



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

Potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños en niveles de Transición

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

AUTORES/AS: Macarena Álvarez Farías
Rosa Fuentes López
PROFESOR/A GUÍA: Rosa María Gutiérrez

Santiago, Diciembre 2020.

Las actividades que se presentan en el siguiente plan de potenciación pueden ser revisadas a través del siguiente link:

<https://padlet.com/edmacalvarez/pr1yqh3myyk7ag5>

AUTORIZACIÓN:

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Con fecha 28 de diciembre del 2020, Macarena Álvarez Farías y Rosa Fuentes López.

Dedicado con todo nuestro amor y cariño a nuestras familias y por sobre todo a nuestras hijas, por su comprensión y apoyo en aquellos momentos en los cuales nos ausentamos para poder lograr este trabajo, son y serán siempre nuestra mayor motivación e inspiración para superarnos, enfrentarnos a los nuevos desafíos que se van presentando durante este camino llamado vida y forjar juntas un futuro mejor.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todas aquellas personas que contribuyeron de alguna manera en este proceso, principalmente a nuestras familias, por su apoyo, por las palabras de aliento en aquellos momentos difíciles en los cuales sentíamos que no seríamos capaces, sin su ayuda todo habría sido muy difícil, a nuestros profesores por entregarnos los conocimientos y las herramientas para formarnos como profesionales de educación diferencial, a nuestra guía en este proceso la profesora Rosa María Gutiérrez quien nos apoyó en todo momento y fue el pilar fundamental para lograr este trabajo, y por último a nuestras queridas compañeras, que siempre compartieron sus conocimientos de una manera desinteresada.

Macarena Álvarez F-

Rosa Fuentes L.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. PLANTEAMIENTO DE LA POTENCIACIÓN	12
2.1 ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN:	12
2.2 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:	15
2.3 JUSTIFICACIÓN.....	15
3. MARCO REFERENCIAL	17
3.1 LECTURA.....	17
3.2 COMPRENSIÓN	18
3.3 METACOMPRESION LECTORA.....	20
3.4 COMPETENCIA LECTORA	21
3.5 LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN.	22
3.6 HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS.....	26
3.7 TABLA 1. DEFINICIÓN DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS	27
4. DEFINICIÓN DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN	31
4.1 REVISIÓN DE ANTECEDENTES DE SUJETOS Y DEL CONTEXTO.....	31
4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	32
4.3 TABLA 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	32
4.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	33
4.5 DESCRIPCIÓN BREVE Y ACOTADA DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN.	34
4.6 FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN DEFINIDA	35
5. ELABORACIÓN DEL PLAN DE POTENCIACIÓN	36
5.1 MARCO LÓGICO.....	36
5.2 MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE POTENCIACIÓN.....	38
5.2.1 OBJETIVO ESTRATÉGICO:.....	38
5.2.2 ETAPAS DE LA POTENCIACIÓN	39
5.3 CUADERNILLO CON ACTIVIDADES DE POTENCIACIÓN.	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

RESUMEN

Los estudios recientes indican que muchas personas no comprenden lo que leen. Además, se pone de manifiesto un amplio desinterés por la lectura. Cuando se alude a la comprensión lectora, se está haciendo referencia a la destreza para reflexionar e interactuar con el texto y a la capacidad de utilizar la lectura como herramienta para obtener metas individuales y sociales.

Es por esto, que nuestra investigación abordará estrategias de mediación para la comprensión de lectura en niñas y niños que aún no decodifican en el nivel de transición, incluyendo además la potenciación de habilidades psicolingüísticas, siendo estas las que disponemos los seres humanos y están relacionadas con la comunicación siendo además indispensable para relacionarnos con el entorno.

Dichas estrategias están organizadas en cuatro vídeos con diferentes tipos de textos, en el cuál existen diferentes actividades para lograr la comprensión de textos en los niños y niñas.

Palabras clave: Nivel transición, Comprensión lectora, mediación en la lectura, Educadoras y educadores, habilidades psicolingüísticas.

ABSTRACT

Recent studies indicate that many people do not understand what they read. In addition, a broad lack of interest in reading is evident.

When it refers to reading comprehension, it is referring to the ability to reflect and interact with the text and the ability to use reading as a tool to achieve individual and social goals.

Said strategies are organized in four capsules with different types of texts, in which there are different activities to achieve the comprehension of texts in girls and boys.

Keywords: transition level, Reading comprehension, mediation in Reading, educators and psycholinguistic skills.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión es la aptitud o astucia para alcanzar un entendimiento de las cosas. Se conoce como “comprensión lectora”, el desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la posibilidad de establecer vínculos entre estas y otras ideas adquiridas con anterioridad. Es posible comprender un texto de manera literal (centrándose en aquellos datos expuestos de forma explícita), crítica (con juicios fundamentados sobre los valores del texto) o inferencial (leyendo y comprendiendo entre líneas).

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencial al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global del texto mismo, es el proceso por el cual se elaboran significados y se relacionan con los conceptos que ya tiene un significado para el lector. De esta manera el lector interactúa con el texto, sin embargo, no siempre se logra comprender el mensaje que encierra el texto o inclusive puede que se comprenda de manera equivocada. Comprender es un proceso complejo que implica captar los significados que otros han transmitido mediante todo lo que lo rodea; la comprensión lectora no es tan sencilla, es un proceso donde el lector debe identificar palabras y significados. Entender y/o comprender un texto es de vital importancia en el aprendizaje, comenzando desde la comprensión de oraciones simples, hasta la de textos más complejos, en ese sentido se hace necesario escoger las lecturas más adecuadas para niñas y niños, aquellas que se adapten al nivel indicado para su edad.

Lograr un correcto desarrollo de la comprensión lectora, es una tarea que debe tener en cuenta los distintos elementos que acompañan al texto y que en su conjunto lo dotan de un sentido global, permitiendo crear ejercicios de comprensión lectora de un alto valor pedagógico.

En la actualidad existen muchas niñas y niños que no comprenden lo que estudian, de modo que, si no comprenden lo que estudian, no están aprendiendo, la clave del aprendizaje tendría que ser la comprensión de las cosas.

Lamentablemente en el colegio tradicional, no están centrados en la comprensión, sino que muchas veces se centran en la memorización, les hacen una pregunta a las niñas y niños tal cual el libro de texto, si ellos responden lo que han memorizado, está bien. Cuando un profesor cambia la pregunta tal cual está en el libro y la fórmula de otra manera, muchas niñas y niños no saben que contestar, se quejan diciendo que la pregunta no estaba en el libro, cuando en realidad el problema es más profundo, ellas y ellos no han comprendido de lo que han memorizado, de forma que un simple cambio de formulación hace que ya no sepan que contestar.

Ante estas dificultades y nuestras experiencias personales en el ámbito laboral, nos hemos dado cuenta lo importante que es mediar la comprensión lectora en las niñas y niños de edades tempranas, específicamente en los niveles de transición , con el objetivo de evitar futuras dificultades, tales como: problemas de memoria, vocabulario reducido, falta de decodificación de las palabras o frases, interpretación errónea respecto a las tareas dadas, inseguridad o autoestima baja, falta de interés o motivación por la actividad.

Nuestro plan de potenciación está basado en promover el desarrollo de estrategias de mediación para la comprensión de lectura y habilidades psicolingüísticas que se encuentran involucradas en el proceso de la comprensión de textos en niñas y niños en niveles de transición, independiente de su diagnóstico. La investigación corresponde al alcance exploratorio, que nace de la pregunta, ¿Como potenciar las actividades que apuntan al desarrollo de habilidades de comprensión de textos en niños y niñas en niveles de transición?, desde esta interrogante, se generaron los siguientes objetivos para nuestro plan:

- Promover el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura en el aula, en niveles de transición.
- Potenciar habilidades psicolingüísticas en niñas y niños.
- Entrega de material de apoyo para realizar actividades de comprensión de textos.
- Sistematizar experiencias de aprendizaje en lo que respecta la comprensión de textos.
- Familiarizar a las niñas y niños con el mundo letrado.

