

Desarrollo de la Literacidad Inicial: Una experiencia de logro en la región de Antofagasta

Por Viviana Galdames Franco ¹



Introducción

Este artículo presenta las características, los procesos desarrollados y la evaluación externa final del Programa Primera Infancia (PPI), diseñado e implementado por la Fundación Minera Escondida (FME) entre los años 2014 y 2017 en la Segunda Región. Este programa incluye entre sus componentes el *Diplomado Aprender a Leer y Escribir en el siglo XXI*, ofrecido por un equipo de especialistas en didáctica del lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y dirigido por la autora del artículo.

¹ Académica y directora del [Magíster en Didáctica del Lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado](#) (vgaldame@uahurtado.cl)

El programa se funda sobre la convicción que una sociedad más democrática, más equitativa, menos violenta y más inclusiva, solo será posible si logramos fundar bases de una educación centrada en los niños y niñas, sus necesidades, sus intereses, su cultura; con oportunidades para construir aprendizajes significativos y de calidad, con el diseño de ambientes respetuosos de las diferencias, con una autoestima sólida, basada en experiencias de participación en actividades que destaquen sus fortalezas y propendan al desarrollo de sus áreas menos desarrolladas.

Antecedentes

Los esfuerzos realizados en Chile desde hace casi dos décadas para mejorar la calidad del aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral y escrito en todos los niveles escolares han tenido variados resultados, pero siempre han dejado lecciones aprendidas. Entre ellas habría que destacar la importancia de fortalecer la innovación pedagógica para aprendizajes de calidad en los primeros niveles educativos, la consideración de las características socioculturales de los niños, niñas, sus familias y sus comunidades, el acompañamiento sistemático en el aula de los procesos de formación continua, la participación de la familia y otros rasgos que presentaremos más adelante. El Programa Primera Infancia incluye explícitamente esas lecciones aprendidas, las que se ponen en juego desde el inicio de su diseño, en su implementación y en la evaluación continua.

Es conocido que los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales (SIMCE, TERCE, PISA) entregan información sobre debilidades en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de todos los niveles escolares, que asisten a escuelas municipales y particulares subvencionadas. Hace pocas semanas hemos conocido los resultados del Estudio Nacional de Lectura 2° básico, que la Agencia de la Calidad aplicó a una muestra representativa de estudiantes el año 2017; sus resultados evidencian: la importancia de la asistencia a Educación Parvularia (los niños y niñas que asisten a kinder obtienen 251 pts, mientras que los que no asisten obtienen 233); la relevancia de las habilidades narrativas orales de los niños al llegar a 1° básico (los niños y niñas con capacidad de narrar una historia obtienen 266 pts, mientras que los niños que no han desarrollado esa habilidad obtienen 221); el reconocimiento de palabras antes de 1er año permite a esos niños obtener 271 pts, mientras que aquellos que no lo hacen logran 232 pts; finalmente, la importancia de tener experiencias de personas que leen a los niños preescolares permite que aquellos cuyos padres u otros familiares les leen obtengan 272 pts, frente a los niños a quienes nunca o casi nunca les leen, que obtienen 228 pts en comprensión lectora en 2° básico.

Las evidencias que entregan estas evaluaciones coinciden con la evidencia acumulada por múltiples programas tendientes a mejorar la comprensión lectora en todos los niveles escolares (P-900, LEM, Buen Comienzo), respecto a la relevancia de un fortalecimiento del lenguaje desde la educación parvularia, de manera articulada con los primeros años de Educación Básica. El PPI asume esa evidencia y la incorpora a la definición del programa. Hoy sabemos también, que un programa de actualización de prácticas pedagógicas arraigadas en los educadores es un desafío complejo; ello implica una transformación del sistema de creencias del profesor en lo referido a su mirada de la escuela, de los niños y sus familias, y de su propia identidad como profesor de aula (Fullan, 2002; Hargreaves, 1998).

Un proyecto sistémico con foco en el lenguaje

La Figura 1 ilustra los pilares fundamentales del proyecto: integración escuela, familias y comunidad; incorporación y fortalecimiento de capacidades locales; sustentabilidad de lo logrado a través del proyecto. Todo ello atravesado por el foco en el lenguaje y más específicamente, en las interacciones comunicativas. La construcción de conocimientos compartidos sirve de base para el proceso desarrollado durante 4 años (2014 a 2017).

