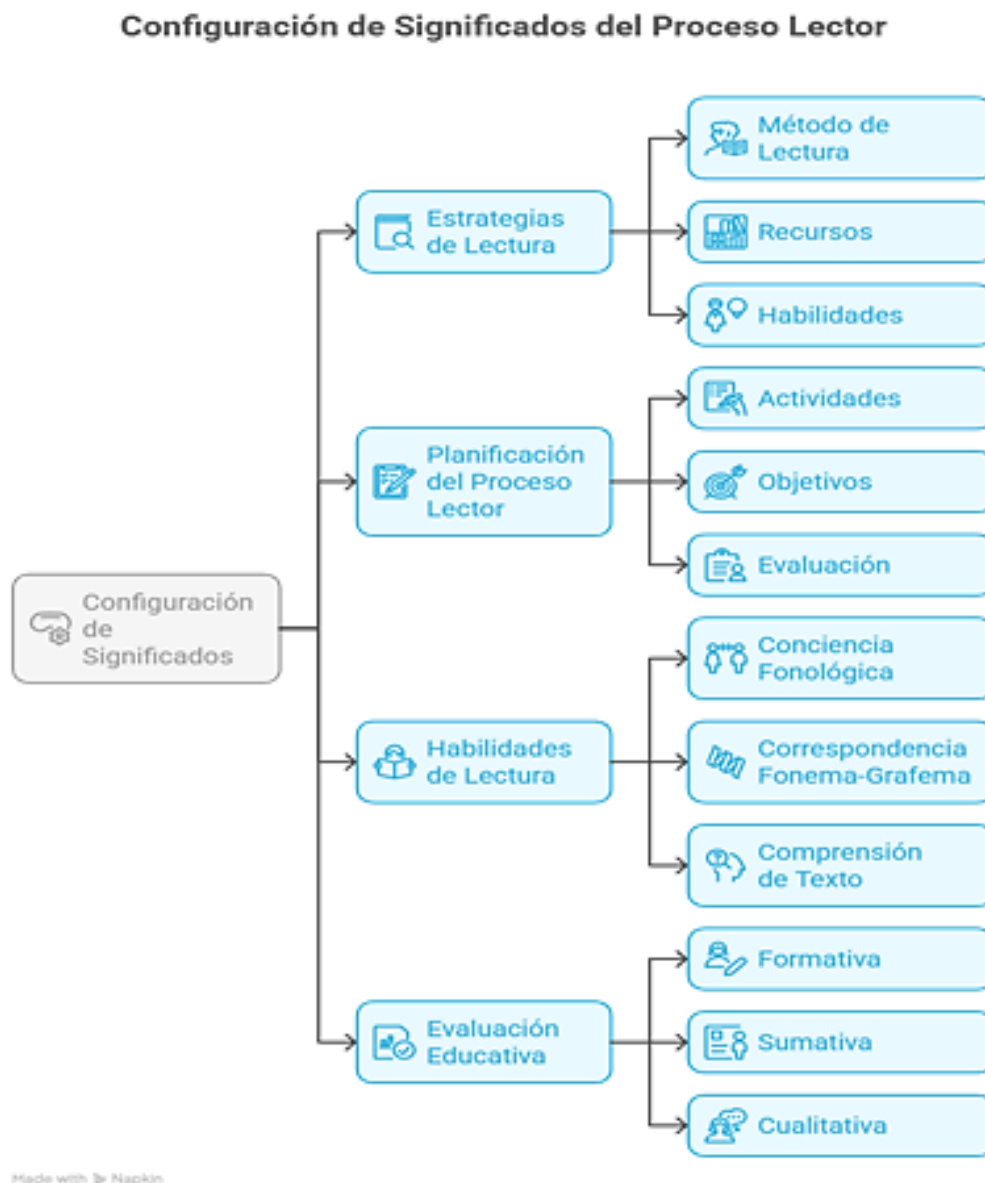
## Resultados

A continuación, se presenta una síntesis de los principales hallazgos organizados según las categorías de análisis emergentes del estudio (ver Tabla 3).

