

The seal of the Pontificia Universidad Católica de Chile is a large, light gray watermark in the background. It features a central shield divided into four quadrants: top-left with a chalice and a snake, top-right with a geometric diagram, bottom-left with a caduceus and a book, and bottom-right with scales of justice. The shield is topped with a crown and a cross. The text 'PONTIFICIA UNIVERSIDAD DE CHILE' is written around the perimeter of the seal.

Informe Final

**Alfabetización en establecimientos
chilenos subvencionados**

**Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile**

Santiago, Marzo de 2011

Equipo académico responsable del estudio

Directora general

Lorena Medina

Directora alterna

Malva Villalón

Equipo de especialistas Alfabetización inicial e Interacciones de aula

Alejandra Meneses

Andrea Valdivia

Marcela Ruiz

Equipo de especialistas en metodología cuantitativa

Ernesto San Martín

Carla Förster

Equipo de especialistas en metodología cualitativa

Sergio Martinic

Tatiana Cisternas

Coordinador trabajo en terreno

Mauricio Gutiérrez

Coordinación Ejecutiva

Magdalena Müller

Coordinación administrativa

Sub-dirección de Extensión Facultad de Educación

Evelyn Véjar

Ayudantes

Laura Barrios

Francisca Lizana

Victoria Beas

DEG MINEDUC. Contraparte técnica MINEDUC, Eduardo Candia (coordinador); Claudia Torres, Felipe Ruz y Sonia Jorquera.

ÍNDICE

RESUMEN	5
Introducción	5
1. Objetivos. Marco teórico y metodológico del estudio.	6
Objetivos	6
1.1. Marco teórico	6
1.2. Métodos de investigación	9
1.3. Instrumentos de recogida de datos en los diferentes contextos y procedimientos de análisis	10
1.4. Principales procedimientos metodológicos	10
1.4.1. Observación de aulas:	10
1.4.2. Entrevistas en profundidad a Directivos, Educadoras y Profesores	12
1.4.3. Consideraciones metodológicas subyacentes a los análisis cuantitativos	13
1.5. Acerca del uso de instrumentos e información generada por este estudio y sus límites	17
2. Contexto aula	19
2.1. ¿Qué actividades realizan educadoras y profesores para enseñar a leer?	19
2.1.1. Tipos de actividad para la enseñanza de la lectura	20
2.1.2. Materiales y espacios para la lectura y su enseñanza	28
2.2. ¿Cómo enseñan educadoras y profesores a leer?	41
2.2.1. Tipos de interacción para la enseñanza de la lectura	42
2.2.2. ¿Cómo favorece el lenguaje verbal de educadoras y profesoras el aprendizaje de la lectura de niños y niñas?	50
2.2.3. Gestión instruccional para la enseñanza de la lectura	52
2.3. ¿Cómo comprender las prácticas observadas? Razones y condiciones para aprender y enseñar la lectura inicial	54
2.3.1. Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura: ¿basta con juntar las letras?	54
2.3.2. Dificultades para la enseñanza de la lectura: ¿cómo enseñar a niños con diferentes niveles lectores?	56
2.3.3. Condiciones referidas a los recursos pedagógicos: ¿material para el aula o para la escuela?	57
2.3.4. Formación inicial y continua de docentes: ¿qué modelos de desarrollo profesional para enseñar a leer?	58
2.4. ¿Qué nos dicen los hallazgos de la práctica pedagógica para el aprendizaje de la lectura inicial?	61

2.4.1.	Sobre actividades y componentes clave del desarrollo de la lectura	61
2.4.2.	Sobre la calidad de las oportunidades de aprendizaje de la enseñanza de la lectura inicial	61
2.4.3.	Sobre las representaciones de los profesores y educadoras sobre la enseñanza de la lectura inicial	62
2.4.4.	Sobre los tipos de conocimientos necesarios para enseñar a leer y los modelos de desarrollo profesional	62
3.	Contexto escuela	63
3.1.	Introducción	63
3.2.	El Proyecto Educativo Institucional	64
3.3.	Problemas de aprendizaje lector y estrategias de acción.	65
3.4.	Los programas y proyectos de apoyo al aprendizaje	69
3.5.	La definición de metas y logros de aprendizaje	70
3.6.	La evaluación y uso de la información para la acción	71
3.7.	Estrategias de articulación entre NT y NB1	73
3.8.	Síntesis contexto escuela	76
4.	Contexto hogar	79
4.1.	Caracterización de la Familia y del niño	79
4.2.	Caracterización de los apoyos recibidos por el niño en el ámbito socio-educativo	80
4.3.	Vinculación Escuela-Hogar	82
4.4.	Recursos Educativos en el Hogar	84
4.5.	Uso del tiempo en el Hogar y Apoyo al Aprendizaje Lector	85
5.	Factores explicativos del desempeño de niñas y niños desde los tres contextos estudiados	88
5.1.	Análisis del avance de los estudiantes durante el año	89
5.2.	Factores del contexto Escuela/Aula	90
5.2.1.	Factores de la interacción en el aula.	91
5.2.2.	Factores propios de profesores y educadoras	94
5.2.3.	Factores propios de las actividades desarrolladas para el desarrollo del aprendizaje lector y materiales de apoyo a la lectura	95
5.3.	Factores del contexto familia	96
5.4.	Factores relevantes a partir del Análisis de Valor Agregado	97
5.4.1.	Análisis de valor agregado con Covariables	97
5.4.2.	Análisis de Valor Agregado usando el Pre-test	100
5.4.3.	Reflexión sobre los Indicadores de Valor Agregado	101

5.4. Síntesis de factores que mejor explican el progreso en el desempeño de las niñas y niños de los niveles estudiados	105
6. Hallazgos más relevantes del estudio	106
6.1. Contexto escuela. ¿Cuán funcional es la organización de la escuela para el desarrollo de la competencia lectora?	106
6.2. Contexto aula. ¿Cómo enseñan los profesores a leer y por qué?	108
6.3. Contexto hogar. Una aproximación preliminar para conocer cuán funcionales son los hogares para el desarrollo de la competencia lectora en los niños	110
6.4. Elementos provenientes de los tres contextos que explican el progreso lector	111
6.5. Reflexiones finales, consideraciones y posibles proyecciones para los tres contextos y para la política pública	112
6.6. Limitaciones y proyecciones del estudio	113

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN

El presente informe resume los hallazgos del estudio **Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados**, que fue encargado por la División de Educación General del Ministerio de Educación y llevado a cabo por un equipo multidisciplinario de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El estudio se realizó a partir del segundo semestre del año 2009 y hasta marzo del 2011, en 38 escuelas subvencionadas de la Región Metropolitana.

Se trató de un diseño mixto que incorporó la recogida y análisis de datos con métodos cuantitativos y cualitativos, de tres contextos involucrados en la alfabetización inicial de niños y niñas de NT1, NT2, 1° y 2° año básico: escuela; familia y sala de clases. El foco central del estudio estuvo en la caracterización de las prácticas de aula y su efecto en el desempeño lector de estudiantes de los niveles señalados. En total, se observaron más de 150 aulas y se evaluó a más de 4000 niños y niñas de los cuatro primeros niveles, en dos oportunidades, al inicio y al final del año académico 2010. También se realizó un estudio detallado de una sub-muestra cualitativa de 8 escuelas, en las que, además del registro de observación in situ, se videograbó las sesiones observadas, y se entrevistó en profundidad a directivos, educadoras y profesores de los cuatro niveles, en cada una de las 8 escuelas de la sub-muestra.

Los resultados obtenidos se configuran como un diagnóstico relevante de los contextos más directamente involucrados en el aprendizaje de la lectura por parte de niñas y niños chilenos de establecimientos subvencionados. Se espera que los resultados aquí expuestos, y la gran cantidad de información levantada en este estudio, permitan dar insumos a la política pública, para la toma de decisiones en un ámbito tan central y relevante para el país como es el de la alfabetización. Al mismo tiempo, se espera que provea de un marco de referencia a otros investigadores interesados en el tema, para futuros estudios e intervenciones en aulas chilenas.

Introducción

El informe está organizado en 6 capítulos. En el primer capítulo se presentan los objetivos del estudio, el marco teórico que lo fundamenta y el diseño metodológico aplicado. Los resultados alcanzados se organizan en función de los objetivos específicos abordados en los capítulos restantes. El capítulo 2 presenta la descripción y caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura observadas en el aula; el capítulo 3 se centra en los elementos de organización y apoyos aportados por el contexto escuela a la tarea de enseñar a leer. El capítulo 4 presenta los antecedentes recogidos acerca del apoyo del contexto del hogar a la

enseñanza y aprendizaje de la lectura. El capítulo 5 presenta los factores de los tres contextos investigados que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a los análisis realizados. El capítulo 6 presenta una síntesis y análisis de los principales hallazgos del estudio, desde la perspectiva de la investigación nacional e internacional reciente sobre el tema. Desde el análisis crítico de los resultados y sus alcances y limitaciones, se plantean conclusiones para la política pública y se sugieren preguntas e ideas relevantes para futuras investigaciones.

1. Objetivos. Marco teórico y metodológico del estudio.

En este primer capítulo se presentan los objetivos generales de este estudio, una síntesis del marco teórico de referencia y una descripción de los procedimientos metodológicos más relevantes empleados en la recogida de datos y del tipo de análisis de la información recogida.

Objetivos

El propósito general de este estudio fue generar antecedentes fundamentados acerca de la enseñanza inicial de la lectura inicial en los establecimientos educacionales subvencionados del país, para la elaboración de políticas orientadas a mejorar los logros de los estudiantes. En este contexto, los objetivos generales del proyecto fueron:

- Caracterizar las **prácticas de iniciación y enseñanza de la lectura** predominantes en las escuelas subvencionadas - **cómo se enseña a leer** – en el nivel de transición, primer y segundo básico (NT1, NT2, NB1).
- Conocer el **efecto** de las **prácticas** de enseñanza de la lectura en el desarrollo de la **competencia lectora inicial** de los estudiantes, considerando otros factores asociados a diferentes contextos de la alfabetización inicial: **escuela, familia y aula**.

1.1. Marco teórico

El foco de este estudio ha sido operacionalizado como **competencia lectora**, pues no se incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura inicial ni de la producción textual. Se adopta una concepción de lectura centrada en la **comprensión** en cuanto proceso interactivo y constructivo, con propósitos de lectura diferentes según las tareas dadas, los requerimientos de los textos y los objetivos de lectura (PIRLS, 2006). Este foco se examina en los ciclos iniciales de la educación formal, pues como demuestran investigaciones nacionales e internacionales, las intervenciones tempranas en el desarrollo del lenguaje oral y escrito son decisivas para alcanzar éxito escolar y disminuir las desigualdades en el ámbito de la educación formal y de los sectores con mayor grado de vulnerabilidad (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-

Blatchford & Taggart, 2008; Snow, Tabors, Porche & Ross Harris, 2007; Dickinson & Tabors, 2005).

El estudio examina e interrelaciona variables vinculadas a los contextos involucrados en el desarrollo de la competencia lectora de los niños: escuela, aula y familia, y a sus principales actores: directivos, educadoras, profesores, estudiantes y padres. Situar los procesos de lectura en contextos socioculturales específicos de diversa amplitud, permite reconocer en el desarrollo de la alfabetización la confluencia de bases cognitivas y sociales. Como señalan las bases teóricas de PIRLS (2006), la competencia lectora se conceptualiza no solo desde la interacción entre un lector y un texto, sino que también incluye los contextos, como factores relevantes al momento de evaluar y explicar el progreso alcanzado por los escolares. La construcción del sentido en una lectura está altamente distribuida entre lector, texto y contexto y, en ese sentido, la consideración de este último no es un mero 'telón de fondo' de las prácticas de lectura, sino un factor motivacional y disposicional en la actividad. La consideración de los contextos permite ahondar en una concepción de la lectura como experiencia compartida con otros, situada en actividades y momentos temporal y espacialmente específicos, con propósitos, recursos y desafíos en los que los lectores incipientes cuentan o no con un soporte para su aprendizaje. El **contexto familiar y el contexto escolar –institucional y de aula–**, con actores, propósitos y niveles de formalidad muy distantes, constituyen dos espacios y un conjunto de factores relevantes que es preciso tener en cuenta en una investigación sobre los procesos de adquisición de la lectura, que se influyen de manera recíproca como se muestra en la fig. 1.

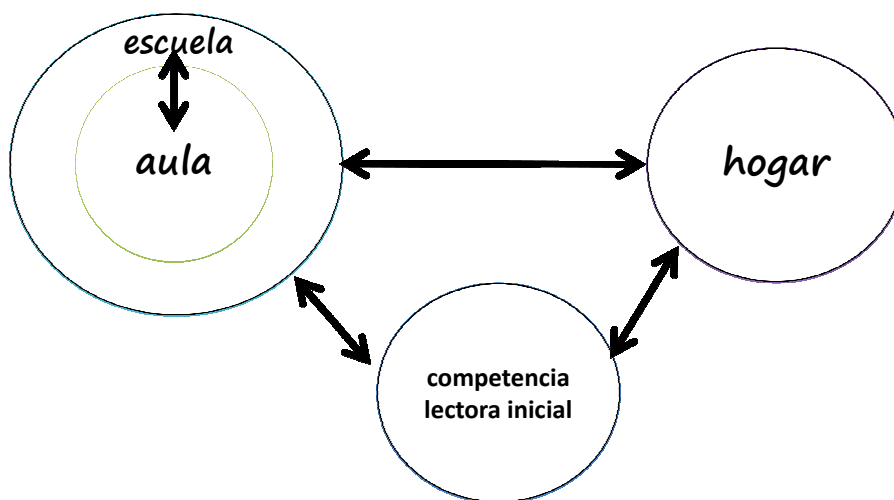


Figura 1: Marco contextual para el estudio de la competencia lectora (adaptado de PIRLS, 2006)

La meta de aprendizaje del sistema educativo es el desarrollo de la competencia lectora y en su evaluación y explicación de los resultados alcanzados por los estudiantes, el modelo contextual propuesto incluye como factores los tipos de enseñanza (*contexto aula*), el tipo de proyecto educativo del centro (*contexto escolar*) y el fomento y apoyo de la familia a este aprendizaje (*contexto familiar*).

Como ya se mencionó, la construcción del significado se genera en la relación entre texto, lector y contexto en la que se lleva a cabo la actividad de lectura. Para este estudio, se contempló un modelo que permitiera evaluar la competencia lectora en términos de desarrollos clave para vincular aprendizajes con métodos de enseñanza y factores contextuales. De este modo, se propuso el **modelo de evaluación de la competencia lectora** de Mckenna y Stahl (2003), pues permite superar visiones centradas en la enseñanza, para dar paso a un enfoque centrado en los aprendizajes lectores. Asimismo, posibilita organizar el desarrollo de la competencia lectora según conocimientos y habilidades organizadas en tres componentes, necesarios y fundamentales, para el logro de la comprensión y determinar qué mediciones y a través de qué instrumentos debe evaluarse la competencia lectora. El modelo propuesto posee bases cognitivas que se interrelacionan con el modelo contextual anteriormente descrito.

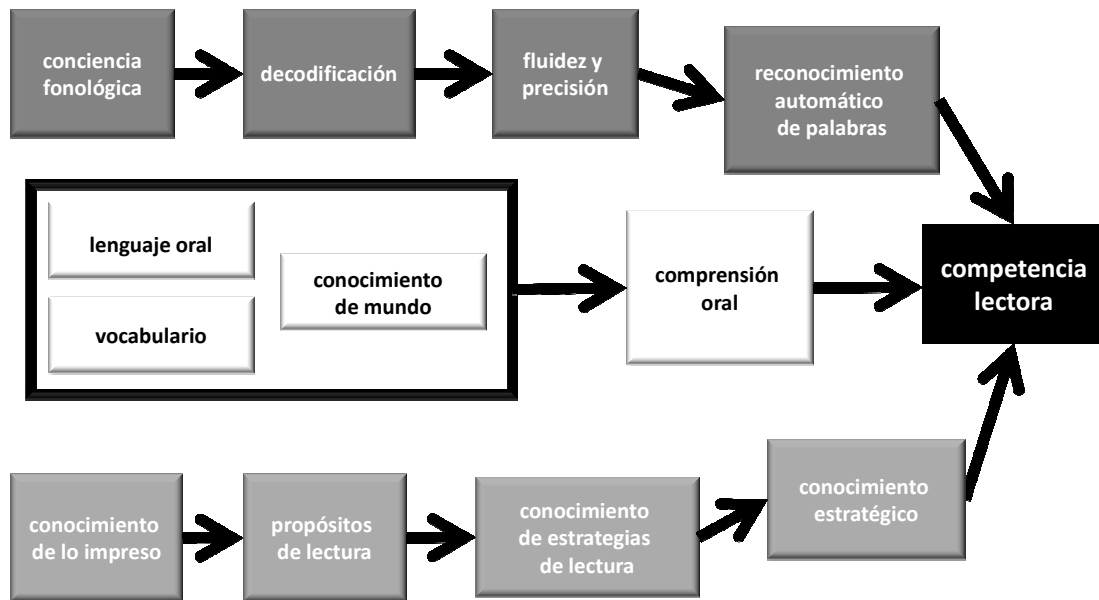


Figura 2. Componentes y procesos de la comprensión de lectura adaptados de Mckenna y Stahl (2003)

Los componentes del modelo se agrupan en tres grandes trayectorias de desarrollo. La primera, corresponde a todos los componentes tendientes al desarrollo de la decodificación,

desde el desarrollo de la *conciencia fonológica* hasta el *reconocimiento automático de palabras*. Este desarrollo es importante pues una vez logrado, permite focalizar la atención en las tareas de comprensión. La segunda trayectoria muestra el desarrollo del componente de *comprensión oral* y el modo en que ésta repercute en el desarrollo léxico y construcción de significados para un mejor desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (Snow, Tabors, Porche & Ross Harris, 2007; Dickinson & Tabors, 2005). La investigación reciente muestra que el desarrollo del *vocabulario* es un predictor potente del nivel de comprensión de lectura (Cunningham & Stanovich, 1997). La tercera trayectoria agrupa componentes relacionados con el *conocimiento estratégico* de la lectura. La comprensión es concebida como un proceso desarrollado por un sujeto en interacción con diferentes propósitos y textos, y llevado a cabo en un tiempo y en un espacio, para lograr un conjunto de objetivos (Mckenna & Stahl, 2003).

Estos modelos subyacen a la adaptación y construcción de los instrumentos utilizados; así como a la organización de los procedimientos y datos a lo largo de todo el estudio.

1.2. Métodos de investigación

El estudio, carácter mixto, incluye métodos de recolección y análisis cuantitativos y cualitativos. Se estructuró en dos grandes etapas: un estudio preliminar que tuvo como principal función validar los instrumentos y procedimientos para la segunda etapa, de realización efectiva y completa del estudio, como lo muestra el siguiente esquema:

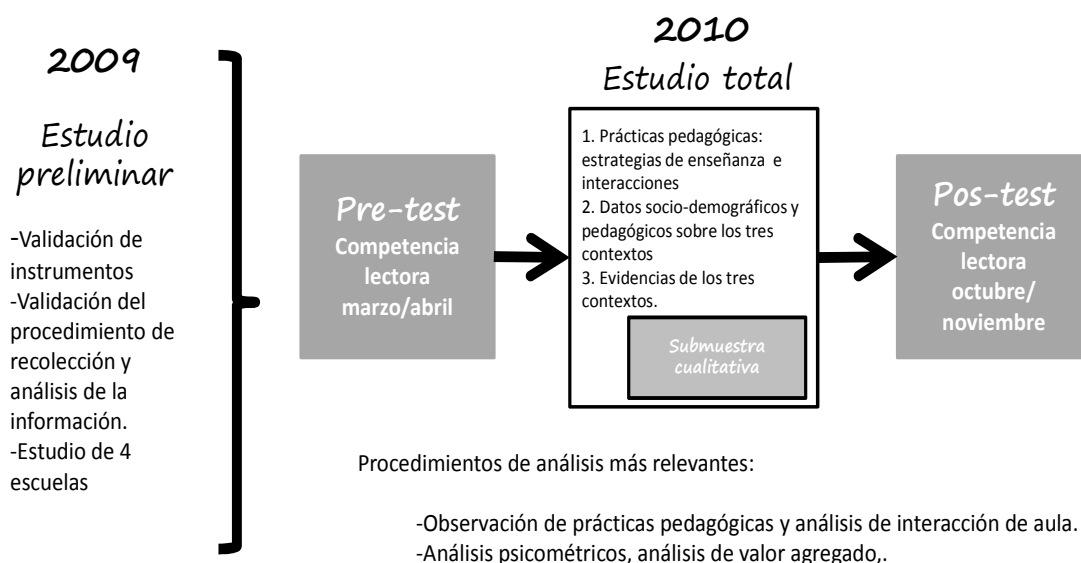


Figura 3. Esquema metodológico global del estudio

1.3. Instrumentos de recogida de datos en los diferentes contextos y procedimientos de análisis

A continuación se enumeran todos los instrumentos de recolección y los procedimientos de análisis realizados en cada uno de los contextos estudiados y posteriormente se describe con mayor detalle los procedimientos y análisis de datos realizados de carácter más complejo. Es importante señalar que, con el fin de indagar en los mismos focos desde los distintos contextos evaluados, se incorporaron temas transversales comunes en los diversos instrumentos aplicados en cada contexto.

Contexto escuela:

Cuestionarios a directivos; Entrevistas en profundidad a directivos (sub-muestra cualitativa); Análisis de documentos (proyecto educativo (PEI), política y/o proyecto lector).

Contexto aula:

- a) Profesores y Educadoras: Cuestionarios y Entrevistas en profundidad (sub-muestra cualitativa); Análisis de documentos (planificación y materiales)
- b) Interacción: Observación de aula con pauta in situ; Análisis de video (sub-muestra cualitativa).
- c) Estudiante: Análisis de documentos (cuadernos y materiales)

Contexto hogar:

Cuestionario para padres.

Competencia lectora inicial:

Adaptación de Prueba estandarizada *Tejas Lee* para medir NT1, NT2, NB1 (1º y 2º EGB), que incluyó las secciones de: *conocimiento del alfabeto; conciencia fonológica; reconocimiento visual de palabras; comprensión oral; fluidez y precisión lectora; vocabulario; comprensión lectora.*

1.4. Principales procedimientos metodológicos

1.4.1. Observación de aulas:

Para la observación de las actividades de enseñanza de la lectura inicial, se construyó y validó el instrumento V^oLeer¹. Esta herramienta utiliza un sistema categorial de baja inferencia para

¹Para este proyecto el equipo de interacciones construyó la pauta de observación V^oLeer a partir de la revisión bibliográfica especializada en observación de aula y de la adaptación de categorías e indicadores de instrumentos utilizados en estudios nacionales e internacionales sobre interacción y lectura inicial (Concha, Lagos, & Meneses,

recoger los datos. A través de este instrumento se busca abrir una ventana en la instrucción considerando dos puntos de observación: tipos de actividades de la enseñanza de la lectura inicial (¿qué hacen los profesores para enseñar a leer?) y la determinación de la calidad de las oportunidades de aprendizaje de la lectura (¿cómo enseñan los profesores a leer?). El instrumento fue validado mediante una evaluación piloto realizada por cuatro jueces (dos expertos y dos no expertos) y un proceso de validación mediante doble codificación de 14 videos correspondientes a la muestra del estudio preliminar 2009; y se calculó la consistencia entre observadores.

La construcción de la sub-muestra cualitativa tuvo como finalidad comprender e interpretar, de mejor manera, la naturaleza de las actividades orientadas al desarrollo de la comprensión lectora inicial en las aulas de NT1, NT2 y NB1. El análisis de 32 videograbaciones, pertenecientes a la primera fase de observación, se centró en **la descripción** detallada de las actividades pedagógicas de la fase de desarrollo de las clases, para ello se profundizaron y ampliaron las categorías e indicadores de la sección interacción y discurso del profesor de la pauta de observación de aula **Vleer**.

Estrategia de recolección de la información

Las observaciones de aula se realizaron en dos momentos del año escolar 2010. La 1° fase durante mayo-julio y la 2° fase durante octubre-noviembre, en la totalidad de las aulas que conforman la muestra (300 observaciones de actividades de enseñanza de la lectura inicial). Para asegurar la calidad de la obtención de los datos, se realizó una capacitación de observadores con un total de 32 horas de entrenamiento (mayo y septiembre de 2010); se desarrolló un proceso de doble codificación in situ; se identificó y discutió las discrepancias del proceso de observación a partir de la codificación de una tercera pauta de observación con los acuerdos adoptados. El análisis que se presenta proviene de los datos consensuados en esa tercera pauta de observación.

Estrategia de análisis

Las categorías de análisis utilizadas fueron:

2009; Concha, Meneses, & Ruiz, 2009; Dickinson, 2006; Dickinson, Darrow, & Tinubu, 2008, La Paro, Pianta, & Sthulman, 2004; Love et al., 2009; Milicic, Rosas, Scharager, García, & Godoy, 2008; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008; Strasser, Lissi, & Silva, 2009; Vellutino & Scanlon, 2002). Además, construyó la pauta de análisis de videos a partir de las categorías propuestas por la investigación (Boyd & Rubin 2009; Dickinson, Darrow, Tinub, 2008; Dickinson & Caswell, 2007; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavekc, 2010) y se generó un manual con especificaciones para obtener una videograbación de calidad. La construcción de las entrevistas en profundidad y sus respectivos protocolos, fue realizada por el equipo de especialistas de metodología cualitativa.

- 1) Tipos de actividades de enseñanza según los componentes clave del aprendizaje de la lectura inicial.
- 2) Estilo de práctica para la enseñanza de la lectura inicial, conformado por el grado de interacción entre educadoras/profesores y estudiantes (clima socioemocional, participación de los estudiantes y tipo de retroalimentación), organización de los estudiantes para la realización de la actividad, materiales disponibles y utilizados para la enseñanza de la lectura inicial, discurso del profesor (uso de conceptos metalingüísticos, extensión de las intervenciones y uso de vocabulario poco frecuente).
- 3) Gestión instruccional compuesta por la estructura de la clase (fases de inicio, desarrollo y cierre) y el uso del tiempo instruccional.

Se realizó un análisis descriptivo, cuyo principal foco fueron las frecuencias y proporciones de las categorías antes mencionadas, y un análisis de *clusters* (o agrupaciones) que se reporta más adelante en este mismo apartado.

La sub-muestra cualitativa se construyó considerando el tipo de dependencia escolar del establecimiento (particular subvencionada y municipal). Se videograbaron 32 clases, en 4 colegios municipales y 4 particulares subvencionados, incluyendo proporcionalmente los 4 niveles educativos en estudio. Este proceso se llevó a cabo durante la primera observación de aula en el primer semestre de 2010.

Para el análisis de los videos se empleó el programa computacional *Videograph*, fijando ciclos de observación de 20 segundos. Se realizó un entrenamiento de 7 horas (diciembre de 2010) y el proceso de doble codificación del 10% de la muestra. Las categorías empleadas en la codificación fueron validadas por 2 expertos y mediante el pilotaje de 3 videos pertenecientes al estudio preliminar 2009. La estrategia de análisis para alcanzar una descripción más detallada, estuvo centrada en determinar la estructura de la clase (gestión de aula del desarrollo y estructura global de la clase), establecer el tipo de interacción discursiva presente en las actividades de aprendizaje de la lectura inicial (dirección del habla del profesor y del estudiante, desafío cognitivo del profesor, respuesta del estudiante al desafío cognitivo, considerando su extensión y coherencia) y caracterizar el discurso del profesor (incremento del vocabulario y uso de términos metalingüísticos).

1.4.2. Entrevistas en profundidad a Directivos, Educadoras y Profesores

Se realizaron entrevistas en profundidad a los actores de los contextos escuela y aula, con el propósito de indagar en los conceptos e interpretaciones que los sujetos elaboran desde sus

propias teorías y representaciones del problema, desde la *Grounded theory* o teoría fundamentada, que consiste en un proceso de descripción de la teoría o de las interpretaciones que existen en los sujetos entrevistados. Esta perspectiva propone tres operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y vueltos a articular analíticamente de un modo nuevo: codificación abierta; codificación axial y codificación selectiva, (Strauss, 2002; Glaser, 2004). La codificación abierta consiste en la identificación de unidades mínimas de sentido categorizándolas con un nombre o concepto, sugerido generalmente por el contexto de la frase y del párrafo. La codificación axial es un proceso que relaciona las categorías abiertas a categorías mayores. Se denomina “axial” porque la codificación consiste en relacionar categorías (con sus propiedades y dimensiones) con ejes analíticos que responden a ejes a los grandes ejes o dominios de las entrevistas y relacionados con objetivos del estudio. Por último, el tercer paso es una codificación selectiva y de nivel mayor de complejidad. Se trata de describir patrones en los datos, así como las condiciones bajo las cuales estos se aplican. Se define un concepto relacionado con el fenómeno central y las categorías se relacionan entre sí, en función de los conceptos mayores.

Para el procesamiento de la información se utilizó el software de análisis de datos cualitativos *Atlas-ti*.

1.4.3. Consideraciones metodológicas subyacentes a los análisis cuantitativos

Los análisis cuantitativos reportados en este informe buscan responder a las preguntas siguientes:

1. De las observaciones de aula, ¿es posible agrupar a profesores y educadoras de acuerdo a ciertos tipos de prácticas de aula?
2. La comparación de los puntajes obtenidos en la primera y segunda medición de competencia lectora, permite examinar el progreso de los estudiantes ¿A qué puede atribuirse este progreso? Esta pregunta se abordará utilizando metodologías de valor agregado.
3. Una vez obtenidos los indicadores de valor agregado, ¿es posible explicar dichos indicadores utilizando los agrupamientos de profesores y educadoras?

1.4.3.1. Clasificación de docentes por medio de análisis de cluster

Atendiendo a consideraciones metodológicas relevantes, los datos se analizan parsimoniosamente según criterios sustantivos explícitos; reduciendo así su dimensionalidad a fin de encontrar hallazgos de interés. Teniendo en cuenta estos elementos se explican

brevemente los criterios utilizados para reducir la dimensionalidad de los datos generados por las observaciones de aula y luego se explica cómo se realizó el análisis de *cluster*.

Caracterización de la calidad de la clase

Se elaboró un set de categorías, definidas teóricamente, a partir de las cuales se caracterizó la interacción de aula, de modo que se pudiera observar la instrucción y los tipos de actividades relacionados con el desarrollo de los componentes clave de la competencia lectora (lo que los profesores hacen para enseñar la lectura), y la calidad de estas oportunidades para aprender a leer (cómo enseñan educadoras y profesores a leer). Para el análisis de datos, se operacionalizó la *calidad de enseñanza* en el aula a partir de dos dimensiones: *Estilos de práctica de enseñanza de la Lectura y Manejo instruccional*. La primera dimensión se compone de cuatro factores: *Interactividad de la enseñanza, organización de los estudiantes, apoyos a los aprendizajes y habla/discurso del profesor/educadora*. La segunda dimensión se compone de 5 factores: *estructura de la clase, consistencia entre objetivos declarados y observados, número de episodios de desarrollo de enseñanza, manejo del tiempo instruccional y tiempo destinado a la lectura*. Para detalles de los aspectos señalados, ver anexo 1.

El factor de interacción considera el **clima socio-emocional** del aula, es decir, la naturaleza de la relación interpersonal y el nivel de atención de los estudiantes; el **tipo de participación de los estudiantes**, estimada a partir de la modalidad de intervención, el grado de complejidad de la información solicitada por docente o educadora², y el grado de complejidad de la información aportada por estudiantes³; y **tipo de retroalimentación**, que distingue aquella que se realiza como reconocimiento social de la intervención del estudiante y que fortalece el clima social, de aquella retroalimentación que proporciona información en torno a los logros y dificultades que presentan los estudiantes en torno al alcance de un objetivo de aprendizaje.

² Se hace referencia a, por un lado, la posibilidad del desarrollo del pensamiento, la aparición de la reflexión en los estudiantes, o bien, la confirmación o repetición de lo dicho por la educadora o profesor/a, o la entrega de información restringida. En el primer caso este tipo de requerimiento implica un mayor desafío cognitivo y se considera como más interactivo. Mientras que en el segundo caso se genera un grado menor de complejidad y es codificado como menos interactivo.

³ Alta interactividad está vinculada a la generación de información que se distingue por la formulación de una opinión y su fundamentación o dudas, es decir, la manifestación de la capacidad de reflexión durante el desarrollo de la actividad pedagógica centrada en la competencia lectora. La menor interactividad se refiere a la entrega de respuestas breves o reiteraciones de lo dicho por el docente o educadora. La información proporcionada apunta a identificar o describir referentes actividades que no requieren de la elaboración de ideas por parte de los estudiantes.