Figura 1: Pilares del Programa Bases de Primera Infancia



Una de las principales características del PPI es que propone un modelo sistémico, en el que todos los componentes interactúan entre sí para lograr sinergia y efectividad. Esta mirada ecológica del proceso complejiza las intervenciones, de manera de hacerse cargo de los desafíos que enfrenta. La incorporación de las familias al desafío del desarrollo de la literacidad de los niños y niñas es un factor importante (Lacasa, 1994; Rogoff, 1993; Bruner, 2000; Condemarín, 2001). El desarrollo del lenguaje que ocurre en el entorno familiar está caracterizado por la informalidad, la autenticidad, la funcionalidad inmediata, la expresión de emociones y de afecto. Ese registro lingüístico resulta fundamental incorporarlo a las interacciones que ocurren en la escuela y es responsabilidad de los docentes valorarlo, respetarlo y ampliarlo hacia registros más formales, obviamente de manera gradual a lo largo de la escolaridad (Condemarín, Galdames, Medina, 2004).

Los sellos del Programa Primera Infancia

El siguiente esquema refleja los sellos fundantes que caracterizarían y constituirían la identidad del programa, y que fueron definidos por FMI y expertos.



✓ **Contextualizado.** Dado que el programa es territorial y que en esta primera etapa estaría localizado en las comunas de San Pedro y Atacama y de Mejillones, una de las primeras decisiones fue la de asumir que todo proceso que aspira a tener un efecto profundo y sustentable, es situado; es decir, está determinado por la cultura, los intereses, las creencias, las problemáticas, las experiencias y los sueños de quienes serán parte de su diseño e implementación. Esto resulta totalmente coherente con el enfoque didáctico sociocultural que está a la base de todas las iniciativas que asumirá el PPI a lo largo de su desarrollo.

La contextualización se reflejó en el primer año (2014) de acercamiento a los equipos locales del sistema educativo de cada comuna, a las familias involucradas en el programa y a otros actores relevantes de la comunidad. Se realizaron reuniones, talleres con los especialistas del programa, entre ellos la especialista en didáctica del lenguaje; se les presentaron las ideas fuerza del proyecto, se les invitó a conocer el enfoque pedagógico, a participar activamente en algunas estrategias didácticas, tanto a las familias como a los docentes, etc. El objetivo fue conocer las expectativas, necesidades, sugerencias y sueños de los actores que participarían en el proyecto. Se registró lo allí recogido, se analizó y se incorporó todo aquello que tenía sentido dentro de los objetivos del PPI.

√ **Innovador.** La forma en la que se inició el programa, invitando a los distintos estamentos locales comprometidos en el PPI, constituyó un abordaje innovador, al contrastarlo con otras experiencias que habían conocido en las comunas. La contextualización otorgó credibilidad al programa y a sus equipos. La decisión de co-construir el proyecto con los actores involucrados, jugó un papel importante en la calidad del desarrollo del proceso (Bronfenbrenner, 1979).

Otro aspecto innovador estuvo constituido por una figura profesional poco frecuente en proyectos de intervención educativa: se trata de la participación de dos mentoras pedagógicas en cada comuna, encargadas de realizar un acompañamiento permanente en las escuelas y en las aulas de los docentes participantes. Se trata de docentes con experticia en el campo educativo, destacadas en su desempeño profesional y reconocidas como competentes por sus pares. Durante los dos primeros años ellas recibieron capacitación en didáctica del lenguaje, en enfoques y estrategias didácticas actualizadas, basadas en un enfoque sociocultural. Durante los dos últimos años del PPI en esas comunas, ellas continuaron capacitándose y realizaron el Diplomado Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI, ofrecido por la Universidad Alberto Hurtado a todos los docentes del PPI. Estas mentorías fueron altamente valoradas por las escuelas y jardines infantiles participantes.

√ **Escalable.** Uno de los objetivos de Fundación Minera Escondida es lograr que este proyecto se replique en otras comunas, en que se considere las características de cada contexto. Es así que a partir del 2018 y hasta el 2021 se realizará un PPI en la comuna de Antofagasta, incluyendo también el diplomado de la UAH. Esto ha sido posible gracias a la evaluación positiva que tuvo el programa en Mejillones y San Pedro de Atacama.

Otra decisión acertada que tomó FME en el diseño del programa, es la de compartir el desafío con los sostenedores, es decir, los municipios involucrados, tanto en tareas de gestión, como en aspectos financieros. El efecto de ello es que el sistema escolar funciona articuladamente y gestiona las instancias de capacitación y de evaluación de manera concertada con FME, al ser corresponsables del programa.

√ **Mirada experta.** El Programa Primera Infancia invitó a participar, en todas sus etapas, a expertos en cada uno de los temas. Es así como mantuvo durante los cuatro años de duración a la especialista en didáctica del lenguaje, a otros especialistas en interculturalidad, en trabajo con la comunidad y con la familia. Invitó a expertos internacionales para realizar jornadas de trabajo con docentes y con familias.