**Tabla 3** Síntesis de hallazgos principales por categoría

Categoría de Análisis	Hallazgos Principales
<b>Estrategias de lectura</b>	Heterogeneidad en la comprensión teórica. Uso predominante de segmentación fonológica y actividades rutinarias. Tensión entre visión técnica (decodificación) y visión integral (comprensión).
<b>Planificación del proceso lector</b>	Enfoque en la correspondencia técnica entre actividad y objetivo. Adaptación a la diversidad del aula. Tensión entre fidelidad al currículo y la realidad de los estudiantes.
<b>Habilidades de lectura</b>	Priorización explícita de la conciencia fonológica como base de la decodificación. Valoración secundaria de la comprensión lectora en las etapas iniciales.
<b>Evaluación educativa</b>	Proceso continuo que combina instancias diagnósticas, formativas y sumativas. Fuerte asociación con el método de enseñanza y énfasis en el dominio técnico del código escrito.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en los discursos activos respecto al proceso lector se presenta un esquema (ver figura 1) que reúne las categorías y subcategorías como una forma de comprender la configuración de significados de los docentes de 1° y 2° nivel básico.

**Figura 1** Configuración de significado del proceso lector.

*Fuente: Elaboración propia con el uso de Napkin.*

El proceso lector se concibe como una acción dinámica, integral y constructiva que implica la participación activa del texto, el lector y diversos elementos contextuales. Estos procesos no solo ayudan a identificar las habilidades necesarias para aprender a leer, sino que también permiten detectar posibles dificultades de aprendizaje, especialmente en lectura. Dentro de los procesos asociados al acto de leer, se destacan aquellos relacionados con el reconocimiento o identificación de la palabra escrita, así como los procesos de comprensión del texto (Linieza y Domínguez, 1999).

En el contexto de los sujetos, se entiende que el aprendizaje de la lectura es fundamental y esencial para la vida, siendo un proceso en el cual los estudiantes adquieren herramientas cruciales para su desarrollo. Este proceso implica la codificación de sonidos para formar palabras, oraciones y textos. Se caracteriza por ser secuenciado y

actúa como una guía que permite a los docentes enseñar la lectura de manera efectiva a los niños. En este sentido, el análisis por categoría revela lo siguiente:

### **Categoría 1: estrategias de lectura**

En relación con la categoría estrategias de lectura, los docentes definen estas como acciones implementadas en el aula para favorecer el aprendizaje lector, aunque dicha definición adopta matices diversos y revela distintos niveles de articulación con los fundamentos teóricos de la alfabetización inicial. Para algunos participantes, las estrategias se vinculan principalmente con actividades organizativas y prácticas rutinarias. El Sujeto 1 señala: *“yo sabía que debía tener como un tablero de actividades o tablero de tiempo de anticipación... para que ellos no se descompensen por algunos cambios en las rutinas diarias”, y agrega que realiza “dictado de vocales... de sílabas... no necesariamente con una calificación, sino que para ver cómo va el avance del aprendizaje”*. En este discurso, la estrategia aparece asociada a la estructuración del ambiente y al monitoreo del progreso. Si bien estas acciones pueden favorecer condiciones propicias para el aprendizaje, no se explicita su relación directa con habilidades lectoras específicas.

Esta comprensión operativa contrasta con el enfoque comunicativo-funcional de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012), que concibe la lectura como un proceso integral que articula conciencia fonológica, decodificación, fluidez, vocabulario y comprensión desde los primeros niveles. La estrategia, en este caso, parece centrarse más en la regulación y secuenciación que en la construcción de significado, lo que se distancia de la perspectiva constructivista planteada por Fons (2004), donde el docente actúa como mediador en la elaboración activa de sentidos.

En otros discursos se observa una mayor explicitación de habilidades fonológicas, coherente con la evidencia sobre alfabetización inicial. El Sujeto 3 describe el trabajo con segmentación señalando: *“ejemplo ‘lana’, se las presento como ‘lana’ y después la separamos... l-a-n-a en fonemas y después la volvemos a armar”, añadiendo que la palabra clave se introduce mediante “alguna lectura relacionada... alguna historia, alguna imagen”*. Del mismo modo, el Sujeto 6 afirma: *“hemos trabajado mucho... conciencia fonológica... segmentar una sílaba, una frase, en palabras, en sílabas”, y precisa que utiliza “la estrategia de la segmentación de oración, segmentación de palabras y segmentación de letras”*.