El plan de potenciación está organizado en cuatro vídeos diferentes, con cuentos que permiten trabajar diferentes áreas como los son: la autorregulación emocional, los valores y normas sociales, un cuento de aventuras y animales y un cuento silente; además se incluyeron las habilidades psicolingüísticas que están involucradas en el proceso de la adquisición y uso del lenguaje, fundamental para la comprensión de textos.

Este plan de potenciación se estructura en tres partes, en la primera parte se presenta la problemática asociada al contexto de potenciación, en la segunda parte se describen los fundamentos teóricos del plan que se propone, para luego pasar a la tercera parte donde se describe los fundamentos teóricos de este plan a través de tablas y una breve presentación.

2. PLANTEAMIENTO DE LA POTENCIACIÓN

2.1 ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN:

Los niveles de transición en Chile aún no forman parte del programa obligatorio de escolaridad. Sin embargo, existe una alta demanda por cursar estos niveles en diferentes centros escolares, es por esto, que Mineduc cuenta con programas formales para la formación de ellos.

Las bases curriculares de este nivel están enfocadas en un desarrollo integral de las y los estudiantes, en ellas se presentan objetivos de aprendizaje para desarrollar las habilidades lectoras de las niñas y niños. El objetivo principal es enriquecer la comprensión sobre el mundo que los rodea, el descubrimiento de nuevas palabras y el incremento de vocabulario, desarrollar su pensamiento, comprender el entorno que habitan y comunicarse, relacionándose con otras personas, ampliando progresivamente sus recursos comunicativos verbales y paraverbales para expresar sus sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos.

La lectura es un instrumento fundamental de aprendizaje y desarrollo personal de las niñas y niños. Es por esto que es indispensable desarrollar y potenciar esta habilidad. Sin embargo, para el aprendizaje de la lectura se necesita el desarrollo de habilidades previas las cuales se deben abordar en nivel de transición, como son las habilidades fonológicas y psicolingüísticas, que deben ser estimuladas desde edades tempranas mediante el contacto con la familia y la comunidad, así como con la exposición a todo tipo de símbolos y medios audiovisuales. Es la base a partir de la cual se desarrollará la lectura al inicio de la vida escolar. Es aquí la importancia del rol de las y los docentes que deben generar este acercamiento al mundo lector de las niñas y niños, con la finalidad de desarrollar la comprensión desde edades tempranas.

Existen estudios y teorías que definen la lectura como un proceso dinámico, de alto nivel, que requiere de todos los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y de lenguaje, así como un sinfín de operaciones inferenciales, basadas en los conocimientos previos y en factores contextuales (Escudero, 2010). En este

sentido, el autor (Cassany, 2009) menciona que es oportuno aprovechar los estudios realizados por estas teorías y elaborar una práctica educativa integradora.

Los estudios recientes indican que muchas personas no comprenden lo que leen. Además, se pone de manifiesto un amplio desinterés por la lectura. Cuando se alude a la comprensión lectora, se está haciendo referencia a la destreza para reflexionar e interactuar con el texto y a la capacidad de utilizar la lectura como herramienta para obtener metas individuales y sociales. Leer es una actividad cognitiva compleja que implica un considerable “movimiento intelectual”, en el que se seleccionan, utilizan y modifican los conocimientos.

El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2010 que se realizó en los países pertenecientes a la OCDE18, y que se aplica a jóvenes de quince años, define la habilidad lectora (*Literacy*) como la comprensión, uso y reflexión de textos escritos que permite alcanzar las propias metas, desarrollar el propio conocimiento y participar en la sociedad. De acuerdo con sus resultados, Chile se ubica en el primer lugar de América Latina con 449 puntos, pero se mantiene por debajo del promedio de la OCDE (500 puntos), situándose en el 44º lugar entre 65 países. El 59% de los estudiantes se encuentran en el nivel 2, establecido como la base mínima de competencia lectora y que significa que los estudiantes son capaces de localizar información que satisface varios criterios y comprender el significado de un fragmento específico del texto y de distintos niveles de dificultad. En Chile, las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) miden los niveles de aprendizaje de la educación chilena en 4º básico, 8º básico y II medio. Respecto de los resultados en comprensión lectora del año 2010, el promedio nacional de los alumnos de 4º básico fue de 271 puntos y el de II medio, de 259. Así, los niveles de logro, en el caso de 4º básico, se traducen en que el 54% de las niñas y niños está bajo las expectativas que el currículum exige. Pese a que los resultados del SIMCE 2010 aumentaron 9 puntos respecto del año 2009 y que la brecha socioeconómica disminuyó en 8 puntos en lectura, actualmente, un 27% de los niños chilenos de 4º básico tiene un desempeño lector que corresponde al de un niño de 2º básico.

Es evidente la debilidad que presentamos como sistema educativo en cuanto al desarrollo de las competencias lectoras, la mediación que se realiza siempre está enfocada en

extraer información explícita e implícita, siendo necesario en primera instancia realizar un trabajo articulado desde los niveles de transición en conjunto con la educación básica, además generar planes y programas internos en los establecimientos para acercar a las niñas y niños al mundo letrado, además del desarrollo de las habilidades involucradas en el proceso de lectura y comprensión de textos.

En el presente plan de potenciación el énfasis está en desarrollar las habilidades psicolingüísticas, que son la base fundamental para la comprensión de textos, adquisición de la lectoescritura y el desarrollo integral de las niñas y niños, existe una amplia gama de documentos donde se declara los principios para realizar este trabajo. Sin embargo, existe poco material diseñado en cuanto a la mediación que deben realizar las y los profesores para fortalecer este trabajo. Así pues, el rol del educador o educadora diferencial toma relevancia al trabajar colaborativamente aportando con estrategias y actividades que puedan apoyar la labor docente en este nivel.

2.2 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:

Promover el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el contexto comunicativo que provee la comprensión de textos, en el aula de los niveles de transición, a través de actividades didácticas utilizadas por las profesoras y profesores, independiente del diagnóstico de las niñas y niños.

1. Diagnosticar los recursos didácticos que las profesoras y profesores de nivel transición utilizan para fomentar las estrategias de comprensión.
2. Analizar los recursos disponibles por parte del Mineduc, para desarrollar estrategias de comprensión lectora en niveles de transición.
3. Diseñar plan para potenciar los recursos didácticos para el desarrollo de habilidad de comprensión de textos en niveles de transición.

2.3 JUSTIFICACIÓN

Durante años la educación en Chile se ha visto en desmedro en lo que refiere el proceso de comprensión de lectura, las evaluaciones SIMCE y otras que han medido estas áreas han dejado en evidencia que algo está sucediendo con los planes y programas educacionales en el sistema escolar chileno que presenta dificultad para el óptimo desarrollo de esta habilidad en las niñas y niños.

Entendamos que la comprensión de un texto no se limita a un escrito, sino que es la manera en que logramos extraer y procesar los diferentes estímulos que recibimos desde el exterior a nuestro cerebro y que determina nuestro comportamiento, respuestas, entre otros. Es importante potenciar esta habilidad desde edades tempranas, y desde los primeros años de escolarización ya sea formal e informal en los niveles de transición, porque de esta manera las niñas y niños podrán adquirir aquellos aprendizajes que serán de mucha importancia en su proceso de enseñanza-aprendizaje, comprender es entender lo que se lee, pero va más allá, comprender es saber relacionar, tener una visión global, extraer la esencia del mensaje, resumir y esquematizar.