Cada uno de estos componentes tiene dos polos de ocurrencia, uno de menor interactividad y otro de mayor interactividad.

El grado de interacción correspondiente al inicio de la clase corresponde, por tanto, a la suma de los grados de interacción para cada episodio instruccional correspondiente al inicio de la clase. De forma similar, se obtienen los grados de interacción correspondientes al desarrollo de la clase, y al cierre de la misma. El grado de interacción global corresponde a la media entre los grados de interacción correspondientes al inicio de la clase, al desarrollo de la misma, y al cierre de la clase.

El factor Consistencia corresponde al grado de coherencia o consistencia que tienen los episodios instruccionales según el tipo de actividad de enseñanza de la lectura que se realiza en ellos, y el propósito pedagógico declarado por el docente o educadora. Se calculó como el promedio de los valores de coherencia de todos los episodios instruccionales.

El factor Número de episodios, corresponde al total de episodios o actividades de enseñanza o iniciación a la lectura realizada en el desarrollo de la clase.

Reducción de la dimensionalidad de los datos

El análisis de *cluster*, en este caso, consistió en agrupar diferentes observaciones de aula, describiendo detalladamente a cada docente desde las categorías antes señaladas. Finalmente, dado que el análisis de cluster consiste en una técnica esencialmente geométrica, se hizo necesario cuantificar los factores, lo cual excluye una serie de factores medidos cualitativamente⁴.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, y a los factores que teóricamente caracterizan la calidad de la clase, fue posible cuantificar los siguientes factores:

1. Grado de interacción en las actividades correspondientes al inicio de la clase.
2. Grado de interacción en las actividades correspondientes al desarrollo de la clase.
3. Grado de interacción en las actividades correspondientes al cierre de la clase.
4. Grado de interacción global.
5. Grado de Consistencia.
6. Número de episodios.

Las interacciones se caracterizaron en tres categorías, que responden al protagonismo de uno de los actores involucrados en la interacción de aula: docente/educadora como protagonista; los estudiantes como protagonistas; o bien, se observa un intercambio mayor entre docentes y estudiantes. Estas categorías se cuantificaron en una escala que va desde 'poco interactivo' a

⁴ Es decir, medidos en categorías, las que no están ordenadas. Por ejemplo, si se define una categoría A de "uso de textos" y una categoría B de "uso de elementos audiovisuales", las categorías A y B no están ordenadas en el sentido de que la categoría A es "mejor" que la B. Cuando hay variables categóricas tales que las categorías están ordenadas, es posible proponer una codificación numérica de las mismas.

‘muy interactivo’, donde el grado de interacción corresponde al promedio de las tres posibles categorías de interacciones. Dado que la clase se divide en *Inicio*, *Desarrollo* y *Cierre*, los promedios de las actividades correspondientes a cada parte de la clase se sumaron, obteniendo así tres grados de interacción por docente. En relación a la coherencia, se calculó el total de veces que lo realizado en cada actividad coincidía con el objetivo declarado de la clase; este total se promedió, obteniendo así el grado de coherencia. Finalmente, el número de episodios corresponde al total de actividades realizadas durante el desarrollo de la clase.

Generalidades acerca del análisis de *cluster*

Con la reducción de dimensionalidad anterior, cada docente quedó caracterizado por un vector de dimensión 6. Por lo tanto, el análisis consistirá en encontrar un grupo en torno a los cuales se agrupan docentes y educadoras. El procedimiento de *cluster* utilizado es el K-means; que permite establecer un número determinado de centroides haciendo posible la agrupación de una cantidad importante de docentes/educadoras (al menos 10 por cada grupo) con variabilidad al interior del grupo. En el contexto de la investigación que se reporta, se implementó un análisis de *cluster* “robustificado”, (correr los análisis 100 veces); las diferentes soluciones encontradas fueron promediadas, y este promedio fue utilizado como el punto inicial del análisis de *cluster* final. Como resultado final, se obtuvieron grupos que pueden interpretarse sustantivamente en términos de grados de interactividad y coherencia. Es importante advertir que este análisis no agota las observaciones de aula, pero sí representa una solución cuantitativa coherente. Su limitación es que caracteriza la calidad de la clase en términos sólo de interactividad y coherencia; su fortaleza es que permite explicar algunos de los hallazgos de los indicadores de valor agregado.

1.4.3.2. Análisis de Valor Agregado

El foco de este estudio fueron los primeros 4 niveles de la educación escolar: NT1, NT2, 1º y 2º básico. En cada uno de estos niveles se aplicó una prueba de competencia lectora al inicio y al término del año 2010. Uno de los objetivos de esta evaluación pre y postest fue obtener información para un estudio de valor agregado por nivel. Para cada establecimiento educacional, se definieron 4 indicadores de valor agregado, que corresponden a los docentes de los niveles estudiados. Es importante señalar que el modelo utilizado no permite comparar los indicadores de valor agregado entre los niveles de un mismo colegio.

Para el análisis de Valor Agregado se siguió la siguiente estrategia (para cada nivel⁵):

1. Se ajustó el modelo nulo para reportar las variabilidades entre los colegios y al interior de cada colegio.
2. Se ajustó el modelo de valor agregado incluyendo como covariable la primera medición.
3. Se ajustó el modelo de valor agregado añadiendo otras covariables del contexto escolar. En este caso, fue necesario eliminar del análisis los establecimientos educacionales que tienen una tasa de cuestionarios no retornados mayor al 20%.
4. Se reportaron las covariables estadísticamente significativas, y se compararon los indicadores de valor agregado que se obtuvieron con estos modelos, versus los indicadores de valor agregado obtenidos con el modelo que considera como única variable la primera medición.

La importancia de estas comparaciones de indicadores de valor agregado es triple: en primer lugar, permite apreciar cómo la primera medición captura información a nivel del alumno a tal grado que otras consideraciones socio-demográficas y socio-culturales ya están capturadas por esa medición. En segundo lugar, dichas comparaciones constituyen evidencia empírica de que el progreso de los estudiantes en la prueba de competencia lectora esencialmente se debe a los docentes, y no a otras consideraciones socio-demográficas y culturales. En tercer lugar, permite utilizar la muestra completa de estudiantes que fueron medidos en las dos oportunidades, y no perder información individual por causa de cuestionarios no retornados.

A partir del diseño y adaptación de instrumentos y dispositivos metodológicos que hicieron posibles los análisis antes mencionados, se estima como necesaria una nota mínima acerca del uso de los productos de este estudio, y que consignamos en el punto siguiente.

1.5. Acerca del uso de instrumentos e información generada por este estudio y sus límites

Con el objeto de recoger datos de los tres contextos involucrados en el diseño, se utilizó una importante batería de instrumentos. La mayor parte de los instrumentos aplicados fueron adaptaciones de instrumentos ya validados, con el fin de ajustar el trabajo al plazo de un año y

⁵ Cuando se hable, en esta sección, de colegio o establecimiento educacional, es necesario entender siempre que se ha fijado un nivel. Así, por ejemplo, si NT1 está fijo, al hablar de variabilidad entre colegios, se quiere decir que se trata de la variabilidad entre los NT1 de todos los colegios en estudio.

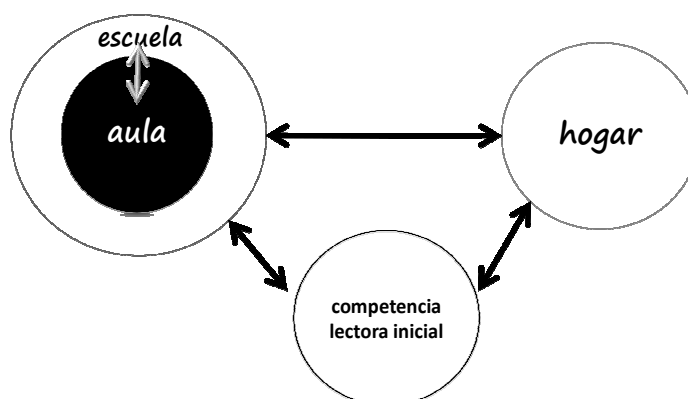
medio para el desarrollo total de un estudio de esta envergadura. Dichas adaptaciones se validaron en el estudio preliminar realizado el año 2009.

El diseño de los cuestionarios aplicados en los tres contextos es una integración de los cuestionarios de SIMCE y, en el ámbito específico de la lectura inicial, de los cuestionarios de PIRLS. La prueba para evaluar la competencia lectora inicial de los niños y niñas participantes en el estudio, fue una adaptación, con fines investigativos, de la prueba *Tejas LEE* 2006-2008 de la Agencia de Educación de Texas y la Universidad de Houston, a la que se agregó una prueba de vocabulario (adaptación española) de la Batería de Evaluación de Kaufman para Niños K-ABC (1997).

Todos los instrumentos señalados, así como la información generada a partir de ellos, se encuentran a disposición del Mineduc para *uso exclusivo de investigación. Cualquier otro uso, sin previa autorización del Mineduc, es de exclusiva responsabilidad del usuario en cuestión.*

A continuación presentamos los resultados del estudio organizados a partir de los contextos que formaron parte del marco teórico y de los datos provenientes del análisis de sus principales variables.

2. Contexto aula



Prácticas pedagógicas para la lectura inicial ¿Cómo enseñan educadoras y profesores a leer?

La sala de clases es concebida como uno de los contextos clave en el aprendizaje y adquisición de la lectura en la que intervienen múltiples factores que contribuyen o no al logro de dicho aprendizaje: desde factores de índole personal-profesional de docentes y educadoras, pasando por la interacción de los sujetos mediada por actividades pedagógicas, gestión de aula, y los recursos materiales y su uso (PIRLS, 2006).

En este estudio el contexto de aula se abordó por medio de la observación y análisis de las prácticas pedagógicas en NT y NB1, así como de las concepciones y representaciones de las educadoras y docentes respecto del aprendizaje de la lectura inicial y de sus estudiantes, y las condicionantes profesionales que se relacionan con su enseñanza. Tres son los focos, entonces, de este capítulo, qué hacen educadoras y profesores para desarrollar la lectura inicial de sus estudiantes, cómo realizan su práctica pedagógica, y cuáles son sus concepciones y representaciones acerca de los procesos de enseñanza - aprendizaje y las condicionantes profesionales vinculadas. Cada uno de ellos se abordó desde el conocimiento producido a través de la observación de aula in situ y de videos, y de lo planteado por educadoras y docentes en cuestionarios y entrevistas.

2.1. ¿Qué actividades realizan educadoras y profesores para enseñar a leer?

Las actividades para enseñar la lectura inicial en NT y NB1 son descritas en relación con los *componentes clave* del desarrollo y del aprendizaje lector, los *materiales didácticos* disponibles

y utilizados en las actividades y la *organización de los estudiantes* que educadoras y profesores promueven para la realización de las actividades.

2.1.1. Tipos de actividad para la enseñanza de la lectura

Como se señaló en el capítulo anterior, los componentes clave del desarrollo y aprendizaje de la lectura inicial son aquellos vinculados con: habilidades para alcanzar la automaticidad en el manejo del código (*conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, reconocimiento de palabras*), necesarias para lograr la *fluidez y precisión lectoras; conocimiento de lo impreso y uso estratégico de los textos escritos*; y habilidades de desarrollo del lenguaje oral (*vocabulario y comprensión oral*) vinculados con la *comprensión de la lectura*.

Tal como muestran los análisis de la observación de aula y de lo planteado por educadoras y docentes, existe una clara diferenciación entre los niveles de transición y NB1. Una de las diferencias más marcadas se encuentra en las conceptualizaciones acerca de los procesos implicados en el aprendizaje lector y, por consiguiente, las estrategias que en la práctica les resultan más efectivas para favorecer dichos procesos.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Mayor frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> – Comprensión oral NT1: 32.7% NT2: 27.3% – Conciencia fonológica NT1: 18.7% NT2: 24.2% 	<ul style="list-style-type: none"> – Otras actividades vinculadas con lenguajes tales como caligrafía, escritura o creación de oraciones 1°B: 22.2% 2° B: 13.9% – Comprensión lectora 1°B: 18.2% 2° B: 40.4%
Menor frecuencia en relación con los aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de lo impreso NT1: 0.7% NT2: 1.0% – Vocabulario NT1: 1.7% NT2: 1.4% 	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de lo impreso 1°B: 0.3% 2°B: 3.3% – Reconocimiento de palabras 1°B: 1.6% 2°B: 0.5% – Vocabulario 1°B: 2.2% 2°B: 3.6%
Según tipo de dependencia	<i>Misma tendencia en establecimientos municipales como particulares subvencionados</i>	<i>Misma tendencia en establecimientos municipales tanto para 1° y 2° básico. Las actividades vinculadas con el lenguaje más frecuentes en particulares subvencionados en 2°B.</i>

Figura 4: Actividades observadas para enseñar a leer NT y NB1

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Actividades más importantes para enseñar a leer	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura en voz alta al curso (89.1%) – Ayudar a los niños a comprender el nuevo vocabulario de los textos que se leen (51.6%) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lectura en voz alta en grupos pequeños o pares (85.9%) – Estrategias para decodificar sonidos y palabras (79.7%)
Actividades más frecuentes después de realizar una lectura	<ul style="list-style-type: none"> – Responder preguntas de comprensión “lectora” (78.1%) – Responder preguntas o resumir oralmente lo leído (65.6%) 	<ul style="list-style-type: none"> – Responder preguntas de comprensión de lectora (71.9%) – Responder preguntas o resumir oralmente lo leído (70.3%)
Actividades diarias para apoyar el desarrollo de la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar las ideas principales de lo leído (65.6%) – Explicar lo que comprendieron de su lectura (64.1%) 	<ul style="list-style-type: none"> – Explicar lo que comprendieron de su lectura (79.7%) – Realizar predicciones de lo que sucederá en el texto que leen (68.3%)

Figura 5: Actividades declaradas por educadoras y profesores para enseñar a leer en NT y NB1

- Experiencia de lectura con sentido para NT: entre comprensión oral y conciencia fonológica

Según lo declarado por las educadoras, las acciones más importantes para favorecer el aprendizaje de la lectura son: leer en voz alta al curso (89.1%), ayudar a los párvulos a comprender el nuevo vocabulario de los textos que leen (51.6%) y darles tiempo para que “lean” libros de su elección (46.9%). Una vez que se ha realizado la actividad de lectura, las actividades realizadas todos los días son: responder preguntas de comprensión “lectora” (78.1%) y responder oralmente preguntas o resumir lo que han leído (65.6%).

Por su parte, las actividades observadas en las aulas de NT, tal como se indica en la figura 4 si bien confirman la centralidad del desarrollo de la *comprensión oral*⁶ (NT1, 32.7%; NT2, 27.3%) a partir de la lectura de textos con actividades tales como: escuchar lectura que adulto hace de un texto en voz alta, responder preguntas y pintar a partir de un texto escuchado, se observa también el desarrollo de la *conciencia fonológica*⁷ (NT1, 18.7%; NT2 24.2%), a través de actividades como rellenar y/o pintar letras; combinar fonemas y dibujos; relacionar fonemas y grafemas; cantar canciones con figuras de sonidos como repetición de mismo sonido consonante; analizar palabras en sus fonemas o sílabas.

⁶ Ver video comprensión oral NT en carpeta Videos Informe Final del disco duro

⁷ Ver video conciencia fonológica NT en carpeta Videos Informe Final disco duro


En las entrevistas, las educadoras de NT1 y NT2 muestran un conjunto de estrategias con claro énfasis de una aproximación analítica (Castell, 2009), es decir, plantean la lectura como un proceso estratégico, a través del cual el niño debe ser capaz de anticipar y verificar hipótesis *antes, durante y después* de la lectura, además de apoyarse en elementos no textuales como las imágenes u otros indicadores. En la siguiente cita se observan las acciones que componen la estrategia formulación de hipótesis y la secuencia de acciones que la integran.

Formular hipótesis; que identifique, a veces, hasta el personaje principal a través del título. Entonces, eso quiere decir que el niño está pensando, está tratando de comprender que es lo que el texto le va a decir. Y durante el texto, uno igual va leyendo, y de acuerdo a la situación que va narrando, uno dice “y a quién no le ha pasado esto” “¿se sienten identificados ustedes con el personaje?” entonces, ellos se sienten como interpretando ellos el cuento. Entonces, eso ayuda mucho a la comprensión lectora. Y durante la finalización, ellos van comprobando la hipótesis que se formularon, quién tenía la razón, en lo que creyó que se trataba el cuento, y qué pasó; y a veces uno le pude cambiar el final, qué otro final le podríamos dar (Entrevista nº 5, Educadora NT1).

De igual modo, predominan estrategias didácticas donde los niños trabajan con textos auténticos (lectura de textos completos en formato libro; exploración de diversos textos impresos) y cuyo propósito principal es que el niño viva la experiencia de una lectura con sentido (lectura dramatizada de la docente escoger libro/lectura libre); cercana a sus intereses (dramatizar textos leídos, lectura de canciones y trabalenguas) y con apoyo de un adulto (niños siguen la lectura de la docente).

- **Enseñanza secuenciada del código para NB1: otras actividades de lenguaje y comprensión lectora**

Tal como se aprecia en la figura 5, las docentes declaran que las acciones más importantes para favorecer el aprendizaje de la lectura son: pedir a los estudiantes que lean en voz alta en grupos pequeños o pares (85.9%) y enseñar a los estudiantes estrategias para decodificar sonidos y palabras (79.7%). Una vez que se ha realizado la actividad de lectura, las actividades efectuadas todos los días son: responder preguntas de comprensión lectora (71.9%) y responder oralmente preguntas o resumir lo que han leído (70.3%).

Lo anterior se confirma en parte con lo observado en las aulas de 1° y 2° básico, pues las actividades de *comprensión de lectura*⁸  (18.2% en 1° básico y 40.4% en 2° básico), tales como: opinar sobre la lectura, activar conocimientos previos sobre la lectura, y responder oralmente o por escrito preguntas abiertas o cerradas sobre la lectura, fueron las observadas con alta frecuencia. Sin embargo, *otras actividades vinculadas con el lenguaje* tales como

⁸ Ver video comprensión de lectura NB1 en carpeta Videos Informe Final del disco duro

caligrafía, escritura o creación de oraciones, entre otras, tuvieron en conjunto una alta presencia, en especial en 1° básico (22.2%). Lo anterior pudiera indicar la concepción de que el aprendizaje de la lectura inicial está estrechamente relacionado con otras competencias de la alfabetización, donde una de las estrategias más utilizadas para la enseñanza del código se vincula con el fortalecimiento del patrón fonema-grafema trabajando no solo desde el reconocimiento visual y auditivo de dicha relación sino también desde la escritura de los diferentes grafemas.

En las entrevistas una primera cuestión que llama la atención es la menor diversidad de estrategias declaradas por las docentes de NB1. En su mayoría, las profesoras formulan un repertorio fijo y estándar de actividades, y excepcionalmente encontramos docentes que describen actividades diferentes. A partir de sus discursos reconocemos el predominio de un enfoque caracterizado por una aproximación sintética (Castells, 2009), es decir, plantean la enseñanza de la lectura por módulos claramente definidos (secuenciación/orden enseñanza del código) y que requiere de procesos de automatización (repetición) por parte del niño, para lo cual resulta efectivo seguir una rutina, tareas específicas e idénticas para el aprendizaje de cada fonema/grafema. Estas estrategias se pueden apreciar en las siguientes citas.

El método silábico, por ejemplo, como partimos con la primera letra, la primera consonante la eme, entonces yo no decodifico, entonces yo enseño ma- me- mi- mo- mu, es ma, es me, es mi, es mo, es mu, entonces después vamos uniendo las sílabas, porque ma es una sílaba, me es otra sílaba y al unir la ma con la me formo una palabra y cuál es "mame" (...) entonces yo creo que ese método es como el más fácil y el que ha dado mejor resultado (Entrevista nº 20, Docente 1º Básico)

En general, yo leo el texto que ellos tienen que leer, están todos con sus textos de lenguaje y tienen la página abierta donde van a trabajar. Yo leo el texto y ellos escuchan, hago de ejemplo digamos. Pero eso en algunas clases, en otras clases lo hago más instructivo, leen ellos. Leo el texto y después leen ellos, me escuchan a mí primero, después leen ellos el texto, después que lo leen una vez yo voy revisando cómo es la mejor forma en la que ellos tienen que leer. Luego de la lectura, trabajan la actividad como tal y yo trabajo en el puesto con ellos (Entrevista nº 27, Docente 2º Básico)

En este sentido, las docentes destacan al menos dos tipos de estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura. En primer lugar, una lectura sistemática que el niño debe realizar en voz alta (pues, aducen, permite corregir errores y aumentar la fluidez y precisión lectora), y en segundo lugar, tareas concretas de análisis/síntesis fonológico de palabras de acuerdo a las consonantes y secuencia que esté en proceso de aprendizaje. También, al igual que educadoras pero en menor medida, propician el desarrollo de estrategias de anticipación y verificación de hipótesis en la lectura de un texto por medio de preguntas a nivel oral, a comienzos de una lectura individual.

Las docentes de NB1, por su parte, en su descripción sobre la enseñanza de la lectura, omiten estrategias efectivas que las educadoras declararon como fundamentales y altamente fructíferas. Acercar a los niños a una diversidad de textos y propiciar en ellos el interés por la lectura, al parecer, son propósitos de la enseñanza menos relevantes para las docentes en este nivel. Esto indica en parte, concepciones y formaciones diferenciadas de cómo se enseña y aprende a leer.

- **Estrategias que utilizan docentes y educadoras para evaluar los aprendizajes en lectura**

En la tarea de recoger evidencias sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos, docentes y educadoras coinciden en el tipo de actividad realizada y en los propósitos que tiene la evaluación para el proceso de enseñanza. Tres estrategias predominan en sus prácticas: evaluaciones escritas, evaluaciones orales y uso de pautas de observación.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Importancia de fuentes de evaluación del progreso lector	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas o evaluación de diagnóstico (muchacha: 95.3%) - Evaluaciones estandarizadas (PPL, TEVI, WMLES-R, LEER) (ninguna: 36.1%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones en el aula (ej: elaboradas por el docente o libro de texto) (muchacha: 90.5%) - Evaluaciones estandarizadas (PPL, TEVI, WMLES-R, LEER) (ninguna: 14.5%)
Frecuencia de evaluación	<p>Al menos 1 vez a la semana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogaciones orales (82.3%) - Nunca - Reunión individual con los niños para discutir lo leído (18.3%) 	<p>Al menos 1 vez a la semana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar a los estudiantes leer en voz alta (90.2%) - Nunca - Reunión individual con los niños para discutir lo leído (17.5%)
Toma de decisiones a partir de la información de las evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Informar el progreso de los niños y niñas a los padres (98.4%) - Adaptar su enseñanza (91.7%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar el progreso de los niños y niñas a los padres (100%) - Identifico a los estudiantes que necesitan refuerzo (100%)

Figura 6: Evaluación y toma de decisión para la enseñanza de la lectura inicial en NT y NB1

En ambos niveles se menciona la evaluación escrita, donde predominan las guías de trabajo o pruebas, como una estrategia útil para evaluar principalmente la comprensión lectora y el conocimiento de lo impreso. También hacen uso de las pautas de observación o pautas de cotejo como instrumentos para monitorear aprendizaje de *comprensión oral y lectora, la conciencia fonológica, el conocimiento del código y la expresión oral*. En el caso de las educadoras, la actividad evaluativa más utilizada (al menos 1 vez por semana) es la interrogación oral (82,3%) mientras que en docentes de NB1 la atención se concentra en hacer

que sus estudiantes lean en voz alta (90,2%). Para monitorear el progreso de los aprendizajes en lectura de los párvulos, las educadoras y docentes asignan mucha importancia a las evaluaciones diagnósticas (95,3% y 82,8% respectivamente) y el uso de su propio juicio profesional (87,5% y 76,2% respectivamente). Las pruebas estandarizadas no son consideradas por ambas profesionales.

Para docentes y educadoras los usos que dan a la información obtenida en las evaluaciones son comunes y casi unánimes (sobre el 95% de las profesionales consultadas): para identificar a los alumnos que necesitan refuerzo; para informar el progreso en los aprendizajes a los padres y apoderados, y para adaptar su enseñanza en relación a los resultados observados.

Por otra parte, la tarea de evaluar el progreso en el aprendizaje de la lectura es una tarea que les plantea varias dificultades tanto a docentes como a educadoras. Recoger y sistematizar información pertinente para la toma de decisiones es una de las tareas más complejas. Asimismo, educadoras y docentes manifiestan dificultad para el diseño de instrumentos de evaluación y construcción de indicadores que les permitan operacionalizar los aprendizajes esperados, así como poder diseñar y aplicar evaluaciones diferenciadas para alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial. Esta dificultad también es señalada por los directivos quienes constatan, por un lado, las iniciativas de los docentes para diseñar instrumentos de evaluación pero, por otra parte, expresan dudas sobre la confiabilidad de los mismos.

Dificultades de Docentes y Educadoras al evaluar aprendizajes en lectura					
Asociar desempeños a indicadores cuantitativos	Algunos Aprendizajes Esperados exigen otras formas de evaluar	Elaboración de evaluaciones diferenciadas	Operacionalizar aprendizajes esperados	Recoger información pertinente para tomar decisiones pedagógicas	Sistematizar información (muchos datos que luego se pierden)

Para lograr una mejor comprensión de las actividades de enseñanza de la lectura inicial en NT y NB1 cabe revisar los resultados a la luz de lo que plantea la política curricular nacional y la investigación internacional.

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2005), correspondiente al núcleo Lenguaje Verbal y el mapa de Iniciación a la Lectura (2008) establecen como aprendizajes esperados para NT1 y NT2: el desarrollo de las habilidades de *la conciencia fonológica* (específicamente, la asociación de palabras con los mismos sonidos y sílabas iniciales y finales), *conocimiento del*

alfabeto (asociación entre fonema y grafema), *conocimiento de lo impreso* (formato, ilustración, tipografías, sentido de la lectura), *conocimiento de diferentes tipos de texto y de sus propósitos comunicativos*; aprendizaje de estrategias de *predicción de la lectura* y el desarrollo de la *comprensión oral* a través de la lectura de obras literarias breves y sencillas.

Según lo establecido por las Bases Curriculares, las actividades observadas en este estudio se concentran en dos de los aprendizajes esperados, aumentando la frecuencia de actividades para desarrollar la conciencia fonológica en el segundo semestre del año académico. Por otra parte, algunos de los aprendizajes esperados para NT tales como conocimiento de lo impreso (0.7%), conocimiento del alfabeto (7 %) tienen una frecuencia escasa.

En el caso de 1° y 2° básico, el Marco Curricular (actualización 2009) correspondiente al sector de Lenguaje y Comunicación establece como aprendizajes esperados: el desarrollo de la comprensión oral de textos leídos en voz alta, el conocimiento del alfabeto hasta alcanzar una lectura en voz alta fluida, reconocimiento visual de palabras, conocimiento de diferentes tipos de textos literarios y no literarios, desarrollo de la comprensión lectora de textos breves y de estructuras simples. El Mapa de Progreso del Aprendizaje establece para el nivel 1 la lectura comprensiva de textos breves y simples.

Según lo establecido por el Marco Curricular, las actividades observadas en 1° y 2° básico se concentran en el logro de uno de los aprendizajes clave: *la comprensión lectora*. Sin embargo, se observaron escasas oportunidades de desarrollo de las habilidades vinculadas con la automaticidad del código, aprendizaje necesario para alcanzar la comprensión de lectura (conciencia fonológica, 8.7%, reconocimiento de palabras, 1.2%; conocimiento del alfabeto, 8.9%; fluidez y precisión lectora, 6.2%). Asimismo, *el vocabulario*, conocimiento clave para alcanzar la comprensión de lo leído, es uno de los aprendizajes menos frecuente en las actividades de enseñanza de la lectura inicial (1.5%).

Desde los modelos de evaluación de la lectura inicial, el modelo de McKenna y Stahl (2003) propone que la lectura está compuesta por tres trayectorias de aprendizaje para cada uno: *reconocimiento visual de palabras, comprensión oral y conocimiento estratégico*. Considerando la gran variabilidad y dispersión de las actividades observadas, sin embargo, llama la atención como éstas según los distintos niveles educativos se concentran, o bien al inicio de la trayectoria de aprendizaje, como es el caso del desarrollo de la conciencia fonológica y comprensión oral (NT1, NT2) o bien en las actividades de comprensión de lectura (1° y 2° básico), suponiendo ya un desarrollo de todas las habilidades y conocimientos necesarios para alcanzar una lectura independiente y comprensiva de un texto.

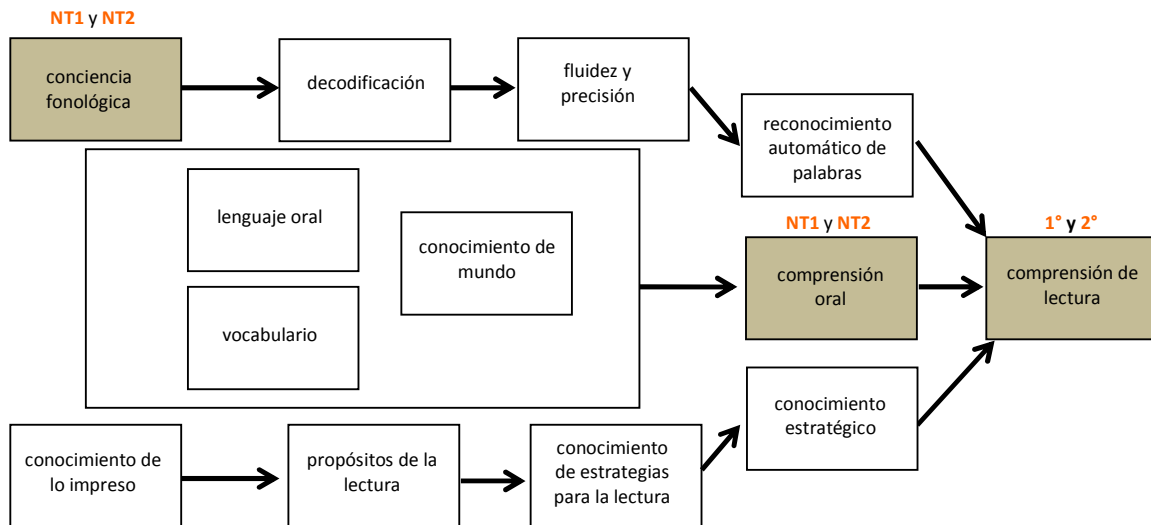


Figura 7: Componentes de la lectura inicial (McKenna&Stalh, 2003) y principales actividades de enseñanza de la lectura inicial

El modelo de evaluación de la lectura propuesto (McKenna&Stalh, 2003) y las investigaciones muestran qué habilidades y destrezas desarrolladas predicen el logro de la lectura inicial y de la comprensión lectora más allá de 3° y 4° básico (Foorman & Connor, 2011; NRP, 1998; Paratore, Cassano & Schickedanz, 2011). Dos son los tipos de habilidades para lograr una lectura independiente y comprensiva: habilidades vinculadas con el código y con la comprensión. El conocimiento del nombre de las letras y el desarrollo de la conciencia fonológica predicen el logro de la decodificación, habilidad necesaria pero no suficiente para alcanzar la comprensión lectora. Conocimiento del lenguaje oral (vocabulario, sintaxis y estructuras textuales) y habilidades de razonamiento, en cambio, predicen el logro de la comprensión lectora en 3° y 4° básico cuando los textos comienzan a crecer en complejidad sintáctica y léxica.