Estas prácticas se alinean con lo planteado por De la Calle Cabrera et al. (2019) y Riffo et al. (2018), quienes destacan que las habilidades fonológicas y léxicas son determinantes en las primeras etapas del proceso lector. Asimismo, intervenciones centradas en conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema han demostrado efectos positivos significativos en el rendimiento lector (Gillon et al., 2019; Scott et al., 2022). En estos casos, la estrategia no solo es actividad, sino procedimiento sistemático orientado al desarrollo de competencias específicas.

El Sujeto 2 declara priorizar *“el método Matte... donde ocupamos la descomposición de la palabra para luego llegar a las unidades básicas”, y añade que diariamente “tener en la pizarra un texto, leer con los niños a diario” constituye parte de su práctica*. Además, menciona estrategias comprensivas como *“reconocer causa y efecto, hacer predicciones, comprender una secuencia de hechos, distinguir entre hecho y opinión”*.

Estas acciones evidencian una integración entre decodificación y comprensión, coherente con el planteamiento de Swartz (2010), quien subraya que el desarrollo lector requiere abordar simultáneamente habilidades básicas y procesos de pensamiento de orden superior. Sin embargo, resulta significativo que el mismo docente exprese *“No las conozco”* al referirse a estrategias de lectura, lo que revela una tensión entre la práctica implementada y su conceptualización explícita. Esta contradicción sugiere que ciertas acciones pedagógicas se ejecutan desde la experiencia, pero sin una conciencia teórica plenamente elaborada, evidenciando la brecha entre conocimiento práctico y fundamentación conceptual señalada por Korthagen (2010).

En el caso del Sujeto 4, la estrategia se vincula al uso de recursos elaborados por la docente: *“como unas tarjetas que yo las creo... jugamos a leer y terminan leyendo... va de menor a mayor”*. Aquí emerge la dimensión motivacional y lúdica del aprendizaje lector, coherente con la importancia de la interacción y la participación activa en el proceso de alfabetización (Santiesteban, 2012). No obstante, el discurso no explicita con claridad qué habilidades se desarrollan ni cómo se sistematiza la progresión, lo que podría indicar una implementación basada en la experiencia más que en un diseño instruccional explícitamente fundamentado en evidencia, aspecto que Traga et al. (2025) identifican como clave para asegurar resultados consistentes en lectura.

Un hallazgo particularmente relevante se observa en el discurso del Sujeto 5, quien afirma: *“nos saltamos algún objetivo que no son tan relevantes, porque yo no puedo presentar un objetivo de leer si ellos no saben leer”*. Esta declaración evidencia una concepción secuencial rígida, donde la decodificación es entendida como prerrequisito absoluto para cualquier otro objetivo lector.

Sin embargo, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012) y estudios sistemáticos sobre alfabetización inicial (Herrera et al., 2021) sostienen que la comprensión, el vocabulario y la motivación pueden y deben desarrollarse paralelamente al aprendizaje del código escrito. Desde una perspectiva constructivista (Fons, 2004), la lectura no se reduce a la mecanización del código, sino que implica construcción progresiva de significado desde el inicio. La omisión de objetivos comprensivos podría limitar el desarrollo integral de las competencias lectoras fundamentales.

En conjunto, los discursos revelan heterogeneidad en la comprensión de las estrategias de lectura. Mientras algunos docentes describen procedimientos fonológicos coherentes con la evidencia empírica, otros asocian las estrategias a actividades rutinarias o manifiestan desconocimiento conceptual, aun cuando implementan prácticas pertinentes. Esta coexistencia de enfoques evidencia tensiones entre una visión técnica de la lectura, centrada en la decodificación, y una visión integral que articula habilidades fonológicas, comprensivas y motivacionales. Así, los resultados muestran que las prácticas no están ausentes, pero sí presentan distintos niveles de explicitación teórica y reflexión pedagógica, lo que confirma la existencia de una brecha entre el conocimiento curricular declarado y su traducción consciente en la práctica docente.

## **Categoría 2: planificación del proceso lector**

En relación con la categoría planificación del proceso lector, los discursos docentes revelan que esta es comprendida principalmente como la organización de actividades

en función de un objetivo previamente definido. La centralidad del objetivo aparece como eje articulador de la planificación. El Sujeto 2 afirma: *“siempre fijarnos en el objetivo es fundamental, o sea la actividad sí o sí tiene que ir en relación con el objetivo de planificación”*, mientras que el Sujeto 6 refuerza esta idea señalando: *“me planteo un objetivo y es el que quiero lograr... me centro más en el objetivo en la planificación”*. En ambos casos, el objetivo curricular se configura como criterio rector de coherencia pedagógica, lo que se alinea formalmente con el enfoque por objetivos presente en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012), donde la enseñanza se organiza en torno a aprendizajes esperados claramente definidos.