En la edad preescolar NT1 y NB1, las niñas y niños son sometidos a exigencias por parte del sistema educacional, en adquirir la lectura temprana (decodificación), muchas veces ignorando otros procesos previos que son fundamentales, como lo es el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, cumpliendo una función comunicativa de transmitir intenciones de un individuo a otro, ya sea de manera verbal o no verbal, existen procesos y funciones psicológicas involucradas que fueron descritas por Samuel Kirk en 1961. (Kirk, McCarthy & Kirk, 2009). Si bien en los planes y programas de nivel preescolar se menciona el desarrollo de niveles del lenguaje, y están insertos en las bases curriculares, existe poca información en cuanto al desarrollo de habilidades psicolingüísticas y la importancia de estimular estas áreas del desarrollo del lenguaje.

En ocasiones, esto se ve como un proceso complejo de llevar a cabo y poder implementarlo en el aula a través de las experiencias de aprendizaje, existe un principio fundamental en las bases curriculares de educación Parvularia, “El juego” un concepto central que se utiliza como una estrategia pedagógica que cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad, a través de él las niñas y niños logran desarrollar su creatividad e imaginación, además de involucrar otros procesos importantes como lo es la emocionalidad, a través de educación emocional aquella que conocemos como la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas. La conciencia y regulación emocionales deben considerarse competencias básicas para la vida, son elementos esenciales en la construcción del bienestar personal y social. Desde esta premisa es que consideramos fundamental la potenciación de las habilidades psicolingüísticas y comprensión de lectura, desde los primeros niveles de escolarización como base fundamental del desarrollo de las niñas y niños.

3. MARCO REFERENCIAL

Los conceptos que se definen a continuación son los elementos fundamentales de este informe, en ellos se describen cada una las habilidades necesarias para poder realizar este plan de potenciación:

3.1 LECTURA

Respecto a la lectura Cassany y Morales (2008) en Sánchez (2013) afirman que leer y escribir son acciones culturales, presentes en un contexto social, y que estas varían de acuerdo con las características de los hablantes, de su forma de expresión, interpretación y participación en la sociedad.

Asimismo, Sánchez (2013) visualiza la lectura más allá de la decodificación, más bien como una práctica de desarrollo personal, que permite a las personas ubicarse en un determinado ámbito, sostener relaciones comunicativas, utilizar el aprendizaje para gestionar actividades personales, laborales, entre otros.

De tal manera que el único fin de la lectura es la comprensión. Comprender significa, desde una concepción sociocultural, usar de manera adecuada la lengua escrita, identificar los géneros textuales, los discursos, los significados y apropiarse de los aspectos culturales presentes en cada texto, esto hace que las personas se sitúen con solidez y confianza en diversos eventos sociales, a su vez impacta en el comportamiento humano, de manera que este sea de calidad. Finalmente se enfatiza en que la comprensión lectora es una actividad eminentemente social, que se sustenta en la interpretación de diversos mundos revelados por el escritor en cada texto.

3.2 COMPRENSIÓN

Por lo que se refiere a la comprensión Zabala (2009) en Sánchez (2013), la define como la capacidad intelectual que posee el lector para entender textos escritos de distinta naturaleza. Se trata de apropiarse del mensaje que proporciona el texto, modificándolo, explicando su contenido, según la manera en que fue comprendido, un proceso cognitivo que va más allá de la decodificación del código.

Por otra parte, para Cassany (2009), comprender es una práctica social que se nutre con el pensamiento del otro, requiere de las ayudas de otros, de los aportes de otros, de las vivencias y saberes de otros para llegar a un entendimiento más integral de la información.

Otro elemento fundamental que describe la autora es el contexto en que se da este proceso cognitivo. El contexto se entiende como la situación social, donde se conjugan los procesos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla en relación con materiales escritos (Kalman, 2003).

Así pues, Cassany (2010), describe el contexto como el espacio social donde el lector aprende, pues tanto las acciones, las decisiones y tareas que se realizan en el momento de la lectura, y las interpretaciones que se da a los contenidos. Señala que la comprensión es un proceso social que se desarrolla en un ambiente determinado, donde el lector cumple con una serie de demandas y situaciones para lograr los objetivos propuestos en la lectura.

Por otro lado, Irrazabal (2007), plantea que la comprensión del lenguaje es un proceso complejo integrado por varios subprocesos más sencillos y que la comprensión lingüística se divide en áreas relacionadas con los distintos niveles de análisis del material. Considerando estos niveles de estructura del lenguaje, la psicolingüística postula que existen procesos cognitivos específicos para la comprensión de cada uno de los mismos.

Los autores Haberlandt y Graesser (1985) en Irrazabal (2007), postulan que el texto no se puede comprender como un todo, si no se comprenden las oraciones que lo componen; no puede comprenderse una oración, si no se comprende el significado de las palabras que la componen o al menos de varias de ellas. Quien comprende impone a los estímulos

transformaciones sucesivas que conducen de una forma de representación a otra, cada vez más abarcativa. Complejos análisis tienen lugar en diferentes niveles, desde el nivel sensorial a los niveles perceptual, lingüístico y conceptual. El objeto de procesamiento no es meramente el input del mundo externo (procesamiento abajo-arriba), sino también el proveniente de la memoria de largo plazo (procesamiento arriba-abajo), desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y las creencias.

Dos conceptos fundamentales en la comprensión del texto son los de cohesión y coherencia. La distinción entre ambos términos puede asociarse a la diferencia entre forma y contenido (Halliday y Hassan, 1976).

La cohesión se define como el conjunto de indicadores lingüísticos que expresan la relación entre las diversas oraciones, permitiendo mantener la continuidad referencial del texto. La coherencia da cuenta de cómo las partes del texto se interrelacionan y se organizan significativamente como un todo (Shapiro y Hudson, 1997). Entendamos que la coherencia da cuenta de procesos psicológicos relativamente independientes de la estructuración propiamente lingüística del texto. Supone la formación de representaciones mentales que se derivan del procesamiento que realiza el lector al establecer vínculos semánticos tanto entre las distintas partes del texto como entre el texto y el conocimiento previo.

Las inferencias son la base de la actividad de comprender, ya que permiten integrar, a medida que la lectura avanza, los factores intratextuales y contextuales que intervienen en el armado de la coherencia.

Varios autores tales como De Vega, Rodrigo y Zimmer, (1996); Johnson-Laird, (1983) Dijk y Kintsch (1983) plantean un proceso sistemático que da como resultado un modelo mental basado en la comprensión del lenguaje y representación de este. En donde en primera instancia las palabras ingresan al sistema cognitivo a través del procesamiento de los sistemas perceptuales. Luego, estas se traducen a estructuras sintácticas y proposiciones semánticas.; y por último se combinan para formar una representación integrada del texto generada en ciclos de procesamiento, en los cuales paulatinamente se suma al modelo representacional la información derivada de las oraciones entrantes. El producto final será, un modelo mental o

modelo de situación, este se basa en procesos diferentes el uso activo de la memoria durante la lectura para lograr así integrar la información presente en el texto con aquella contenida en la memoria de largo plazo.

3.3 METACOMPRESION LECTORA

En cuanto a Metacomprensión lectora, Backer (1985) y Hacker (1998) postulan que esta involucra los procesos de monitoreo y regulación, los cuales contribuyen a la construcción del significado del texto. El monitoreo consiste en la evaluación de la comprensión en curso (durante la lectura), por medio de la detección de inconsistencias entre distintas ideas contenidas en el texto o entre el texto y el conocimiento previo.