√ **Visión integral de la educación.** Los enfoques que están a la base de la propuesta del PPI asumen que los niños y niñas son sujetos de derecho y seres humanos en formación. Eso implica que los educadores tenemos la responsabilidad de crear condiciones, en los jardines infantiles y en las escuelas, que les ofrezcan oportunidades para desarrollar todas sus potencialidades. Es decir, asumir que ellos requieren de lugares seguros, donde se les reconozca en sus particularidades, se les cuide y respete, se les enseñen conocimientos relevantes para sus vidas, se les introduzca a culturas más amplias, valorando siempre la cultura familiar y comunitaria. Ellos necesitan fortalecer su autoestima, tener oportunidades para manifestar sus emociones, su imaginación y su creatividad.

√ **Co-construidas y multidisciplinarias.** Tal como se señaló en el sello de contextualización que tiene el programa, desde la etapa de diseño se consultó, se acogieron aportes y se incorporaron cambios para otorgar

pertinencia a las acciones que emprendió el PPI. Para ello fueron escuchados los aportes de distintas disciplinas: pedagogos, sociólogos, psicólogos, didactas, especialistas en trabajo con familia y comunidad, etc. Todos ellos aportaron desde sus perspectivas disciplinarias a la construcción compartida del programa.

√ **Articuladas entre todos los actores.** El desarrollo de todo el proceso fue gestionado con una lógica sistémica, estructurada y con evaluación permanente. Es así como la gerente de FME dio un sello de rigor, de reflexión y análisis de fortalezas y debilidades, que permitió avanzar resolviendo los nudos que se presentaban, de manera oportuna y eficiente. A su vez, los líderes del PPI establecieron vínculos permanentes entre los actores involucrados, ya sea con los jardines infantiles y escuelas, los profesionales del DAEM, otros agentes comunitarios. Todo ello significó que hubiese sinergia entre actores, acciones e intervenciones.

Diplomado Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI

En el marco del PPI desarrollado por FME en las comunas de San Pedro de Atacama y Mejillones, la Universidad Alberto Hurtado desarrolló durante 2016 y 2017 el *Diplomado Aprender a Leer y Escribir en el siglo XXI*, destinado a educadoras de párvulos y docentes en el área de lenguaje de los jardines infantiles JUNJI, INTEGRA y las escuelas municipales de ambas comunas; también participaron mentoras, directivos y profesionales PIE de los establecimientos educativos. Los cursos fueron ofrecidos por las académicas de la UAH Viviana Galdames Franco, Lilia Concha Carreño y Gabriela Sieveking.

El enfoque sociocultural que está a la base de la propuesta didáctica de este diplomado, considera que el desarrollo del lenguaje oral y escrito no puede estar dissociado de la capacidad de pensar crítica y creativamente, de la reflexión y el aprendizaje de actitudes éticas y ciudadanas (Cassany, 2006; Galdames, 2008). El siglo XXI demanda a los ciudadanos un conjunto de capacidades que es necesario desarrollar desde muy temprana edad: colaborar con otros, respetar las diferencias, valorar el punto de vista divergente, entre otros. Todas estas capacidades son construidas desde el lenguaje (Ferreiro, 2013).

El diplomado promueve así la literacidad inicial de calidad desde la primera infancia. Para este período se construyen competencias lingüísticas y culturales que jugarán un papel crucial en la escolaridad de los niños y niñas: aprender a leer, a escribir y a comunicarse oralmente de manera competente. Su adecuado logro lleva a desarrollar en ellos la capacidad de pensar con creatividad y autonomía, y les proporciona herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

El enfoque sociocultural plantea, en el contexto del desarrollo de la literacidad, que la lectura y la escritura son prácticas culturales, que se construyen en los entornos sociales de las comunidades donde pertenecen los niños; es decir, que la escuela no solo debe preocuparse del desarrollo de destrezas lingüísticas, tales como la decodificación y el vocabulario descontextualizado, sino que sobre todo debe centrarse en el uso que las personas hacen del lenguaje, de las maneras en que las personas logran comunicarse a través de situaciones comunicativas adecuadas, ricas en oportunidades para aprender de otros y con otros, de expresiones de afecto, de emoción, de fantasía, de respeto y valoración (Cassany y Castella, 2010). La literatura juega un importante papel en ese sentido, pues ofrece oportunidades a los niños para vivir experiencias cercanas y lejanas a las de sus vidas cotidianas, abrirse a otros mundos. También les enseña a reflexionar críticamente sobre las

posibilidades de utilizar el lenguaje para discriminar, menospreciar y engañar. El pensamiento y la lectura crítica son elementos centrales en el enfoque de este diplomado