No obstante, el énfasis discursivo se sitúa más en la correspondencia técnica entre actividad y objetivo que en la explicitación de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo lector. La planificación se describe como alineación estructural, pero no necesariamente como anticipación estratégica de mediaciones didácticas que favorezcan la construcción de significado, tal como plantea el enfoque constructivista (Fons, 2004). Desde esta perspectiva, planificar no solo implica ajustar actividades a un objetivo, sino prever experiencias que articulen conocimientos previos, interacción y reflexión metacognitiva. Esta dimensión aparece escasamente desarrollada en los relatos.

Una tensión relevante emerge en el discurso del Sujeto 5, quien manifiesta: *“buscamos la estrategia, sin embargo, nos saltamos algún objetivo que no son tan relevantes, porque yo no puedo presentar un objetivo de leer si ellos no saben leer”*. Esta afirmación revela una jerarquización de objetivos basada en la percepción del nivel real de los estudiantes, lo que conduce a omitir aprendizajes prescritos cuando se consideran prematuros. Si bien la adaptación curricular puede responder a criterios de pertinencia pedagógica, la omisión de objetivos vinculados a la lectura comprensiva contrasta con la evidencia que sostiene que múltiples dimensiones del proceso lector, vocabulario, comprensión oral, motivación, pueden desarrollarse simultáneamente al aprendizaje del código (Herrera et al., 2021).

Asimismo, el currículum chileno propone una progresión articulada de habilidades, no una secuencia excluyente. Fenomenológicamente, subyace aquí una concepción de la lectura como logro técnico previo a cualquier otra dimensión, lo que puede restringir la planificación a la decodificación inicial.

La noción de progresión de dificultad también aparece en los discursos. El Sujeto 4 señala: *“de menor dificultad a mayor yo creo que así lo planifico”*, mientras que el Sujeto 5 sostiene: *“comience de lo más mínimo, con las vocales... no siempre tenemos que seguir al pie de la letra lo que dice el currículum... uno tiene que adaptar”*. Estas afirmaciones evidencian una conciencia de la secuencialidad en la enseñanza, coherente con modelos de alfabetización que reconocen la necesidad de avanzar desde unidades simples a complejas (De la Calle Cabrera et al., 2019).

Sin embargo, nuevamente la progresión se describe predominantemente en términos de complejidad del código (vocales, sílabas, palabras), más que como desarrollo integrado de habilidades lectoras fundamentales. La adaptación curricular es valorada como acto profesional, aunque también revela una tensión entre prescripción oficial y realidad del aula, especialmente en contextos donde los niveles de entrada son heterogéneos.

Precisamente, la diversidad de aprendizajes constituye otro eje significativo en la planificación. El Sujeto 1 expresa: “si tengo un niño con necesidad educativa especial... requiere ciertas actividades... trato de realizar diferentes actividades para que todos puedan aprender”, mientras que el Sujeto 6 afirma: “todos los alumnos tienen distintas dificultades y distintos niveles... entonces de acuerdo con eso me fijo en la forma de planificar”. Estos discursos muestran sensibilidad hacia la diferenciación pedagógica y la necesidad de ajustar la enseñanza a las características del grupo.

Esta perspectiva se vincula con la idea de reflexión sobre la práctica profesional planteada por [Korthagen \(2010\)](#), donde el docente adapta su planificación en función de la experiencia concreta del aula. Asimismo, responde al principio de equidad presente en el marco curricular chileno. No obstante, aunque se reconoce la diversidad, no siempre se explicita cómo dicha diferenciación se traduce en estrategias específicas para fortalecer habilidades lectoras particulares, lo que sugiere que la adaptación se mantiene en un nivel general más que en una planificación basada en diagnósticos precisos de competencias lectoras.