Para Graesser, McMahan y Johnson (1994) el resultado del monitoreo puede ser útil para guiar los procesos de control, los cuales intentan resolver los problemas detectados mediante la aplicación de alguna estrategia, como la relectura para aclarar ideas no comprendidas o la búsqueda de significados de palabras desconocidas. El monitoreo y el proceso de control tendrán efecto en la coherencia de la representación resultante y en el conocimiento activado durante el procesamiento del texto, según plantea Thiede (1999). La metacomprensión hace que el lector tenga conciencia del entendimiento a través de un texto.

Asimismo, Baker (1985) identificó siete aspectos del proceso de comprensión que requieren ser monitoreados y regulados durante la lectura. Estos aspectos son:

- I. Aspectos léxicos (entender el significado de las palabras)
- II. Aspectos sintácticos (gramaticalidad de los grupos de palabras)
- III. Cohesión proposicional (integración de las proposiciones adyacentes del texto)
- IV. Consistencia externa (congruencia entre la información presente en el texto y el conocimiento previo)
- V. Consistencia interna (congruencia entre la información provista por las distintas partes del texto)

- VI. Cohesión estructural (integración de las proposiciones individuales con el tema general del texto)
- VII. Completitud de la información (claridad e integridad de la información presentada en el texto)

En cada situación de lectura, los lectores deciden qué aspectos necesitan ser monitoreados y cuán estrictos deben ser los procesos de monitoreo y regulación.

3.4 COMPETENCIA LECTORA

De ambas concepciones lectura y comprensión, la revista iberoamericana en su publicación “Competencia lectora y aprendizaje”, desprende un concepto más integrador y articulado que es la competencia lectora que involucra una pluralidad de variables que interfieren en este proceso desde edades tempranas y que es necesario potenciar. En ella se postulan procesos psicológicos, cognitivos y metacognitivos, que apuntan al conocimiento, aprendizaje y lector crítico funcional dentro de la sociedad.

Para Solé (2004) esta competencia se asienta sobre tres ejes fundamentales: Aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito a lo largo de toda nuestra vida y aprender a disfrutar de la lectura. Insta a los docentes a utilizar estrategias que fomenten y acerquen a las niñas y niños a desarrollar el gusto por la lectura, a través de la psicología y emocionalidad, que el niño o niña sean conscientes de este proceso para que sea significativo y funcional.

Existen otros autores como Freebody y Luke (1990) , que proponen niveles para conseguir un exitoso desarrollo de la competencia lectora en niñas y niños, tales como un nivel ejecutivo que implica la decodificación de los signos o símbolos, un nivel funcional el que permite responder a exigencias de la vida cotidiana, otro nivel instrumental el que permite obtener información y conocimiento y el último y más importante al cual todos debemos llegar es nivel crítico en el cual se contrasta con la información que ya se tiene, se comprende diferentes tipos de textos, su interpretación, con el cual podemos cuestionar y transformar nuestro pensamiento, ya no es sólo recibir información.

3.5 LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN.

En los últimos años, el estudio de las inferencias ha adquirido tanta relevancia que actualmente se considera el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad (quien o quienes) y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana. Develar las claves de su funcionamiento permitiría comprender mejor no sólo el funcionamiento mental o la adquisición de conocimiento, sino el procesamiento del lenguaje, tanto el explícito como implícito, y su implicación en el cerebro.

Según León (2010), lejos de considerar la lectura como una actividad pasiva supone, en realidad, una actividad tan difícil como compleja. Exige del lector un esfuerzo notable por dotar de significado todo lo que lee elaborando en su mente una representación coherente de aquello que ha leído. Para ello, el lector debe aportar mucho de su fondo de conocimientos, de todo el bagaje de conocimiento, pues muchas veces la información está implícita. Buena parte de esta actividad frenética que tiene lugar en la mente del lector y que realiza con lo que denominamos “inferencias”, alude a una destreza inigualable para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos, como ya señalaba un ilustre psicólogo llamado Bruner (1987).

Al mismo tiempo, Parodi (1989) menciona que los procesos inferenciales desempeñan un papel fundamental en el proceso de comprensión lingüística, porque si los lectores responden adecuadamente a las preguntas que requieren efectuar un determinado tipo de inferencia, estarían evidenciando una comprensión del texto más profunda.

En la literatura especializada de Bobrow (1975), Schank (1975), y Warren (1979), se menciona las inferencias en clasificaciones, esta clasificación se fundamenta en el contenido del texto mismo, es decir, en la información semántica obtenida de las proposiciones: que conforman la unidad texto y no tanto en concepciones logicistas (silogismos deductivos) o estrictamente cognoscitivas (tipo de proceso mental).

Existe una concepción más amplia para Ferrate (1980), quien considera que la inferencia es el conjunto de todos los procesos discursivos, siendo necesario distinguir entre procesos mediatos e inmediatos.

Declara que los procesos discursivos mediatos reciben el nombre de procesos discursivos complejos; entre ellos, se puede mencionar la deducción, la inducción y el razonamiento por analogía, tanto deductiva como inductiva, trata de buscar y ordenar un conjunto de reglas de inferencias; estas reglas permiten derivar una conclusión a partir de ciertas premisas y de acuerdo con un cálculo determinado. También señala que en la lógica aristotélica tanto el razonamiento deductivo como inductivo pueden ser expresados por medio de un silogismo; sin embargo, una corriente escolástica optó por contraponer la inducción al silogismo.

Surge una problemática en el proceso inductivo ante los requerimientos de justificación lógica de las llamadas inferencias inductivas. Una corriente de pensadores sostiene que las inferencias inductivas son "inferencias probables", basadas en la experiencia y a partir de enunciados particulares, cuya conclusión es de carácter universal, entre ellos Popper (1982). Para Solso (1988), El razonamiento inductivo corresponde, a las decisiones que enfrentan las personas en su diario vivir, las cuales se expresan por medio de aseveraciones probabilísticas más que a través de una lógica deductiva.

Otros autores como los son Schank (1975) y Warren (1979), proponen lo que son las inferencias supletorias y relacionadoras. Las inferencias relacionadoras son aquellas en que el lector debe percibir un determinado hecho como aquel que originó una reacción específica dentro del texto, a través de una inferencia de causa y efecto.

La otra clasificación supletoria ocurre cuando el lector encuentra un hecho, pero no su causa ya que no está explicitada. El lector infiere relacionando con su experiencia de vida y conocimiento del mundo.

Por otro lado, Warren (1979), postula que las inferencias pueden clasificarse a partir de tres fuentes de información identificables, como los son:

- 1) relaciones lógicas entre eventos del texto
- 2) relaciones informacionales entre eventos del texto
- 3) conocimiento del mundo del lector en relación con objetos y acciones específicamente mencionados en el texto

Estas a su vez son subdivididas en:

I. Inferencias Lógicas:

- a) Causa motivacional: se infieren causas de un pensamiento, acción u objetivo voluntario de un personaje. En ella se infiere la relación causal de tipo motivacional.
- b) Causa psicológica: se infieren causas de un pensamiento, acción o sentimiento involuntario. Inferencia relación causal de tipo psicológico.
- c) Causa física: se infieren causas mecánicas para determinados hechos, causa de tipo físico.
- d) Habilitante: determinan las condiciones necesarias, pero no suficientes para que ocurra un hecho, relación capacitadora de un evento natural.