Escuelas y jardines infantiles participantes

En las comunas de San Pedro de Atacama y Mejillones, la Universidad Alberto Hurtado desarrolló durante 2016 y 2017 el *Diplomado Aprender a Leer y Escribir en el siglo XXI*, destinado a educadoras de párvulos y docentes en el área de lenguaje de los jardines infantiles JUNJI, INTEGRA y las escuelas municipales de ambas comunas; también participaron mentoras, directivos y profesionales PIE de los establecimientos educativos. Los cursos fueron ofrecidos por las académicas de la UAH Viviana Galdames Franco, Lilia Concha Carreño y Gabriela Sieveking.

En este programa y por lo tanto en el diplomado, participaron 4 escuelas municipales y 5 jardines infantiles de Mejillones, y 7 escuelas y 6 jardines infantiles de San Pedro de Atacama.

Resultados evaluación externa PPI

Como se señaló anteriormente, desde el inicio el PPI contó con una evaluación externa multidimensional, realizada por CEDEP (Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial), con el objetivo de evaluar la efectividad del Programa Primera Infancia en el aprendizaje y desarrollo y del lenguaje oral y escrito de los estudiantes, en su bienestar socioemocional en la escuela; en la calidad de las interacciones pedagógicas en el aula con foco en el fomento del lenguaje; y en las prácticas educativas de las familias de los niños/as a quienes está dirigido el programa. En este artículo se presentan resultados de la evaluación de la lectura y de las oportunidades de aprendizajes que se ofrece a los niños en el aula.

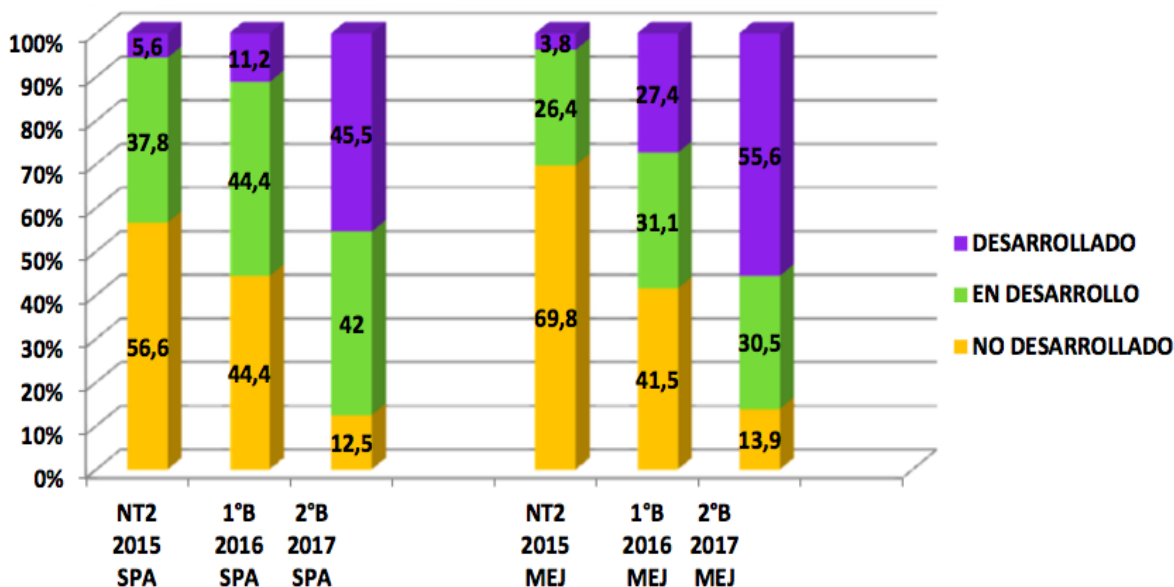
Durante estos años, CEDEP ha entregado anualmente un Informe de la evaluación realizada ese año, detallando la metodología y los resultados referidos a niños y niñas y establecimientos educativos. El Informe de 2014, incluye información sobre el contexto local y el marco de referencia que sustenta el estudio. En la línea base, se evaluó también las características de las familias de los estudiantes participantes del PPI. En 2017 se recogió la opinión de distintos actores, incluyendo familias y líderes comunitarios respecto al programa.

Resultados aprendizajes de niños y niñas en lectura con la prueba CLPT (Comprensión Lectora y Producción de Textos).