En conjunto, los resultados muestran que la planificación del proceso lector se concibe como un ejercicio de coherencia entre objetivo y actividad, mediado por la adaptación a la realidad del curso. Sin embargo, emergen tensiones entre la fidelidad al currículum y la percepción de los niveles reales de los estudiantes; entre la progresión técnica del código y el desarrollo integral de la lectura; y entre la declaración de atención a la diversidad y la explicitación concreta de estrategias diferenciadas. Así, aunque los docentes reconocen la importancia central del proceso lector, incluso calificándolo como “lejos lo más importante”, la planificación tiende a centrarse en la secuencia y ajuste de contenidos más que en la articulación consciente de las múltiples habilidades que, según el marco teórico y la evidencia empírica ([Gillon et al., 2019](#); [Herrera et al., 2021](#)), deben desarrollarse de manera simultánea y sistemática en la alfabetización inicial.

### **Categoría 3: habilidades de lectura**

Los discursos docentes evidencian que las habilidades de lectura no son concebidas con igual jerarquía en el proceso de alfabetización inicial, sino que se establece una priorización explícita, situando a la conciencia fonológica y al conocimiento del sonido de las letras como base del rendimiento lector. Esta percepción coincide con la literatura que identifica la conciencia fonológica y la correspondencia fonema-grafema como predictores robustos de la adquisición de la lectura ([De la Calle Cabrera et al., 2019](#); [Gillon et al., 2019](#); [Riffo et al., 2018](#)).

El Sujeto 1 afirma: “creo que conciencia fonológica y también correspondencia fonema-grafema creo que es como lo primordial... es bastante importante”, mientras que el Sujeto 3 señala: “la conciencia fonológica porque de hecho el método Matte trabaja con los fonemas, con el análisis y síntesis... la palabra clave se va desglosando por sílaba y después por fonemas y después se vuelve a armar”. De manera similar, el Sujeto 4 sostiene: “creo que la conciencia fonológica tiene que entender este sonido para poder internalizar con las otras letras”, agregando que como estrategia utiliza “colocar mucha, mucha letra... para que las conozcan, para que la internalicen ellos y podamos pasar al proceso silábico”.

En estos discursos la conciencia fonológica no solo aparece como habilidad relevante, sino como condición previa para avanzar hacia el “proceso silábico”, revelando una concepción progresiva del aprendizaje lector centrada en el dominio del código. Esta visión se alinea con modelos estructurados de alfabetización que enfatizan el análisis y síntesis fonémica como fundamento de la decodificación (Swartz, 2010). No obstante, fenomenológicamente se observa que el significado atribuido a esta habilidad se restringe principalmente a la correcta producción y reconocimiento de sonidos, más que a su integración dentro de un proceso más amplio de construcción de significado.

El Sujeto 6 profundiza en esta línea al describir reiteradamente la segmentación como estrategia central: “trabajar todo lo que es la conciencia fonológica... segmentar una sílaba, una frase, en palabras en sílabas”, “la segmentación de las letras, de las palabras, de las oraciones”, y enfatiza: “ocupo la estrategia de la segmentación... entonces yo creo que eso ha servido”. La recurrencia del término “segmentación” evidencia una comprensión técnica y sistemática del desarrollo fonológico, coherente con la evidencia empírica que respalda intervenciones explícitas en esta área (Scott et al., 2022). En este caso, la práctica descrita se articula de manera consistente con la investigación sobre alfabetización temprana, mostrando mayor claridad conceptual respecto de la habilidad trabajada.

Sin embargo, junto con esta fuerte centralidad de la conciencia fonológica, emerge también la valoración de la comprensión de textos como habilidad necesaria. El Sujeto 5 describe: “comenzamos con lecturas pequeñas comprensivas... leemos la lectura dos veces... proyectamos las preguntas y ellos van eligiendo la alternativa correcta”, agregando que “utilizamos mucho la lectura comprensiva”. Por su parte, el Sujeto 6 afirma: “la comprensión del texto, porque al leerles un cuento, ellos pueden contextualizar más la realidad... no es solamente segmentación de palabras o sílabas, sino que le muestras una variedad de cosas”.

Estas afirmaciones evidencian que, si bien la conciencia fonológica es considerada “lo primordial”, la comprensión ocupa un lugar significativo en la práctica cotidiana, especialmente mediante la lectura de cuentos. Desde el enfoque comunicativo-funcional propuesto por el MINEDUC (2012), la comprensión no es una etapa posterior, sino un componente constitutivo del proceso lector desde sus inicios. Asimismo, Santiesteban (2012) plantea que la interacción con textos completos favorece la construcción de significado y el desarrollo del pensamiento verbal. En el discurso del Sujeto 6 se aprecia esta comprensión más amplia, al reconocer que la lectura de cuentos ofrece un “abanico de información” que permite contextualizar y comprender, trascendiendo la mera segmentación.