II. Inferencias Informacionales:

- a) Pronominal: especifican el antecedente de pronombres en otra proposición.
- b) Referencial: especifican el antecedente de acciones o hechos cuando el referente
- c) Espaciotemporal: localiza una proposición o una serie de proposiciones en lugar, tiempo y duración determinados.
- d) Marco del mundo: sirven un propósito contextual o de marco. Ayudan a interpretar confusiones o ambigüedades.
- e) Elaborativa: delimitan o bosqueja los objetos y eventos en una forma que no contribuye al proceso lógico del texto. Son explicaciones adicionales relevantes sobre aspectos del conocimiento del mundo en la historia.

III. Inferencias de valor:

a) Evaluativa: Llevan al lector a emitir juicios sobre acciones de los personajes, intenciones del autor y validez del texto.

Asimismo, Warren (1979) propone límites prácticos en relación con el proceso inferencial, a manera de una "hipótesis de la relevancia". Ella establece que el lector realiza, al leer comprensivamente un texto, sólo aquellas inferencias relevantes para el progreso del texto, por ejemplo, al responder preguntas llevará a cabo otras. De este modo parece posible determinar un número y tipo de inferencias básicas que sean elementales para la construcción de una macroestructura textual, explica que este nivel significa inferir información de detalles no esenciales, determinados por inferencias individuales basadas en conocimiento del mundo, imaginación y objetivos de lectura. Enfatiza que una inferencia es relevante al progreso del texto cuando ella ayuda a establecer la información necesaria para determinar qué sucede y por qué. Enfatiza que una certera comprensión lectora apunta a lograr una unificación de la información presentada a lo largo de un texto. En este proceso se debe asegurar una recuperación y conexión tanto de la información explícita como implícita en el texto, de modo tal que se obtenga una interpretación coherente.

Un texto es considerado como una unidad semántica cuyo rasgo característico es la coherencia, es decir, la propiedad que permite integrar y relacionar proposiciones particulares en un todo completo y con sentido según mencionan Halliday y Hassan (1976). Este rasgo singular de todo texto es aportado por el lector, quien conecta las proposiciones (significados parciales) existentes en la unidad texto. Existen recursos lingüísticos intratextuales, a través de los cuales determinan información que se presupone ya conocida es presentada (pronominalización, subordinación, elisión, etc.); sin embargo, no toda la información implícita debe ser marcada lingüísticamente. También existen mecanismos no marcados superficialmente los cuales no están totalmente atados a las palabras, sino que se especifican con el aporte del conocimiento anterior del lector. Esto quiere decir que el proceso inferencial, que está a la base del establecimiento de la coherencia, requiere de una adecuada provisión de conocimientos previos almacenados en la memoria de largo plazo.

Por otro lado, Dijk (1980) indica que las proposiciones de un texto deben satisfacer ciertas relaciones semánticas, en dos niveles: Un primer nivel llamado coherencia lineal o local, se caracteriza por relacionar semánticamente proposiciones individuales de una cadena. El segundo nivel de coherencia es más general y tiene estrecha relación con el anterior. La coherencia global, se da cuando es posible asignar un 'tema' o 'asunto' al texto, es decir, cuando se puede construir una macroestructura textual, entonces, el texto en cuestión es coherente globalmente.

Finalmente, se logra distinguir un tercer nivel intermedio de coherencia, el nivel parcial. Refiere que cuando para contestar una determinada pregunta no basta la información de una o dos proposiciones sino de varias secuencias textuales seguidas; sin embargo, la cantidad de información involucrada no alcanza para ser de nivel macroproposicional.

3.6 HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

La Psicolingüística estudia los procesos psicológicos que subyacen al uso y a la adquisición del lenguaje como la memoria, la integración, la asociación, el reconocimiento, entre otros. El desarrollo de estas habilidades repercute de manera significativa en el lenguaje y las habilidades de aprendizaje.

De acuerdo con Silva (2004), las habilidades psicolingüísticas son procesos que interactúan o sirven de base para el desarrollo del lenguaje y para la consolidación de los procesos de aprendizaje. En la misma línea, Kirk et al. (2009), señala que las habilidades psicolingüísticas, están relacionadas con la adquisición y uso del lenguaje, a través de estos procesos, reconocemos y comprendemos la información. Considerando la importancia de las habilidades psicolingüísticas en el desarrollo del lenguaje y otros aprendizajes, es relevante que las instituciones de educación inicial y especial consideren estas habilidades en el proceso de aprendizaje en las niñas y niños.

Estas habilidades se clasifican y definen, tal como se presenta en la Tabla 1.

3.7 TABLA 1. DEFINICIÓN DE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

Atención/concentración	La atención influye el tipo y la cantidad de material procesado, determina el destino de la información sensorial e influye el procesamiento de la misma. La atención y la concentración permiten la orientación temporoespacial y frente a los demás. Los déficits de atención/concentración impiden al niño darse cuenta de sus errores e influye a todas las actividades que realiza.
Seriación	La actividad de seriación lógica es una de las habilidades psicolingüísticas que subyacen a la estructuración sintáctica, es decir, permite al niño organizar sus frases y oraciones.
Clasificación/categorización	Estos procesos ayudan a la formación del léxico mental del niño, facilitando la recuperación y almacenamiento de la información.
Identificación	Permite a los niños interpretar o dar significado a lo que se percibe, construyendo estructuras mentales internas que se almacenan a nivel cognitivo.
Discriminación	Permite establecer diferencias entre los estímulos percibidos y participa en procesos de integración del lenguaje.
Memoria secuencial auditiva	Se refiere a la habilidad de repetir correctamente una secuencia de símbolos acabada de oír. Se expresa en la habilidad para repetir secuencias de palabras, números, indicaciones, órdenes, oraciones y recuento de cuentos de menor a mayor complejidad. De esta manera, esta habilidad implica almacenar y recordar información auditiva y lenguaje en el orden en que se presentan los estímulos.

Comprensión auditiva	Implica sintetizar el significado general del lenguaje que se oyó a través de la audición, deliberada o accidentalmente, y relacionarlo con información conocida en una variedad de situaciones; así, se decodifican mensajes verbales de diferente longitud y complejidad. Explica la comprensión de instrucciones simples hasta situaciones cotidianas y discurso narrativo.
Comprensión visual	Se relaciona con la habilidad del niño para captar el significado de símbolos visuales (decodificación visual). Dado un dibujo determinado, el sujeto debe compararlo con otros y hallar entre ellos el que pertenece a la misma categoría, y dar únicamente una respuesta motora indicativa. Esta habilidad contribuye al reconocimiento de logos y etiquetas y al proceso de lectura global inicial.
Asociación auditiva	Se refiere a la aptitud para relacionar conceptos presentados oralmente, por medio de oposiciones o analogías verbales. Esta habilidad, además de contribuir a la agrupación de objetos, media también en el proceso de resolución de problemas, pues, en primer lugar, se requiere realizar las asociaciones pertinentes para luego poder resolverlos con éxito.
Asociación visual	Se refiere a la aptitud para relacionar símbolos visuales de una forma significativa. Su desarrollo contribuye a la ordenación de dibujos, objetos, a la búsqueda de semejanzas y al reconocimiento de absurdos visuales.
Expresión motora (codificación motora)	Se refiere a la aptitud del niño para expresar sus ideas por medio de gestos significativos. Se relaciona con la mímica y expresión gestual, el dibujar en el aire u obedecer a quien guía por medio de la observación. Exige que el sujeto