El **gráfico 2** muestra la distribución del puntaje total y a nivel comunal del CLPT (Comprensión Lectora y producción de Textos) para la cohorte de seguimiento. Para este gráfico se reagrupan las cinco categorías de logro existentes en tres nuevas categorías, tal como se muestra en la tabla 1.

Categoría de logro	
Desarrollado	= Desarrollo satisfactorio + Muy desarrollado.
En desarrollo	= En desarrollo.
No desarrollado	= No desarrollado + Emergente.

**Gráfico N°2: Distribución de porcentaje de logro PuntajeTotal CL PT.
Cohorte de seguimiento**

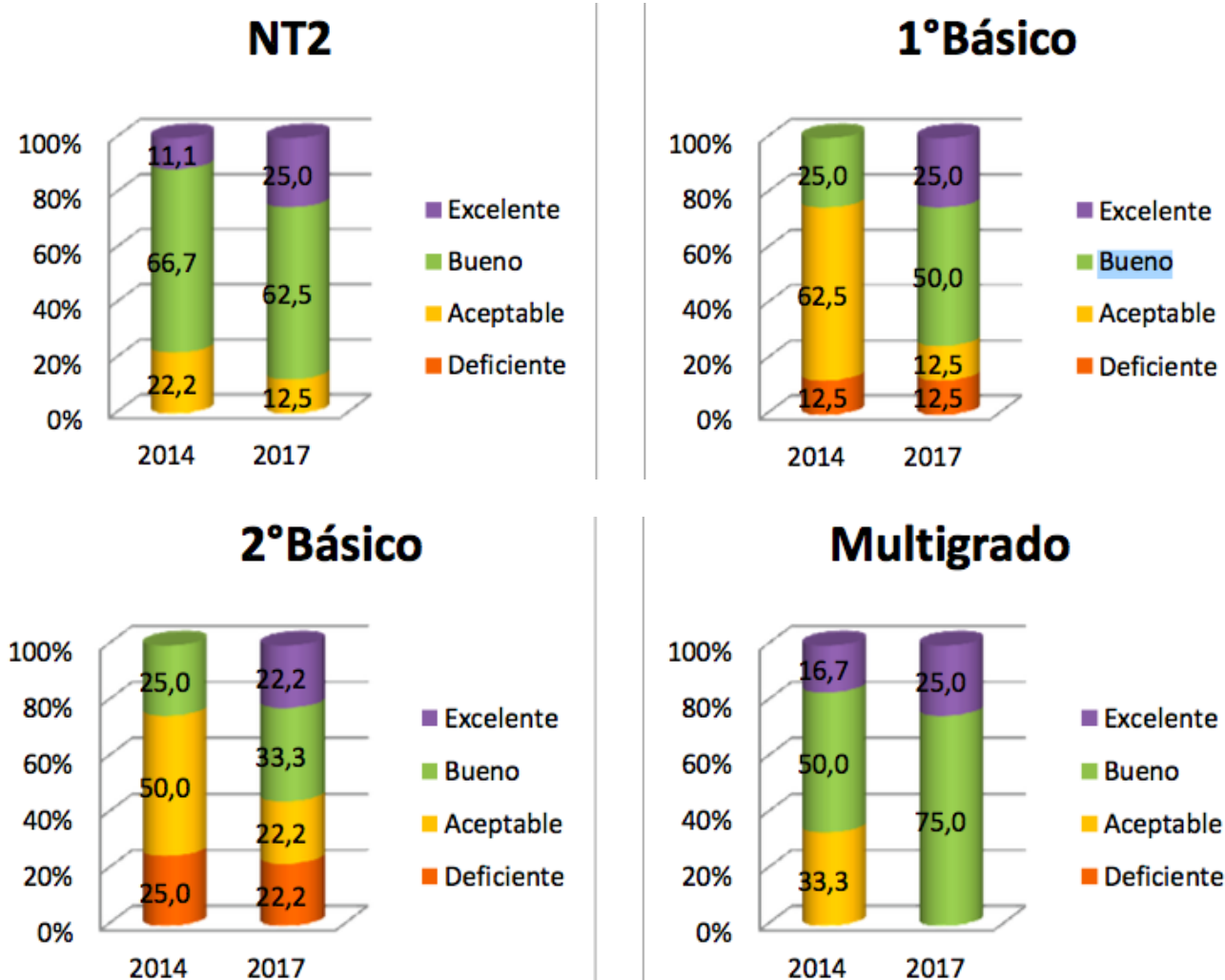


En síntesis, los resultados de la cohorte de seguimiento, según lo informado por CEDEP, evidencian un progreso sostenido en el porcentaje de logro desde NT2 en 2015 hasta 2º básico en 2017, siendo similar en Mejillones y San Pedro. En relación a la población chilena (muestra de estandarización) en NT2 el desempeño de los niños y niñas de San Pedro y Mejillones es similar en NT2, en 1º básico es muy inferior y en 2º básico es superior al rendimiento de la población. Un 79% de los niños sube su rendimiento entre NT2 y 2º básico. Finalmente, se destaca que los niños y niñas con un rendimiento deficiente en NT2 suben en promedio más puntos que aquellos con un rendimiento adecuado. (26,7 versus 15,8).