No obstante, al analizar conjuntamente los relatos, se observa una tensión implícita: aunque la comprensión es valorada y practicada, la jerarquización discursiva ubica a la conciencia fonológica como requisito previo y principal. Esta priorización puede interpretarse como coherente con la evidencia que destaca su rol predictor (Herrera et al., 2021), pero también revela una posible fragmentación del proceso lector, donde las habilidades se conciben en una lógica escalonada más que integrada. La literatura actual subraya que las distintas dimensiones, decodificación, vocabulario, fluidez y comprensión, interactúan de manera simultánea en el desarrollo lector (Gillon et al., 2019), lo que sugiere que una planificación equilibrada debiera articularlas desde etapas tempranas.

En síntesis, los resultados muestran un consenso docente respecto de la centralidad de la conciencia fonológica como base de la decodificación, respaldado tanto por la experiencia como por la adopción de métodos estructurados. Paralelamente, la comprensión de textos, principalmente a través de cuentos y preguntas guiadas, se incorpora como práctica recurrente, aunque discursivamente subordinada. Esta coexistencia revela una concepción del proceso lector que oscila entre un enfoque técnico-fonológico prioritario y una aproximación más integral orientada a la construcción de significado, evidenciando la necesidad de fortalecer la articulación consciente entre ambas dimensiones en la enseñanza de la lectura inicial.

#### ***Categoría 4: evaluación educativa***

En relación con la categoría evaluación educativa, los docentes la comprenden como un proceso continuo de recogida e interpretación de información acerca del aprendizaje lector, integrando distintos momentos y modalidades.

El Sujeto 1 expresa que la evaluación es “muy importante... al inicio, al intermedio y al final... porque en cada momento nos entrega información de cómo se va desarrollando este proceso”, destacando así su carácter procesual. Esta visión coincide con la concepción de evaluación como instancia sistemática para la toma de decisiones pedagógicas.

Los participantes distinguen explícitamente entre evaluación formativa y sumativa. El Sujeto 3 indica: “sumativas y formativas... enseñamos una letra y días después vamos haciendo dictado... y en las pruebas también”, mientras que el Sujeto 6 menciona “pruebas, pero formativas... dictado y lectura individual... las pruebas son orales”. Estas prácticas muestran una combinación de instrumentos orientados tanto al monitoreo continuo como a la verificación de logros.

Desde el marco curricular (MINEDUC, 2012), la evaluación formativa cumple un rol central en la retroalimentación del aprendizaje, especialmente en habilidades iniciales como la correspondencia fonema-grafema y la fluidez. Asimismo, la literatura sobre alfabetización temprana subraya que la evaluación sistemática de habilidades específicas permite ajustar la enseñanza de manera oportuna (Herrera et al., 2021). En este sentido, los dictados y lecturas individuales descritos constituyen instancias pertinentes para valorar el dominio del código escrito.

En los discursos también se observa una fuerte asociación entre evaluación y método de enseñanza. El Sujeto 2 señala: “trabajamos con manuales... tienen guías donde tratamos de trabajar lo más similar a una evaluación”, agregando que la lectura diaria en la pizarra constituye “instancias de evaluación formativa donde constantemente podemos estar evaluando los progresos”. De manera similar, el Sujeto 3 menciona que el método Matte utiliza “cuadrados” para verificar “cómo va la letra en escribirla de forma adecuada”.

Estas afirmaciones evidencian una evaluación integrada al dispositivo metodológico, donde los instrumentos se articulan con la secuencia didáctica. Esta coherencia puede favorecer la fidelidad pedagógica, aspecto que investigaciones recientes identifican como factor clave en la efectividad de programas de lectura (Traga et al., 2025). No obstante, la evaluación descrita se centra mayoritariamente en el dominio técnico de la letra y su correcta escritura, lo que sugiere un énfasis evaluativo en la dimensión mecánica del proceso lector.

Una transformación significativa se observa en el relato del Sujeto 4, quien describe la implementación de un sistema cualitativo: “tenemos un seguimiento progresivo... colocamos el OA y hacemos niveles de logro de acuerdo con los indicadores”, añadiendo que “ya no se aplican pruebas”. Esta modalidad privilegia el seguimiento continuo y la valoración de avances según criterios explícitos, aproximándose a una evaluación auténtica centrada en procesos más que en resultados aislados. Desde una perspectiva constructivista (Fons, 2004), este enfoque resulta coherente con la idea de evaluar la construcción progresiva de aprendizajes. Sin embargo, el discurso no detalla cómo se operacionalizan los indicadores en habilidades lectoras específicas, lo que deja abierta la interrogante sobre la precisión diagnóstica de este sistema.