Desde la perspectiva instruccional, se plantea el dilema de la simultaneidad o secuencialidad en la enseñanza explícita para el desarrollo de las habilidades ligadas a la automaticidad del código, el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento estratégico de los textos. Tal como señalan Paratore, Cassano y Schickedanz (2011), se espera que a los niños se les ofrezcan oportunidades para desarrollar la conciencia fonológica, el conocimiento de lo impreso, el principio alfabético (relación fonema-grafema) y de desarrollo del lenguaje oral mediante actividades con sentido, lúdicas y desafiantes con el fin de alcanzar la tarea de leer comprensivamente. La evidencia muestra que el tipo de enseñanza recibida si es consistente y sistemática, aporta decididamente a la lectura inicial; por lo tanto, se espera poder ir desarrollando tanto las habilidades basadas en el código, como las de construcción de significado, vía desarrollo oral, para poder alcanzar la tarea de llegar a leer de forma

comprensiva e independiente (Foorman & Connor, 2011; NRP, 1998). Es más, Camilli, Wolfe & Smith (2006) muestran los efectos mayores en la comprensión al integrar de manera coherente actividades de lenguaje oral con un debido acompañamiento para el desarrollo de las habilidades vinculadas al código más que el trabajo aislado de cada uno de los componentes. Asimismo, Connor, Piasta, Fishman, Glasney, Schatschneider, Crowe et al (2009), demuestran la multidimensionalidad implicada en la enseñanza de la lectura. Por una parte, consideran las habilidades por desarrollar del aprendizaje lector (actividades enfocadas en el código vs actividades enfocadas en el significado) y gestión del aprendizaje (gestión liderada por el profesor vs gestión liderada por el estudiante). El estudio muestra que los profesores ofrecen actividades correspondientes a los distintos tipos en distintas proporciones. Las recomendaciones de dicho estudio señalan que el tipo de instrucción va en relación con las necesidades evaluadas de cada niño que configura el grupo curso, lo que implica un gran dominio por parte del profesor de conocimiento sobre el aprendizaje lector para poder organizar la enseñanza de manera coherente, para poder tomar decisiones sobre el tipo de materiales por utilizar y los modos de organizar a los estudiantes según el tipo de habilidad de la lectura inicial que se busque desarrollar.

2.1.2. Materiales y espacios para la lectura y su enseñanza

Los materiales didácticos y su organización en el espacio de la sala de clases se consideran un factor importante para la caracterización de la práctica pedagógica, y que en conjunto con los otros factores relacionados con el contexto aula, tienen especial significación en los resultados del aprendizaje de niños y niñas. De especial interés para este estudio son los recursos y materiales para lectura en el espacio físico de las aulas observadas en cuanto a oportunidades para interactuar con un ambiente letrado y textual.

Para ver los resultados de este estudio se presenta, en primer lugar, la situación de las aulas observadas en especial de los recursos, su cantidad y calidad, así como la organización de éstos en atención del aprendizaje y desarrollo de la lectura inicial; y, en segundo lugar, se caracterizarán los recursos reportados por los docentes para la enseñanza de la lectura como aquellos efectivamente utilizados en las actividades de aula observadas.

2.1.2.1 Materiales y espacios para la lectura de las salas de clases

La organización del espacio y los materiales escritos disponibles en las salas de clases son factores relevantes para entender el grado de exposición que tienen los niños y niñas a un ambiente textual y letrado.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Descripción de la sala	<ul style="list-style-type: none"> – Ambiente letrado poco variado. – Los materiales para leer están dispuestos de manera ordenada, atractiva y de fácil acceso para los niños y niñas 	<ul style="list-style-type: none"> – Ambiente letrado con más recursos que NT, pero poco variado. – Los materiales para leer están dispuestos de manera ordenada, atractiva y de fácil acceso para los niños y niñas.
Mayor frecuencia Nivel palabra	<ul style="list-style-type: none"> – Abecedario visual NT1: 59.3% NT2: 56.1% – Nombres de estudiantes, etiquetas y afiches NT1: 52.6% NT2: 55.3% 	<ul style="list-style-type: none"> – Abecedario visual 1°B: 75.6% 2°B: 60.8% – Afiches 1°B: 48.6% 2°B: 63.5% – Muro de palabras 1°B: 45.9% 2°B: 29.7%
Mayor frecuencia Nivel texto	<ul style="list-style-type: none"> – Textos escolares (+ 10 libros) NT1: 71.1% NT2: 71.1% – Libros de literatura (+10 libros) NT1: 71.1% NT2: 68.4% 	<ul style="list-style-type: none"> – Textos escolares (+ 10 libros) 1°B: 73% 2°B: 70.3% – Libros de literatura (+10 libros) 1°B: 47.3% 2°B: 41.9%
Menor frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> – Textos auténticos (periódicos y revistas) 	<ul style="list-style-type: none"> – Textos auténticos (periódicos y revistas) son aún más escasos que en NT.

Figura 8: Materiales disponibles en las aulas de NT y NB1 para enseñar a leer

- **NT: Poca variedad de materiales a nivel de palabra, presencia importante de textos literarios y lugares atractivos y accesibles**

Las aulas de NT1 y NT2 se caracterizan por un ambiente letrado *poco variado*. Los recursos⁹ más observados en NT fueron el *abecedario visual* (59.3% en NT1 y 56.1% en NT2) y los *nombres de estudiantes, etiquetas y afiches* (52.6% en NT1 y 55.3 en NT2).

En cuanto a los materiales para la lectura, los *textos escolares* y *los libros de literatura* son los más frecuentes (ambos materiales con 71.1% en NT1 y 69.7% en NT2), siendo mayor la proporción en las escuelas municipales. Otro tipo de textos escritos, en especial, aquellos denominados como *auténticos*: periódicos, diarios y revistas, son escasos en las aulas.

- **NB1: Mayor variedad de materiales a nivel de palabra, menos textos literarios y lugares menos atractivos y accesibles**

Las aulas de 1° y 2° básico tienden a tener un ambiente letrado con más recursos¹⁰ que las de NT, aunque la poca variedad se mantiene. Nuevamente prima el *abecedario visual* (75.7%

⁹ Ver video Materiales NT en carpeta Videos Informe Final del disco duro

¹⁰ Ver video Materiales NB1 en carpeta Videos Informe Final del disco duro

de las aulas de 1° básico, y 60.8% de 2° básico), seguido del *afiche* (en 48.7% aulas de 1° básico y 63.5% de 2° básico), el *muro de palabras* (en 45.9% salas de 1° básico y 29.7% de 2°), el *reglamento de convivencia* (en 24.3% salas de 1° básico y 36.5% de 2°) y los *trabajos de estudiantes* (en 31.1% de las aulas de 1° y 33.8% de 2° básico). Los recursos lúdico-educativos, así como noticias o textos de diarios y logós fueron observados en una baja frecuencia.

Los materiales que tienen mayor presencia en estos niveles son los *textos escolares* (73% en 1° básico y 70.3% en 2°), en especial, en las aulas municipales (77.1% de las aulas de 1° básico y 77.8% de 2° mientras que en establecimientos particular subvencionados un 69.2% de las aulas de 1° y un 63.2% de las 2° contaban con más de diez textos escolares). Los *libros de literatura* disminuyen considerablemente (47.3% aulas de 1° y 41.9% de 2° no cuentan con estos materiales) en relación a las salas de NT, y los *textos auténticos* (periódicos, diarios o revistas) son aún más escasos (sobre el 75% de las salas de 1° y 2° básico cuentan con este tipo de materiales).

En cuanto a la *organización y atractivo del espacio físico* se aprecia que las aulas de NT tienden a tener estos materiales de manera más ordenada, atractiva y de fácil acceso para niños y niñas, que las aulas de NB1.

En síntesis, se puede señalar que si bien las aulas de NT y NB1 cuentan con recursos destinados para la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial, estos son poco variados, donde llama la atención la escasa presencia que tienen recursos textuales auténticos y los lúdico educativos, cuestión que como veremos en el siguiente apartado, contrasta con lo declarado por las educadoras y profesoras en las entrevistas. Los materiales para trabajar a nivel de la palabra (abecedario visual, muro de palabras) son más frecuentes que aquellos para trabajar a nivel del texto (texto escolar, textos literarios, textos auténticos).

Como señalan Dickinson y Tabors (2001) ofrecer un ambiente textual y letrado rico, en el que poder acceder a distintos materiales escritos atractivos, con diferentes funciones comunicativas puede aumentar el interés de los niños y niñas hacia lo escrito y hacia la participación en actividades de lectura. Contar con salas de clases con rincones de lectura, biblioteca de aula a cuyo material los niños puedan acceder y manipular espontáneamente puede fomentar el gusto por la lectura y desarrolla el conocimiento de lo impreso. Claramente los resultados de este estudio muestran un escenario que en este sentido plantea grandes desafíos en términos del equipamiento y su variedad, así como de la organización y generación de un ambiente que favorezca la iniciación y aprendizaje de la lectura inicial en nuestros establecimientos. Respecto de esto último, pareciera que las educadoras, consistentes con lo

planteado en términos de la intencionalidad de sus actividades para la experimentación y acercamiento de los niños a la lectura, ponen más atención que las docentes de NB1, en la generación de un ambiente material que lo favorezca, sin embargo, queda por profundizar en las distinciones que manejan respecto a la variedad y tipos de textos que contribuyen al desarrollo de la lectura.

2.1.2.2 Materiales utilizados en actividades de enseñanza de la lectura

El espacio físico y la disponibilidad de los materiales en las salas de clases permite caracterizar el ambiente textual y letrado al que están expuestos los niños y niñas; sin embargo, analizar los materiales utilizados para la enseñanza de la lectura inicial implica considerar, desde lo expresado por docentes y educadoras y lo observado en las prácticas, las elecciones realizadas dentro de los materiales disponibles, y la intencionalidad didáctica que establecen las profesionales.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Mayor frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> – No uso de material NT1: 21.9% NT2: 15.9% – Textos gigantes y guías NT1: 13.8% NT2: 15.2% – Texto literario, NT1: 10.8% – Tarjetas con sílabas, palabras y vocales, NT2: 14.2% 	<ul style="list-style-type: none"> – Guías 1°B: 26.5% 2°B: 15.2% – Texto escolar, 2° B: 22.6% – Pizarra, 1°B: 17% – No uso de materiales 1°B:11.4% 2° B: 13.7%
Tipo de material	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel de texto NT1: 26.3% NT2: 20.4% – Nivel de palabra NT1: 6.1% NT2: 14.2% 	<ul style="list-style-type: none"> – Nivel de texto 1°B: 9.7% 2° B: 20.2% – Nivel de palabra 1°B: 5.4% 2° B: 3.3%
Contexto de elaboración del material	<ul style="list-style-type: none"> – Texto escolar (editorial) NT1:4.4% NT2:5.9% – Guía (establecimiento y profesor) NT1: 13.8% NT2: 15.2% 	<ul style="list-style-type: none"> – Texto escolar (editorial) 1°B: 9.5% 2° B: 230.2% – Guía (establecimiento y profesor) 1°B:26.5% 2° B: 15%

Figura 9: Materiales utilizados para la enseñanza de la lectura en aulas de NT y NB1

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Recursos usados para la enseñanza	Diariamente <ul style="list-style-type: none"> – Pizarrón (96.9%) – Biblioteca de aula (56.3%) – Libro de texto (49.2%) Nunca o casi nunca <ul style="list-style-type: none"> – Sala de computación (45.3%) – Conexión a internet en la sala de computación (45.3%) No disponibles <ul style="list-style-type: none"> – Laboratorio de ciencias (61.3%) – Internet en la clase (47.6%) 	Diariamente <ul style="list-style-type: none"> – Pizarrón (100%) – Libro de texto (71.4%) – Material didáctico concreto (31.3%) Nunca o casi nunca <ul style="list-style-type: none"> – Conexión a internet en la sala de computación (44.4%) – Sala de computación (33.3%) No disponibles <ul style="list-style-type: none"> – Laboratorio de ciencias (63.9%) – Internet en la clase (52.5%)
Recursos usados durante las actividades de lectura	Diariamente <ul style="list-style-type: none"> – Libros infantiles (65.6%) – Guías de trabajo (42.2%) 1 o 2 veces por semana <ul style="list-style-type: none"> – Libros de texto (55.6%) – Guías de trabajo (50%) Nunca o casi nunca <ul style="list-style-type: none"> – Silabarios (76.3%) – Material de lectura en internet (58.7%) 	Diariamente <ul style="list-style-type: none"> – Libro de texto (70.3%) – Guías de trabajo (54.8%) 1 o 2 veces por semana <ul style="list-style-type: none"> – Diarios y/o revistas infantiles (56.3%) – Textos auténticos (49.2%) Nunca o casi nunca <ul style="list-style-type: none"> – Silabarios (60%) – Material de lectura en internet (48.4%)

Figura 10: Recursos usados para la enseñanza de lectura en NT y NB declarados por educadoras y profesores

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Tipos de textos más frecuentes para actividades de lectura	Diariamente <ul style="list-style-type: none"> – Historias cortas (fábulas, cuentos) (68.8%) – Descripciones y explicaciones de cosas (62.5%) 1 o 2 veces por semana <ul style="list-style-type: none"> – Poemas (59.4%) 	Diariamente <ul style="list-style-type: none"> – Lista de palabras, oraciones breves (59.4%) – Historias cortas (fábulas, cuentos) (47.6%) 1 o 2 veces por semana <ul style="list-style-type: none"> – Historias cortas (fábulas, cuentos) (49.2%)
Tipos de textos menos frecuentes para actividades de lectura	1 o 2 veces por mes <ul style="list-style-type: none"> – Gráficos, diagramas o esquemas (32.3%) Nunca <ul style="list-style-type: none"> – Libros en capítulos (51.6%) 	1 o 2 veces por mes <ul style="list-style-type: none"> – Libros en capítulos (36.5%) Nunca <ul style="list-style-type: none"> – Libros en capítulos (38.1%)

Figura 11: Tipos de textos declarados por educadoras y profesores para enseñar a leer en NT y NB1

- **Uso reducido de materiales en NT: preferencia de textos literarios y guías para el desarrollo de la comprensión oral**

De acuerdo a lo planteado por las educadoras, los recursos utilizados con mayor frecuencia son: el *pizarrón* (96.7%), la *biblioteca de aula* (56.3%) y el *libro de texto* (49.2%). El análisis de la frecuencia de uso de los recursos indica que el pizarrón (96.7 %), los libros infantiles (65.6%) y

las guías de trabajo (42.2%) son los más utilizados todos los días; 1 o 2 veces a la semana, además de los antes mencionados, se encuentran también los libros de texto escolar (55.6%), los diarios y revistas infantiles (46%) y los textos auténticos (48.4%). Hay una escasa utilización de programas computacionales (39.7%) e Internet (58.7%).

Destaca en este nivel el escaso uso que se hace de las tecnologías en la escuela, donde el 45.3% de las educadoras señala que nunca utilizan la sala de computación o Internet. Si bien el 42.9% señala que utiliza computador y proyector al menos 1 vez a la semana en su sala de clases, el 47.6% declara no tener conexión a Internet en su sala. Estos resultados son consistentes con los aspectos que reconocen como falencias para sus prácticas de enseñanza de la lectura, donde la escasez de computadores (47.6%), la falta de conexión a Internet (42.9%), la escasez de software de apoyo a la enseñanza (56.3%) y recursos audiovisuales (50%) son los más relevantes. Cabe señalar que la disponibilidad de materiales de enseñanza (93.7%) y el material fungible (93.8%) no constituyen un problema para la enseñanza.

La observación de aula por su parte confirma la primacía de los *libros de literatura*, sumando además los *textos gigantes* como los materiales más usados en las aulas de NT1, al igual que el *cuaderno* en el caso de las aulas de las escuelas particulares subvencionadas. En el caso de los *libros de literatura*, su uso está asociado principalmente a actividades de comprensión oral, mientras que el *texto gigante* a actividades de conocimiento de lo impreso y conciencia fonológica. En NT2, Los materiales más usados son las *tarjetas con sílabas, vocales o dibujos*, seguidos de los *textos gigantes* y las *guías*.

Ahora bien, la observación también nos muestra que existe una alta presencia de actividades donde las educadoras *no utilizan* algún tipo de material para la lectura, alcanzando incluso la más alta frecuencia tanto en NT1 como en NT2. Esto podría estar relacionado con la centralidad que tiene el desarrollo de la comprensión oral en estos niveles.

Tal como se aprecia en la figura 9 existe una clara preferencia por aquellos materiales de tipo textual y por la guía de elaboración propia, por sobre el libro de texto. Cuando se profundiza en los tipos de textos que utilizan, en la figura 10 la mayoría de las educadoras declaran en los cuestionarios el uso diario de: las *historias cortas* (68.8%), las *descripciones y explicaciones de cosas, personas o hechos* (62.5%) y las *instrucciones o manuales de cómo hacer trabajos* (53.1%). Lo menos utilizado son los libros con capítulos (51.6%, nunca) y los gráficos, diagramas y esquemas (32.8%, 1 o 2 veces al mes).

En la entrevista los recursos más frecuentemente citados por las educadoras son los *textos literarios infantiles y los cuentos*. Su uso se relaciona principalmente con la lectura en voz alta por parte del docente. En segundo lugar, vinculan este material con actividades de exploración autónoma de los textos por parte de los niños y niñas, el desarrollo de actividades de comprensión y retención de lo escuchado y la asignación de lecturas para el hogar. Estos mismos tipos de actividades se realizan con apoyo de proyectores, máscaras o disfraces que les permiten complementar la lectura en voz alta con dramatizaciones, imágenes y sonidos. Igualmente, mencionan también el uso de *textos no literarios*, entre los que se encuentran las enciclopedias infantiles, noticias, afiches y letreros. Estos tipos de materiales les sirven de apoyo para el desarrollo de actividades similares a las que realizan con los cuentos, además de situaciones de anticipación de significados sobre la base de las características de las etiquetas y afiches y los conocimientos previos de los niños y niñas.

Junto a la mención de los textos auténticos, las educadoras hacen referencia a materiales que les sirven de apoyo para la realización de tareas de conciencia fonológica y enseñanza de las letras. Específicamente, mencionan los *abecedarios letra inicial-imagen*, objetos concretos del aula y el patio, *tarjetas imagen-palabra*, el *teclado y la pantalla y el texto escolar*, que generalmente asocian al desarrollo de tareas de identificación y comparación de sílabas y fonemas de palabras y asociaciones sonidos-grafías.

Los recursos y los propósitos con los que los usan podrían estar explicados por la tendencia que muestran las educadoras a realizar en el aula actividades que promuevan la comprensión oral y la conciencia fonológica.

Generamos material de acuerdo a la unidad a la que estamos viendo para que sea atingente al tema, por ejemplo si yo voy a trabajar sonidos finales pero con objetos que sean atingente al tema por ejemplo, si estamos viendo el universo, todo lo que termine como lu-na por ejemplo, Y lo otro que ocupamos, bueno son los libros de cuento que están en la sala, esos son otro recurso, el muro de las palabras donde va uno incluyendo todas las palabras nuevas que vamos adquiriendo en cuanto a vocabulario y también la ocupamos para poder escribir, porque necesito la "s" de sillón, está el abecedario puesto y se lo enseñamos a ocupar también, para que puedan ir escribiendo palabras distintas a lo mejor a los fonemas con los que trabajamos, el data show porque también nos sirve harto, nos ha servido para pasar los cuentos, ellos ven las imágenes grandes y es más entretenido. Libros, revistas que todo eso está en la biblioteca de aula, tenemos biblioteca de aula, letras móviles también que trabajamos con ellas (Entrevista nº 1, Educadora NT1)

Resulta interesante el contraste entre lo que dicen las educadoras respecto al uso de textos auténticos y el material que utilizan en sus prácticas pedagógicas, información obtenida desde las observaciones in situ. En general, el material recogido de las clases durante la observación

muestra poco uso de textos auténticos, y cuando ocurre, se trabaja con experiencias y actividades muy poco desafiantes para los niños y niñas, como se verá más adelante.

- **Uso reducido de materiales en NB1: preferencia por textos escolares y guías de trabajo**

Los recursos utilizados con mayor frecuencia, de acuerdo a lo declarado por docentes en el cuestionario, son: el *pizarrón* (100%), seguido del *libro de texto* (71.4%) y el *material didáctico concreto* (31.3%). Al analizar la frecuencia de uso de los recursos que los docentes declaran *utilizar todos los días* son el pizarrón (100%), los libros de texto escolar (70.3%) y las guías de trabajo (54.8%); *1 o 2 veces a la semana*, además de los antes mencionados, se encuentran también los diarios y revistas infantiles (56.3%) y los textos auténticos (49.2%).

El uso de tecnologías en el aula no es muy frecuente, el 31.3% de los docentes señala que las utilizan entre 1 y 2 veces por semana en la sala de clases y un 38.1 % en la sala de computación pero el 44.4% indica no tener conexión a Internet en dicha sala

De acuerdo a lo observado en aula, una de las primeras cosas que llama la atención es la alta frecuencia de actividades para el aprendizaje de la lectura donde no se observa el uso de algún material de apoyo, tal como ocurre en NT, aunque en los primeros niveles básicos los porcentajes no son tan altos.

En este caso, se reiteran la *guía* y la *pizarra* como los materiales más usados en las aulas de 1° básico, asociadas principalmente a actividades de conocimiento del alfabeto y conciencia fonológica. Mientras que en 2° básico aparece el *texto escolar* junto con la *guía* como los principales materiales, seguidos del cuaderno y el texto gigante. Todos ellos como apoyo de actividades comprensión lectora; el texto escolar además aparece asociado a actividades de fluidez y precisión lectora. La intencionalidad didáctica se condice con lo planteado por las profesoras en las entrevistas, ya que *las guía de trabajo* que sirve de apoyo para el desarrollo de tareas de comprensión lectora, enseñanza de las letras y la ortografía, tal como se constata en el siguiente extracto.

Yo creo que las guías. Las guías si al final lo que les queda y lo que puedan seguir revisándolo en la casa, con Data no se da, no pueden revisarlo tan profundo. En cambio una guía que yo la tenga en el cuaderno cuidadita... yo pienso que al final lo más práctico es lo que más les queda y sin desmerecer a todos los demás métodos. Yo pienso que la diversidad de recursos enriquece en ellos también y no lo hace rutinario, pero lo que realmente queda y me ayuda al refuerzo superior sería la guía. (Entrevista nº 16, Docente 1º Básico)

Tal como se aprecia en la figura 9, al hacer la distinción respecto al contexto de producción de los materiales, guías y texto escolar, en 1° básico la elaboración propia de las guías es de mayor frecuencia, mientras que en 2° básico la opción principal es el uso del texto escolar.

Respecto al tipo de material según naturaleza y extensión, destaca la preferencia del texto por sobre el material a nivel de palabra, lo que aumenta especialmente en 2° básico. Cuando se hace un zoom a los tipos de textos que las docentes declaran utilizar, se puede establecer precisiones y distinciones relevantes según la habilidad que desarrollan, para la decodificación o para la comprensión lectora. Tal como se observa en la figura 12, la mayoría usa en forma diaria las *listas de palabras y oraciones breves* (59.4%), las *historias cortas* (47.6%), las *descripciones y explicaciones de cosas, personas o hechos* (35.9%) y las *instrucciones o manuales de cómo hacer trabajos* (39.1%). Lo menos utilizado son los *libros con capítulos* (38.1%, nunca) y los *gráficos, diagramas y esquemas* (25.4%, 1 o 2 veces al mes). Las actividades que realizan con mayor frecuencia todos los días son la *explicación de lo que comprendieron de la lectura* (79.7%), la *predicción de lo que sucederá en el texto que leen* (68.3%) y la *identificación de ideas* (66.7%).

Por su parte, en las entrevistas las docentes de NB1 mencionan el uso de recursos variados tanto por su propósito como por sus características. Entre los más usados están: diversidad de *láminas que tienen palabras*, por ejemplo aquellas que se usan para letrar la sala, reconocer el nombre propio; *láminas con imágenes*, para trabajar sonido inicial-sonido final o alguna letra; *láminas palabra-imagen* para trabajar alguna letra. También el uso de textos literarios como *cuentos*. Sin embargo a diferencia de las educadoras, los docentes señalan que ponen los textos literarios al servicio de actividades individuales de lectura. Es decir, en NT1 y NT2 la lectura de textos literarios es una lectura compartida en voz alta que realiza el adulto, mientras en NB1 estos textos están destinados preferentemente a la lectura individual, ya sea en voz alta, para desarrollar la fluidez o silenciosa, asociada a tareas de comprensión lectora. Así mismo, diarios, revistas y letreros se usan para identificar, marcar y cortar tipos de letras y categorías de palabras estudiadas. Nuevamente es destacable el contraste con lo observado in situ, cuestiones claramente no coincidentes.

Otros recursos usados, principalmente, para la enseñanza del código son las láminas imagen-palabra, textos escolares, letras móviles, y la pizarra del aula. Finalmente, algunos de los entrevistados hacen referencia al rotafolio como recurso de apoyo para el análisis y lectura de diferentes tipos de textos.

2.1.2.3 ¿Cómo se proveen de material para la enseñanza de la lectura las educadoras y docentes?

Un factor importante respecto a los materiales disponibles y utilizados por educadoras y docentes son las fuentes y estrategias de acceso y equipamiento que favorecen, o no, los ambientes de aprendizaje y el trabajo didáctico.

- **Asignación a nivel de aula en NT: garantías para la presencia y continuidad de la biblioteca de aula**

En este nivel, el principal proveedor de materiales para la iniciación a la lectura es el Ministerio de Educación. Excepcionalmente, son las educadoras y el establecimiento las que también apoyan con recursos propios para adquirir algún material de lectura.

Bueno, nosotros, el colegio es un colegio sin fines de lucro por lo tanto recursos enormes no tiene. La mayoría de las cosas que hemos adquirido ha sido gracias al Ministerio. Nosotros tenemos Biblioteca de Aula, es una biblioteca en la cual se ha implementado con todo el material audiovisual que nos ha llegado de parte del Ministerio y trabajamos de forma individual y colectiva estos textos, que son los portafolios, cuentos, enciclopedias, los niños tienen la oportunidad de elegir qué tema quieren trabajar. (Entrevista nº 3, Educadora NT2)

Se observa en la cita que las educadoras sostienen que los textos que utilizan provienen desde el Ministerio y destacan que periódicamente se les hace entrega de nuevos textos. Gracias a esta renovación permanente del material sostienen que han podido construir una biblioteca de aula y contar con material suficiente. Valoran que la entrega de este material en ocasiones ha sido acompañada por guías para la educadora que sugieren orientaciones y usos concretos del material de lectura, pues facilita el uso efectivo de los textos que llegan. Sugieren que esta podría ser una práctica más sistemática y presente en el uso de todo el material que es enviado por el Ministerio.

- **Asignación a nivel de escuela en NB1: equipamiento de la biblioteca y centro de recursos de aprendizaje con escasos materiales especializados para la lectura inicial**

Contrastando con lo que señalan en el Nivel de Transición, las docentes de 1° y 2° básico sostienen que los textos son centralizados para todo el establecimiento, a través de la biblioteca de la escuela, particularmente los CRA y que no llegan directo a sus aulas.

P: Bueno esto llego hace muchos años, una biblioteca de aula y esto se ha ido renovando porque se van perdiendo, entonces uno va renovando con la ayuda del centro de padres o con los apoderados del curso, entonces uno les dice "tengo que reponer, faltan tantos libros", entonces así se va renovando. Yo de repente compro generalmente un set de libritos de cuentos de esos baratos, que sirven de todas maneras cuando...aquellos niños que son más inquietos que terminan primero, nosotros tenemos un estante blanquito. Este año, la verdad es que he estado media

dejada por ese lado porque ya los niños...ya los libritos esos que me servían, en primer año, que son los típicos de cuentos que venden, que se los tienen que haber leído todos, ya este año como que ya lo rompieron, no les hace mucha gracia porque ya los conocen, entonces hay que renovarse un poco en eso...(Entrevista nº 21, Docente 2º Básico)

Si bien valoran la iniciativa de estos Centros de Recursos, declaran que en estos niveles tienen mayor dificultad para utilizar ese espacio sistemáticamente, principalmente, por la falta de equipamiento: no hay suficientes libros; los textos no se ajustan a la edad de los niños; el espacio físico no es adecuado para niños pequeños. Por esta razón, cuando se refieren al material textual que usan dentro del aula para enseñar la lectura, quienes proveen son el establecimiento (con recursos propios o a través del apoyo económico de apoderados) y las propias educadoras (con sus medios); ocasionalmente señalan al Ministerio como proveedor de los materiales que utilizan. Más bien, hacen mención a libros que fueron entregados en políticas focalizadas hace años atrás (P900) y que han sido descartados por su deterioro.

2.1.2.4 Organización de los estudiantes para la enseñanza de la lectura

El análisis de las actividades para el aprendizaje de la lectura debe considerar qué se trabaja (componente de la lectura), con qué se media materialmente (materiales y ambiente), y cómo se organiza la actividad (modalidad de trabajo). El modo en que docentes y educadoras organizan el grupo curso resulta clave para configurar el modo en que ocurre la actividad planeada por los profesionales, así como configura el escenario social sobre el que se observa luego la calidad de la práctica a partir del modo de la interacción sobre el que se desarrolla el aprendizaje de la lectura.

La *organización de los estudiantes*, en el caso de la observación de aula, se definió como: individual, en pareja, grupo pequeño (3 a 6 integrantes), grupo grande (7 a 12 integrantes) y todo el curso. En el caso de los cuestionarios se consideraron además variables relativas a los niveles de habilidades lectoras de los estudiantes.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Mayor frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> – Todo el grupo curso NT1: 71% NT2: 70.2% – Individual NT1: 26.9% NT2: 26.3% 	<ul style="list-style-type: none"> – Todo el grupo curso 1°B: 56.5% 2° B: 61.7% – Individual 1°B: 40% 2° B: 33.9%
Menor frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo grande (7 a 12) NT1: 0% NT2: 0.3% – Pareja NT1: 0% NT2: 0% 	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo grande (7 a 12) 1°B: 0.5% 2° B: 0.3% – Pareja 1°B: 0.3% 2° B: 0.8%
Según tipo de dependencia	<i>Misma tendencia en establecimientos municipales como particulares subvencionados.</i>	<i>Misma tendencia en establecimientos municipales como particulares subvencionados.</i>

Figura 12: Organización de los estudiantes para la enseñanza de la lectura en NT y NB1

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Organización de estudiantes más frecuente para enseñar a leer	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo con todo el grupo curso sin hacer grupos (siempre: 47.6%) – Creación de grupos mixtos en cuanto habilidad lectora (con frecuencia: 48.4%) 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo con todo el grupo curso sin hacer grupos (siempre: 60.9%) – Creación de grupos mixtos en cuanto habilidad lectora (con frecuencia: 35.9%)
Organización de estudiantes no usadas para enseñar a leer	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo independiente a partir de una meta elegida por los niños (32.3%) – Trabajo en grupos del mismo nivel de habilidad lectora (29%) 	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo independiente a partir de una meta elegida por los niños (39.1%) – Trabajo en grupos del mismo nivel de habilidad lectora (32.8%)

Figura 13: Organización de los estudiantes declarada por educadoras y profesores Para la enseñanza de la lectura en NT y NB1

- **NT: Todo el grupo curso, trabajo individual y creación de grupos mixtos según habilidades lectoras**

La tendencia, en términos generales, en todos los niveles estudiados fue la del trabajo con el grupo curso completo seguido del trabajo individual, esto tanto de acuerdo a lo observado en las aulas como en lo planteado por docentes.

La observación muestra que, tal como se aprecia en la figura 12, tanto en NT1 como en NT2, los docentes realizan actividades con *todo el grupo* (NT1, 71%; NT2, 70.2%) curso para luego

llevarlas a cabo *individualmente* (NT1, 26.9%; NT2, 26.3%). El trabajo en pareja, grupos grandes y grupos pequeños tiene una escasa presencia en las actividades observadas.

Sin embargo, en NT las educadoras marcan una diferencia entre la observación y lo que señalan en los cuestionarios (ver figura 13), ya que la conformación de *grupos mixtos* según habilidad lectora aparece con una alta frecuencia (48.4%), seguida del *trabajo con todo el curso* sin hacer grupos (47.6%). Las estrategias menos utilizadas son las que implican autonomía de los párvulos como el trabajo individual a partir de un plan (25%) o el trabajo en grupos de igual habilidad (29%).

- **NB1: Todo el grupo curso, trabajo individual y creación de grupos mixtos según habilidades lectoras**

La observación muestra que, tal como se aprecia en la figura 12 tanto en 1° como en 2° básico, los docentes realizan actividades con todo el grupo curso (1°, 56.5%; 2°, 61.7%) para luego llevarlas a cabo *individualmente* (1°, 40%; 2°, 33.9%). El trabajo en pareja, grupos grandes y grupos pequeños tiene una escasa presencia en las actividades observadas.

En el caso de NB1 sí se aprecia consistencia entre lo planteado por las docentes y lo observado en sus clases, ya que, respecto de las estrategias de agrupación de los estudiantes para la realización de actividades de lectura, declaran que las utilizadas con mayor frecuencia son: *trabajo con todo el curso* sin hacer grupos (60.9 %) y la *enseñanza individualizada* para la lectura (31.3%). Las estrategias menos utilizadas son las que implican autonomía de los estudiantes como el trabajo individual a partir de un plan (42.2%) o el trabajo en grupos de igual habilidad (32.8%). Las actividades que realizan con mayor frecuencia todos los días son la explicación de lo que comprendieron de la lectura (79.7%), la predicción de lo que sucederá en el texto que leen (68.3%) y la identificación de ideas (66.7%).