Evaluación del clima emocional y relación afectiva en el aula

CEDEP evaluó también el clima emocional que se observa en el aula, a partir de una Pauta de Observación de Aula. Se considera que un factor importante que incide en la calidad de los aprendizajes que se construyen en el aula corresponde al tipo de relaciones afectivas que se establece en el aula. El cuadro 1 muestra los resultados de este aspecto.

Cuadro Nº 1: Resultados Línea Base (2014) – Evaluación Final (2017)
POA - Dimensión Clima emocional y relación afectiva
Promedio y distribución de los puntajes según nivel educativo

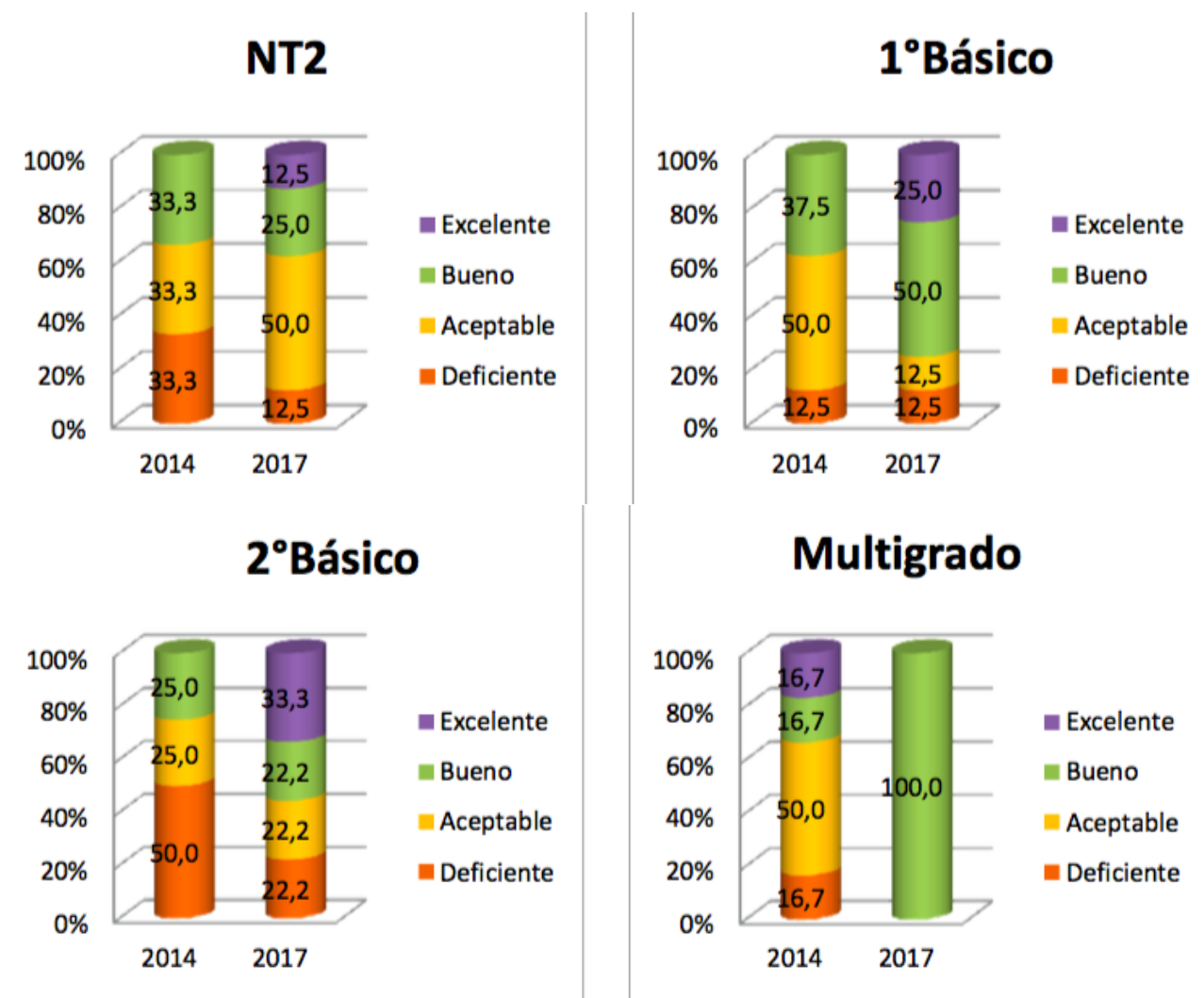


Ha habido un progreso en el clima emocional de todas las aulas. En las salas de clase con resultados buenos y excelentes, se aprecia tranquilidad, armonía, donde los niños se ven gratos y cómodos. Los adultos responsables establecen una relación afectuosa y equitativa con los niños y niñas, caracterizada por vínculos de respeto, confianza y reconocimiento a sus logros y esfuerzos. Fomentan explícitamente el buen trato entre los niños y niñas, modelan relaciones afectivas positivas y fomentan el desarrollo del área socioemocional.

Evaluación de oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

No basta con un enfoque que promueve el protagonismo de los niños y niñas en la construcción de sus aprendizajes, si no se les ofrece frecuentes instancias de participación. Los resultados de este aspecto se muestran en el cuadro 3.

Cuadro N° 3: Resultados Línea Base (2014) – Evaluación Final (2017) POA – Dimensión Oportunidades de aprendizaje en lenguaje oral y escrito Promedio y distribución de los puntajes según nivel educativo.



También hubo progresos en la evaluación de “Oportunidades de aprendizaje del lenguaje oral y escrito”, pues se aprecia que los estudiantes tienen oportunidades para conversar y moverse en un ambiente de aprendizaje estructurado. *“En estas aulas, se proponen experiencias de aprendizaje de buena calidad, significativas para los estudiantes quienes se ven interesados en su quehacer, trabajando con esfuerzo, satisfechos de sus logros y con*