	<p>“mime” la utilización de objetos cuya imagen se le muestra como “si tuviese que hacer comprender de qué objeto se trata a un observador que no ve la imagen”.</p>
Expresión verbal	<p>Se relaciona con la habilidad del niño para expresar conceptos verbales (codificación vocal) y para nominar secuenciada y extensamente palabras pertenecientes al vocabulario activo o de uso diario. De esta manera, implica la habilidad para recordar y nominar objetos y situaciones presentes, luego de que no están a la vista inmediata. Asimismo, se expresa a la destreza para completar historias, imaginarse y verbalizar, el juego de roles y la enumeración de lo que se ve.</p>
Integración Visual	<p>Exige que el sujeto identifique objetos familiares que sólo aparecen visibles en parte y que están inmersos en un fondo distractorio. Se trata de una tarea compleja por lo que, además de evaluar la atención sostenida, constituye una medida de la capacidad de reflexión y de perseverancia.</p>
Integración auditiva	<p>Habilidad para completar la palabra cuando se presenta de forma parcializada, es decir, para analizar y sintetizar palabras y sílabas. Es una función automática que ocurre en diversas situaciones comunicativas diarias: al escuchar la radio en ambientes ruidosos, en la conversación de dos o tres personas, al escuchar a personas con acento extranjero, etc. Se pone de manifiesto en la habilidad de análisis y síntesis silábico, mediante la segmentación y el cierre fonológico.</p>
Memoria secuencial visomotora	<p>Se refiere a la habilidad para recordar y reproducir una secuencia de estímulos visuales. Participa en el desarrollo de secuencias, ordenación de historias, enumeración de lo</p>

	<p>visto, entre otros. La función visomotora está asociada con la capacidad del lenguaje y algunas funciones de la inteligencia, como percepción visual, habilidad motora manual, memoria, conceptos temporales y espaciales, capacidad de organización o representación (Bender, 1975); sin embargo, una alteración de la madurez visomotora, no necesariamente tiene que ver con una alteración en el nivel intelectual.</p>
<p>Integración gramatical</p>	<p>Automatismo auditivo - vocal. Se trata de la aptitud para predecir los futuros acontecimientos lingüísticos a partir de la experiencia previa.</p>

Tabla 1. Definición de habilidades psicolingüísticas

4. DEFINICIÓN DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN

A continuación, se describe el área de potenciación que es la comprensión de textos para niñas y niños en nivel de transición (NT1-NT2).

4.1 REVISIÓN DE ANTECEDENTES DE SUJETOS Y DEL CONTEXTO

De acuerdo a los documentos del MINEDUC, como los son las Bases curriculares de educación parvularia y planes y programas pedagógicos para Nt1 y Nt2 los cuales consideran niñas y niños de 4 a 6 años de edad, pudimos verificar que, si bien existen orientaciones pedagógicas para desarrollar la comprensión lectora a través de la lectura de diferentes cuentos, donde se presentan diferentes tipos de preguntas y actividades para los tres momentos que implica la lectura de un texto, no hay una especificación en cuanto al desarrollo de las habilidades que se potencian al trabajar la comprensión y de modo que tampoco existe alguna estrategia o metodología para que las y los profesores que trabajan en este nivel sepan como mediar, a través de la lectura de un cuento a las niñas y niños e ir potenciando las habilidades necesarias para desarrollar la comprensión de textos. Asimismo, ocurre con los textos escolares de los estudiantes y las guías didácticas para los docentes, que se encuentran en la página web de curriculum en línea. Además, al consultar a través de entrevistas informales a educadoras de párvulo y educadoras diferenciales que trabajan en este nivel, coinciden sus respuestas al expresar que carecen de herramientas en cuanto a una metodología o estrategia como abordar esta área en los niñas y niños del nivel de transición.

Es por esto que se elaboró un plan de potenciación enfocado en la mediación para la comprensión de lectura y el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas que se encuentran involucradas en el proceso de la comprensión de textos, a través de una situación comunicativa real, con diferentes actividades que permiten desarrollar y potenciar esta área.

4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Respecto a las fuentes utilizadas para seleccionar información y realizar este plan de potenciación, se utilizaron los siguientes instrumentos como lo son la observación directa de clases virtuales en nivel de transición, conversaciones informales con educadoras de párvulo y educadora diferencial que apoya en este nivel a través de plataforma zoom, documentos ministeriales y textos escolares para docentes y estudiantes con búsqueda en Google, documentos impresos para estudiantes en establecimientos escolares, tal como se muestra en la Tabla 2:

4.3 TABLA 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Documentos Digitales	<ul style="list-style-type: none">● Bases curriculares de la educación Parvularia, Currículum nacional. MINEDUC● Planes y programas pedagógicos para Nt1 y Nt2, Currículum nacional. MINEDUC● Biblioteca Digital Escolar CRA● Texto escolar NT2 o Kínder - Guía didáctica del docente. Segundo Nivel de Transición.● Cuaderno de actividades NT2 (Nivel Transición)● Texto escolar NT1 o Prekínder - Guía didáctica del docente. Primer Nivel de Transición.● Cuaderno de actividades. NT1 (Nivel Transición)
Documentos Impresos	<ul style="list-style-type: none">● Trazos y letras N° 1 y N°2. Editorial: Caligrafix
Conversaciones Informales	<ul style="list-style-type: none">● Educadora de Párvulos● Educadora Diferencial (PIE), que trabaja en niveles de transición

Tabla 2. Instrumentos de recogida de información.

4.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Por lo que se refiere a los documentos revisados en internet, ya expuestos anteriormente fueron las bases curriculares de educación parvularia (2018), asimismo el programa pedagógico para niveles de transición (2019), además de los textos liberados en la página del Mineduc y textos Santillana utilizados en otros establecimientos, respecto a esto se pueden realizar las siguientes observaciones:

- ✓ En las bases curriculares se especifica la comprensión de textos en el ámbito de lenguaje verbal, no se registran metodologías o estrategias a utilizar.
- ✓ En los planes pedagógicos para este nivel, se describen experiencias de aprendizaje para la comprensión de textos, donde se presentan actividades para desarrollar antes, durante y después de la lectura, no se involucran las habilidades que se desarrollan en esta área.
- ✓ En los textos para las niñas y niños se presenta la actividad la cual siempre está mediada, ya sea por la educadora o adulto a cargo del menor, sin mayor instrucciones y especificaciones

Así pues, se realizaron entrevistas informales a educadoras que trabajan en el nivel de transición, para indagar acerca de cómo abordan el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura y qué estrategias utilizan para llevar a cabo este trabajo, todo esto a través de plataforma virtual zoom, en ellas se pudo visualizar que la educadora de Párvulo presentaba desconocimiento en lo que respecta las habilidades psicolingüísticas y menciona que los cuentos los trabaja de manera improvisada en situaciones en las que las niñas y niños se encuentran muy inquietos o cuando dispone de más tiempo en una clase, sin planificación alguna, solo a través de improvisaciones. En cambio, la educadora diferencial que trabaja en este nivel menciona conocer las habilidades, reconoce no implementarlas en su trabajo por diversos motivos.

En lo que respecta Biblioteca CRA, se encontraron cuentos para este nivel, no obstante, la cantidad de cuentos es mínima para poder generar un plan lector y desarrollar las habilidades anteriormente mencionadas.

Finalmente, a través del análisis realizado pudimos comprobar que es importante potenciar esta área en niñas y niños, y además generar material accesible, útil y fácil para las educadoras y educadores que trabajan en este nivel, ya que son ellas y ellos quienes deben mediar y apoyar el proceso para dar cumplimiento a los objetivos planteados con sus estudiantes.