La investigación muestra que los profesores que utilizan prácticas de enseñanza efectivas consideran las diferencias individuales de los estudiantes (Connor, Morrison & Katch, 2004; Connor, Piasta, Fishman, Glasney, Schatschneider, Crowe, et al., 2009; Gambrell, Mandel&Pressley, 2007; Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis &Schatschneider,2005; Snow, Griffin & Burns,2005).Esto quiere decir, que por una parte, evalúan y monitorean los desempeños lectores de los estudiantes y, por otra, diseñan y ofrecen una enseñanza diferenciada según las necesidades que presente su grupo curso para que así todos los niños y niñas puedan llegar a leer de manera fluida y comprensiva. Por ejemplo, el trabajo en grupos pequeños guiado por el docente es clave para los estudiantes que necesiten desarrollar las habilidades de decodificación; el trabajo en pareja compuesto por estudiante con distintos

niveles de logro en habilidades de comprensión y fluidez lectora puede ser altamente recomendable para establecer un andamiaje entre pares.

2.2. ¿Cómo enseñan educadoras y profesores a leer?

Las oportunidades de aprendizaje de la lectura inicial no solo se sustentan en la realización de una serie de actividades de enseñanza que favorecen los diversos componentes de la lectura, y donde se promueve la variedad y pertinencia de materiales y modalidad de trabajo, sino también es clave que la calidad de las interacciones y de la gestión instruccional favorezcan el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura.

Analistas de la interacción en el aula enfatizan la observación de las actividades, los contenidos que ellas comunican, el discurso docente, las estructuras de participación y las acciones en general que los alumnos y docentes realizan (Cazden, 1986; Delamont & Stubbs, 1978; Edwards & Mercer, 1988; Flanders, 1977; Huertas, 2001; Mercer, 1997, 2000; Strasser & Lissi, 2009). Desde esta perspectiva, se entiende la clase, lección o experiencia de aprendizaje, como una práctica social en la que interactúan docentes y alumnos en una relación asimétrica en la que median conceptos y procesos de aprendizaje. En una especie de esquema idealizado de participación que generalmente comparten docentes y alumnos y que establece lo que deben saber y lo que no, cómo han de participar y cómo no (Cazden, 1986; Mercer, 1997).

Las dimensiones consideradas en el estudio para establecer la calidad de las oportunidades de aprendizaje de la lectura inicial son: *tipos de interacción* que se promueven y que median la iniciación y el aprendizaje de la lectura; *el discurso de educadoras y profesoras* en términos de la promoción y desarrollo del lenguaje a través del incremento del vocabulario y conceptos metalingüísticos; y la *gestión instruccional*, asociada a la estructuración de la actividad de aprendizaje de NT, o la clase en NB1, y al uso del tiempo en dicha estructura.

La aplicación in situ de la pauta de observación es capaz de captar aspectos referidos a la *interacción discursiva* en el aula de manera global. Por ejemplo, la formulación de preguntas, la extensión y tipo de respuestas de los estudiantes no puede ser analizado a medida que es observado. Por tal razón, la construcción de una submuestra cualitativa tuvo la finalidad proporcionar más detalles que permitieran comprender e interpretar de mejor manera cómo se implementaban las actividades enfocadas en la enseñanza de la lectura inicial en las aulas de NT y NB, con el objeto de caracterizar la naturaleza de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes.

El análisis detallado de la interacción de las actividades orientadas hacia la iniciación y enseñanza de la lectura presentes en la *fase de desarrollo*, se enfocó en determinar: a quién le habla el profesor y quiénes son los destinatarios frecuentes de los estudiantes cuando están en posesión de la palabra; si el profesor y la educadora promueve el incremento del vocabulario y de los términos metalingüísticos. También se estableció el tipo de desafío cognitivo al que son expuestos los niños y niñas. Así, las actividades verbales y no verbales son asociadas a cuatro niveles de desafío cognitivo planteado por la educadora y el profesor: *concreto, literal, inferencial simple, inferencial complejo* (Boyd & Rubin 2009; Dickinson, Darrow, Tinub, 2008; Dickinson & Caswell, 2007; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavekc, 2010). De igual modo, se contempla la extensión y coherencia de la respuesta dada por los estudiantes a desafío cognitivo implicado en las actividades en las que enseña la lectura en ambos niveles.

2.2.1 Tipos de interacción para la enseñanza de la lectura

La calidad de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los niños para aprender a leer se operacionalizó considerando el clima de aprendizaje en el que se lleva a cabo la enseñanza de la lectura, el tipo de participación de los estudiantes que es promovido por las educadoras y docentes y la naturaleza de la retroalimentación ofrecida a los estudiantes sobre sus desempeños en el aula.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Clima de aprendizaje	<p>Clima socioemocional 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cercanía de la relación interpersonal entre la educadora y los estudiantes NT1: 78.4% y NT2: 83% <p>Nivel de atención de los estudiantes 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel de atención y recepción NT1: 80.3% y NT2: 83% 	<p>Clima socioemocional 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - De cercanía de la relación interpersonal con los estudiantes 1°: 75.7% y 2°: 73.2% <p>Nivel de atención de los estudiantes 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel de atención y recepción 1°: 79.5% y 2°: 80.5%
Tipo de participación de los estudiantes	<p>Modalidad de participación 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidad de participación verbal de niños y niñas NT1: 67.9% y NT2: 66.8% <p>Complejidad de lo preguntado por la educadora 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas cerradas que demandan información específica y restringida. NT1: 46.1% y NT2: 57.8% 	<p>Modalidad de participación 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidad de participación verbal de niños y niñas 1°: 65.1% y 2°: 72.3% <p>Complejidad de lo preguntado por la educadora 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas cerradas que demandan información restringida, a través de palabras aisladas y/o de respuestas a coro 1°: 12.4 y 2°: 22 %
Retroalimentación del desempeño de los estudiantes	<p>Estrategias de retroalimentación 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y valoración de la participación NT1: 53.2% y NT2: 51.2% 	<p>Estrategias de retroalimentación 😊</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y valoración de la participación 1°: 48.3% y 2°: 42,6%

Figura 14: Grado de interacción en actividades para aprender a leer en NT y NB1

	NT (preKinder- Kinder)		NB (1° y 2° básico)	
Dirección del habla de la educadora y/o profesor	NT1 – Educadora → grupo curso (44%) – Educadora → estudiante en público (22%) NT2 – Educadora → grupo curso (36%) – Educadora → estudiante en público (23%)	1°B – Profesor → grupo curso (42%) – Educadora → estudiante en público y estudiante en privado (16%) 2°B – Educadora → grupo curso (40%) – Educadora → estudiante en privado (22%)		
Dirección del habla de los estudiantes	NT1 – Estudiante → grupo curso (37%) – Grupo no organizado → educadora (17%) NT2 – Estudiante → grupo curso (32%) – Grupo no organizado → educadora (19%)	1°B – Estudiante → grupo curso (34%) – Grupo no organizado → profesor (13%) 2°B – Estudiante → grupo curso (26%) – Grupo no organizado → profesor (15%)		

Figura 15: Dirección del habla durante actividades de enseñanza de la lectura en NT y NB1

	NT (preKinder- Kinder)		NB (1° y 2° básico)	
Desafío cognitivo	NT1 – Nivel concreto (32%) – Nivel literal (24%) NT2 – Nivel concreto (44%) – Nivel literal (16%)	1°B – Nivel concreto (45%) – Nivel literal (5%) 2°B – Nivel concreto (15%) – Nivel literal (14%) – Nivel inferencial simple (12%)		
Extensión de la respuesta del estudiante	NT1 – Respuesta breve (35%) – Respuesta extensa (9%) NT2 – Respuesta breve (26%) – Respuesta no verbal (9%)	1°B – Respuesta breve (27%) – Respuesta no verbal (5%) 2°B – Respuesta breve (16%) – Respuesta extensa (15%)		
Coherencia de la respuesta del estudiante	NT1 – Respuesta adecuada (46%) – No se observa (53%) NT2 – Respuesta adecuada (37%) – No se observa (58%)	1°B – Respuesta adecuada (34%) – No se observa (64%) 2°B – Respuesta adecuada (28%) – No se observa (69%)		

Figura 16: Desafío cognitivo y tipos de respuestas de los estudiantes en actividades de enseñanza de la lectura en NT y NB1

- **Buen clima de aprendizaje en NT, oportunidades de participación verbal con un desafío cognitivo simple y retroalimentación de la participación**

Se aprecia en la figura 14 que las actividades se llevan a cabo, en general, en un *clima socioemocional* caracterizado por la cercanía de la relación interpersonal entre la educadora y los estudiantes (78.4% en NT1 y 83% en NT2), que se proyecta a través de gestos, de la postura corporal y de la dirección de la mirada. De manera complementaria, más de la mitad de los niños y niñas se mantienen atentos y receptivos durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, generándose así un *clima de aprendizaje adecuado* (80.3% en NT1 y 83% en NT2).

Respecto del tipo de participación de los estudiantes, tal como se aprecia en la figura anterior, los niños y niñas tienen *oportunidades de participar verbalmente* en las actividades de aprendizaje en un porcentaje que decae en relación con el clima para el aprendizaje (67.9% en NT1 y 66.8% en NT2). Esta participación verbal ocurre por medio de la solicitud de informaciones *específicas y restringidas* a los niños y niñas. Por otra parte, la *retroalimentación* de la educadora es principalmente aquella que promueve el *reconocimiento y valoración de la participación* por sobre aquella enfocada en los logros de los aprendizajes (51.5% en NT1 y 51.2% en NT2).


- **Para comprender más NT1: grupo curso como principal destinatario, nivel concreto y literal de desafío cognitivo, respuestas de los estudiantes breves y coherentes**


Durante el tiempo instruccional de todos los videos analizados, los resultados de la figura 15 indican que la *educadora* tiene como principal destinatario de su discurso al *grupo curso* en NT1 (44%) y NT2 (36%). En tanto, los *estudiantes* se caracterizan por dirigir su habla hacia el *grupo curso* en NT1 con 37% y la *no observación* presenta un 38% en NT2. Esto quiere decir que significa que los estudiantes permanecen más tiempo sin intervenir verbalmente, o bien, realizando actividades de manera silenciosa.

En particular, en NT las actividades centradas en la *conciencia fonológica* (NT1 65%; NT2 38%) y en la *comprensión oral* (NT1 46%; NT2 61), la educadora se dirige, principalmente, al *grupo curso*. Las intervenciones de los estudiantes en estas actividades están orientadas fundamentalmente hacia el grupo curso (*conciencia fonológica* 68% NT1; 47% NT2; *comprensión oral* 37% NT1 ,64% NT2). Es decir, las ocasiones que los niños tienen para interactuar dependen del docente, el que decide quién habla, sobre qué tema y cuánto tiempo. Este aspecto se agudiza con la centralidad que adquiere la modalidad de trabajo

grupo-curso, pues menos estudiantes pueden hablar; además predominantemente lo hacen con el docente y no con sus pares, como podría suceder con el trabajo en grupos pequeños.

En la implementación de la fase de desarrollo de NT1, de los cuatro niveles para el desafío cognitivo (*concreto, literal, inferencial simple, inferencial complejo*, ver figura 16) la educadora al solicitar información a través de preguntas o de la realización de diversas acciones, se sitúa preferentemente en el *nivel concreto* (32%) y en el *nivel literal* (24%). De igual modo, en NT2 prevalece el *nivel concreto* (44%) y el *nivel literal* equivale a 16%. Los restantes niveles tienen una presencia marginal (inferencial simple en NT1 4, NT2 5%; inferencial complejo en NT1 1%, NT2 0%)

Así, en las actividades centradas en la *conciencia fonológica* se caracterizan por centrarse en el *nivel concreto*¹¹  (NT1 97%; NT2 90%). En otras palabras, se les pide a los niños que identifiquen sonidos y letras; vinculen sonidos y/o letras con imágenes, dibujen o pinten letras la mayor parte del tiempo instruccional. En NT, el predominio del nivel concreto puede relacionarse con el énfasis otorgado a las habilidades de decodificación, que para lograr su automatización requieren establecer asociaciones entre fonemas y grafemas de manera fluida.

Luego, en las actividades enfocadas en la *comprensión oral* (NT1 46%; NT2 46%) los niños se enfrentan al *nivel literal*¹²  preferentemente a través de tareas verbales centradas en la descripción de objetos y/o acciones escuchadas o a recordar información, actividades consideradas como literales.

Ante tales demandas cognitivas de la educadora, los niños y niñas responden principalmente de *manera verbal breve* (35% en NT1, y 26% en NT2). Así, las posibilidades de intervenir al tomar y/recibir la palabra se caracterizan por responder de manera individual o grupal con oraciones integradas hasta por tres palabras. En particular, tanto en las actividades referidas la *conciencia fonológica* (NT1 77%, NT2 66%), como a la *comprensión oral* (NT1 38%; NT2 39%) los estudiantes responden de forma breve la mayor parte del tiempo.

No solo es relevante considerar la extensión de la respuesta, sino también su adecuación en términos de la coherencia temática que existe entre la pregunta hecha por la educadora y la respuesta dada por el estudiante. En NT1 los niños y niñas son capaces mantener la adecuación temática durante el 46% del tiempo instruccional y en NT2 este indicador corresponde a un 37%. En el caso de la *conciencia fonológica* (NT1 93%, NT2 66%) y en la

¹¹ Ver video Conciencia Fonológica NT, nivel concreto en carpeta Videos Informe Final del disco duro

¹² Ver video Comprensión Oral NT, nivel literal en carpeta Videos Informe Final del disco duro

comprensión oral (NT1 52%, NT2 62%), los niños responden de conforme a lo esperado por la pregunta de forma adecuada, es decir, entregan la información esperada por la educadora predominantemente.

Las diferencias en los niveles de adecuación temática de la respuesta pueden vincularse, por un lado al tipo de componente de la comprensión lectora implicado y por otro, al desafío cognitivo asociado. De este modo, en la *conciencia fonológica* se desarrollan habilidades que persiguen lograr la automaticidad en el manejo del código y las respuestas solicitadas son cerradas y únicas; promoviendo el desafío cognitivo concreto. En cambio, en *la comprensión oral* se inscriben dentro de las habilidades centradas en el lenguaje oral y las respuestas solicitadas, si bien pueden corresponder a respuestas cerradas propias del desafío literal, sin embargo, pueden tener varias formas de responder. Las posibilidades de respuestas van a estar relacionadas con el dominio del vocabulario que tenga el niño y el que haya promovido la educadora.

- **Buen clima de aprendizaje en NB1, oportunidades de participación verbal con un desafío cognitivo simple y retroalimentación de la participación**

Al igual que en las aulas de nivel de transición, el *clima social* promovido por las docentes de 1° y 2° básico se caracteriza por la cercanía de la relación interpersonal con los estudiantes (75.7% en 1° y 73.2% en 2°). Más de la mitad de los niños y niñas se *mantienen atentos y receptivos* durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, generándose así un clima de aprendizaje adecuado (79.5% en 1° y 80.5% en 2°). Los niños y niñas tienen *oportunidades de participar verbalmente* en las actividades de aprendizaje de manera similar a los niños y niñas de NT1 y NT2, aunque la situación aumenta en 2° básico (65.1% en 1° y 72.3% en 2°). Esta participación verbal ocurre por medio de la solicitud de informaciones *específicas y restringidas* a los niños y niñas, los que, cuando intervienen lo hacen principalmente a través de *palabras aisladas y/o de respuestas a coro* por parte de los estudiantes (12.4 en 1° y 22 % en 2°). La retroalimentación dada por el docente se enfoca sobre todo en la estimulación de la participación por sobre aquella enfocada en los logros de aprendizaje, que solo se observan en ciertos casos (19.6% en 1° y 22.7% en 2°).

- Para comprender más NB1: grupo curso como principal destinatario, del nivel concreto al inferencial simple de desafío cognitivo, respuestas de los estudiantes breves y menos coherentes.

Tal como se aprecia en la figura 15, en las actividades propias de enseñanza de la lectura inicial en NB1, la *docente* se dirige con mayor frecuencia hacia el *grupo curso* (1°: 42%; 2°: 40%) y luego se dirige a un *estudiante en privado* (1°: 16%, 2°: 22%).

El predominio del *grupo curso* limita las posibilidades de intervenir de los estudiantes, ya que es la docente quien determina los turnos de habla y los participantes de la interacción verbal. Es decir, frecuentemente, la docente selecciona a algunos estudiantes entre varios potenciales hablantes que piden la palabra, asimismo junto con disminuir las ocasiones para interactuar con los pares y con el profesor bajo otra modalidad.

En la implementación de actividades en torno a *la comprensión lectora*, el docente oscila entre el *grupo curso* (1° 54%, 2°57%) y el habla hacia un estudiante (1°con 54%, 2° con 7%). Esta combinación de destinatarios de la docente es consistente con las principales actividades que fueron observadas in situ, por ejemplo: responder preguntar cerradas y abiertas de forma oral o escrita, pintar entre otras. Frecuentemente el docente interactúa con el grupo curso y luego los estudiantes realizan actividades de forma individual (guías, pintar, recortar, entre otras).

Cuando están en posesión de la palabra, los *estudiantes* tienen como destinatario frecuente al *grupo curso* (1° con 34%; 2° con 26%). Se aprecia que las oportunidades de tomar y/o recibir la palabra que tienen los niños y niñas van disminuyendo en comparación con NT. En otras palabras, en NB1 se observa que la promoción de la realización de actividades de forma silenciosa, o que al menos, no sea preciso que los niños y niñas intervengan constantemente. Específicamente, la *comprensión lectora* en 1° prevalece *la no observación* (53%), es decir, los estudiantes no han participado verbalmente y cuando lo han hecho ha sido teniendo como destinatario al grupo curso. Este dato es consistente con la prevalencia del *uso de guías*, que implica que los estudiantes las respondan individualmente por escrito y que luego sean revisadas en forma grupal y oral. En cambio en 2° básico, los estudiantes intervienen más al representar un 53% el destinatario grupo-curso.

En el tiempo dedicado a la enseñanza de la lectura inicial en las aulas de NB1, los docentes exponen a los estudiantes principalmente al *nivel concreto* en 1°básico, que corresponde a un 45% del tiempo instruccional, el *nivel literal* equivale a un 5% y el *nivel inferencial simple* representa un 3%. En cambio en 2°básico esta distribución varía al presentar el *nivel concreto* un 15%, el *nivel literal*; un 14% y el *nivel inferencia simple* un 12%.

Para ponderar la calidad del desafío cognitivo es preciso considerar no solo la frecuencia temporal, sino también la variación y el grado de complejidad. En tal sentido, en 1° básico es notorio el predominio de tareas más simples como identificar objetos, pintar, dibujar, clasificar objetos impresos, entre otros. De esta manera, los niños tienen menos ocasiones de estar expuestos a demandas propias del nivel literal e inferencial simple en comparación con lo que sucede en NT2 y 2° básico.

En las actividades de *comprensión lectora*, esta diferencia se percibe con más claridad al prevalecer en 1° año las preguntas y actividades centradas en la descripción y recuerdo de información pertenecientes al *nivel literal*¹³ (65%). Mientras que el *nivel literal* equivale a 46% y el *nivel inferencial simple* a 27% en 2° año básico.

Los *estudiantes* responden frente al desafío planteado por el docente en 1° básico preferentemente de *manera verbal breve* (27%) y escasamente de *manera verbal extensa* (3%). Sin embargo, en 2° básico existe una proporción semejante entre las respuestas verbales breves (16%) y la verbal extensa (15%); en este nivel se favorecerían intervenciones de los estudiantes que les permitirían construir enunciados prolongados. No obstante, es preciso subrayar la prevalencia de la categoría *no observación* en NB (1°64%, 2°68%), es decir, durante el tiempo instruccional los estudiantes permanecen en silencio, ya sea por ser oyentes o por realizar actividades en silencio.

En particular, en 2° año en las actividades centradas en la *comprensión lectora*, los estudiantes responden de forma *verbal breve* (32%) y *extensa* (32%), en cambio en 1° básico prevalece el silencio con un 59% de *no observación*, en tanto las respuestas verbales breve corresponden a 22% del tiempo instruccional.

En 1° básico la *coherencia temática* de las respuestas dadas por los estudiantes ante el desafío cognitivo planteado por el profesor, corresponde a 34% de adecuación; en tanto el 2°básico se aprecia un 28% de adecuación. No obstante en ambos niveles prevalece la no observación; con 64% para 1° y 69% para 2°. En otros términos, los estudiantes tienen poco acceso a la palabra, permaneciendo la mayor parte del tiempo como oyentes y llevando a cabo acciones de forma silenciosa. A lo que habría que añadir que el desafío cognitivo vinculado a las respuestas corresponde a los niveles concreto y literal mayoritariamente, de modo que las respuestas esperadas no son cerradas, o bien, tiene pocas alternativas.

¹³ Ver video Comprensión lectora NB1, nivel literal Videos Informe Final del disco duro

Para la *comprensión lectora*, los estudiantes formulan respuestas coherentes con lo solicitado por el docente la mayor parte del tiempo (1° 41%, 2° 60%). En consecuencia, las posibilidades de generar respuestas incoherentes o alejadas de lo preguntado disminuye, así como la posibilidad de indagación cognitiva que está implicada en los desafíos cognitivos superiores, ausente en esta actividad.

La investigación (Boyd & Rubin 2009; Dickinson, Darrow, Tinub, 2008; Dickinson & Caswell, 2007; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavekc, 2010, Foorman & Connor, 2011) muestra que los profesores efectivos generan un clima socioemocional que permite el aprendizaje de todos los estudiantes ofreciéndoles no solo posibilidades de participación verbal, sino también dándoles oportunidades para elaborar, clarificar y responder a desafíos cognitivos mayores, generando así un discurso más extenso y elaborado por parte de los niños. Cuestión que en este estudio se puede apreciar desde el análisis de cluster, respecto de la importancia de la interactividad verbal en el aula.

2.2.2. ¿Cómo favorece el lenguaje verbal de educadoras y profesoras el aprendizaje de la lectura de niños y niñas?

- Estrategias de desarrollo del lenguaje para la enseñanza de la lectura

El profesor y la educadora contribuyen al desarrollo del lenguaje y la alfabetización no solo a través de las actividades realizadas, sino también a través del lenguaje que media el aprendizaje incrementado el vocabulario y los conceptos metalingüísticos. Este tipo de análisis requiere una mirada en profundidad en la interacción entre educadora/profesor y estudiantes, puesto que la observación in situ proporciona una mirada global, que no capta el léxico presentes en las aulas. Por esta razón, se lleva a cabo un análisis de las videograbaciones para dar cuenta de forma más precisa de estos aspectos y que complemente los datos obtenidos mediante la pauta de observación.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Oportunidades de aprendizaje para incrementar el vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> El incremento del vocabulario mediante la repetición (NT1: 0%; NT2: 1%), reformulación (NT1: 0%; NT2: 0%) o explicación (NT1: 1%; NT2: 2%) está prácticamente ausente. 😊 	<ul style="list-style-type: none"> El incremento del vocabulario mediante la repetición (1°: 0%; 2°: 0%), reformulación (1°: 0%; 2°: 2%) o explicación (1°: 1%; 2°: 2%) está prácticamente ausente. Estrategias para decodificar sonidos y palabras (79.7%) 😊
Oportunidades de aprendizaje para incrementar conceptos metalingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> En NT1 son mínimas y están relacionadas con la construcción y los tipos de texto (1%); durante el tiempo instruccional predomina la no observación (99%) 😊 En NT2 Son mínimas y están relacionadas con conceptos relativos al alfabeto y la conciencia fonológica (12%); durante el tiempo instruccional prevalece la no observación (87%) 😊 	<ul style="list-style-type: none"> En 1° son mínimas y están relacionadas con conceptos relativos al alfabeto y la conciencia fonológica (1%); durante el tiempo instruccional predomina la no observación (99%). 😊 En 2° son mínimas y están relacionadas con la construcción textual y los tipos de texto (3%); durante el tiempo instruccional prevalece la no observación (97%) 😊

Figura 17: Lenguaje verbal de educadoras y docentes y oportunidades para el aprendizaje de la lectura en NT y NB1

- **Escasas oportunidades de incremento del vocabulario y de los conceptos de la alfabetización inicial en NT**

Tal como se aprecia en la figura 17, las interacciones entre educadoras y niños y niñas existen escasas oportunidades donde se introducen nuevos términos o significados durante la enseñanza de la lectura inicial. Asimismo, se observa que no existe una introducción explícita e intencionada de conceptos que permitan nominar la experiencia lectora.

- **Escasas oportunidades de incremento del vocabulario y de los conceptos de la alfabetización inicial en NB1**

Al igual que en los niveles de transición, las profesoras generan pocas situaciones en que se introducen conceptos metalingüístico y en las que los niños y niñas puedan incrementar su vocabulario. La investigación (Paratore, Cassano & Schickedanz, 2011) muestra que uno de los componentes clave para el aprendizaje de la lectura inicial es el incremento del vocabulario. En efecto, para que el estudiante logre comprender lo que lee debe conocer entre un 90% y un 95% de las palabras del texto. El lenguaje verbal del profesor puede proveer oportunidades de aprendizaje del vocabulario mediante la exposición a una mayor variedad léxica o bien

mediante la enseñanza explícita de léxico más sofisticado, es decir, propios de ámbitos que se alejan de la experiencia cotidiana y familiar de los niños y niñas.

2.2.3 Gestión instruccional para la enseñanza de la lectura

Uno de los factores clave de la gestión instruccional es el modo en que la educadora o el docente estructuran la clase. Es esperable que una actividad de aprendizaje y una clase tengan de algún u otro modo, momentos diferenciadores, donde exista un tiempo de **inicio** que permita generar las condiciones necesarias para el aprendizaje, un **desarrollo** durante el cual se realizan las actividades de aprendizaje y un **cierre** en el que sintetizar, explicitar y monitorear los aprendizajes realizados por los niños y niñas.

Por otra parte, el uso del tiempo es la segunda dimensión considerada dentro de la gestión instruccional mediante la cual se busca determinar el tiempo destinado al aprendizaje de la lectura inicial. En este estudio se entiende que el *tiempo instruccional* corresponde a los momentos en que ocurren las actividades de aprendizaje de la lectura; mientras que los momentos destinados a organizar la actividad, repartir materiales, entre otros son considerados como momentos de *transición* entre actividades.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Estructura de la clase	<ul style="list-style-type: none"> – Estructura completa NT1: 40.8% NT2: 44.7% – Sin cierre NT1: 44.7% NT2: 44.7% 	<ul style="list-style-type: none"> – Estructura completa 1°B: 14.9% 2°B: 17.6% – Sin cierre 1°B: 64.9% 2°B: 66.2%
Uso del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo NT1: 0.75 del tiempo total NT2: 0.75 del tiempo total – Inicio NT1: 0.13 del tiempo total NT2: 0.12 del tiempo total – Cierre NT1: 0.07 del tiempo total NT2: 0.06 del tiempo total 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo 1°B: 0.75 del tiempo total 2°B: 0.77 del tiempo total – Inicio 1°B: 0.12 del tiempo total 2°B: 0.1 del tiempo total – Cierre 1°B: 0.05 del tiempo total 2°B: 0.07 del tiempo total

Figura 18: Gestión instruccional: estructura de la clase y uso del tiempo para enseñar a leer en NT y NB1

- NT : Centralidad del desarrollo de actividades y experiencias de aprendizaje

La organización de las actividades y experiencias de aprendizaje, y los tiempos en los niveles de transición tienen una clara diferencia con la gestión del tiempo que existe en la etapa escolar,

que está a la base de la estructura de inicio, desarrollo y cierre. Por lo mismo, para efectos de la observación se solicitó a las educadoras la preparación de una experiencia de aprendizaje de una duración de 45 minutos.

En los niveles de transición el uso del tiempo y espacio es más flexible que en la enseñanza escolar; sin embargo, en las experiencias/actividades y clases observadas se aprecia con mayor frecuencia aquellas que siguen la estructura *inicio – desarrollo – cierre* en las aulas de NT, mientras que en NB1 las actividades sin cierre son más frecuentes.

El análisis de videos indica que el tiempo en las aulas de NT1 se destina en un 28% a la gestión de aula, en donde la organización de la jornada educativa y la realización de transiciones entre actividades están entre las principales frecuencias. En NT2, la gestión de aula representa un 37%, cuyas principales frecuencias corresponden a la organización de actividad de aprendizaje y al monitoreo de la participación de los niños y niñas.

Con respecto al tiempo instruccional, en NT1 corresponde al 72% de la clase. Este se concentra, principalmente, en la realización de actividades enfocadas en la comprensión oral. En NT2, se destina un 54% del tiempo de la clase a actividades para fomentar la competencia lectora inicial, principalmente, la comprensión lectora y el conocimiento del alfabeto.

- NB1: Centralidad en el desarrollo de actividades

Al igual que en los niveles de transición, las docentes de NB1 destinaron sobre el 75% del tiempo instruccional a las actividades de desarrollo. Ahora, las aulas de 1º y 2º presentan un aumento en las clases donde no se aprecia cierre (1º: 64.9; 2º: 66.2%).

En los videos analizados se aprecia que la distribución temporal en las aulas de 1º básico se distingue por emplear un 46% en gestión de aula. Las principales acciones están relacionadas con la organización y monitoreo de la participación de los estudiantes en la actividad de aprendizaje. En 2º básico la gestión de aula corresponde a un 48% del tiempo de la clase. Al igual que en 1º básico, las actividades más frecuentes consisten en la organización y monitoreo de la participación de los estudiantes en la actividad de aprendizaje.

En 1º básico, el tiempo de la clase empleado para las actividades de aprendizaje, fundamentalmente, conciencia fonológica y comprensión oral, equivale a un 58%. En tanto en 2º básico, el tiempo instruccional representa el 54% de la clase, en el que desarrollan con mayor frecuencia actividades enfocadas en la comprensión de lectura y en la fluidez y precisión lectora.

Los resultados indican entonces que al pasar a los niveles de enseñanza básica el uso del tiempo se torna más complejo, dedicándose más tiempo a la gestión del aula y con menos posibilidades de concluir la clase de manera clara y explícita.

2.3. ¿Cómo comprender las prácticas observadas? Razones y condiciones para aprender y enseñar la lectura inicial

Las prácticas hasta ahora descritas dan cuenta de una gama amplia de decisiones y opciones pedagógicas que toman docentes y educadoras al momento de enseñar a leer. En este capítulo, dedicado al contexto aula, se proponen cinco factores que aportan sustantivamente a la comprensión de lo observado. Las concepciones de docentes y educadoras y los conocimientos pedagógicos que han construido en la propia práctica de enseñar la lectura; las dificultades que experimentan en el aula; los recursos pedagógicos disponibles para enseñar a leer; el tipo de relación que desarrollan las profesionales con las familias; y por último, la calidad de las condiciones de formación y aprendizaje docente para la enseñanza de la lectura.

2.3.1 Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura: ¿basta con juntar las letras?

Comprender las características de la interacción didáctica supone reconocer concepciones, experiencias, conocimientos y condiciones en relación con tres dimensiones: la enseñanza, el aprendizaje y el objeto de conocimiento que se enseña y se aprende: la lectura. Se reconocen patrones y claras interacciones entre estas tres dimensiones que permiten comprender cómo enseñan la lectura docentes y educadoras y las distintas comprensiones que poseen sobre las competencias involucradas en el proceso lector, sobre las características y condiciones para el aprendizaje de sus alumnos. En esta perspectiva, las actividades descritas en los apartados precedentes sugieren diferencias relevantes en los énfasis didácticos que sostienen las prácticas de alfabetización de educadoras y docentes. Estas diferencias pueden comprenderse, entre otros factores, por las conceptualizaciones acerca de los procesos implicados en el aprendizaje lector que ambas profesionales poseen.

Para las educadoras de NT, la iniciación a la lectura supone ofrecer experiencias tanto de aprendizaje del código como de lectura con sentido, donde los niños interactúen con textos literarios ya sea escuchándolos o interrogándolos a través de claves paratextuales (el título, la portada, etc.). Para las educadoras estas prácticas son importantes porque mejoran y mantienen la disposición de los niños hacia cualquier tipo de aprendizaje (atención-motivación), se ajustan a las características psicosociales propias de los niños de esa edad y porque familiariza a los niños con prácticas de sociales de lectura (como por ejemplo leer el

índice de un libro o anticipar el contenido por el título) propiciando la construcción de un lector motivado hacia la lectura. Un segundo elemento que ayuda a explicar estas prácticas se relaciona con la comprensión que las educadoras tienen sobre el aprendizaje de la lectura.