el apoyo de sus docentes. Las experiencias de aprendizaje son pertinentes y desafiantes, ajustadas al nivel de competencia de los distintos niños y los docentes monitorean la comprensión y desempeño de cada uno de sus estudiantes, utilizando los errores como instancias de aprendizaje. Se fomenta el pensar, resolver problemas y reflexionar sobre sus aprendizajes, en las distintas materias. Docentes con buen desempeño favorecen las iniciativas y preferencias de los niños y niñas, impulsan la creatividad y el favorecer la individualidad de cada menor” (Informe CEDEP, 2018).

Análisis cualitativo del diplomado

Un análisis del desarrollo del diplomado durante los años 2016 y 2017 permite afirmar que la modalidad de desarrollo profesional docente diseñada por FME en conjunto con especialistas en didáctica del lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado fue un acierto en varios sentidos.

En primer lugar, se logró consolidar una propuesta formativa que enriqueció a los docentes participantes en cuanto a su conocimiento didáctico y disciplinar, al mismo tiempo que les ofreció una amplia oportunidad de conocer y poner en práctica un conjunto de estrategias didácticas para implementar en su quehacer pedagógico cotidiano. En ese sentido, los docentes suelen señalar su decepción por los cursos y talleres que a menudo se les ofrecen, en el sentido de escuchar sobre todo un discurso teórico sobre cómo y por qué es necesario innovar en la enseñanza del lenguaje, pero con poca oferta de estrategias didácticas innovadoras coherentes con dicho discurso. En el caso de estos diplomados, a menudo los docentes manifestaron su valoración por el equilibrio entre el tiempo destinado a la reflexión teórica propia de todo profesional, con la presentación y puesta en práctica de variadas estrategias didácticas factibles de llevar al aula.

Todas las clases fueron diseñadas con el propósito de fortalecer los saberes pedagógicos de los participantes, desde lo conceptual y lo procedimental, pudiendo hacer transferencia al aula de las estrategias y actividades trabajadas de manera casi inmediata. El sentido y propósito de lo realizado en clases ha sido el mejorar la calidad de experiencias de aprendizaje que niños y niñas viven en la escuela en relación al lenguaje oral y escrito.

Por otra parte, el incluir en el diseño de esta propuesta formativa la participación de cuatro mentoras que realizaron un activo seguimiento y acompañamiento, fue un elemento muy significativo para lograr que los acuerdos referidos a la implementación en el aula de las estrategias didácticas trabajadas en los talleres, realmente se hicieran presentes en la práctica pedagógica cotidiana.