En conjunto, los resultados muestran que la evaluación del proceso lector se concibe como continua, combinando instancias diagnósticas, formativas y sumativas. Predomina el uso de dictados, lecturas individuales, guías y pruebas orales o escritas, fuertemente vinculadas al método de enseñanza adoptado. Si bien se reconoce la importancia de la evaluación formativa y del seguimiento progresivo, emergen tensiones entre exigencias de calificación y retroalimentación cualitativa, así como entre la valoración de habilidades técnicas y la evaluación de procesos comprensivos más amplios. Estas tensiones evidencian que la evaluación no es un acto neutro, sino un espacio donde confluyen concepciones sobre qué significa aprender a leer, cómo se demuestra ese aprendizaje y qué información se considera válida para orientar la toma de decisiones pedagógicas.

## Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan que las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial en el primer nivel básico se caracterizan por una marcada heterogeneidad teórica y metodológica. Al contrastar estos resultados con la literatura especializada, se observa que la fuerte priorización de la conciencia fonológica reportada por los docentes coincide con los planteamientos de De la Calle Cabrera et al. (2019) y Riffo et al. (2018), quienes la identifican como un precursor cognitivo fundamental. Sin embargo, la tendencia a postergar las habilidades de comprensión hasta lograr la decodificación mecánica difiere de las recomendaciones de enfoques integrales (Fons, 2004; Swartz, 2010), los cuales sugieren que la construcción de significado debe abordarse simultáneamente desde las primeras etapas.

Asimismo, la tensión identificada entre el conocimiento práctico de los docentes y su fundamentación conceptual corrobora lo señalado por Korthagen (2010) respecto a la brecha entre teoría y práctica en la formación del profesorado. Mientras que estudios como los de Gillon et al. (2019) y Herrera et al. (2021) demuestran que las intervenciones basadas en evidencia y con alta fidelidad instruccional generan mejores resultados, los discursos analizados muestran que muchas estrategias se aplican desde la intuición o la rutina, sin una articulación explícita con los procesos cognitivos subyacentes. Esto subraya la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente continuo, orientándolo hacia una comprensión más profunda de los mecanismos implicados en la alfabetización inicial.

En cuanto a la evaluación, la predominancia de instrumentos centrados en el dominio técnico del código escrito refleja una concepción tradicional que, si bien permite

monitorear avances específicos, podría limitar la valoración de la lectura como práctica sociocultural (Linieza y Domínguez, 1999). La transición incipiente hacia sistemas de evaluación cualitativa y formativa, observada en algunos participantes, representa un avance hacia prácticas más auténticas, aunque requiere mayor sistematización para asegurar su precisión diagnóstica.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten responder a la pregunta de investigación: “¿Cómo aplican los docentes de primer nivel básico estrategias pedagógicas, planificación y evaluación para desarrollar habilidades lectoras fundamentales en sus estudiantes, y cuáles son las dificultades que enfrentan en su implementación?”. Se concluye que los docentes implementan diversas estrategias pedagógicas, como la segmentación de palabras, sílabas y fonemas, el uso de textos diarios, la planificación de actividades de menor a mayor complejidad y la evaluación formativa y cualitativa, evidenciando un enfoque constructivista que promueve aprendizajes significativos, la autonomía de los estudiantes y la comprensión lectora. Sin embargo, se observan diferencias entre los docentes en cuanto al conocimiento teórico y la aplicación de estas estrategias, así como tensiones entre la práctica cotidiana y la fundamentación conceptual, reflejando desafíos en la apropiación de competencias fundamentales de alfabetización inicial.

La planificación se realiza considerando objetivos curriculares y la progresión de las actividades, adaptándose a la diversidad de niveles de los estudiantes, aunque persisten tensiones entre la fidelidad al currículo y la realidad del aula, así como entre el desarrollo técnico de la decodificación y la integración de habilidades comprensivas y motivacionales. La evaluación se concibe como un proceso continuo que combina instancias formativas y sumativas, predominando el énfasis en el dominio técnico del código escrito, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la evaluación cualitativa y progresiva para orientar la enseñanza de manera más precisa.