Para ellas, aprender a leer significa que el niño logre desarrollar interés y curiosidad por la lectura y los materiales impresos; establecer la relación fonema-grafema, a través del reconocimiento de vocales y algunas consonantes (m, s, p, l); conciencia silábica y fonológica y una “comprensión lectora” que, aunque es poco descrita por las educadoras, se entiende como el proceso de responder a preguntas que formula la educadora a partir de una lectura que ella misma u otro adulto haya realizado. En esta cita se observa la centralidad conferida a la relación fonema-grafema.

Sonido inicial, sonido final, separación de sílaba, también se cuenta auditivamente, ellos tienen que aprender en una oración cuántas palabras hay, aprender a diferenciar... nosotros hacemos la oración y ellos tienen que ir nombrando cuántas palabras hay dentro de esa oración (Entrevista nº 8, Educadora NT2)

En tanto, para las docentes de NB1 en cambio, predomina una enseñanza altamente estructurada y secuenciada para lo cual resulta efectivo seguir una rutina con tareas específicas e idénticas para el aprendizaje de cada fonema/grafema.

Lo primero el alfabeto, identificarlo con sus formas en su forma visual y gráficamente, eso por una parte, y que las unan, ¿me entiendes?, todo el proceso de unión silábico, motriz, para que no sea una cosa de lectura porque hay niños que leen pero después al momento del dictado les va mal o leen mejor o escriben mejor (Entrevista nº 15, Docente 1º Básico)

A ver, primero reconocimiento de todas las consonantes y vocales, el abecedario completo, reconocimiento de la cognición de letras, buena pronunciación y una velocidad adecuada. Y la comprensión del texto (Entrevista nº 27, Docente 2º Básico)

En la cita las docentes manifiestan una concepción de enseñanza que releva los procesos de automatización y repetición por parte del niño en medio de un ambiente de aula altamente estructurado. Además, consideran que este tipo de enseñanza mantiene y garantiza la atención y concentración de los niños. En segundo término, porque aseguran que este tipo de estrategias estimula procesos cognitivos básicos para la comprensión lectora en la medida que desarrollan la conciencia fonológica, la expresión oral, la fluidez y la percepción visual. Un tercer factor que explica los énfasis didácticos descritos, es la necesidad que experimentan por controlar y evidenciar los progresos en el aprendizaje de la lectura.

Específicamente este último aspecto se relaciona con el contexto escuela. Aumenta la necesidad de evidenciar resultados de aprendizaje cuando a) se presentan importantes diferencias entre los niños en cuanto a sus niveles de aprendizaje b) la presencia sistemática, a

partir de 1° básico de evaluaciones internas y externas (y las consecuencias que estos resultados tienen sobre la percepción de idoneidad de la docente) y c) debido a las presiones institucionales por alcanzar compromisos de aprendizaje muchas veces comprometidos con anterioridad, y sin diagnósticos previos sobre aprendizajes del grupo.

2.3.2 Dificultades para la enseñanza de la lectura: ¿cómo enseñar a niños con diferentes niveles lectores?

En el caso de docentes y educadoras, las dificultades se explican por los escenarios complejos donde deben desarrollar la enseñanza. Allí se conjugan factores relacionados con las características de los niños, sus familias y las condiciones organizacionales de las instituciones en las que realizan la docencia. En los cuestionarios, las educadoras y docentes coinciden en torno a las dificultades que enfrentan en práctica pedagógica. Estas son sintetizadas en la figura 19, destacándose el dispar desarrollo lector que presentan los estudiantes en relación con el dominio de destrezas y de comprensión de significados.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Aprendizaje lector del grupo curso	<ul style="list-style-type: none"> – La mayoría de los niños y niñas está en un nivel intermedio (56.3%) – El curso presenta mayoritariamente dos grupos: uno de nivel avanzado y otro de nivel bajo (28.1%) 	<ul style="list-style-type: none"> – La mayoría de los niños y niñas está en un nivel intermedio (60.3%) – El curso presenta mayoritariamente dos grupos: uno de nivel avanzado y otro de nivel bajo (31.7%)
Habilidades lectoras desarrolladas por los estudiantes	<p>Menos de un 25% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leen fluidamente textos breves (82.1%) <p>25-50% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconocen las letras del alfabeto (37.1%) <p>51-75% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprenden lo que escuchan (45.3%) 	<p>Menos de un 25% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leen fluidamente textos breves (7.8%) <p>25-50% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprenden lo que leen (15.6%) <p>51-75% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprenden lo que leen (57.8%) <p>Más de un 75% de los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Identifican y manipulan sonidos

Figura 19: Aprendizajes lectores declarados por educadoras y docentes en NT y NB1

En el caso de las docentes de NB1, la complejidad de enseñar a niños con diversidad de niveles de aprendizaje coincide con las educadoras (NT) como uno de las dificultades más importantes en la tarea de enseñar a leer.

Ahora lo otro que también cuesta mucho cuando el niño falta a clases, y aunque uno, le esté diciendo al apoderado que se ponga al día, que si se pasa una letra... o el niño de repente falta una semana completa, generalmente por enfermedad y eso es increíble que se nota, y esto cuesta mucho recuperarlo, ese niño que faltó una semana, ya sea en lectura o no lectura...porque yo me he fijado en niños que tuvieron una baja asistencia por ejemplo en invierno, por ejemplo en las letras que se pasaron, esas letras

el niño las toma mal y siempre va a tener problemas con esas letras, sobre todo si esas letras son de difícil ortografía o el sonido se presta como para confusión (Entrevista nº 21, Docente 2º Básico)

Las docentes entrevistadas plantean que el principal problema en la enseñanza de la lectura es la necesidad que tienen permanentemente de nivelar aprendizajes dispares entre los niños y niñas de su grupo curso.

Una primera dificultad que las educadoras deben superar en el aula es el esfuerzo adicional y las estrategias específicas que deben implementar para mantener la atención de los niños por tiempos prolongados, y motivar en ellos el interés por la lectura. En las entrevistas, esta dificultad se plantea con fuerza cuando la educadora implementa actividades de lectura compartida y en voz alta a los niños, considerando que la enseñanza se complejiza en estos dos escenarios (mantener la atención y motivar la lectura). Las educadoras de NT1 y NT2 ofrecen variadas explicaciones a la ocurrencia de estas dificultades: en primer lugar, hay características propias de los menores de entre 3 y 5 años que condicionan el éxito de ciertas actividades; en segundo lugar, las dificultades de concentración, curiosidad e imaginación que dicen presentan algunos niños; y en tercer lugar, la falta de material atractivo de lectura. Otro problema frecuentemente mencionado por estas profesionales se relaciona con la necesidad permanente de tener que nivelar los aprendizajes de los niños y niñas. No es lo mismo, señalan, trabajar en un aula diversa que en un aula homogénea. Las estrategias “estándar” que la formación les ha entregado, los recursos con los que cuentan y muchas veces sus propias capacidades, se tensionan ante un grupo que requiere enseñanzas diferenciadas. ¿Cómo se manifiesta esa diversidad? Las educadoras explican la complejidad del contexto en que las actividades de iniciación a la lectura se desarrollan a) considerando que el establecimiento habitualmente acepta el ingreso de alumnos y alumnas con distintos niveles, a veces sin escolaridad previa a lo largo del año, algo que se confirma cuando vemos que solo el 40,3% de los docentes tiene continuidad con sus estudiantes desde el nivel anterior; b) altos niveles de inasistencia; y c) Necesidades educativas especiales (déficit atencional y trastornos del lenguaje) y niños que poseen ritmos de aprendizajes muy dispares.

2.3.3. Condiciones referidas a los recursos pedagógicos: ¿material para el aula o para la escuela?

Otro de los factores que impulsan las diferencias observadas entre NT y NB1 es la diferencia en los apoyos en materiales de lectura para el aula que reciben educadoras y docentes. Las implicancias de esta diferencia pueden verse en las observaciones realizadas en el aula. En NT1

y NT2 hay una tendencia al mayor uso de material textual en relación a NB1. Dos razones se presentan con fuerza. En primer lugar, las posibilidades de tener una biblioteca de aula de uso exclusivo para el profesor y su curso. En el caso de NT, cuentan con un apoyo focalizado desde el Ministerio que asigna periódicamente nuevos textos para cada aula. Esto no ocurre en NB1, donde la focalización de recursos ha estado en los CRA y no en las bibliotecas de aula. En segundo lugar, cuando el actor que provee de materiales para la lectura es el Ministerio, sabemos que este material es seleccionado cuidadosamente, con un fuerte interés por asegurar un mínimo de diversidad textual dentro de las aulas. Sin embargo, cuando el establecimiento, los profesores o los propios apoderados son quienes seleccionan, probablemente encontremos una diversidad de criterios de selección mucho mayor. De acuerdo a cómo comprenda el docente la competencia lectora, serán sus elecciones de material, si el énfasis está en la decodificación, entonces seleccionará letras móviles, juegos de palabras, láminas, y excluirá otro tipo de materiales que le parecen menos relevantes para el aprendizaje de la lectura, por ejemplo, textos literarios como cuentos, fábulas, poemas.

Estas condiciones diferenciadas estructuran dos factores que influyen fuertemente las prácticas observadas. Un primer factor es el grado de apoyo sistemático con recursos para la lectura que llegan directamente al aula. Hay diferencias sustanciales entre NT y NB1, en un caso, reciben recursos que les permiten mantener una biblioteca de aula con libros que permanentemente se renuevan, mientras en el otro, esto ocurre esporádicamente, y muchas veces con materiales seleccionados con criterios que difieren de los que utiliza el Ministerio. El segundo factor, está en esto último que se señala: cuando varían las maneras de comprender la competencia lectora, entonces tendremos variedad de criterios para seleccionar material que sea considerado “relevante” para aprender a leer. En suma, hay una diferencia entre una política que apoya con textos para el aula a otra que lo hace con textos para toda la escuela.

2.3.4. Formación inicial y continua de docentes: ¿qué modelos de desarrollo profesional para enseñar a leer?

Las educadoras y los docentes fueron formados mayoritariamente en la educación superior de modalidad presencial conducente a un título profesional; destaca la alta frecuencia de participación en cursos de formación continua, no obstante cerca del 50% en NT y NB1 de estudios de perfeccionamiento han estado centrados en aspectos disciplinarios y didácticos relativos a Lenguaje.

	NT (preKinder- Kinder)	NB (1° y 2° básico)
Formación inicial	Tipo de programa – Educadora de párvulos (96.5%) Modalidad de estudio – Presencial (93.7%)	Tipo de programa – Profesor(a) Ed. básica (90.4%) Modalidad de estudio – Presencial (95.9%)
Formación continua	Nivel de formación continua – Curso de perfeccionamiento (100%) Temáticas de desarrollo profesional – Contenidos disciplinares de Lenguaje y Comunicación (44.3%) – Didáctica del lenguaje (41.7%)	Nivel de formación continua – Curso de perfeccionamiento (97.4%) Temáticas de desarrollo profesional – Contenidos disciplinares de Lenguaje y Comunicación (56.1%) – Integración de TIC's en la enseñanza del lenguaje (48.2%)

Figura 20: Formación inicial y continua educadores y profesores

Es importante notar que en las entrevistas, docentes y educadoras destacan la escasa presencia de estrategias para enseñar la lectura durante su formación inicial. Esta carencia propicia una búsqueda de certezas sobre cómo los niños aprenden a leer y qué estrategias son más efectivas, lo que redundará en otras “fuentes de aprendizaje”. Internet, libros didácticos, un profesor más experimentado, la discusión entre pares así como algunas instancias de formación continua. Por esta razón, podemos señalar que se aprende más en la escuela, tal como se percibe en la cita.

Ahora lo otro que también cuesta mucho cuando el niño falta a clases, y aunque uno, le esté diciendo al apoderado que se ponga al día, que si se pasa una letra... o el niño de repente falta una semana completa, generalmente por enfermedad y eso es increíble que se nota, y esto cuesta mucho recuperarlo, ese niño que faltó una semana, ya sea en lectura o no lectura...porque yo me he fijado en niños que tuvieron una baja asistencia por ejemplo en invierno, por ejemplo en las letras que se pasaron, esas letras el niño las tomo mal y siempre va a tener problemas con esas letras, sobre todo si esas letras son de difícil ortografía o el sonido se presta como para confusión (Entrevista n° 21, Docente 2° Básico)

Pero, ¿qué se aprende?, ¿hasta qué punto es en la escuela donde está el conocimiento más actualizado sobre la enseñanza de la lectura?, ¿en qué medida no se convierte la escuela en un espacio para reproducir modelos didácticos distantes de lo que la literatura especializada indica? También aquí encontramos diferencias entre Educadoras y Docentes.

El lugar donde aprendieron estas estrategias y la formación que tuvieron se constituyen en otro elemento explicativo de las prácticas y conocimientos. Lo que hacen las educadoras fue aprendido en procesos de formación continua y a través del intercambio entre pares. En cuanto a la formación inicial, conviven evaluaciones positivas y negativas del proceso. Esto

llama la atención por cuanto se diferencia de docentes de NB1, quienes unánimemente califican la formación universitaria como deficiente y sin impacto en sus actuales prácticas. Así, a diferencia de ese grupo, algunas educadoras señalan que lo que hacen actualmente fue aprendido en esta instancia. Sin embargo, un grupo mayoritario de educadoras destaca el mínimo impacto que tuvo la formación inicial (tanto principiantes como las de mayor experiencia en años de docencia)

Yo creo que la universidad entrega muchas herramientas, pero entrega herramientas para un niño que no existe. El que no tiene déficit, el que no tiene problemas, el que aprende inmediatamente, o sea estrategias para el niño que no existe (Entrevista nº 22, Docente 2º Básico)

Así, los escasos efectos son adjudicados principalmente a la ausencia de modelos explícitos de enseñanza de la lectura y al énfasis excesivo en aprendizajes teóricos sin anclaje en la práctica y en la realidad del sistema escolar subvencionado.

En cuanto a la formación continua, reconocen una serie de iniciativas gubernamentales y privadas (LEM, UBC, ORT) que impactaron en su aprendizaje gracias a los principios formativos que caracterizaban dichas instancias. En primer lugar, porque las impulsaron permanentemente a poner en práctica lo aprendido, haciendo un vínculo más estrecho entre teoría y práctica, y entregaron un repertorio amplio y diverso de estrategias, lo que les permitió concretar en el aula de manera más sostenida en el tiempo los aprendizajes que alcanzaban en estas instancias.

El lugar donde estas estrategias fueron aprendidas y el impacto de la formación inicial y continua, son también aspectos decisivos para comprender lo que hacen y omiten profesoras de 1º y 2º año básico. En forma unánime señalan que la formación inicial no les entregó modelos explícitos de enseñanza de la lectura, factibles de aplicar en el aula (en la escuela real). En algunos casos destacan el aprendizaje de estrategias generales, asociadas a la gestión del aula y la interacción con los niños. Sin embargo, ninguna de éstas aparece como relevante cuando tienen que explicar dónde aprendieron lo que saben y hacen actualmente en el aula. Es por ello que, ya en el campo laboral, después de haber recibido la formación inicial, tuvieron la necesidad de “salir a buscar” para aprender cómo se hace. A diferencia de las educadoras, las fuentes de aprendizajes son más diversas: algunas aprenden de manera autodidacta (Internet, textos dirigidos a docentes); otras aprenden de los pares, especialmente los más experimentados, compartiendo experiencias exitosas y muchas rescatan algunas experiencias específicas de formación continua.

2.4. ¿Qué nos dicen los hallazgos de la práctica pedagógica para el aprendizaje de la lectura inicial?

2.4.1. Sobre actividades y componentes clave del desarrollo de la lectura

Las actividades observadas para enseñar a leer se concentraron en NT1 y en NT2 en el desarrollo de la conciencia fonológica y en la comprensión oral y en NB1 en actividades para el desarrollo del lenguaje, pero no directamente relacionadas con la lectura inicial y actividades de comprensión lectora. Los componentes clave de vocabulario, conocimiento de lo impreso y reconocimiento de palabras tuvieron una frecuencia baja. No se observaron diferencias por tipos de dependencias; sin embargo, hubo diferencias en las frecuencias de los tipos de actividades según el semestre académico.

2.4.2. Sobre la calidad de las oportunidades de aprendizaje de la enseñanza de la lectura inicial

En cuanto al estilo de práctica de enseñanza de la lectura, tanto educadoras como profesores realizan actividades a todo el grupo para luego desarrollar un trabajo de aplicación individual. Poca variedad de tipos de materiales para la enseñanza de la lectura se observan en las aulas de NT y NB1, apreciándose mayor cantidad de textos literarios en entornos más atractivos y accesibles en NT que en NB1. Los materiales usados durante las actividades de lectura son, principalmente, textos literarios y guías, incrementándose hacia 2° básico el uso del texto escolar.

Por otra parte, las educadoras de párvulos generan un buen clima socioemocional para aprender; sin embargo, son menores las oportunidades para participar verbalmente de manera extendida y el tipo de retroalimentación ofrecida se centra, más bien, en la participación y no en las actividades de aprendizaje. El estudio cualitativo muestra que los estudiantes cuando participan lo hacen mediante respuestas a coro o bien permanecen en silencio y/o escuchando. Además, los estudiantes son enfrentados a tareas de bajo desafío cognitivo (literal o inferencial simple). Para NB1, las principales diferencias dicen relación con las oportunidades para participar verbalmente aumentan en relación con NT. La interacción verbal se realiza sobre todo con todo el grupo curso, a través de intervenciones breves y de tipo coral, siendo muy escasas las ocasiones para desarrollar un discurso extendido. Uno de los factores clave para el desarrollo del lenguaje oral es el discurso del profesor que media la enseñanza de la lectura. Tanto en NT como en NB, el profesor no ofrece conscientemente oportunidades para incrementar el vocabulario mediante el uso de reformulaciones o

explicaciones y el uso de conceptos metalingüísticos vinculado con la alfabetización inicial es bastante escaso.

Sobre la gestión instruccional, se observó que tanto en las aulas de NT como de NB1 las actividades y clases para enseñar a leer tienen una estructura completa o bien carecen de un cierre, la mayor cantidad de tiempo se utiliza en las actividades de desarrollo. El estudio cualitativo muestra que gran cantidad del tiempo está destinado a la organización de las actividades y transiciones disminuyendo el tiempo dedicado a la instrucción.

2.4.3. Sobre las representaciones de los profesores y educadoras sobre la enseñanza de la lectura inicial

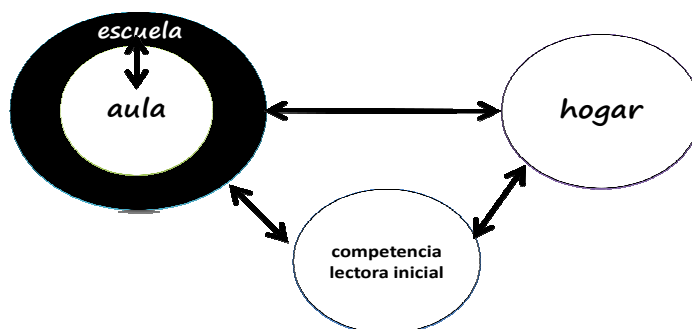
La construcción de una visión estratégica de la lectura y una experiencia lectora con sentido son los aprendizajes declarados por las educadoras para los niños y niñas de preescolar. Los profesores de NB1, en cambio, se focalizan en las habilidades vinculadas con el código escrito y la necesidad de una enseñanza estructurada. Sobre los materiales utilizados ambos grupos señalan el texto auténtico tanto literario como informativo. Por tanto, si se contrasta lo declarado con lo observado en las aulas se aprecia la distancia entre el conocimiento declarativo y el conocimiento pedagógico del contenido efectivamente utilizado dentro del aula. Sin embargo, cabe considerar que solo se observó durante dos veces por lo que no es posible realizar una generalización al respecto. Sobre la formación continua, los docentes valoran las experiencias que ofrecen estrategias específicas de enseñanza de la lectura inicial.

2.4.4. Sobre los tipos de conocimientos necesarios para enseñar a leer y los modelos de desarrollo profesional

Tanto educadoras como profesores, a partir del ejercicio profesional evidencian cuáles son las áreas clave de desarrollo profesional en este foco específico de la enseñanza. Entre las que se destacan: 1) atender a las necesidades individuales y especiales de un aula heterogénea en torno a los desempeños lectores, 2) establecer vínculos con las familias para disminuir el ausentismo escolar y lograr un mayor compromiso con los aprendizajes de los niños y niñas, y 3) lograr motivar hacia la lectura y desarrollar la atención hacia tareas de aprendizaje. La evaluación de los desempeños lectores y el diseño e implementación de prácticas de enseñanza de la lectura en relación con dicha información tuvo una aparición muy baja en los discursos de los docentes. La formación inicial es evaluada por los docentes como teórica – desvinculada de las prácticas de enseñanza– y rígida sin posibilidades de responder a las distintas necesidades de los estudiantes. Señalan que sus fuentes de aprendizaje son internet,

libros y profesores experimentados y valoran las experiencias de formación continua que ofrecen un repertorio de estrategias específicas y concretas para enseñar a leer.

3. Contexto escuela



¿Cómo se organizan las escuelas para la enseñanza de la lectura?

3.1. Introducción

El contexto aula, analizado en detalle en el capítulo anterior, forma parte de un contexto mayor y que alude a la escuela como organización y cultura (Mullis et al., 2007). Entre los contextos (aula, familia, y escuela) existen relaciones e interacciones recíprocas las que, a su vez, no anulan la especificidad del funcionamiento de cada contexto en forma particular.

En este capítulo se analizará el contexto escolar y su funcionamiento en las escuelas estudiadas. La mirada es parcial. No se aborda la organización y su gestión en toda la complejidad que ello implica. El análisis se focaliza en el esfuerzo que realiza la escuela como organización para abordar los problemas que afectan el aprendizaje lector y asegurar el logro de las metas planteadas. Se incluyen las definiciones y opciones que realiza la escuela a través de su equipo directivo; los apoyos específicos que se gestionan para alcanzar los logros definidos y las coordinaciones institucionales para favorecer la articulación entre niveles y de la escuela con la familia.

El material de base son los cuestionarios aplicados a 39 directivos y 155 docentes y las entrevistas en profundidad realizada a un directivo (Director o jefe de UTP) correspondiente a

los 8 establecimientos de la muestra cualitativa del estudio y a los docentes que se desempeñan en los 4 niveles estudiados en estos mismos establecimientos.

3.2. El Proyecto Educativo Institucional

Desde las políticas educativas a nivel nacional se ha insistido en la importancia de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Una escuela sin proyecto institucional pierde sentido de misión y principios compartidos para coordinar internamente las acciones en función de metas comunes.

El PEI es un instrumento de apoyo para la gestión que legitima el liderazgo del director y contribuye a centrar el foco de todo el trabajo de la escuela en los aprendizajes de los niños.

En este estudio, el 94,7% de los directivos de los establecimientos de la muestra declaran tener un Proyecto Educativo Institucional. Un 66,6% de los directivos, a su vez, considera que el proyecto es conocido por la comunidad escolar; un 70,2% señala que guía de manera efectiva las decisiones pedagógicas y curriculares del colegio; un 61,1% considera que el PEI orienta el trabajo de los docentes en el aula y sus prácticas en función de las metas compartidas propuestas en el Proyecto (68,6%). Cabe señalar que en estos dos últimos aspectos hay directivos que opinan que esto no ocurre en los establecimientos en los cuales se desempeñan (10,8% y 13,9% respectivamente). La mayoría de los directivos (78,3%), docentes (82%) y educadoras (81,3%) declara que el PEI fue construido en conjunto con los miembros de la comunidad escolar. Podemos concluir de esta visión general que, en la mayor parte de los casos, existe un proyecto educativo con un grado razonable de difusión y de conocimiento por parte de la comunidad educativa.

Las entrevistas en profundidad realizada a los directivos de los 8 establecimientos seleccionados dieron cuenta, en cambio, que la actualización y uso de los PEI en los establecimientos es un problema más complejo. En efecto, existen diferencias en los procesos de formulación de los PEI y que afectan el conocimiento y adhesión a los mismos por parte de los profesores y comunidad educativa. Por otra parte, y en cuanto al problema específico que nos interesa, los proyectos también difieren en el diagnóstico y en las estrategias de acción definidas para enfrentar los problemas de aprendizaje lector.

En la formulación de los PEI es posible reconocer dos situaciones que dan cuenta de realidades institucionales muy diferentes.

Por un lado, establecimientos donde el PEI es resultado de un proceso participativo, con distinto grado de asesoría externa, y con una intención explícita de involucrar a todos los actores de la comunidad educativa. En estos casos se cuenta con un agente externo (Entidad académica o técnica especializada o MINEDUC) que anima y acompaña el proceso de formulación del PEI (Ejs. Caso 3 y 7)¹⁴. En el caso 7 el proceso se realizó de un modo participativo, hace cuatro años atrás con participación de toda la comunidad –incluyendo apoderados- y se elaboró un documento que se revisa anualmente.

Por otro lado hay casos con una situación opuesta. En estos el PEI es formulado por la autoridad externa (Ministerio y/o Sostenedores), sin una consulta real ni mayor participación de la comunidad escolar. El resultado es un PEI formal, elaborado para cumplir con los requerimientos planteados por el Ministerio de Educación. Estos casos, según el cuestionario aplicado a directivos, representan cerca del 30% de los establecimientos. Un ejemplo extremo de esta realidad es el caso 4 donde el PEI fue elaborado por los sostenedores privados sin considerar el contexto de los estudiantes ni la participación de los profesores y directivos. A juicio del Director se trata de un proyecto “prestado” y que prácticamente se bajó de internet.

3.3. Problemas de aprendizaje lector y estrategias de acción.

En todos los proyectos educativos de los establecimientos de la muestra cualitativa se incluyen problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Sin embargo, en gran parte de los casos, estos se enuncian de un modo general sin mayor precisión.

Prácticamente la totalidad de los directores declararon en el cuestionario otorgar mucha importancia al aprendizaje de la lectura en los niveles iniciales de sus colegios. En cuanto a los énfasis el 94,7% de los directivos declara estar centrado en la lectura, el 81,6% en el lenguaje oral (hablar y escuchar) y un 60,6% en la escritura (no caligrafía). Los directores coinciden en que los niños y niñas deben concluir el primer año con un dominio básico de la lectura, entendiéndolo por ello, el afianzamiento de la decodificación.

Para alcanzar el nivel de logro esperado, a juicio de los directores, se deben gestionar soluciones a tres grandes problemas: las necesidades derivadas de la realidad familiar; las competencias y capacidades que los profesores ponen en práctica en el aula y, por último, los recursos de apoyo disponibles en el establecimiento.

¹⁴ Se ha asignado números a las escuelas participantes con el fin de respetar el consentimiento informado de los Directivos y que compromete a la investigación no revelar la identidad de las instituciones y de los participantes en el estudio.

Los directores entrevistados se distinguen en sus estilos de gestión y prioridades de acción según el énfasis que ponen en la solución de uno u otro de los grandes problemas identificados.

Para algunos directivos los problemas principales que afectan el aprendizaje lector se relacionan con las necesidades particulares de los niños y el poco apoyo que dan los padres al aprendizaje de sus hijos.

Los establecimientos atienden niños de los sectores más vulnerables donde las familias, a juicio de los directivos, carecen del capital cultural y de los recursos que favorecen el aprendizaje lector.

Cerca del 37% de los directivos piensa que los padres no son un factor de apoyo para el rendimiento de sus hijos. Como señala una directora: *“(las familias) No tienen herramientas, no las tienen. O sea pueden acompañar en lo que se refiere a la responsabilidad de cumplir con las tareas, pero muchas veces no saben cómo enfrentar las tareas, no pueden enfrentarlas”* (Caso 6). Por ello, es muy importante para los directivos definir estrategias de apoyo que compensen las carencias que tienen los niños y que son producto de su situación familiar.

En el discurso de los directivos las carencias de la condición social de los niños terminan siendo, finalmente, un atributo o característica propia y personal de los niños. El niño se clasifica como una persona con “necesidades especiales”, incluyendo en el concepto un abanico amplio de problemas afectivos, comunicativos, sociales, psicológicos, neurológicos y físicos. Entre estos problemas, llama la atención la importancia que otorgan los directivos a problemas relacionados con carencias afectivas, atencionales y al hiperactivismo de los niños.

Para otros, el foco principal de problemas a enfrentar tiene que ver con las capacidades de los profesores y sus métodos de enseñanza en el aula. Un 40,5% de los directores entrevistados señala que carece de docentes y educadoras calificadas. En estos casos, además de la falta de especialistas, destacan los problemas pedagógicos que tienen sus profesores para lograr enseñar el conocimiento del código, la comprensión y la velocidad lectora, entre otros. Por ejemplo, un director señala *“Aquí hay profesores muy mañosos, los mayores, la gente joven es más... atrevida; me gusta la gente joven porque ellos se atreven a todo y les gusta innovar, en cambio los que ya son mayorcitos como que quieren quedarse en su metrillo cuadrado y quedarse en lo que conocen y no hacen nada por avanzar. Y es fome, para los niños es fome”* (Director, caso 7).

En cuanto a la carencia de recursos, los directivos declaran que los aspectos que más les afectan son: la escasez de libros en la biblioteca para los primeros niveles (50%), la escasez de material para la enseñanza o material inadecuado (por ejemplo, libros de texto) (44,7%). Mientras que entre los aspectos que los afectan muy poco o nada se encuentra la escasez de equipamiento para estudiantes con discapacidad física (50%), la falta de conexión a Internet o conexión inadecuada (47,4%) y la escasez de software computacional para la enseñanza o software inadecuados (44,7).

Frente a estos problemas los directivos despliegan diferentes estrategias de acción. Por estrategia entenderemos los grandes caminos u opciones que se asumen para resolver los problemas planteados y acercarse a las metas o logros esperados.

Para los directivos no es fácil resolver los problemas que afectan a las familias y su apoyo al aprendizaje lector. Gran parte de estos son estructurales y trascienden a las posibilidades que tienen las escuelas para solucionarlos. En la mayoría de los casos se asume que los padres no tienen las herramientas y se prefiere trabajar directamente con los niños. Por ello, se opta por realizar acciones de apoyo directo a aquellos niños que tienen necesidades especiales y que requieren una estrategia diferencial. Estas acciones incluyen, en algunos casos, la derivación a control con neurólogo y psicopedagogos para enfrentar problemas de déficit atencional e hiperactivismo. Por otra parte, el 84,2% de los directivos declaran ofrecer en sus establecimientos programas remediales en lenguaje y que apoyan a los niños en reconocimiento de código; velocidad y comprensión lectora, entre otros, ya sea a través de proyectos de integración; contrato de psicopedagogos y apoyo de especialistas. Para ello se recurre, en algunos casos, a recursos SEP y, por lo general, este apoyo se da fuera del contexto de la clase.

Cerca del 40% de los directivos, declara tener programas de profundización en lenguaje para niños avanzados, cuestión que de acuerdo con los resultados obtenidos en los análisis presentados en el capítulo 5, podría explicar la escasa alza en el desempeño en la prueba de competencia lectora de los niños más avanzados en 2º básico.

La mayor parte de los directivos piensa que los padres no apoyan afectiva ni cognitivamente a sus hijos, situación que afecta el aprendizaje de los niños. Los directivos reconocen que la escuela puede incidir en las expectativas, actitudes y apoyo específicos de los padres (principalmente de las madres) hacia el aprendizaje lector de sus hijos. Para ello, realizan diferentes acciones entre las cuales destacan: Informar los resultados de lectura de los estudiantes de NB1 (97,4%) y párvulos de NT (92,1%); analizar con padres y apoderados los

resultados de los aprendizajes en lectura y escritura (76,3%) y tomar medidas con ellos para apoyar el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes (89,5%). También se les pide apoyo para la realización de actividades como tareas escolares (100%) y participar como voluntario en proyectos, programas y viajes de la escuela (84,2%). Estas acciones se ven ratificadas en las entrevistas a directivos, quienes declaran que se organizan reuniones de apoderados, talleres y entrevistas en las cuales se informa y se entregan técnicas de apoyo fáciles de implementar en el hogar¹⁵.

En cuanto a las estrategias que potencian las capacidades de las escuelas y de los profesores, es posible distinguir dos grandes líneas de acción. Por un lado estrategias institucionales que promueven cambios en la organización interna y, por otro, el fortalecimiento del trabajo y apoyo al profesor.