4.5 DESCRIPCIÓN BREVE Y ACOTADA DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN.

El área de potenciación que se abordó en el presente trabajo, consiste en la mediación de la comprensión lectora en niñas y niños no lectores, que aún no logran desarrollar la habilidad que implica la decodificación. El plan consiste en potenciar el desarrollo de habilidades psicolingüísticas, de manera que el material puede ser aplicado a niñas y niños con trastorno específico del lenguaje potenciando estas habilidades en un contexto comunicativo real, asimismo con niñas y niños que no presentan ninguna dificultad y ayude a contribuir en el desarrollo de estas.

Para llevar a cabo este plan de potenciación fue relevante interiorizarnos en cuanto a los que es la comprensión en sí, como la describen autores especialistas en esta área, ya que pudimos darnos cuenta, que su definición ha ido variando debido a los estudios realizados. Actualmente se define como la capacidad de extraer información relevante y relacionar esta con la experiencia del niño o niña, a través de diferentes procesos cognitivos que se involucran al realizar esta acción, entre ellas las habilidades psicolingüísticas las cuales deben ser mediadas ya sea por un adulto responsable del menor o por los agentes educativos dentro del contexto escolar.

Por tanto, se elaboró un material que entrega acceso a la lectura para niñas y niños que no decodifican. Se presentan actividades y estrategias para que puedan ser utilizadas por las educadoras como canal para mediar la comprensión de textos, a través de la lectura de cuentos con la finalidad de potenciar las habilidades psicolingüísticas y el procesamiento cognitivo, con habilidades implicadas en el contexto comunicativo real.

4.6 FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA DE POTENCIACIÓN DEFINIDA

A partir del análisis de los antecedentes recopilados podemos reflexionar sobre la importancia de potenciar el área de comprensión de textos en niñas y niños en el nivel de transición.

Respecto a los antecedentes recabados, podemos darnos cuenta que hay material para trabajar, tanto en la web como documentos impresos; sin embargo, las educadoras presentan dificultad para generar actividades que involucren la comprensión de textos, de igual manera sucede cuando deben planificar su trabajo basado en los niveles del lenguaje y considerar las habilidades psicolingüísticas.

Es importante insertar este trabajo en los primeros años de escolarización, debido a que son las habilidades bases y precursoras para la adquisición del proceso de la lectoescritura.

Como ya sabemos el leer es decodificar un código, sin embargo, carece de funcionalidad esta habilidad si no se completa con la comprensión lectora, que es lo que le entrega la movilidad social dentro del contexto en el cual está inserto el niño o niña, entendiendo que la escuela es un proceso de desarrollo de habilidades que van de manera progresiva a través de los contenidos que nos entregan un nuevo conocimiento, que debe ser transferido en la vida.

5. ELABORACIÓN DEL PLAN DE POTENCIACIÓN

Se realizará en las áreas cognitiva, metacognitiva, psicolingüística, socioafectivo.

5.1 MARCO LÓGICO

Construcción del marco lógico a partir del área de potenciación definida.

ÁRBOL DE PROBLEMAS

ÁRBOL DE OBJETIVOS

E F E C T O S	Las profesoras y profesores logren mediar e intencionar el desarrollo de habilidades psicolingüísticas a través de la comprensión de lectura.	Que las profesoras y profesores incorporen en sus planificaciones experiencias de aprendizaje para la comprensión de textos, integrando las pautas del plan de potenciación.	P R O D U C T O S
P R O B L E M A	Debido a la falta de orientación para mediar la comprensión de un cuento leído por la profesora. Las niñas y niños se encuentran disminuidos en su capacidad para comprender diferentes tipos de textos e información entregada, esto impacta de manera negativa en su desarrollo cognitivo y en los siguientes niveles de educación formal.	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura en el aula, en niveles de transición. ● Potenciar habilidades psicolingüísticas en niñas y niños ● Entrega de material de apoyo para realizar actividades de comprensión de textos 	O B J E T I V O

		<ul style="list-style-type: none"> ● Sistematizar experiencias de aprendizaje en lo que respecta la comprensión de textos ● Familiarizar a las niñas y niños con el mundo letrado. 	
C A U S A	A través de observaciones de aula (NT1-NT2) y conversaciones informales, pudimos corroborar que existe desconocimiento respecto a cómo trabajar la comprensión de lectura con niñas y niños que no decodifican, asimismo cómo incorporar las habilidades psicolingüísticas en este proceso de mediación.	Se crea un plan de potenciación que consta de cuatro vídeos en los cuales se trabaja con diferentes tipos de textos, para mediar la comprensión de lectura y desarrollar las habilidades psicolingüísticas en niñas y niños, en ese contexto, a través de diferentes actividades durante la lectura de un cuento.	A C C I O N E S

5.2 MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE POTENCIACIÓN

5.2.1 OBJETIVO ESTRATÉGICO:

Define para qué se propone, qué es lo que se quiere lograr para que se resuelva la problemática diagnosticada.

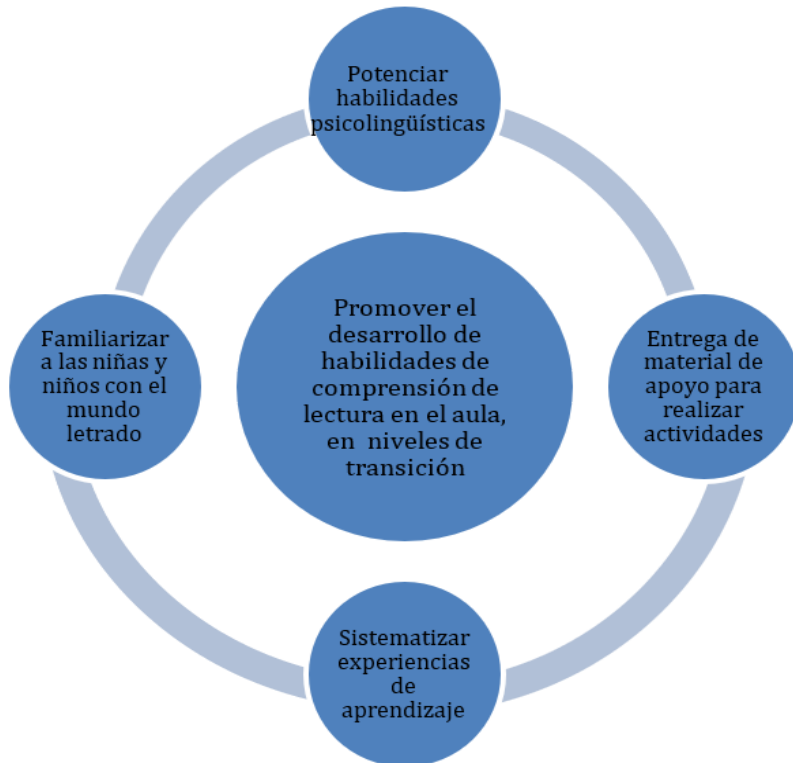


Figura 1: Matriz de planificación del plan de potenciación.

5.2.2 ETAPAS DE LA POTENCIACIÓN

Entrega de material de apoyo para potenciar la comprensión lectora y habilidades psicolingüísticas en nivel de transición, utilizando cuatro tipos de textos diferentes, tales como: cuento de aventuras y animales, cuento para trabajar valores, cuento para identificar y reconocer emociones, finalmente un cuento silente.

Está creado para ser utilizado durante un año pedagógico, si bien en los vídeos se muestran cuatro cuentos, las actividades que se presentan pueden ser utilizadas en otros cuentos del mismo tipo y/o con características similares. La propuesta es trabajar un cuento semanal, tal como lo muestra la Figura 2:

Actividad	Marzo					Abril				Mayo				Junio				Julio			Agosto				Septiembre			Octubre				Noviembre				Diciembre									
Semana	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3			
Cuento (animales, aventuras)	x				x				x				x				x				x				x				x				x				x				x				
Cuento valores y normas		x						x				x				x				x				x				x				x				x				x				x	
Cuento Emociones			x					x				x				x				x				x				x				x				x				x				x	
Cuento Silente				x					x				x				x				x				x				x				x				x				x				

Figura 2: Cronograma de implementación del plan de potenciación.