La presencia de profesoras mentoras ha permitido generar una gradualidad de apoyos y acompañamientos para los cambios en las prácticas docentes. Las educadoras de párvulos y profesores de lenguaje han construido relaciones de confianza y colaboración con las mentoras, que las valida y legitima como apoyo y oportunidad para el cambio en su quehacer pedagógico. Todo esto articulado desde una coordinación territorial entre programa del FME y el Municipio, que ayuda a la imprescindible generación de condiciones para que todo esto sea posible.

Un aspecto muy importante de considerar fue la calidad de la participación de los educadores en el diplomado. Fue muy notoria la diferencia entre el tipo de participación mostrada por los docentes al inicio del periodo académico, con lo que fue observándose a medida que pasaban los meses: docentes que se mostraban algo

reticentes al principio, que eran muy críticos respecto a las posibilidades de incorporar transformaciones pedagógicas en sus aulas, dada la realidad de sus escuelas, poco a poco cambiaron de actitud. Es así que las profesoras que animaron los cursos tienen una muy buena opinión sobre la calidad de las intervenciones, del nivel de reflexiones de los docentes y de la capacidad para poner en práctica las actividades presentadas en clases.

Finalmente, habría que destacar una observación realizada por varios docentes en el sentido de establecer una relación entre lo aprendido en el diplomado y los buenos resultados en sus evaluaciones docentes. Ellos señalaron que este vínculo les permitía valorar más el diplomado, pues les demostraba que los nuevos conocimientos y las estrategias didácticas ofrecidas por el diplomado, estaban muy alineadas con lo que espera el currículum nacional.

Síntesis

El Programa Primera Infancia desarrollado entre 2014 y 2017 en las Comunas de San Pedro de Atacama y de Mejillones permite llegar a la convicción que cuando se articulan modelos de desarrollo profesional de docentes en servicio, basados en principios coherentes con los avances de múltiples disciplinas actualizadas, como: la formación de docentes reflexivos y críticos, la centralidad de los niños y niñas, sus familias y la comunidad para favorecer el desarrollo de literacidades múltiples, el enfoque sociocultural, las neurociencias, las teorías sobre el desarrollo del pensamiento, existen altas posibilidades de transformar el trabajo de las escuelas como comunidades de aprendizaje.

La presencia de mentoras se confirma como un poderoso acierto, profesoras con experiencia de aula pero a su vez preparadas en la propuesta didáctica, que actúan como facilitadoras del cambio; de esta manera, todo lo que hoy los profesores(as) y educadoras(es) son capaces de hacer con ayuda, mañana serán capaces de hacerlo autónomamente, promoviendo que las estrategias didácticas trabajadas no se transformen en experiencias episódicas y ocasionales, sino permanentes y sistemáticas.

A la luz de los datos de la evaluación externa del CEDEP, se confirma que este proceso virtuoso impacta positivamente en la calidad de los aprendizajes del lenguaje y en la gestión de aula en general, de escuelas y jardines públicos, que atienden niños y niñas en edades que van desde los 4 a los 8 años aproximadamente. Por lo tanto, hay en esta experiencia hallazgos relevantes que debieran contribuir a la reflexión y diseño de estrategias para la implementación curricular, desarrollo profesional docente, prácticas pedagógicas y didácticas y su impacto en los aprendizajes; esperamos que esos hallazgos tributen también en el diseño de políticas públicas y en la producción académica referida a estos temas estratégicos.

Bibliografía

Bruner, J. (2000): La educación, puerta de la cultura. Madrid: Editorial Visor

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona, Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2005) "Los significados de la comprensión crítica", *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45, Buenos Aires.

Cassany, D., Castella, J. (2010) Aproximación a la literacidad crítica. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2,

Condemarín, M; Galdames, V; Medina, A. (2004): Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Santiago, Editorial Santillana

Condemarín, M. (2001) Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres. Revista Lectura y Vida, Buenos Aires.

Galdames, V. (2009). Desarrollo de la Comprensión lectora. Santiago, Revista de Educación. CIDE.

Ferreiro, E. (2013) El ingreso a la escritura y la cultura de lo escrito. Editores Siglo XXI, México

Pressley, M. (1999) Cómo enseñar a leer. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Resnick, L; Klopfer, L. (1996): Currículum y cognición. Argentina, Editorial Aique.

Rogoff, B. (1996): Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Solé, I. (2009) Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. España. Leer.es. Ministerio de Educación.

Susperreguy, M. I. Et al. (2009) Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 39, N^o 2, 239-251

Tolchinsky, L. (2008) Usar la lengua en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación N.º 46, pp. 37-54

Zavala, V. (2009) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Tomado de: Cassany, D. Para ser letrados. Barcelona, Paidós. Pág. 23 a 35