Estas estrategias pueden ser asociadas, a su vez, a dos estilos de liderazgo: transaccional y transformacional. El primero tendrá como foco la organización propiamente tal; realizará cambios en los límites y procedimientos con el fin de favorecer la coordinación interna y un funcionamiento más eficaz. El segundo, en cambio, tendrá como foco las personas y sus capacidades y generará iniciativas que apoyen a los profesores en el logro de los resultados esperados.

Entre las primeras cabe destacar aquellas que promueven cambios en los límites institucionales internos. Por ejemplo, articulación entre cursos; trabajo en equipo (p.e entre profesores de primer y segundo ciclo); profesores especialistas desde segundo hasta cuarto año básico, entre otras. Son buenos ejemplos de estos cambios las experiencias relatadas por los directivos de los casos 1 y 7¹⁶.

Por otra parte, el fortalecimiento del trabajo del profesor descansa principalmente en el aprecio y altas expectativas que tienen los directivos hacia su trabajo y en el apoyo específico

¹⁵ En las reuniones de apoderados se les informa el trabajo que se está haciendo y cómo lo tiene que hacer y en muchas ocasiones los colegas acá les dicen a los apoderados "sí usted no entiende, venga para acá en mis horas de colaboración y yo se lo explico para que usted nos apoye", pero tenemos muy pocos apoderados que vienen (Caso 4)

¹⁶ Por ejemplo "que los profesores no siguieran asumiendo todas las asignaturas de los profesores, sino que entregarles a un profesor especialista la... el subsector, cierto, en el sentido de potenciar mucho más las habilidades, porque es un experto en ese tipo de enseñanza, y por lo tanto pudiera potenciar más a los niños desde segundo básico. Entonces este año generamos un cambio de tal manera que los profesores especialistas en lenguaje pudieran asumir todas las horas de lenguaje, desde segundo al cuarto básico, los de matemáticas y también los del área de las ciencias sociales y naturales" (Caso 1)

que les brindan para su perfeccionamiento y práctica especializada (por ejemplo, asistencia a cursos fuera de la escuela o a talleres de capacitación en el establecimiento, entre otros).

La mayor parte de los directivos tiene una buena valoración del entusiasmo de sus profesores (73,7%); sin embargo, esta valoración decrece en relación al dominio de contenidos y la apropiación curricular que presentan (55,3%). En relación a la percepción de los directivos, el 57,9% cree que sus docentes tienen altas o muy altas expectativas del rendimiento de sus estudiantes. Cabe señalar que este último aspecto es el único en el que se presentan opiniones de bajas expectativas (5,2%). En la entrevista es posible evidenciar que los directivos que tienen mayor valoración de sus docentes, esperan, a la vez, que ellos tengan altas expectativas de aprendizaje y respondan, en forma especializada, a la diversidad de ritmos y de realidades de sus alumnos¹⁷.

3.4. Los programas y proyectos de apoyo al aprendizaje

Al interior de las grandes estrategias de trabajo es posible identificar programas y proyectos específicos. Estos movilizan un conjunto de recursos humanos y materiales en función del logro de resultados y metas definidas. Algunos de estos programas tienen su origen en el Ministerio de Educación o en las Direcciones de Educación Municipal. Estos los hemos llamado *programas externos* y responden a las políticas nacionales y que son implementadas a nivel local. Entre los más mencionados cabe destacar: distribución de textos especializados; LEM; talleres de capacitación dirigidos a profesores; estrategias de atención a niños con necesidades especiales; evaluaciones realizadas a nivel municipal, entre otros. En el cuestionario aplicado a directivos cerca del 40% reconoce aplicar programas externos de apoyo a la lectura.

Por otra parte, es posible identificar *proyectos internos* y que son diseñados por el propio establecimiento o contratados por ellos a partir de la evaluación y selección de oferta de servicios de apoyo o asistencia técnica. Entre ellos cabe destacar: *planes de lectura*¹⁸; *programas de capacitación de profesores*; *estrategias de reforzamiento en comprensión y velocidad de lectura*; *juegos y mayor uso de biblioteca* entre otros. Predomina el diseño de

¹⁷ De partida fortalecer el trabajo del docente, el docente tiene que reorientar su trabajo, ajustar sus planificaciones de clases poniendo énfasis en aquellas dificultades principales, por otro lado algunas de esas dificultades que superan las competencias de los docentes a través de los grupos diferenciales que tenemos aquí en el colegio, entonces se incorporan los niños a esos grupos diferenciales, y en los casos de problemas de lenguaje hay proyecto de integración también, son evaluados y después se determina de acuerdo a la evaluación si son, se incorporan o no al proyecto para recibir la asistencialidad de los especialistas (Caso 3).

¹⁸ “Nosotros tenemos un plan lector, un plan lector que va desde kínder a 8° año básico, tenemos las lecturas diarias independiente de las asignaturas en que estén los alumnos se hace ese plan lector, nosotros medimos todos los años con evidencias por supuesto, medimos la velocidad lectora de los niños y medimos la comprensión lectora de los alumnos” (Caso 3)

programas internos con distinto grado de formalización y de consistencia y, por lo general, para los directivos estos tienen resultados más positivos que los programas externos¹⁹. Los programas internos responden a necesidades específicas y constituyen intervenciones que benefician a todos los alumnos. Los programas externos, en cambio, atienden a alumnos en forma focalizada y muchas veces con estrategias y definiciones que no son pertinentes para la realidad de los estudiantes. Esta distinción da cuenta de la existencia de dos lógicas de acción y que se coordinan o se distancian de acuerdo a la realidad de los establecimientos. Por un lado la lógica de acción que define el sistema educativo en función de necesidades generales y, por otro, la lógica de acción situada y que responde a necesidades particulares y al “mundo de la vida” de la escuela²⁰.

3.5. La definición de metas y logros de aprendizaje

Hemos constatado en los directivos entrevistados un convencimiento en la necesidad de orientar su gestión en función de metas de aprendizaje. Estas metas descansan en dos fuentes: el currículo y el SIMCE.

En primer lugar, el currículo constituye, para la mayor parte de los casos entrevistados, la fuente principal de las metas internas que se plantean lograr. Como señala uno de los directivos entrevistados, los aprendizajes claves hasta cuarto básico, sobre todo en NT1, NT2, primero y segundo básico, tienen que ver con la lectura y la escritura y están definidas en el currículo. En este marco, los directivos, exigirán a sus profesores asumir y tomar en cuenta los contenidos y niveles de logro asociados a lo definido: “... se trata de dar énfasis a eso, no dejarlo de lado y tomarlo en los términos que ahí está expuesto” (Caso 6).

En segundo lugar, se destaca el rol del SIMCE como sistema de metas y presión externa para los profesores. Aunque la evaluación se realiza en cuarto básico, los directivos insisten a sus

¹⁹Por ejemplo, “ Hemos ido subiendo de forma sistemática el SIMCE, yo creo que... no lo creo, es así digamos, fuimos subiendo desde el 2007 que fue el primer SIMCE 220, después llegamos a 240 y hoy en día ya estamos en los 264, entonces el trabajo que se ido haciendo con respecto a la lectura se nota. Ahora en la lectura no solo partió el año pasado, sino que...yo partí en el 2007 como profesor y ya se hacía 10 minutos. Ahora con los alumnos que partimos en el 2007 son completamente distintos a los de ahora en términos sociales, porque partimos con un nivel medio alto acá en el colegio y el año siguiente se cambió el perfil de alumno y de la familia también y allí nos empezó a pasar el tema de que los chicos desmotivados con la lectura, no había proyección y hoy día estamos haciendo un trabajo ahí prácticamente social” (Caso 3)

²⁰ El concepto de «mundo de la vida» es desarrollado por J. Habermas y utilizado por R. García (2004) para dar cuenta de la complejidad de las prácticas e interacciones en la realidad propia de las escuelas. El concepto hace referencia un conjunto de convicciones o certezas compartidas y que son asumidas como una orientación práctica sin mayor discusión. Ver: García, R. (2004) Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rodrigo.pdf> (recuperado 20 abril 2011)

profesores mejorar, por ejemplo, la comprensión y velocidad lectora con el fin de alcanzar, posteriormente, buenos puntajes SIMCE en las pruebas de lenguaje y matemáticas. Algunos directivos son críticos en cuanto a la pertinencia del SIMCE para la realidad de sus estudiantes, pero asumen que se trata de reglas del juego que se deben cumplir.

Respecto al logro de las habilidades específicas de lenguaje, se observa una evolución desde la enseñanza del código hacia la fluidez lectora a medida que se avanza en los cursos. En este sentido, los directivos declaran que las que principalmente se enfatizan en **NT1** son Conocimiento de la relación entre letra y sonido (22,6%), Conocimiento de las letras del alfabeto (16,1%), Comprensión de un texto (15,6%) y Comparación de textos con la experiencia personal (15,6%); en **NT2** son Conocimiento de la relación entre letra y sonido (41,9%), Conocimiento de las letras del alfabeto (35,5%), Lectura de palabras (31,3%) y Comprensión de un texto (25%); en **1º Básico** las habilidades que se enfatizan son principalmente Lectura de frases aisladas (71,9%), Lectura de palabras (62,5%), Lectura de textos conectados (54,8%) y Conocimiento de las letras del alfabeto(45,2%); mientras que en **2º Básico**, Comparación de diferentes textos (59,4%), Hacer generalizaciones e inferencias basadas en el texto (45,5%), Identificación de ideas principales de un texto (41,9%) y Comparación de textos con la experiencia personal (37,5%). Cabe destacar que cerca del 15% de los establecimientos considera que no se enfatiza el desarrollo de las siguientes habilidades en estos cursos: *Hacer generalizaciones e inferencias basadas en el texto, Predicción de lo que sucederá a continuación en un texto, Comparación de textos con la experiencia personal, Lectura de textos conectados e Identificación de ideas principales de un texto*. Consideración que se ve materializada con los datos obtenidos en la observación de aula, véase capítulo 2, donde se pudo apreciar que en general las actividades de lectura implican tareas o desafío de baja exigencia cognitiva.

Pese al consenso que existe en cuanto a las metas a alcanzar y la consideración del currículum, varios directivos plantearon que la tarea no es fácil. Ello exige dominio de contenidos por parte de los profesores y conocimiento de los mismos cambios o ajustes curriculares que están en marcha en la Enseñanza Básica. No todos los profesores tienen el mismo nivel de actualización.

3.6. La evaluación y uso de la información para la acción

La definición de metas y de logros, están estrechamente relacionados con la implementación de un sistema de evaluación de los aprendizajes que permita tener un adecuado diagnóstico de los problemas de los niños y de los resultados de las estrategias implementadas. Los directivos entrevistados informaron de la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación

lo que permite inferir que la evaluación del progreso lector es una práctica bastante generalizada en los establecimientos de Enseñanza Básica.

En algunos casos los instrumentos son elaborados por los mismos profesores del establecimiento y, en otros, se trata de instrumentos adquiridos por el establecimiento o de aplicaciones de instrumentos diseñados y validados por instituciones que prestan (o han prestado) asistencia técnica a los establecimientos²¹. En todos estos casos, se trata de instrumentos donde el establecimiento y sus profesores tienen una alta capacidad de gestión y de uso. Se trata de instrumentos que permiten evaluar, principalmente, la comprensión y velocidad lectora y, por lo general son de un diseño sencillo, autorizados por los directivos (principalmente UTP); aplicados por los mismos profesores y sus resultados son utilizados para fines de diagnóstico y definición de apoyo a los estudiantes. Algunos directivos son críticos de este tipo de instrumentos y aplicación ya que carecen de “objetividad”²². Incluso más, en un establecimiento, se formó una comisión para “evaluar las evaluaciones”; se definieron condiciones o requisitos que deben cumplir las evaluaciones y un organismo para supervisar su cumplimiento (Caso 2).

En otros casos, los instrumentos y evaluaciones son diseñados y aplicados por los equipos del Ministerio de Educación (por ejemplo en el marco de la implementación de la SEP), o por equipos técnicos contratados por los DAEM. En estos establecimientos el proceso evaluativo se percibe como una “mirada externa” y se obtiene como resultado una información trabajada con mayor complejidad. Por ejemplo, en algunos casos el Municipio que realiza estas evaluaciones también se preocupa de establecer relaciones con los resultados SIMCE (Caso 6). Es importante señalar que tanto educadoras como docentes de NB1 no consideran de gran relevancia, para trabajar en las mejoras de los aprendizajes de sus estudiantes, los resultados de las pruebas estandarizadas.

Resulta interesante constatar que algunos directivos informan de adaptaciones y rediseño de estos instrumentos por parte de los profesores (por ejemplo, casos 3 y 5). La elaboración de instrumentos por parte de los profesores (llamados por un Directivo como “instrumentos

²¹ “Haber, tenemos pruebas informales de comprensión lectora, tenemos CLP- comprensión lectora (progresivo...35:52) y tenemos las pruebas Fundar también para evaluar la velocidad lectora y nuestros propios textos que estamos utilizando también” (caso 3)

²² “Claro, los profesores hacen la evaluación, porque es algo interno, me entiende, entonces creo que no existe la objetividad, desde mi punto de vista, porque cuando están evaluando a los chicos “me están evaluando a mí como profesor, entonces mejor entrego buenos informes, quizás para que no digan nada”, es mi apreciación personal, pero creo que ese tipo de evaluaciones lo debería hacer personal externo” (Caso 4)

informales”) y la adaptación de instrumentos disponibles, da cuenta del interés y necesidad de contar con instrumentos de evaluación apropiados, amigables y de uso cotidiano por parte de los profesores. En la mayor parte de los casos los resultados de las evaluaciones son conocidos por los directores y trabajadas a través de las UTP. En otros, los profesores jefes exponen los resultados ante un consejo técnico y se analizan “las adaptaciones que tiene que hacer, adaptaciones curriculares, el trabajo que tienen que hacer, entrevistas con apoderados, que para mí es esencial...” (Caso 4). Por lo general, parte de estos resultados son informados a los padres y apoderados a través de reuniones o entrevistas.

3.7. Estrategias de articulación entre NT y NB1

En los cuestionarios, los directivos declaran que existe poca articulación entre NT y NB1 y que esta es, en la mayoría de los casos, ocurre de un modo informal o sin una planificación explícita. Esta situación se ratifica en los directivos entrevistados quienes dan cuenta de la falta de estrategias de articulación entre los distintos niveles. De hecho solo 5 de los directivos entrevistados declaran contar con estrategias explícitas en esta dirección. La articulación entre NT1 y NT2 es más fácil que la de estos niveles con NB1. Aunque no exista una política explícita las educadoras toman la iniciativa y desarrollan actividades de articulación que favorecen el conocimiento de los niños y la evaluación de su progreso²³. Los directivos valoran esta iniciativa y la facilitan sin mayor intervención. La articulación de este nivel con NB1 es más compleja y variada entre los directivos entrevistados. Todos consideran que es muy importante que existan estrategias de articulación pero son pocos los casos que dieron cuenta de estrategias específicas.

La articulación básica y más frecuente es la promoción automática de un nivel a otro y que está mediada por la evaluación e identificación de los alumnos con más problemas²⁴. Ello es consistente con los resultados del cuestionario aplicado a directivos donde un 62,2% declara que los niños de educación inicial son promovidos automáticamente, y un 47,2% señala que deben alcanzar un nivel de rendimiento mínimo durante el año para ser.

Esta **evaluación** es la que le quita el carácter de automática y que es un concepto que atrae a los profesores. Para los niños con más problemas se prepara un apoyo especial y, en caso de

²³ “Entre las educadoras de pre kínder y kínder existe, por lo general, una buena comunicación y trabajo conjunto. Se trata de un espacio y de reuniones permanentes” (Caso 3).

²⁴ “No tenemos nada (política de articulación) porque no podemos regociarnos con la matrícula tampoco, es lo principal. Recibimos de todo y aguantamos todo (...). A veces llega gente que realmente... no sé, a veces yo he mandado a hartos niños a internarlos por abandono, vienen todos cochinos, uno va teniendo menos matrícula porque al final los mandas al internado de los municipios”.(Caso 2)

niños con mayores déficits, se recomienda y apoya al apoderado para la búsqueda de un establecimiento especializado²⁵. Por lo general esta evaluación descansa más en la educadora que en una instancia especial del establecimiento.

Los Docentes y Educadoras destacan como articulación frecuente el **intercambio de información** en relación a los **aprendizajes logrados** por nivel, con el fin de identificar a los alumnos que muestran necesidades educativas especiales. Generalmente, es una articulación donde las docentes, (especialmente de 1º básico) señalan a las educadoras de párvulos las **expectativas de aprendizajes** mínimos que deberían alcanzar los niños al finalizar NT2, las que facilitarían el aprendizaje de la lectura en los primeros años de la enseñanza básica. Las entrevistas reflejan cierto nivel de acuerdo entre educadoras y docentes en relación a lo que un niño debe aprender en el área Lectura. Ambas coinciden en señalar que asociar algunos fonemas y grafemas, principalmente vocales y las “cuatro primeras consonantes” (m, s, p, l), son aprendizajes mínimos esperados al finalizar NT2. Se deduce una prioridad en los componentes de **conciencia fonológica** y **decodificación** para el aseguramiento del aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, educadoras y docentes destacan algunas actividades que permitan a los niños y niñas familiarizarse con las características del ambiente de aula de primero básico. En este sentido, señalan actividades como: visitas del kínder al aula de primero básico; reorganización del espacio del kínder según las características tradicionales del aula de la enseñanza básica (asientos individuales o en parejas, en filas, mirando hacia el frente); y educadoras que incorporan rutinas propias de este ambiente escolar (pasar lista, actividades con uso de pizarra, hacer “pruebas”) a su trabajo diario.

Para los directivos la **articulación** entre educadoras y docentes es ocasional durante el año y suele organizarse en el segundo semestre. En el caso 3, por ejemplo, se organiza una instancia formal de articulación entre estos niveles *“acercándonos a fin de año las educadoras son convocadas, ellas convocan también a los profesores de primero, se reúnen, tienen un par de encuentros y les presentan a los apoderados, conocen a los apoderados de los niños que van a tener al año siguiente, la metodología de trabajo, etcétera”* (Director caso 3). En el caso 5 la profesora que toma el 1º *“habitualmente va en noviembre a ver a los niñitos a la sala, se interioriza porque nosotros ya sabemos quién va a tomar 1º el próximo año, ella va a*

²⁵ “No, no hay un promoción automática de los niños de kínder a 1º básico, excepto que algún niño de 1º básico no tenga la habilidad y las capacidades para estar en 1º básico, pero eso, en el fondo, lo determina la educadora dice “no sabe que, no es conveniente que el niño pase a 1º básico, porque está inmaduro, porque le falta” pero en el fondo lo determina ella”.(Caso 4)

interiorizarse, la profesora le pasa todas las fichas y se da una relación. De hecho la matrícula la hace la misma profesora que los va a tener, entonces se hace al tiro la entrevista con el apoderado” (Caso 5).

Entre los directivos entrevistados destaca la experiencia del caso 7 donde se tomó la decisión de organizar dos equipos: primer ciclo y segundo ciclo. *“En el equipo de primer ciclo nosotros integramos a la pre básica, se integró kínder y pre kínder a este grupo; entonces ellos todas las semanas se articulan en lo que van a hacer. Entonces el profesor de kínder con el de pre kínder con el de primero y el de segundo están siempre informándose y siempre organizándose para trabajar colaborativamente, en el sentido en que el de pre kínder haga tal efecto para que el de kínder, cuando prosiga el niño, tenga lo que necesita para poder trabajar con ese grupo; y así para arriba” (Director, caso 7).*

La otra mitad de los directivos entrevistados señaló que no tiene una estrategia definida de articulación y una política explícita. Se informa, por ejemplo, que no hay *“nada especial ya que las bases curriculares son bastante claras en ello y se insiste que, la mejor articulación, es alcanzar los logros que allí se definen” (caso 6)*. O bien, se aprovechan otros espacios para abordar el problema, por ejemplo, *“las horas de jefatura técnica en donde trabaja la educadora de párvulos con la profesora de 1° y 2° básico” (Caso 4)*, o se usan criterios de profesores o de jefe de UTP o del director, pero no existe una política clara con respecto al traspaso o al cambio de nivel”. Solo existe una *“articulación informal, pero no institucionalmente establecida” (Caso 1)*. La explicación principal radica en los problemas de tiempo de los profesores y otros asociados a la capacidad de los directivos para promover una política y encontrar los espacios que permitan armonizar *“los tiempos de las educadoras y las profesoras de primero básico” (Caso 3)*.

Las educadoras y docentes coinciden en lo difícil que resulta llevar a cabo acciones de articulación. Señalan, por ejemplo, la ausencia de mecanismos institucionales y la falta de tiempo que limitan las posibilidades de desarrollar trabajo colaborativo de planificación y evaluación con docentes de niveles próximos. Un segundo factor que genera dificultades para la articulación es la distancia que declaran está presente en ocasiones entre estas profesionales en relación a sus concepciones sobre la enseñanza, lo que debe aprender un niño en lectura y las modalidades de interacción que favorecen esos aprendizajes. Las diferencias, que también se han evidenciado en las observaciones y cuestionarios, impiden un diálogo más cercano e interfieren en la organización y desarrollo de instancias de articulación.

Finalmente, en estas dificultades, es posible apreciar un problema de cultura identitaria de la escuela y que diferencia fuertemente los límites que separan NT y NB1. Hay diferencias de identidad profesional y de formación entre educadoras y docentes de NB1 que contribuyen a fortalecer estas distancias. Los directivos deben fortalecer la articulación pero, al mismo tiempo, cuidar estos límites. El problema lo explicitó uno de los directivos quien señala “yo siempre les digo a las educadoras ‘ustedes no le hagan la pega a los profesores de 1° básico’ el niño va ir a 1° a aburrirse ‘la pega suya, es la pega suya y la pega del otro’, porque de repente las educadoras querían arrancarse mucho y ojala que todos los niños salieran leyendo poco menos del kínder. Esa no es su pega tías, su pega a lo mejor es trabajar con funciones básicas, su pega, no sé, es trabajar todo lo que es calculo, la iniciación a la lectura que el niño pueda” (Director, caso 5).

En conclusión, la educación de párvulos es percibida como un trabajo distinto y como una unidad autónoma. Se valora a las educadoras y se confía en el trabajo de ellas y los profesores, incluyendo en ocasiones los propios directivos, no encuentran el lenguaje y los códigos para establecer la articulación²⁶.

3.8. Síntesis contexto escuela

En general se constata que los directivos otorgan una particular importancia al aprendizaje de la lectura y es un foco de su preocupación. En todos los establecimientos existe un Proyecto Educativo Institucional donde el aprendizaje lector aparece como una de las prioridades a abordar.

Estos proyectos, formulados con distinto grado de participación interna, constituyen una herramienta para el trabajo directivo y la coordinación de los profesores en función de metas compartidas. Se constatan diversas estrategias para abordar los problemas que afectan el aprendizaje lector. Algunas de ellas están orientadas a gestionar cambios de la organización institucional y otras a apoyar y fortalecer las capacidades de los profesores.

Por lo general existe una percepción crítica hacia los programas de apoyo que han sido definidos “arriba” y sin consulta a la escuela. Por ejemplo, programas ministeriales o programas de los municipios. Se valora, en cambio, programas elegidos por la escuela o

²⁶ Siempre la educación inicial se ve como algo distinto, como un kínder, donde todavía no hay que manejarse mucho, una mirada un poco... de ver que son niños que ya están aprendiendo ciertos elementos y que van a ser importantes en el desarrollo posterior; un poco entenderlo así: mirarlos como niños de afuera y no como niños que aprenden; un poco esa es la mirada. O sea no lo digo directamente de parte de nosotras específicamente, sino como una mirada más institucional, de no atenderlos aún como niños que aprenden, yo creo que eso es lo que falta. Yo creo que si uno le da esa mirada yo creo que cambia la cosa.(Caso 1)

aquellos que son diseñados por los mismos profesores o equipo directivo. Pese a la valoración de los esfuerzos internos se reconoce, en algunos casos, que se produce una diversidad de oferta o de programas internas sin coordinación y un adecuado seguimiento y evaluación.

Para los directivos hay problemas del contexto social y pedagógico que influyen en las dificultades y en las diferencias que se observan en el aprendizaje de lectura.

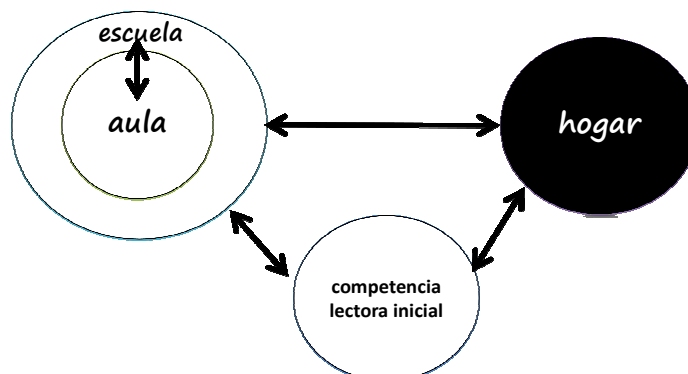
La gran mayoría de los directivos atribuye a la familia parte importante de los problemas que afectan el aprendizaje lector. La familia y el contexto social inmediato de la mayor parte de los niños es de alta vulnerabilidad. Las familias son incompletas, tienen problemas económicos y socio afectivos internos y los padres, según los directivos, carecen de las herramientas y de la escolaridad que favorezca un apoyo efectivo hacia los hijos. Los directivos reconocen las dificultades para trabajar con las familias y, por ello, priorizan una acción directa y compensatoria con los niños. La acción con las familias está centrada en la entrega de información sobre los niños y, en algunos casos, se realizan “escuelas para padres” con el fin de entregar más herramientas a los padres para su apoyo a los niños. Se trata de iniciativas de corta duración y, al parecer, de poco impacto por la baja asistencia de los padres a reuniones y continuidad en el proceso. Las escuelas no logran todavía establecer una alianza más fructífera y con una comunicación más interactiva para colaborar en función de los aprendizajes de los niños.

El apoyo a los niños es directo y separado de la clase y de su grupo curso. Para los directivos muchos niños llegan a las escuelas con problemas que resuelven derivándolos a un especialista quienes, en la mayoría de los casos, recomiendan algún fármaco para mantener al niño normalizado y con una mayor capacidad de concentración. Los niños se evalúan periódicamente y son clasificados en distintos grupos de acuerdo a su grado de avance lector. Varios directores entrevistados gestionan recursos SEP para contratar especialistas o desarrollar programas internos que refuercen a los niños con más problemas.

Desde el punto de vista pedagógico se valora el esfuerzo y las expectativas de aprendizaje que tienen sus profesores. Sin embargo se reconoce que gran parte de ellos carecen de métodos adecuados y actualizados para alcanzar logros de aprendizaje con mayor eficacia. Se hacen diferencias entre los profesores viejos y jóvenes o entre aquellos que son especialistas y los que no lo son. Los jóvenes y los especialistas tienden a ser valorados como profesionales con más capacidad de innovación y conocimientos para la enseñanza de la lectura.

La mayor parte de los directivos reconoce que no existe una política de articulación entre NT1 y NT2 y NB1 y NB2. En todos los establecimientos se aplica la promoción automática y en algunos de ellos se hace un diagnóstico de los niños para reconocer necesidades especiales de apoyo o reforzamiento. Muy pocos establecimientos seleccionan cuando los niños pasan a primero básico recomendando a sus padres a matricularlo en otro establecimientos o le informan de la necesidad de buscar un establecimiento con apoyo especializado. Esta es una práctica mas asociada a los establecimientos privados que a los municipales.

4. Contexto hogar



¿Cómo el hogar apoya la enseñanza de la lectura de la escuela?

En este estudio hemos asumido que la familia es uno de los contextos claves que inciden en el aprendizaje lector. Siguiendo en gran parte, lo planteado por Mullis et al. (2007) se analizaron características de los recursos, actividades e interacciones que se desarrollan en la familia en función del aprendizaje lector de los niños. En este capítulo se presenta una descripción del **contexto hogar** de los estudiantes que participaron del estudio, las prácticas más comunes en relación a la lectura en el hogar y la interacción escuela hogar. Estas variables son presentadas considerando la visión de los propios padres a través de la información recogida en los cuestionarios; la opinión de docentes y educadoras (cuestionarios y entrevistas) y de los directivos (cuestionarios y entrevistas). Se relevan en este apartado las principales concordancias y tensiones que se observan en relación a fortalezas y dificultades para la enseñanza de la lectura vistas desde estos tres agentes.

En el capítulo 5 se relacionarán algunas de estas variables con los resultados de aprendizaje observados en las dos mediciones aplicadas.

4.1. Caracterización de la Familia y del niño

Un total de 2.568 familias respondieron el cuestionario dirigido a los padres y apoderados de niños que cursan entre NT1 y 2º básico; siendo las madres las que principalmente dieron respuesta a este instrumento (83,5%) y en menor proporción los padres (10,9%) u otro adulto responsable del estudiante (5,6%). La edad promedio de las madres es de 33,2 años y la de los padres es de 36,9 años (ver detalle en el anexo 6).

El ingreso familiar corresponde a las categorías bajo y medio-bajo (según clasificación SIMCE), donde la mayoría de las familias (78%) se ubica entre los \$100.000 y los \$499.000 y el 11,5% tiene un ingreso menor a \$ 100.000 al mes. Solo un 1,4% tiene un ingreso familiar superior al millón de pesos. Respecto de la situación laboral de las madres, se observa que la mayoría trabaja fuera del hogar tiempo completo o en forma parcial (55,4%), lo hace en el hogar sin remuneración (38%) o realiza un trabajo remunerado en la casa (6,6%). No hay diferencias significativas en los ingresos y trabajo de las madres según curso o nivel de los hijos.

En cuanto al nivel de escolaridad de los miembros más cercanos al niño o niña, los datos dan cuenta de la evolución de la escolaridad al interior de las familias y del conjunto del país, y esta evolución es similar en madres y padres. Solo el 1,4% de los padres y madres no tiene estudios, el 19% no supera la enseñanza básica y el 50% de ellos tiene enseñanza media (15% incompleta y 35% completa); si embargo, se observa que la especialización profesional es escasa en estas familias donde solo el 29% tiene estudios superiores (22% técnico y 7% universitario). Entendiendo que la composición y estructura de la familia es importante para la socialización y las interacciones que tienen los niños en su núcleo familiar, cabe destacar que en casi el 40% de los casos, las familias viven con uno o ambos abuelos, tratándose así de familias extendidas (tres generaciones), por tanto, la escolaridad de los abuelos tanto maternos como paternos debe ser considerada. Al igual que en los padres, los porcentajes son similares entre géneros, pero menores al de sus hijo/as, destacando que un 7,6% de ellos no tiene estudios y un 45,7% no supera la enseñanza básica. Este dato permite constatar que los padres y madres actuales tienen más escolaridad que sus propios padres. No se observan diferencias en estas proporciones entre en los cursos considerados y entre los establecimientos estudiados.

4.2. Caracterización de los apoyos recibidos por el niño en el ámbito socio-educativo

En cuanto a la percepción de la madre sobre la **salud, conductas, eventuales diagnósticos y apoyo psicopedagógico** entregado al hijo, se observan escasas diferencias entre los cuatro niveles escolares. Las madres en todos los niveles estudiados coinciden en que sus hijos tienen buena salud (sobre 76%). Así mismo, en promedio, señalan que sus hijos muestran escasas conductas asociadas con trastornos del aprendizaje como falta de concentración (70%), impulsividad (69%) o falta de organización (75%), lo que indica que a la vista de los padres, menos del 30% de los niños presentaría conductas que podrían alertar de algún trastorno específico que dificultara su rendimiento escolar. Esta información se refuerza al considerar que el apoyo psicopedagógico que reciben sus hijos no sobrepasa el 15% en cada nivel y el

porcentaje de niños diagnosticados con alguna discapacidad física o cognitiva no supera el 7,5% en todos los niveles (ver detalles en el anexo 7). Este último resultado es consistente con lo señalado por los establecimientos en relación al apoyo dado a los estudiantes con mayores dificultades para aprender, para los cuales hay mecanismos al interior del colegio como psicopedagogos o psicólogos.

Por su parte, los **apoyos sociales asociados al sistema escolar**, en alimentación, salud e insumos escolares recibidos por los niños son similares entre los distintos niveles. En cuanto a la alimentación otorgada por el establecimiento, en promedio el 61% de los niños entre NT1 y 2º básico se beneficia de ella. Igualmente, un 53% recibe atención médica gratuita en los servicios de atención primaria. En cuanto al apoyo a través de insumos escolares gratuitos, benefician a una proporción que varía levemente según el nivel escolar: desde un 23% a niños que cursan NT1 hasta un 30% a quienes asisten a 1º básico. En promedio, un 26% recibe este tipo de ayudas. Otro componente del apoyo por parte de los padres que es rescatado por las docentes y educadoras, son los **recursos materiales** (ya sea aportados desde la figura del Centro de Padres o como iniciativas individuales) utilizados en la iniciación y enseñanza de la lectura en la escuela, los cuales son aportados por las familias: libros, computadores, televisor, proyector de películas, e insumos como papel, cuadernos, lápices son algunos de los recursos señalados. Más aún, destacan el esfuerzo que estas familias realizan dadas las condiciones de vulnerabilidad social y económica en la que estas familias viven.