Entre las limitaciones del estudio se destaca que se centró en un grupo específico de docentes de primer nivel básico en Chile, lo que podría restringir la generalización de los resultados a otros contextos educativos con características distintas. Además, la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas permitió profundizar en experiencias individuales, pero no necesariamente capturó la totalidad de las prácticas pedagógicas en el aula, por lo que algunos aspectos podrían no estar completamente representados.

Finalmente, los hallazgos permiten proyectar la necesidad de reforzar la formación docente en estrategias basadas en evidencia, integrar herramientas de evaluación más precisas y explorar innovaciones pedagógicas que incorporen recursos digitales y actividades lúdicas, fomentando la comprensión lectora y la motivación de los estudiantes. Asimismo, investigaciones futuras podrían ampliar la muestra y considerar distintos contextos educativos para validar los hallazgos y favorecer su transferibilidad, contribuyendo a un mejor entendimiento de cómo aplicar estrategias, planificación y evaluación para desarrollar habilidades lectoras fundamentales y superar los desafíos observados en su implementación.

## Referencias

- Alza Ríos, N. C.** (2024). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en educación básica. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(33), 1069–1083. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.783>
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P.** (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 34-48. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Carretero, M., Pozo, J., y Asensio, M.** (1997). La enseñanza de las ciencias sociales. *Visor*.
- Creswell, J. W.** (1998). Data collection. En *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (pp. 109-137). Sage.
- De La Calle Cabrera, A. M., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E.** (2019). Early cognitive precursors of initial reading: A learning model in children aged 6 to 8. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345–361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.** (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research". En N. Denzin, Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage. [https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf)
- Escobar, F., y Silva, M.** (2007). Aula Conjunta Preescolar - Primer Grado. *Laurus*, 13(24), 408-431. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485020.pdf>
- Fons, M.** (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita. Graó.
- Flick, U.** (2015). El diseño de la investigación cualitativa. *Revista Investigación Cualitativa* 1 (1), 107–117. <https://doi.org/10.23935/2016/01018>
- Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Denston, A., Wilson, L., Carson, K., & Macfarlane, A. H.** (2019). A better start to literacy learning: Findings from a teacher-implemented intervention in children's first year at school. *Reading and Writing*, 32, 1989–2012. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9933-7>
- Herrera, S., Phillips, B. M., Newton, Y.-C., Dombek, J. L., & Hernandez, J. A.** (2021). Effectiveness of early literacy instruction: Summary of 20 years of research (REL 2021-084). *Regional Educational Laboratory Southeast*. <https://ies.ed.gov/ncee/rel/>
- Kvale, S.** (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Korthagen, F. A. J.** (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198005.pdf>
- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J.** (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Editor Jordi Hurtado M.
- Linieza, M., y Domínguez, A.** (1999). *La Enseñanza de la Lectura, Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Pirámide.

- Ministerio de Educación [MINEDUC].** (2012). Educación Básica Bases Curriculares (Primera Ed). Santiago. Chile.
- Núñez-Valdes, K.** (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23 (2), 28-49. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Riffo, B., Caro, N., y Sáez, K** (2018). Conciencia Lingüística, Lectura En Voz Alta Y Comprensión Lectora. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175–198. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000200175>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E.** (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Metodología de La Investigación Cualitativa. <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Methodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>
- Rodríguez, A., y Turón, C.** (2007). Articulación preescolar- primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2221/3230>
- Santiesteban, E.** (2012). Didáctica de la Lectura. SENDA. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/996/index.htm>
- Scott, A., Gillon, G., McNeill, B., & Gath, M.** (2022). Impacting Change in Classroom Literacy Instruction: A Further Investigation of the Better Start Literacy Approach. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57, 191–211. <https://doi.org/10.1007/s40841-022-00251-6>
- Swartz, S.** (2010). Cada niño un lector: estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Ediciones UC.
- Traga Philippakos, Z. A., Quinn, M., Rocconi, L., Picerno, R., & Davis, A.** (2025). Multisyllabic implementation fidelity in upper elementary and professional development considerations: A pilot. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1548014>
- Vieytes, R.** (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Edito.
- Yapurasi, Y.** (2019). Alfabetización inicial en niños y niñas de 5 años de una institución educativa pública de lima metropolitana. Universidad Peruana.