5.3 CUADERNILLO CON ACTIVIDADES DE POTENCIACIÓN.

A continuación, se presentan los cuatro tipos de textos con sus especificaciones técnicas y didácticas:

A) Descripción trabajo con cuento de aventuras y animales.

<p>Objetivo: comprender contenidos explícitos de textos literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones acerca de un texto narrativo.</p>		
<p>Habilidades trabajadas: comprensión visual, expresión verbal, expresión motora, asociación auditiva y memoria secuencial auditiva.</p>		
<p>Cuento: “Solamente un poco de gripe”</p>		
<p>Descripción de la actividad</p>		
<p>Antes</p> <p>Antes de iniciar la lectura, la educadora implementará matutines de inicio y cierre, luego muestra a los niños y niñas “La bolsa mágica de la lectura”, dentro de ella habrá objetos e imágenes relacionados con el cuento, con el fin de trabajar las inferencias.</p>	<p>Durante</p> <p>Al finalizar un párrafo determinado por la educadora, se invita a los niños y niñas a jugar a la “bolsa mágica pide”, donde ellos sacan un personaje del cuento y luego imitan alguna característica personal o física de los personajes del cuento.</p>	<p>Final</p> <p>Una vez finalizado el cuento, se invitan a los niños y niñas a jugar a las imitaciones con las características físicas y personales de los personajes principales del cuento, el niño y la niña imita al personaje correspondiente y sus compañeros y profesoras adivinan de quien se trata.</p>

Evaluación: Evaluación formativa (Decreto 67)

Observaciones: el objetivo de este video es orientar a las educadoras para que lleven a cabo con los niños y niñas, los textos narrativos y sus estrategias.

B) Descripción de actividad para trabajar valores y normas sociales

Objetivo: comprender contenidos explícitos de textos literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones acerca de un texto narrativo.

Habilidades trabajadas: expresión verbal, expresión motora, memoria secuencial auditiva y comprensión visual.

Cuento: “A quién le toca”

Descripción de la actividad

Antes

Antes de iniciar con la lectura, la educadora tendrá a su disposición un sombrero de mago y dentro de este, estará el cuento y las acciones más relevantes, presentadas en imágenes y también escritas.

El cuento que contiene el sombrero lleva por nombre “A quien le toca”, leemos en conjunto el nombre del

Durante

Al finalizar cada página del cuento, se identifican las acciones, dando énfasis si el personaje actuó de una buena o mala manera. luego los niños y niñas representan corporalmente a sus compañeros y educadora una acción elegida por él o ella.

Final

Una vez finalizada la lectura del cuento, la educadora lee en secreto al oído de algún niño o niña una acción escrita y ellos la representan con mímicas a sus compañeros con el fin de adivinar y nombrar a qué personaje del cuento corresponde.

<p>cuento y luego se invita a los niños y niñas a realizar inferencias de acuerdo con el título del cuento, utilizando las siguientes preguntas.</p> <p>¿Qué acción le tocara realizar a los personajes de cuento?</p> <p>¿Qué acciones realizaste durante la pandemia?</p>		
<p>Evaluación: Evaluación formativa (Decreto 67)</p>		
<p>Observaciones: el objetivo de este video, es orientar con estrategias a las educadoras en aquellos cuentos que transmiten valores y normas sociales</p>		

C) Descripción de trabajo con cuento para reconocer y regular emociones.

<p>Objetivo: comprender contenidos explícitos de textos literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones acerca de un texto narrativo.</p>
<p>Habilidades trabajadas: expresión verbal, expresión motora y comprensión visual.</p>
<p>Cuento: “Fernando Furioso”</p>
<p>Descripción de la actividad</p>

Antes	Durante	Final
<p>Antes de iniciar con la lectura, la educadora deberá personificarse de hada para la experiencia de aprendizaje de comprensión lectora, además implementará rutinas de inicio y cierre. Presenta la portada del cuento para inferir con la imagen a través de las siguientes preguntas.</p> <p>¿Qué colores les llama la atención de la portada?, ¿Qué expresión tiene la persona de la portada?, ¿cómo está el cielo?, ¿La cara del protagonista se parece al cielo?, ¿Por qué?</p>	<p>La educadora expresa corporalmente las emociones, sensaciones que ocurren al o los protagonistas, como, por ejemplo, la furia, pidiéndoles que realicen lo mismo con la expresión de su cuerpo.</p>	<p>La educadora solicita a los niños y niñas que realicen un dibujo, planteando una solución al problema del protagonista o un nuevo final.</p>
<p>Evaluación: Evaluación formativa (Decreto 67)</p>		
<p>Observaciones: el objetivo de este video, es orientar con estrategias a las educadoras en los cuentos que se trabaja identificar las emociones de niñas y niños, además de la autorregulación de estas.</p>		

D) Descripción de trabajo realizado con cuento silente.

<p>Objetivo: comprender contenidos explícitos de textos literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones acerca de un texto narrativo.</p>		
<p>Habilidades trabajadas: expresión verbal, expresión motora, comprensión visual, asociación auditiva, asociación visual y memoria secuencial visomotora.</p>		
<p>Cuento: “Ladrón de gallinas”</p>		
Descripción de la actividad		
<p>Antes</p> <p>La educadora debe decorar una caja con colores que llamen la atención de los niños y niñas, se prepara el ambiente físico y matutines de inicio y finalización.</p> <p>Se presenta la caja de los cuentos a los niños y niñas, esta caja contiene en su interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -el cuento a exponer, imágenes de los personajes de este cuento. <p>Diferentes ambientes.</p> <p>L-os niños y niñas deben elegir un nombre a cada uno de los personajes, se</p>	<p>Durante</p> <p>La educadora ordena las escenas del cuento, quedando a la vista de los niños y niñas.</p> <p>Luego se relata la historia con las imágenes a través de una canción y mímicas con la melodía que cada educadora estime conveniente.</p>	<p>Final</p> <p>La educadora invita a los niños y niñas a armar la historia de manera grupal con escenas del cuento, cada grupo relata a los demás compañeros la escena correspondiente.</p>

registran los nombres para iniciar la lectura.		
Evaluación: Evaluación formativa (Decreto 67)		
Observaciones: el objetivo de este video es orientar con estrategias a las educadoras, en aquellos cuentos que tienen como características no tener texto, sino que la narración está creada a través de imágenes.		

El acceso a las pizarras interactivas para poder visualizar las actividades se encuentra en el siguiente link:

<https://padlet.com/edmacalvarez/pr1ykqh3myyk7ag5>

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora.

Sánchez. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural.

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje.

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. Revista Nebrija

León, J.A. (2009). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. Revista Nebrija

Blanco, S., González, F., Ramírez, F., Torres, C., Valenzuela. (2008). Habilidades psicolingüísticas en niños con trastorno específicos del lenguaje de kínder y del nivel básico 1(NB1). Tesis de pregrado. Universidad de Chile facultad de medicina escuela de fonoaudiología, Santiago de Chile, Chile.

Ministerio de educación, (2008). Bases curriculares educación Parvularia. Recuperado de:
https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Ministerio de educación, (2019). Programa pedagógico primer y segundo nivel de transición. Recuperado de:
<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/09/Programa-Pedag%C3%B3gico-NT1-y-NT2.pdf>