Los directivos tienen una representación similar a la de docentes y educadoras sobre los aspectos sociales y culturales del entorno del niño y que afectan su aprendizaje. En la mayor parte de los casos los directivos tienen una representación negativa de las realidades familiares de los niños, indicando que se trata de niños de familias vulnerables las que, a su juicio, tienen problemas de estructuración y que afectan la socialización y apoyo para el aprendizaje lector. Los directivos son sensibles a esta situación; se preocupan por diferenciar las realidades de los estudiantes y por diseñar estrategias que compensen las carencias o déficits de entrada de los niños. Un primer gran problema que se enuncia alude a la **realidad social y psicológica** que afecta a los niños. Por ejemplo, alta vulnerabilidad socioeconómica; soledad y abandono emocional; hiperactividad; problemas de necesidades especiales. Los directivos piensan que parte importante de los niños sufre de un abandono emocional en su familia. Esta información contrasta con lo declarado por los padres y apoderados en relación al porcentaje de niños diagnosticados con algún tipo de trastorno de aprendizaje que no supera el 15% y donde el 65% de los niños recibe algún beneficio asociado a su característica de vulnerabilidad. En segundo lugar, destaca la atribución que se hace a los padres de un **bajo**

capital cultural, desmotivación y bajas expectativas de aprendizaje hacia sus hijos, lo que redundaría en un entorno precario y con poco estímulo para el aprendizaje lector.

4.3. Vinculación Escuela-Hogar

En relación con la vinculación del hogar con el establecimiento, lo primero es definir por qué los niños ingresan a un colegio determinado y no a otro, y en este sentido, las principales razones para elegir el establecimiento es la cercanía a la casa (63% en promedio), el hecho de tener familiares o amigos matriculados ahí (40,1% en promedio) y la formación valórica o religiosa (23% en promedio). Destacan los bajos porcentajes de padres que lo escoge por tener buen SIMCE (18%) o porque consideran que sea la única opción de su comuna (2%). Esto coincide con la información dada por los directivos en relación al ingreso de los estudiantes a los establecimientos que lideran, quienes consideran como elemento importante en el proceso de admisión la Preferencia por estudiantes con hermanos o parientes que asisten o hayan asistido al establecimiento (50% de las escuelas).

Se observa también una progresión en la asistencia a una institución educativa, donde en promedio el 27% de los niños asistió a sala cuna, el 69% al nivel medio mayor, el 95% a NT1 y el 99,3% a NT2²⁷ y esta trayectoria la han hecho en su mayoría en el mismo colegio (65%), lo que evidenciaría una necesidad de cuidado de sus hijos, asociada al tipo de trabajo de las madres y abuelas, y también a una preocupación por la escolaridad y desarrollo de sus hijos. Esta información se puede relacionar con las expectativas familiares en todos los niveles, donde se observa que más del 95% de los padres y apoderados piensa que sus hijos terminarán la enseñanza básica y solo el 20% de ellos cree que su hijo podría repetir algún curso, consistente con el número de casos diagnosticados con algún problema de aprendizaje. Esta información contrasta con la percepción de directivos quienes atribuyen a la familia bajas expectativas en relación con la escolaridad de sus hijos, asociada a una condición de extrema vulnerabilidad. En ellos predomina una percepción negativa de la realidad de los niños. Este discurso invalida el contexto familiar como un espacio de aprendizaje y que pueda ser reconocido por la escuela. Parte del problema, puede radicar en los efectos que esto tiene en la identidad de los niños en el contexto escolar, donde su habla y realidad no es legítima en el ambiente y realidad de la escuela. Frente al problema los directivos enuncian dos grandes orientaciones: Desde una mirada “pragmática” que reconoce las dificultades de la realidad, tienen bajas expectativas con respecto a los resultados esperados por parte de los niños y por tanto, se preocupan por el grupo que puede tener buenos resultados, separando a los “niños

²⁷ Estos valores corresponden al porcentaje promedio de estudiantes en los niveles según corresponda.

problemas” para los cuales se busca sean tratados por especialistas. Por otro lado, desde una mirada “optimista” hay directivos con altas expectativas de aprendizaje y que animan a sus profesores a mejorar los resultados asumiendo que todos los niños pueden avanzar de acuerdo a sus realidades y ritmos.

Este contraste entre esta percepción y la que tienen los propios padres, ha sido estudiado, tanto en el ámbito de investigación acerca de efectividad escolar y de mejora y cambio escolar en contextos de pobreza en Chile (Eyzaguirre, B., 2004; Bellei et al. 2004); así como aquella proveniente de la literatura internacional, más ligada a la sociología de la educación, en términos de leer el problema desde el acceso sociocultural de las familias y de las posibilidades de familias vulnerables de contribuir con la escuela al desarrollo de sus hijos (Lareau, A., 2000; 2003; Lupton, R., 2005). Estos han demostrado diferencias semejantes entre las representaciones entre uno y otro actor que da cuenta de las posiciones diferentes que tienen en relación con la escuela y con la falta de comunicación y reconocimiento por parte de la escuela de las actividades y prácticas internas de las familias y que pueden contribuir al aprendizaje lector. Se cree que sería interesante la proyección de esta investigación en este sentido para profundizar en las cuestiones y percepciones desde los hogares.

Otro aspecto considerado en el análisis son los conocimientos previos que los padres declaran que sus hijos poseían, antes de entrar a la escuela. En este sentido, hay coincidencia en que lo único que lograban hacer muy bien era el reconocimiento de las vocales. Las demás habilidades lectoras eran manejadas por la mayoría de los niños de manera regular o simplemente aún no eran aprendizajes adquiridos. Esta información es compleja de analizar, debido a que el 50% de los niños ingresa a muy temprana edad a un establecimiento educacional (Nivel Medio Menor que equivale a 3 años), por tanto las habilidades de lectura que son adquiridas más tarde no son atribuibles directamente al hogar o a la escuela. En el anexo 9 se presenta un desglose de estos hallazgos.

Respecto de la interacción escuela-hogar se observa que los padres y apoderados declaran tener un alto compromiso en todos los niveles sin distinción, lo que se evidencia en que siempre o casi siempre asisten a las reuniones de apoderados (88%), cuando son citados por la educadora/docente (92%) o cuando solicitan una entrevista a la educadora/docente (91%). Estas instancias de participación son coincidentes con las formas de interacción que tienen las docentes/educadoras con los padres, las que se centran principalmente en reuniones grupales (64% NT; 55,6% NB1) o individuales (60%NT; 65,6% NB1) de padres y apoderados con una frecuencia de al menos 1 vez al mes y el envío de comunicaciones escritas al hogar con

frecuencias de al menos 1 vez por semana (54% NT y 42% NB1) o quincenalmente (33% NT; 45% NB1). Los aspectos más débiles se observan en relación a la *participación en actividades escolares* (52%), punto fuertemente vinculado con la disponibilidad de tiempo de las madres y padres; también se observa débil el *apoyo a la educadora/docente en la sala de clases* (22%), el cual se puede asociar directamente a las disposiciones y normas de ingreso de los apoderados, propias de cada establecimiento educacional.

Sin embargo, hay discrepancias en apoyos específicos, que docentes y educadoras demandan de la familia. Para las docentes y educadoras de todos los niveles, una de las dificultades presentes en la tarea de iniciar/enseñar la lectura es **lograr participación y el apoyo de los apoderados** en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Si bien los padres se involucran apoyando con recursos, es más difícil que lo hagan con acciones específicas que contribuyan a afianzar aprendizajes adquiridos en la escuela. Esto contrasta con las acciones que las educadoras y docentes realizan con los niños que tienen problemas en el aprendizaje de la lectura, donde la principal acción es *pedir a los padres que ayuden a sus hijos con la lectura en el hogar* (100%), es decir, tienen la percepción de que los padres no se comprometen con tareas específicas a desarrollar en el hogar, pero es la estrategia que más utilizan en todos los niveles para apoyar al niño²⁸.

En este contexto, algunas profesoras destacan la efectividad de estrategias donde se planifica un trabajo conjunto que enseña a los apoderados cómo apoyar el aprendizaje de la lectura en sus hijos. Sin embargo, también refieren a lo difícil que resulta esto producto de la falta de tiempo y las innumerables demandas que deben cumplir dentro de su función docente.

4.4. Recursos Educativos en el Hogar

En cuanto a los **recursos educativos** (*número de libros, y número de libros infantiles y presencia de computador e Internet en el hogar*) que tienen las familias en sus hogares **para apoyar el aprendizaje de la lectura**, también se observa una tendencia muy similar entre todos los niveles escolares. Alrededor de un 38% de los apoderados señalan que tienen en sus casas entre 1 y 10 libros. A su vez, cuando se les pregunta por la cantidad de libros infantiles, sube el

²⁸ *Yo creo que cuando no hay apoyo del hogar, se hace más cuesta arriba el asunto porque habiendo apoyo del hogar, el niño ya tiene un hábito porque cuando el niño llega por ejemplo, sin sus tareas, sin haber preparado la lectura..., yo estoy hablando de todo el proceso o sea cuando no parte bien el primer año, cuando el niño llega sin sus tareas, sin haber estudiado la lectura, sin una preparación del hogar hacia la clase, se nota inmediatamente y ese niño siempre va a ir como quedando atrás. Entonces yo diría que eso dificulta, o sea va quedando atrás y esto llega hasta segundo año o hasta más arriba incluso (Entrevista nº 21, Docente 2º Básico)*

promedio a un 57% de familias que dicen tener entre 1 y 10 ejemplares. De estos datos se puede concluir que una gran mayoría cuenta con una cantidad mínima de libros en el hogar, con lo cual, los niños tendrían pocas oportunidades para interactuar con distintos materiales escritos. Por su parte, respecto de la presencia de tecnologías en el hogar, el *computador* es un bien que se observa en proporciones similares en todos los niveles. En promedio, seis de cada diez familias tiene un computador en casa (59%), cifra que aumenta levemente entre los apoderados de 2º básico, con un 63,4%. Sin embargo, esta presencia extensiva de computadores no se presenta de igual forma en relación al servicio de *Internet*, donde aproximadamente cuatro de cada diez familias posee conexión a la red. Esta información coincide con la percepción de las docentes y educadoras, quienes sostienen que una primera condición de dificultad está en la gran cantidad de familias cuyas experiencias cotidianas son de **escaso contacto con la lectura y materiales escritos**, algo que se reafirma con la escasa presencia de libros en el hogar y situaciones ocasionales de lectura en voz alta al niño.

4.5. Uso del tiempo en el Hogar y Apoyo al Aprendizaje Lector

Respecto del **uso del tiempo en el hogar** de los niños y niñas la mayoría de las madres señala que su tiempo se distribuye diariamente en *hacer tareas dadas por el establecimiento* invirtiendo entre 30 minutos y 1,5 hrs. (55% aprox. en todos los niveles), *ver televisión* 1 a 4 hrs. (40% en NT y 55% en NB1), *Jugar con amigos* (28% en NT y 50% en NB) y *hacer algún tipo de deporte* (22 % en todos los niveles). Destaca que tanto en NT1 como en 1º básico más del 70% de los padres señala que sus hijos tienen tareas al menos 4 días a la semana. Esta situación contrasta con la opinión de docentes/educadoras, donde para NT el 50% de ellas señala que no asigna tareas y entre quienes las asignan proyectan que el niño no debería estar más de 30 minutos en esta acción, mientras que en NB1 el 50% asigna tareas 3 días a la semana o más, pero la mayoría de las docentes (80%) señala que no debería sobrepasar los 30 minutos de dedicación. Desde aquí se puede desprender una tensión importante: discrepancias en los tiempos destinados a la realización de tareas, lo cual tiene una serie de implicancias asociadas al apoyo real que pueden dar los padres, con jornadas laborales extensas.

Una segunda tensión está referida por docentes y educadoras respecto del apoyo de los padres al aprendizaje lector. Si bien más del 90% de ellas sostienen que *la familia tiene un papel fundamental en el aprendizaje lector* de los niños y que *sin su apoyo no se puede avanzar* (83% en NT y 76% en NB1), su percepción es que cerca de la mitad de los padres y apoderados tienen un bajo nivel de apoyo en actividades vinculadas a tareas específicas de lectura. Esta dificultad se configura en la **falta de rutinas de estudio en el hogar** que garanticen la

continuidad de los aprendizajes que se dan en la escuela, dificultando el desarrollo de la autonomía en el niño, esto es, que realice rutinas de lectura independientemente del contexto. En efecto, las profesionales sostienen que es difícil hacer efectiva la participación de los apoderados cuando en el hogar no se han instalado hábitos de estudios, con horarios definidos, si no hay revisión sistemática de libros y cuadernos, o no mantienen contacto permanente con la escuela para monitorear el rendimiento y comportamiento del niño/a. Esto contrasta con la información dada por los padres y apoderados respecto de las horas que los niños dedican a hacer tareas en el hogar diariamente.

Un conjunto de factores relevantes dentro de las prácticas familiares en el apoyo al aprendizaje de la lectura se relaciona con **las actividades de lenguaje que realizan los padres con sus hijos**, las cuales están asociadas principalmente al desarrollo del vocabulario, el lenguaje oral y a la conciencia del entorno letrado que cotidianamente los rodea. Los apoderados señalan que cantan canciones, conversan sobre lo ocurrido durante el día y les narran historias a sus hijos de manera muy habitual (casi siempre). Esto mostraría que los niños tienen oportunidades en el hogar para desarrollar su lenguaje en distintas instancias cotidianas. En cuanto a experiencias más vinculadas a la lectura, lo que más frecuentemente hacen las familias es leer con el niño/a señales, avisos o propagandas que están presentes en el entorno. Menos frecuentes (a veces) son otras importantes actividades, tales como *leerles cuentos en voz alta, jugar con palabras y letras del alfabeto y leerles historietas, cómics o revistas*. Finalmente, otro grupo de factores indagados fueron las **actividades que realizan los niños en el propio hogar relacionadas con el lenguaje oral y la lectura en el hogar**. En relación al desarrollo del lenguaje oral, los apoderados señalan que los niños realizan más preguntas cuando realizan sus tareas escolares, cuando escuchan a un adulto, y cuando ven televisión. Así mismo, las **actividades que realiza el apoderado junto al niño** más frecuentemente son *conversaciones sobre problemas y logros* que suceden en el establecimiento escolar (77%) y *cuando lo ayuda en las tareas* (74%), tareas cotidianas que no necesariamente fomentan el aprendizaje lector. Para las educadoras y docentes, se trata de padres y madres poco lectores, que utilizan cotidianamente un vocabulario con poca variedad, que no incorpora las palabras nuevas que el niño aprende en la escuela²⁹. La consecuencia de esta condición es que las

²⁹ Poco acercamiento a la lectura, hay mamás que ni siquiera leen un diario, no tienen un cuento en sus casas, no tienen libros. No hay un acercamiento a la lectura, a lo más ellos conocen la televisión y lo que se ve en ellos. Pero no hay un reconocimiento o una iniciación para ellos en el hogar, en la gran mayoría. Son niños que están todo el día, la mayoría de mi curso, en gran porcentaje son niños que son cuidados por los hermanos, no tienen un acercamiento a la lectura, no son niños que por ejemplo la mamá le lea el cuento en la noche, no tienen una rutina de hagámosle una carta al papá o juguemos a escribirle una carta a la mamá, no tienen eso, aparte que, por ejemplo tampoco tienen computador como para jugar a escribir un email, pocos tienen computador. Tampoco no hay mucho acercamiento entonces por ahí la dificultad está en eso. (Entrevista n° 4, Educadora NT1)

familias tienen menos posibilidades de apoyar y estimular a sus hijos porque **no saben cómo hacerlo**; y señalan que si los padres no tienen hábitos lectores es más difícil encantar al niño con la lectura (ver detalle en el anexo 8). Estos resultados se relacionan con otros datos sobre el contexto familiar como el número de libros presentes en el hogar, que confirman la débil presencia de prácticas de lectura en situaciones cotidianas.

En **síntesis**, se trata de familias principalmente de estratos bajo y medio bajo (menos de \$ 499.000 mensuales) donde padre y madre tienen un nivel de escolaridad mayor que el de los abuelos del niño, sin diferencias entre los distintos niveles de enseñanza considerados en este estudio.

No existen grandes contrastes entre los padres y apoderados de los distintos niveles educativos en cuanto a las variables analizadas pero sí las hay entre padres y docentes y directivos. La mayor parte de ellos ha elegido el colegio más cercano; tienen altas expectativas educacionales de sus hijos y declaran interés y alta interacción con las escuelas al menos esporádicamente cuando se cita a reuniones y/ entrevistas. Cuando los docentes/educadoras se refieren a las familias, lo hacen para destacar el valioso aporte en recursos de aprendizaje que padres y apoderados realizan y también para describir las dificultades que presentan el apoyo a la enseñanza de la lectura. Los factores que explican esta dificultad, a juicio de docentes/educadoras/directivos son de distinta naturaleza y expresan la complejidad de la relación familia-escuela. Se trata de condiciones que afectan negativamente el logro de aprendizajes esperados en lectura y se asocian con: las características de la familia, sus prácticas lectoras y en algunos casos una condición social altamente vulnerable que los obliga a priorizar otros aspectos antes que la educación de los hijos. Respecto de esta falta de hábitos y rutinas de estudio, las docentes y educadoras señalan que esto no tiene relación con el nivel socioeconómico, sino con el compromiso familiar. Este factor de “compromiso” es explicado por algunas docentes y educadoras a partir de las **bajas expectativas educacionales** que tendría la familia en relación al aporte que haría la escuela al futuro de sus hijos. No se trata de padres y madres que no creen en el aprendizaje de sus hijos, de hecho, se evidencia en el apartado de expectativas de los padres. Más bien se trata de la poca confianza que muestran las familias que tienen pocos estudios en el aporte que hará la escolaridad básica o media a la mejora de oportunidades de sus hijos. Docentes y educadoras sostienen que los apoderados no proyectan la educación de sus hijos como algo fundamental, y en muchos casos los hijos terminan su escolaridad para insertarse inmediatamente en el mundo laboral, especialmente

cuando se trata de **familias en situación de vulnerabilidad social** que viven en situación de pobreza, con problemas de cesantía, alcoholismo y drogadicción. En definitiva, desde la visión de los contextos hogareños a los cuales pertenecen los estudiantes, docentes y educadoras señalan, que no es lo mismo enseñar la lectura en estos contextos específicos.

Docentes y Educadoras experimentan dificultades en la tarea de enseñar la lectura que están fuertemente vinculadas a la familia, sus prácticas y condición social y económica. Cuando se cruzan las perspectivas de apoderados, docentes, educadoras y directivos, observamos una tensión entre las expectativas de la escuela y lo que a juicio de ésta hace y puede llegar a hacer la familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Dos condiciones de distinta naturaleza intervienen: el mayor o menor contacto que tienen con la lectura y la definición de rutinas de estudio para sus hijos. Así, los niños pertenecientes a estas familias presentan necesidades educativas específicas en la medida en que sus aprendizajes están mediados por esta diversidad de condiciones familiares y este escenario demanda estrategias específicas por parte del profesor para establecer relaciones fructíferas entre los propósitos de la escuela y las condiciones del hogar.

5. Factores explicativos del desempeño de niñas y niños desde los tres contextos estudiados

¿Qué factores explican mejor el progreso en la competencia lectora de niñas y niños de los niveles educativos estudiados?

En este capítulo se reportan los resultados obtenidos mediante análisis detallados respecto de aquellos factores que mejor explican el progreso en el aprendizaje de la lectura por parte de niños y niñas de los niveles educativos iniciales. De este modo, consignamos en primer término, los avances demostrados por los estudiantes de los cuatro niveles estudiados, durante el año 2010. Luego, y siguiendo la propuesta teórico-metodológica descrita en el capítulo 1, y atendiendo a la consideración de los contextos como factores relevantes para explicar el progreso lector de los estudiantes (PIRLS, 2006), organizaremos los resultados de los análisis que permiten consignar aquellas variables en torno a los contextos: **escuela, aula y familia**.

Las metodologías de análisis realizadas para los efectos señalados, se especifican en el capítulo 1; sin embargo, detallamos algunas cuestiones aquí que nos parecen relevantes para la

comprensión de los procesos realizados. En los análisis cuantitativos se realizó, principalmente, análisis estadísticos de varianza (ANOVA); análisis de *clusters* a partir de categorías cualitativas para la posible agrupación de profesores y educadoras según sus características; y análisis de valor agregado (VA), que como ya se ha mencionado, tiene como condición necesaria y suficiente el que a nivel de estudiante se cuente con las dos mediciones de la prueba de competencia lectora. Resulta así relevante analizar en qué medida los factores socio-demográficos, junto a la medición realizada en abril, permiten explicar la variabilidad de puntajes obtenidas en la medición de Noviembre, y así reportar el valor agregado de los docentes. De acuerdo a los pasos analíticos consignados en el capítulo 1, en los análisis se consideraron variables provenientes de los tres contextos estudiados.

De acuerdo a los datos recogidos en las dos evaluaciones, observamos un progreso en la competencia lectora de todos los niños y niñas estudiados. A continuación reportamos una síntesis de dichos progresos; luego una síntesis de los factores más relevantes por contexto y finalmente, los resultados obtenidos mediante el análisis de valor agregado.

5.1. Análisis del avance de los estudiantes durante el año

Se dividió a los estudiantes en 3 grupos de acuerdo con el rendimiento alcanzado en la prueba de competencia lectora, al inicio y al término del año escolar, en nivel bajo (0%-33%), nivel medio (34%-66%) y nivel alto (67%-100%).

La trayectoria de cada grupo entre abril y noviembre es similar en los niveles NT y NB1 1° básico, todos los grupos avanzan significativamente en su rendimiento ($p < 0,05$) durante el año, lo que no se observa en NB1 2° básico donde los grupos bajo y medio avanzan significativamente, pero en el grupo alto no se observa una diferencia de las medias iniciales (abril) y finales (noviembre), como puede observarse en el gráfico presentado. Es importante señalar, además, que las diferencias iniciales entre los grupos se mantienen al final del año ($p < 0,05$), lo que indica que los niños que se inician en un nivel, en promedio se mantienen en el mismo nivel de rendimiento (Fig. 21).

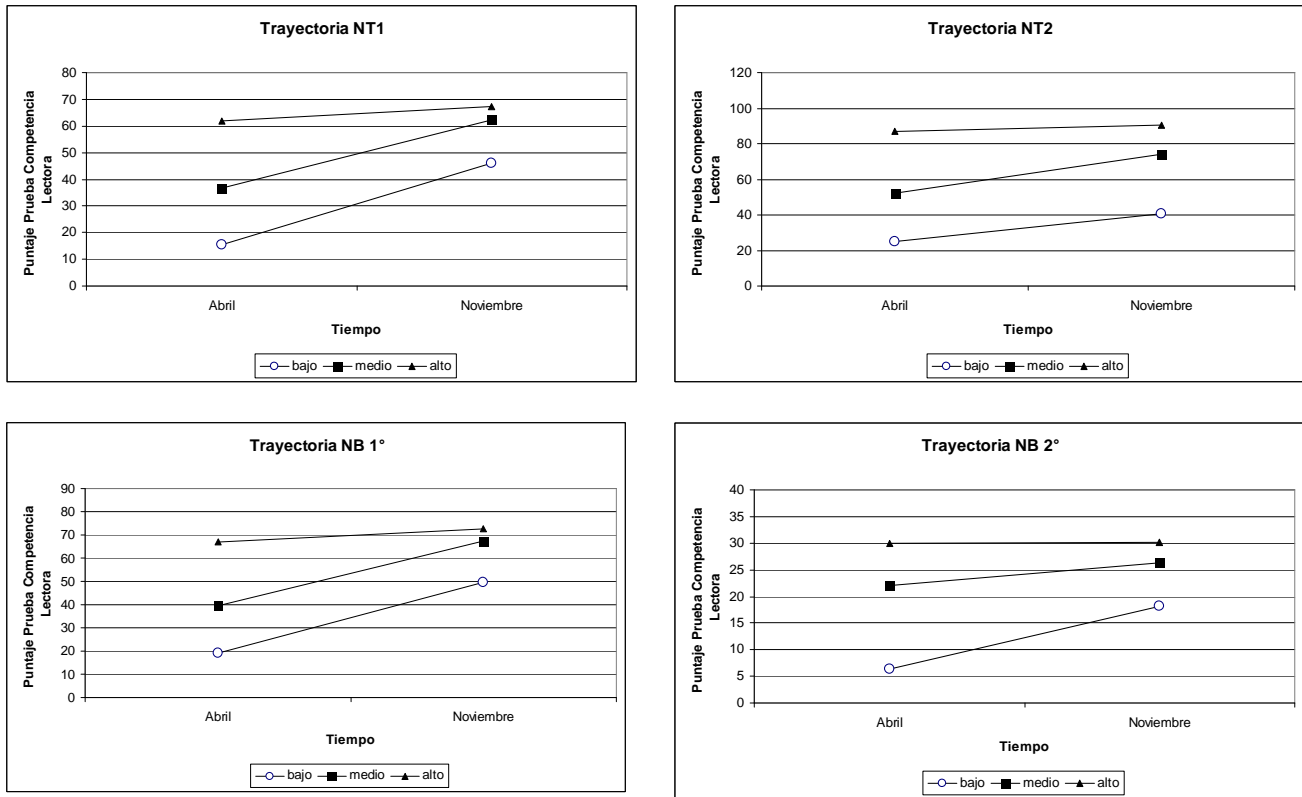


Figura 21: Trayectoria de los estudiantes en los distintos niveles educacionales.

De acuerdo al reporte dado por profesores y educadoras respecto de la **adscripción o no a un programa de enseñanza de la lectura**, quienes declaran no utilizar un método de enseñanza específico, tienen mejores resultados con sus estudiantes que quienes utilizan un programa definido. El aprendizaje lector de los estudiantes no se relaciona con esta variable en NT1 y 2° básico, mientras que en NT2 y 1° básico, la modalidad de trabajo individual de cada profesor/educadora genera mejores resultados que los lineamientos dados por el establecimiento.

A continuación reportamos sólo aquellos factores que mejor explican el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la competencia lectora, agrupados por contexto, a partir de los resultados obtenidos por los diferentes tipos de análisis realizados.

5.2. Factores del contexto Escuela/Aula

Usando el instrumento V^o Leer, se observó y midió en dos ocasiones no solo las actividades de enseñanza de la lectura inicial (¿qué hacen los profesores para enseñar a leer?) sino también la

calidad de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes para aprender a leer (¿cómo enseñan los profesores a leer?).

Tal como se señaló en los aspectos metodológicos del capítulo 1, la calidad de las actividades de enseñanza de la lectura inicial, se abordó a partir de dos dimensiones elaboradas teóricamente, el estilo de la práctica de la enseñanza y la gestión instruccional. Para la primera dimensión los aspectos que agrupa son: interactividad de la enseñanza; organización de los estudiantes; materiales disponibles en el aula y utilizados para la realización de las actividades; y el discurso del profesor o educadora. La dimensión de gestión instruccional incluye cinco aspectos: estructura de la clase; consistencia entre el objetivo global de la clase y los episodios instruccionales observados; número de episodios instruccionales; tiempo instruccional, y tiempo dedicado a la lectura.

5.2.1. Factores de la interacción en el aula.

Con el propósito de caracterizar la práctica de docentes y educadoras, de modo de identificar ciertas tendencias y agrupaciones, se clasificó a la totalidad de los casos observados independiente del nivel educativo, esto para tener mayor información muestral. Además, se trabajó por separado la primera y la segunda observación realizada a cada caso. Este procedimiento permitió obtener 4 grupos de **calidad de la clase** (Tabla 1).

Tabla 1: Centroides para las observaciones 1 y 2

	Grupo	Grado Interacción Inicio Clase	Grado Interacción Desarrollo Clase	Grado Interacción Cierre Clase	Grado Interacción Global	Grado de Consistencia	Número de Episodios
Observación n 1	A	-0,14	-1,60	-0,79	-0,30	0,60	5,54
	B	0,07	0,10	-0,05	0,05	0,61	2,41
	C	0,30	0,97	-0,11	0,23	0,64	4,39
	D	0,41	2,77	0,65	0,45	0,69	6,25
Observación n 2	A	-0,21	-2,18	-0,34	-0,44	0,68	5,37
	B	0,11	0,54	-0,01	0,22	0,66	2,84
	C	0,57	2,06	0,21	0,47	0,71	4,96
	D	0,70	4,25	0,64	0,66	0,58	6,54

De esta información se puede concluir lo siguiente:

1. El **grupo A** se caracteriza por tener una interactividad baja tanto en cada fase de la clase como globalmente. En términos de consistencia entre el objetivo global de la clase y los episodios instruccionales observados, este grupo es uno de los más consistentes (comparado con los otros grupos) y el que presenta en segundo lugar una cantidad apreciable de número de episodios instruccionales observados.

2. El **grupo B** es un grupo que tiene interactividad media-baja en el inicio y en el desarrollo de la clase y baja al cierre de la clase; en términos globales el grado de interacción de estos docentes y educadoras es medio-bajo. Tiene un grado de consistencia comparable al del grupo A, y presenta el menor número de episodios instruccionales.
3. El **grupo C** se caracteriza por interactividad alta (2ª más alta), en especial, en el desarrollo de la clase. Presenta un grado alto de consistencia y un alto número de episodios instruccionales observados.
4. El **grupo D** se caracteriza por tener un grado alto de interactividad, especialmente, en el desarrollo de la clase. Presenta un alto grado de consistencia y el más alto número de actividades observadas.

Al contrastar estos resultados con los análisis descriptivos presentados en el capítulo 2, se aprecia que la mayor variabilidad en la interactividad la darían los **tipos de feedback y la participación de los estudiantes**. Ahora bien, tal como se observa en estos análisis, el número de episodios o actividades dentro de una clase o actividad de aprendizaje, en el caso de NT, parece no indicar necesariamente un aspecto que por sí solo contribuya a la calidad de la práctica docente.

En relación al **análisis descriptivo de las clasificaciones de docentes y educadoras**, en la primera observación, 26 docentes fueron clasificados en el grupo A; 54 docentes en el B; 40 en C y 27 en D. En relación a la segunda observación, 19 docentes fueron clasificados en A; 49 docentes en B; 51 en C; 28 en D. Se aprecia que un número importante de docentes y educadoras se mantiene en su categoría inicial; sin embargo, la mayor parte de ellos cambia su estilo de interacción (tabla 2). Considerando que las características de las categorías antes descritas, constituyen un continuo de nivel de interactividad, la variabilidad que estos *cluster* presentan puede explicarse más bien como un ajuste que hacen docentes y educadoras toda vez que se enfrentan a una clase. Esta clasificación fue utilizada para explicar los indicadores de valor agregado a nivel de docente o educadora.

Tabla 2: Clasificación de los docentes en grupos de interacción, 1ª y 2ª observación

		Observación 2			
		A	B	C	D
Observación 1	A	3	8	10	5
	B	10	19	19	6
	C	1	17	11	11
	D	5	5	11	6

Al analizar la distribución de los grupos por nivel en estos distintos estilos de interacción, se observa que en los niveles de NT1 y NT2 las educadoras se concentran en el grupo B y C, tanto en la primera como en la segunda observación, lo que muestra que su estilo de interacción tiende a mantenerse durante todo el año. Los datos muestran para NT1 y NT2, una mayor concentración de educadoras que presentan una interacción media-baja en el inicio y desarrollo de la clase y baja hacia el cierre de la misma; las actividades que realizan las educadoras son consistentes con lo que declaran y llevan a cabo un número menor de actividades. Esto último podría llevar, en parte, a explicar el grado medio-bajo de interactividad observada –como lo muestra el análisis cualitativo– puesto que en la medida en que las actividades se prolongan tiende a disminuir la calidad de la misma. Mientras que en 1° básico, los docentes que inicialmente se agruparon en A y D se mueven hacia C y D al término del año, lo cual podría explicarse por el progreso lector de los niños, que facilitaría el intercambio más fluido entre profesores y alumnos. En 2° básico, los docentes se agrupan, tanto al inicio como al fin del año en C y D, caracterizados por un mayor grado de interactividad, especialmente, en la fase de desarrollo; presentar consistencia entre el propósito pedagógico declarado y lo realizado para alcanzarlo y un mayor número de actividades de enseñanza; tal vez beneficiándose de los aprendizajes logrados en 1° básico (Tabla 3).

Tabla 3: Distribución de grupos por nivel y estilos de interacción

	Grupo	NT1	NT2	1° básico	2° básico
Observación 1	A	5	4	11	6
	B	21	22	6	5
	C	10	9	9	12
	D	2	3	10	12
Observación 2	A	6	5	7	1
	B	12	14	8	15
	C	13	15	10	13
	D	7	4	11	6

En relación a la dependencia de las escuelas y colegios observados, no se aprecian diferencias en la distribución de los docentes y educadoras en términos de estilos de interactividad. Sin embargo, al comparar la observación 1 y 2, se evidencia que en las escuelas de dependencia municipal, hay un movimiento desde los grupos A y B al grupo C, hacia el final de año, indicando un aumento en el nivel de interactividad. En los colegios particulares subvencionados, en cambio, la distribución inicial se mantiene (Tabla 4).

Tabla 4: Distribución de grupos por observación y dependencia del establecimiento

Grupo	Observación 1		Observación 2	
	Particular Sub-vencionado	Municipal	Particular Sub-vencionado	Municipal
A	10	16	9	10
B	26	28	28	21
C	23	17	21	30
D	14	13	15	13

5.2.2. Factores propios de profesores y educadoras

En relación a la percepción de autoeficiencia, declarada por los docentes y educadoras respecto de sus capacidades para enseñar a leer a sus estudiantes, y el logro alcanzado por los niños en la prueba de competencia lectora, se observa que en NT y 1° básico, quienes se sienten poco eficientes obtienen mejores resultados con sus estudiantes, que quienes tienen una percepción de eficiencia mayor. En 2° básico no hay diferencias en el rendimiento de los estudiantes en relación a esta variable. Ahora bien, en cuanto a cuán seguras se perciben las educadoras sobre la posibilidad de sacar adelante a niños con alguna dificultad, en NT1 este factor no tiene un efecto en el rendimiento de los niños; mientras que en NT2 se observa una diferencia a favor de quienes tienen mucha seguridad en el aprendizaje de niños con problemas de conducta. En NB1 se produce el efecto inverso, es decir, quienes tienen menos seguridad de que niños con problemas conductuales aprendan, obtienen mejores resultados.

La influencia de la percepción de los docentes y educadoras respecto de lo que son capaces de hacer los niños a su cargo en el aprendizaje de la competencia lectora, varía entre NT y NB1. En **NT** quienes declaran que más del 75% de sus estudiantes *reconocen las letras del alfabeto, leen fluidamente textos breves y manejan un vocabulario acorde a lo esperado para su edad*, tienen los mejores resultados en sus estudiantes. En **NB1**, 1° básico, los mejores resultados los obtienen quienes señalan que entre un 25-50% de sus estudiantes pueden *identificar y manipular sonidos individuales y sílabas, leer palabras, comprender lo que escuchan y lo que leen*. En **2° básico** no hay una tendencia definida que tenga efecto en el nivel de logro de los estudiantes.

Respecto del apoyo que reciben en su sala de clases con estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura, en 2° básico el apoyo que marca una diferencia positiva en el rendimiento de los estudiantes, es contar siempre con un profesional externo que trabaja con los estudiantes con dificultades. En NT1 quienes no reciben apoyo tienen mejores resultados, mientras que en NT2 y en 1° básico, no hay diferencias en el rendimiento

de los estudiantes según el tipo de apoyo que reciban. Entre las acciones que realizan con los estudiantes que presentan dificultades para aprender lenguaje, la que tiene un efecto significativo positivo en el rendimiento es que el docente/educadora invierta más tiempo trabajando de manera individual con el niño, en todos los niveles.

5.2.3. Factores propios de las actividades desarrolladas para el desarrollo del aprendizaje lector y materiales de apoyo a la lectura

En relación a las actividades que realizan docentes y educadoras para desarrollar habilidades y estrategias de comprensión **mientras realizan la lectura**, en NT1 la realización frecuente (todos los días) de acciones que implican *comparar lo que han “leído” con otras lecturas realizadas y la realización de predicciones de lo que sucederá en el texto que leen*, tienen efecto en el aprendizaje de los niños, mientras que en NT2, solo la *comparación de textos* tiene un efecto positivo. En NB1 los efectos de estas actividades no son significativos por si solos. **Luego de realizar la lectura**, el *dibujar o producir textos sobre lo leído* tiene un efecto positivo en el rendimiento en lenguaje de los estudiantes, aunque solo en segundo básico.

En relación a **los recursos** que utilizan para la enseñanza de la lectura, en NT1 una mayor *frecuencia del uso del pizarrón* incide positivamente en el rendimiento de los niños, mientras que en NT2 quienes declaran no utilizarlo nunca o casi nunca, tienen mejores resultados. En NB1 todos señalan que lo utilizan todos los días, por tanto no es posible establecer su efecto en el rendimiento. **El libro de texto** es un recurso que en la medida que se utiliza con mayor frecuencia (todos los días o 2 veces a la semana) tiene un efecto positivo en el rendimiento de los niños de NB1. Sin embargo, la frecuencia con que las educadoras utilicen el libro de texto escolar en NT no tiene incidencia en el rendimiento de los niños. En cuanto al **tipo de texto**, el uso frecuente de **poemas, listas de palabras y oraciones breves**, tiene una incidencia positiva en los resultados de competencia lectora en los dos niveles de NT. En 1° básico, solo el uso de **poemas** se relaciona con el aprendizaje, y en 2° básico, con las **historias cortas** usadas frecuentemente.

La **organización de los grupos en la sala** no es un factor que incida significativamente en el rendimiento de los estudiantes. Lo cual se relaciona con los resultados obtenidos en las observaciones in situ, que explicitaron que lo más frecuente es que tanto docentes como educadoras se dirijan y trabajen con el grupo curso en su totalidad.

Respecto de las **evaluaciones** que utilizan profesores y educadoras para monitorear el progreso en lectura de sus estudiantes, se observa una diferencia entre los niveles. Mientras en NT marca una diferencia en el rendimiento de los niños y niñas el que las educadoras le den

mucha importancia a pruebas estandarizadas y al propio juicio profesional; en NB1, en cambio, esos factores no tienen efecto en los resultados de los estudiantes, pero sí el que los docentes le den mucha importancia a las evaluaciones diagnósticas y a las evaluaciones de aula (elaboración propia o libro de texto). El formato de estas evaluaciones no es un factor que incida en los resultados de aprendizaje de la lectura en ninguno de los niveles. Esta información evidencia las concepciones de evaluación propia de los niveles educativos, que podría afectar, tanto la articulación de NT a NB, como la complejidad del proceso de adaptación de los niños en este tránsito de nivel.

El efecto en el rendimiento de los estudiantes según el uso que le dan a la **información recogida en las evaluaciones** varía dependiendo del nivel. En **NT1 y 1° básico**, quienes no agrupan a los estudiantes según sus logros, tienen mejores resultados en su desempeño lector; mientras que en **NT2** quienes sí los agrupan, tienen mejores resultados. En **2° básico** el uso de la información dada por las evaluaciones no incide en el rendimiento de los estudiantes.

5.3. Factores del contexto familia

En cuanto a **la información que la escuela le entrega a la familia**, no parece ser un factor relevante en los resultados de aprendizaje de los niños. En todos los niveles se observa que no hay diferencias en la frecuencia con que se informa de los avances en lectura de sus hijos, y cuando la hay, estas diferencias en el rendimiento están a favor de los grupos cuyos docentes/educadoras declaran que nunca entregan información de este tipo. Estos resultados podrían explicarse por la amplitud de la información sobre la evaluación de los niños, la cual hace referencia a desempeños en ámbitos de aprendizaje globales, más que el solo desempeño en competencia lectora.

Esta información es importante de considerar ya que las variables relacionadas con características del hogar muestran que no tienen un efecto significativo en el logro de la competencia lectora de los niños. Esto podría explicarse porque las **características familiares son bastante homogéneas**, lo que impide realizar análisis explicativos que requieren mayor varianza de los datos. Se observa alguna incidencia de la escolaridad de la madre, y en NT2 se incluye la escolaridad del padre; sin embargo, al ser una muestra bastante homogénea (para detalles, ver capítulo 4), las inferencias a nivel estadístico deben ser analizadas en cuanto a su validez y generalización.

5.4. Factores relevantes a partir del Análisis de Valor Agregado

5.4.1. Análisis de valor agregado con Covariables

Considerando que en este estudio se recolectaron datos de variables a nivel individual, es importante analizar si tienen cierta relevancia en un modelo de valor agregado *más allá del pre-test*³⁰. Es por ello que pareció relevante comparar el ranking de docentes inducido por modelos de valor agregado con covariables, con aquel inducido por un modelo de valor agregado que sólo contenía como covariable el pre-test. La principal conclusión de estos análisis es que para cada uno de los niveles estudiados, los rankings inducidos por ambos tipos de modelos de valor agregado fueron consistentes:

1. Para NT1, la correlación de Spearman³¹ es de 0.91.
2. Para NT2, la correlación de Spearman es de 0.94.
3. Para Primer Año de Enseñanza Básica, la correlación de Spearman es de 0.91.
4. Para Segundo Año de Enseñanza Básica, la correlación de Spearman es de 0.91.

Por otro lado, se observó que prácticamente ninguna de las covariables era un factor explicativo del post-test. Más aún, las pocas que resultaron significativas, no parecen medir información confiable. El detalle de esta información se especifica por nivel en los apartados siguientes:

1. **Para NT1**, las covariables que resultaron estadísticamente significativas fueron **el pre-test, el nivel educacional de la madre, y leer algunas palabras**. El resto de las covariables resultan ser factores estadísticamente no significativos para NT1. En relación al impacto de las covariables, el pre-test produce una disminución de las varianzas entre colegios y al interior de los mismos muy importante: 67% y 41.2 %, respectivamente. Esto muestra la relevancia del puntaje previo en comparación a las otras dos variables en cuestión, que juntas disminuyen levemente estas varianzas. Es relevante mencionar que el **leer algunas palabras muy bien** (categoría 1) *antes* de entrar al colegio, aporta 5 puntos al post-test; esa cantidad disminuye a 3 y 1 punto, según sea aceptable o regular esa lectura. Estos resultados tienen sentido tratándose de alumnos de NT1, pues en teoría, no debieran haber recibido una enseñanza intencionada de la lectura. En relación a la **educación de la madre**, se aprecia que el

³⁰ Es necesario advertir que la tasa de retorno de los cuestionarios de padres y apoderados no fue del 100% (87%), por lo que se optó por realizar estos análisis considerando sólo los estudiantes que contaban con dicha información

³¹ La correlación de Spearman mide la concordancia entre los ordenamientos de dos listas de datos.

aporte al post-test aumenta a medida que la educación de la madre aumenta, llegando a ser casi 2 puntos para madres con niveles más altos de educación.

2. **Para NT2**, resultaron factores significativos **el pre-test; el nivel educacional del padre; el nivel educacional de la madre; la pregunta "antes de entrar al colegio, el niño/a realizaba las siguientes actividades: (i) juego de letras, (ii) hablar o contar sobre lo que ha hecho"; los padres le leen algún cuento o historia**. El resto de las covariables resultan ser factores estadísticamente no significativos para NT2. El pre-test produce una disminución de las varianzas entre colegios y al interior de los mismos muy importante: 63.3% y 57.3 %, respectivamente. Esto muestra la relevancia del pre-test en comparación con las otras covariables en cuestión, que juntas disminuyen levemente la varianza intra-escuela, pero la varianza entre-escuelas aumenta levemente. Es importante mencionar también que, aunque globalmente la educación del padre y de la madre son significativas, la diferencia en el caso del padre se marca sólo en el nivel "universitario completo". Mientras que en la madre, cada nivel educacional es significativo. Aunque los factores "juego de letras", "hablar o contar sobre lo que han hecho" y "leer algunas palabras" tienen efectos positivos, estas se refieren a actividades realizadas *antes* de entrar al colegio; lo que supone un recuerdo de al menos 18 meses y que podría afectar la confiabilidad de la información. Por último, la variable "leerle algún cuento" es significativa, pero según los estimadores encontrados (son de signo negativo) tienen un sentido adverso: mientras más frecuente es la lectura que se le hace al niño, menos es la contribución al post-test. Lo cual tiene sentido, pues no es una actividad realizada por el propio niño.
3. **Para Primer Año de Enseñanza Básica**, los factores que resultaron estadísticamente significativos son los siguientes: **el pre-test; si el estudiante recibe almuerzo en el colegio; antes de entrar al colegio, el niño/a reconocía las vocales; el estudiante pregunta por el significado de las palabras que no entiende mientras hace las tareas escolares; el estudiante pregunta por el significado de las palabras que no entiende cuando ve televisión; los padres/apoderados ayudan a su hijo/a a hacer las tareas de lectura para el colegio**. El resto de las covariables resultan ser factores estadísticamente no significativos para Primer Año Básico. En relación al impacto de las covariables, el pre-test produce una disminución de las varianzas entre colegios y al interior de los mismos importante: 24% y 29.1 %, respectivamente. Las covariables producen una disminución de las varianzas-entre e intra muy leves. Esto muestra la relevancia del pre-test en comparación a las otras covariables en cuestión. Ahora

bien, la variable relacionada con la no recepción de almuerzo por parte del estudiante aporta 7 puntos al post-test, variable directamente relacionada con las condiciones socio-económicas del niño/a. La variable "antes de entrar al colegio, el niño/a reconocía las vocales" resulta significativa. En todo caso, los estimadores muestran un patrón monótono: entre mejor realizaba el niño la actividad en cuestión, mayor es dicho coeficiente. Hay que insistir en la cautela que se debe tener con esta variable pues se trata de un comportamiento *antes* de entrar a la escuela. En relación a la frecuencia con que pregunta por el significado de nuevas palabras, tanto al hacer tareas, como al ver TV, los patrones de los estimadores son monótonos: entre más frecuente es dicho comportamiento, mayor es dicho estimador. Finalmente, en relación al apoyo que los padres/apoderados prestan a sus hijos/as cuando hacen tareas, el efecto es desfavorable: menos frecuente es la ayuda, menos puntajes descontados hay.

4. **Para Segundo Año de Enseñanza Básica,** las siguientes covariables resultaron significativas: **pre-test; si el estudiante recibe almuerzo en el colegio; antes de entrar al colegio, iban con niño/a a la feria del libro; el estudiante pregunta por el significado de las palabras que no entiende cuando ve televisión.** El resto de las covariables resultan ser factores estadísticamente no significativos para este nivel. En relación al impacto de las covariables, el pre--test produce una disminución importante de las varianzas entre escuelas y al interior de los mismos (pero menor a las que se han reportado para NT1 y NT2): 40% y 53.2 %, respectivamente. Las covariables producen una disminución muy leve de las varianzas-entre e intra escuelas. Esto muestra la relevancia del pre-test en comparación con las otras covariables analizadas. Ahora bien, la variable relacionada con la *no recepción de almuerzo en el colegio por parte del estudiante* aporta 1 punto al puntaje obtenido en noviembre; lo que está directamente relacionado con las condiciones socio-económicas del niño/a. La variable *antes de entrar al colegio, iban con el niño/a a la feria del libro*, es significativa y supone un punto, o 1,5 puntos, dependiendo de la frecuencia de la visita. En relación a la *frecuencia con que pregunta por el significado de nuevas palabras al ver TV*, los patrones de los estimadores son monótonos: entre más frecuente es dicho comportamiento, mayor es dicho estimador.

Tomando en cuenta los hallazgos anteriores, y privilegiando el utilizar toda la información relevante a nivel de estudiantes con pre-test y post-test (a diferencia de usar una muestra parcial, como la que se obtiene al utilizar las covariables del cuestionario de padres y

apoderados), se optó por reportar los resultados de valor agregado obtenidos con un modelo cuyo único factor es el pre-test.

5.4.2. Análisis de Valor Agregado usando el Pre-test

Puesto que la muestra contempló establecimientos municipalizados y subvencionados, se reportarán, en primer término, los descriptivos de los análisis de valor agregado (de los docentes de cada nivel) por dependencia:

Para **NT1** en promedio, los docentes de establecimientos subvencionados tienen indicadores de valor agregado mayores que los de establecimientos municipalizados. Las dispersiones son estadísticamente las mismas. Si se comparan las poblaciones de indicadores de valor agregado, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias con un p-valor igual a 0.06 (Tabla 5).

Tabla 5: Estadísticos descriptivos para NT1

Dependencia	Media	Desv.Est	Min	Max	N
Particular subvencionado	0,74	2,21	-2,9	5,7	19
Municipalizado	-0,74	2,45	-6,8	3,2	19

En **NT2** los docentes de establecimientos municipalizados tienen, en promedio, indicadores de valor agregado mayores que los de establecimientos subvencionados. Las dispersiones son estadísticamente las mismas. Si se comparan las poblaciones de indicadores de valor agregado, no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias con un p-valor igual a 0.69 (Tabla 6).

Tabla 6: Estadísticos descriptivos para NT2

Dependencia	Media	Desv.Est	Min	Max	N
Particular subvencionado	-0,43	6,9	-9,0	17,1	19
Municipalizado	0,43	6,3	-14,9	12,9	19

Para **1° Básico**, cuando se comparan los indicadores por dependencia (hay 18 que ejercen en establecimientos subvencionados y 19 en municipalizados), los docentes de establecimientos municipalizados tienen, en promedio, indicadores de valor agregado menores que los de establecimientos subvencionados. Las dispersiones son estadísticamente las mismas. Si se comparan las poblaciones de indicadores de valor agregado, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias con un p-valor igual a 0.01 (Tabla 7).

Tabla 7: Estadísticos descriptivos para 1° Básico

Dependencia	Media	Desv.Est	Min	Max	N
Particular subvencionado	2,55	5,8	-8,9	13,7	18
Municipalizado	-2,23	5,2	-9,1	8,3	19

La fig. 22 permite tener una visión panorámica de esta diferencia: se aprecia cómo el grupo de docentes que ejercen en establecimientos subvencionados tienen indicadores de valor agregado mayores que los docentes que ejercen en establecimientos municipalizados.

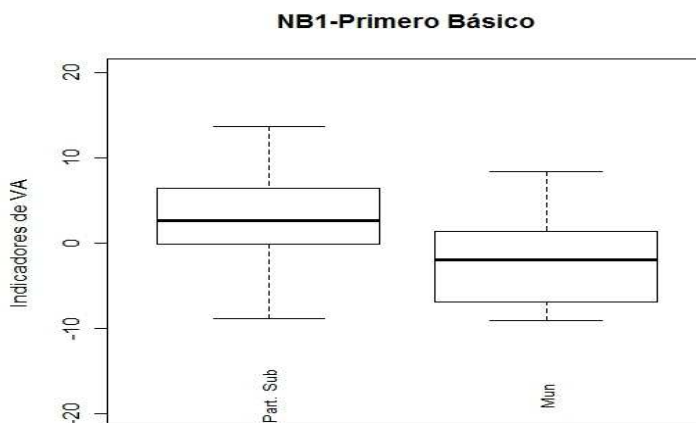


Figura 22: Diferencias de valor agregado según dependencia de los establecimientos.

Para 2° Básico, cuando se comparan los indicadores por dependencia (hay 18 que ejercen en establecimientos subvencionados y 19 en municipalizados), se observa que los docentes de establecimientos municipalizados, en promedio, son muy similares a los docentes de establecimientos subvencionados. Las dispersiones son estadísticamente las mismas. Si se comparan las poblaciones de indicadores de valor agregado, no se rechaza la hipótesis de igualdad de medias con un p-valor igual a 0.6 (Tabla 8).

Tabla 8: Estadísticos descriptivos para 2° Básico

Dependencia	Media	Desv.Est	Min	Max	N
Particular subvencionado	-0,13	1,01	-2,19	1,46	18
Municipalizado	0,06	1,16	-2,44	2,19	19

5.4.3. Reflexión sobre los Indicadores de Valor Agregado

Como se ha dicho previamente, ni los factores asociados (en este estudio son escasos), ni el pre-test, permiten explicar los indicadores de efectividad, por lo que cabe preguntarse si es posible explicar la efectividad de docentes/educadoras con algún factor a nivel de aula. Uno que se ha estimado especialmente relevante, es la calidad de la clase. Bajo la hipótesis teórica de que la calidad de la clase es una característica individual del docente invariante en el tiempo (al menos en un año), resulta coherente combinar los dos *cluster* que se obtuvieron en

la sección anterior. Así, a fin de combinar los cluster, hemos definido una escala para cada grupo: el grupo A recibe -3 puntos; el B, -1 punto; el C, 1 punto; y el D, 3 puntos. Ciertamente estos valores son arbitrarios, siendo únicamente relevante el ordenamiento y la distancia entre los grupos; pues se quiere representar el grado de interactividad. Al combinar ambos *cluster*, se obtienen valores entre -6 y 6. La cantidad de docentes para cada uno de estos valores tiene que superar los 5, para comparar indicadores de valor agregado de grupos de profesores³². Con ese fin, y utilizando la codificación mencionada, se obtuvieron 3 grupos de interactividad:

1. **Grupo 1:** cuando un docente/educadora obtuvo uno de los siguientes pares de clasificaciones en ambas observaciones: AA, AB, BA, BB, AC o CA. Es decir, un docente que al menos en una de las dos observaciones presentó un grado de interactividad global y por actividades de desarrollo muy bajo, o que tenía grados de interactividad medios-bajos en ambas observaciones.
2. **Grupo 2:** cuando un docente/educadora obtuvo uno de los siguientes pares de clasificaciones en ambas observaciones: BC o CB. Es decir, cuando un docente que en al menos una de las observaciones tuvo grados de interactividad altos, en especial en el desarrollo de la clase, aunque no tan alto como los del grupo D.
3. **Grupo 3:** cuando un docente/educadora obtuvo uno de los siguientes pares de clasificaciones en ambas observaciones: DD, DC, CD, CC, DB o BD. Es decir, un docente que al menos en una de las dos observaciones mostró el grado de interacción más alto en las actividades de desarrollo de la clase, o que mostró en ambas observaciones el segundo grado más alto de interacción en el desarrollo.

A continuación, presentamos los indicadores de valor agregado cruzados con estos tres grupos. A fin de comprobar que la clasificación en grupos no fue arbitraria, las conclusiones serán controladas con una regresión múltiple, donde la variable dependiente es el indicador de valor agregado del docente/educadora y las variables dependientes serán cuatro: el recíproco de las distancias que hay entre las 6 características del docente/educadora que fueron cuantificadas para realizar los *cluster* y los centroides que se obtuvieron; cada uno de estos centroides representan los grupos A, B, C y D encontrados con los procedimientos de *cluster*.

³² Se trata de comparar datos que se representan por medio de una Tabla de Contingencia, por lo que es necesario que las celdas de la misma tengan como mínimo 5 unidades.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Para **NT1**, los resultados que se obtienen al cruzar los indicadores de valor agregado de los docentes/educadoras, con los grupos 1, 2 y 3, muestran que no hay ningún patrón que permita atribuir efectividad docente a la calidad de la clase. Basta fijarse no sólo en el signo de los promedios de los indicadores de valor agregado, sino especialmente en las desviaciones: hay apreciable variabilidad especialmente en los grupos 1 y 2 (Tabla 9).

Tabla 9: Estadísticos descriptivos para NT1

	Media	Desv. Est	N
Grupo 1	0,16	3	18
Grupo 2	-0,45	2,43	8
Grupo 3	0,07	1,38	12

Para **NT2**, en los resultados que se obtienen de cruzar los indicadores de valor agregado de los docentes/educadoras, con los grupos 1, 2 y 3, no se observa ningún patrón que permita atribuir efectividad docente a la calidad de la clase. Basta fijarse no sólo en el signo de los promedios de los indicadores de valor agregado, sino especialmente en las desviaciones: hay apreciable variabilidad especialmente en los grupos 1 y 2 (Tabla 10).

Tabla 10: Estadísticos descriptivos para NT2

	Media	Desv. Est	N
Grupo 1	0,03	7,69	18
Grupo 2	1,50	6,71	8
Grupo 3	-1,05	4,59	12

Para **1° Básico**, en los resultados que se obtienen de cruzar los indicadores de valor agregado de los docentes, con los grupos 1, 2 y 3, se observa un patrón explícito: entre más interactiva es la clase que se realiza, mayor es el indicador de valor agregado (Tabla 11). Al analizar los mismos indicadores, pero controlando por tipo de colegio se observa que, salvo el grupo 1 (que tiene muy pocos docentes en el grupo subvencionado para sacar conclusiones estadísticamente válidas), en general los indicadores de valor agregado por dependencia son mayores para los que ejercen en subvencionados que en municipalizados. En todo caso, esto se debe esencialmente al modelo de valor agregado escogido y lo que cuenta es la relación entre la interactividad de la clase y el indicador de efectividad (Tabla 12).

Tabla 11: Estadísticos descriptivos para 1° Básico

	Media	Desv.Est	N
Grupo 1	-4,62	4,50	10
Grupo 2	-0,87	4,33	12
Grupo 3	4,25	5,57	14

Tabla 12: Estadísticos descriptivos para 1° Básico por dependencia

	Dependencia	Media	Desv. Est.	N
Grupo 1	Subvencionado	-3,98	5,21	2
	Municipalizado	-4,78	4,72	8
Grupo 2	Subvencionado	-1,68	4,22	6
	Municipalizado	-0,07	4,67	6
Grupo 3	Subvencionado	6,4	3,54	10
	Municipalizado	-1,13	6,54	4

Esta conclusión puede controlarse con las regresiones múltiples mencionadas anteriormente. Para cada observación, se ajustan regresiones múltiples, donde la variable dependiente corresponde al indicador del valor agregado de cada docente, y las variables dependientes son los inversos de las distancias a cada uno de 4 centroides, que definen la interactividad de la clase según los grupos A, B, C y D (tal como se definió en el primer apartado). Los test F de las dos regresiones (una para cada observación) tienen p-valores iguales a 0.0009 y 0.0147. Los resultados de las regresiones para la primera observación y para la segunda se reportan en las tablas 13 y 14, respectivamente.

Tabla 13: VA docentes e interactividad

Variable	Estimación	Error Est.	p-valor
Recíproco distancia a centroide A	-0,79	0,44	0,08
ecíproco distancia a centroide B	-0,05	0,38	0,89
Recíproco distancia a centroide C	3,82	1,22	0.0036
Recíproco distancia a centroide D	0,72	0.37	0.064

Lo relevante de estos resultados está en el hecho de que los coeficientes de regresión de los grupos opuestos en grados de interactividad son de signo contrario, en especial de aquellos estimadores que resultaron significativos. Para la primera observación, esta oposición se ve entre los grupos A y C; para la segunda observación, entre los grupos A y D. Es decir, los indicadores de valor agregado a nivel de aula para NB1, 1° Básico, están correlacionados con la interactividad de la clase, en el sentido que a mayor indicador de valor agregado, más

interactiva resulta la clase, en especial en la actividad de desarrollo, en desmedro de una clase totalmente no interactiva en cada una de las actividades de la misma.

Tabla 14: VA docentes e interactividad

Variable	Estimación	Error Est.	p-valor
Recíproco distancia a centroide A	-0,75	0,31	0,02
Recíproco distancia a centroide B	-0,11	0,32	0,74
Recíproco distancia a centroide C	-0,31	1,31	0,82
Recíproco distancia a centroide D	0,94	0,32	0,006

Para **2° Básico**, en los resultados que se obtienen de cruzar los indicadores de valor agregado de los docentes/educadoras, con los grupos 1, 2 y 3, no se observa ningún patrón que permita atribuir efectividad docente a la calidad de la clase. Basta fijarse no sólo en el signo de los promedios de los indicadores de valor agregado, sino especialmente en las desviaciones: hay variabilidad muy similar en los tres grupos.

Tabla 15: Estadísticos descriptivos para 2° Básico

	Media	Desv.Est	N
Grupo 1	-0,03	1,35	7
Grupo 2	-0,25	1,23	12
Grupo 3	0,07	0,86	16

5.4. Síntesis de factores que mejor explican el progreso en el desempeño de las niñas y niños de los niveles estudiados

El progreso lector de los estudiantes es el producto de múltiples factores provenientes de los distintos contextos estudiados. Las variables que tienen un efecto significativo en el logro de la competencia lectora de los estudiantes varían en cada nivel. Así por ejemplo, para NT1 las variables que mejor explican este resultado son: el puntaje obtenido en el pre-test, el nivel educacional de la madre, y la capacidad de los niños para leer algunas palabras antes de entrar al colegio. En NT2 las variables que tienen efecto son: el puntaje obtenido en el pre-test; el nivel educacional del padre; el nivel educacional de la madre; las actividades realizadas por los niños antes de entrar al colegio ((i) juego de letras, (ii) hablar o contar sobre lo que ha hecho"; los padres le leen algún cuento o historia).

En 1° Básico las variables que resultaron significativas son: el puntaje obtenido por los niños en el pre-test; el beneficio de almuerzo JUNAEB; las actividades realizadas por el niño/a antes

de entrar al colegio (reconocía las vocales), las actividades de interacción en el hogar (el estudiante pregunta por el significado de las palabras que no entiende mientras hace las tareas escolares; el estudiante pregunta por el significado de las palabras que no entiende cuando ve televisión) y el apoyo desde el hogar en las tareas (los padres/apoderados ayudan a su hijo/a a hacer las tareas de lectura para el colegio).

Para 2° Básico las variables que mejor explican los resultados de los estudiantes son los resultados obtenidos en el pre-test; el beneficio de almuerzo de JUNAEB; actividades que realizaban antes de entrar al colegio (iban con niño/a a la feria del libro) y la interacción adulto-niño en el hogar (el estudiante pregunta por el significado de las palabras que no entiende cuando ve televisión).

Otras variables que deben ser consideradas son: la adscripción o no a un método de lectura; el trabajo individual de los docentes/educadoras v/s trabajo con lineamientos del establecimiento y el nivel de interactividad en el aula.

6. Hallazgos más relevantes del estudio

Consideraciones para la escuela y la política pública

6.1. Contexto escuela. ¿Cuán funcional es la organización de la escuela para el desarrollo de la competencia lectora?

A partir de los resultados obtenidos, se puede consignar como hallazgos relevantes, las fluctuaciones organizacionales acerca del tema del progreso lector en las escuelas, entre la **indiferencia en NT y el control en NB1**. Mientras en los niveles de NT1 y NT2 se observa en los directivos un conocimiento parcial sobre los procesos de iniciación a la lectura, los aprendizajes esperados en relación con este foco, y las dificultades que presentan las educadoras en la enseñanza; en 1º y 2º básico predomina una mirada controladora y de permanente exigencia a las docentes, lo que se traduce principalmente en evaluaciones internas y externas que aseguren el cumplimiento de compromisos de aprendizaje. Estos son, en ocasiones, aceptados y compartidos por los docentes, y en otras, son más bien imposiciones de actores externos como el Municipio. Estos altos niveles de demanda externa, desde diferentes focos, podría estar provocando la construcción de espacios escolares sin **focalización** ni prioridades claras.

Algunos aspectos específicos del contexto escuela y la **percepción de sus directivos** sobre el aprendizaje de la lectura, es que en general se constata que los directivos otorgan una particular importancia al aprendizaje de la lectura. En la mayor parte de los establecimientos existe un Proyecto Educativo Institucional donde el aprendizaje lector aparece como objetivo y en algunos casos como prioridad. La gran mayoría de los directivos atribuye a la familia parte importante de los problemas que afectan el aprendizaje lector. Tanto la familia y el contexto social inmediato de la mayor parte de los niños, son de alta vulnerabilidad y con muchas carencias socio afectivas y culturales. El resultado de esto es: niños con problemas o con “necesidades especiales” que se abordan con estrategias de apoyo diferencial.

Desde el punto de vista pedagógico se valora el **esfuerzo y las expectativas de aprendizaje que tienen las educadoras y profesores de sus establecimientos**. Sin embargo, se reconoce que gran parte de ellos **carecen de métodos adecuados y actualizados para alcanzar logros de aprendizaje con mayor eficacia**. Los profesores jóvenes y los especialistas tienden a ser valorados como profesionales con más capacidad de innovación y conocimientos para la enseñanza de la lectura.

En general, existe una **percepción crítica hacia los programas de apoyo** que han sido definidos “desde arriba” y sin consulta a la escuela. Por ejemplo, programas ministeriales o programas de los municipios. Se valora, en cambio, la elección de programas por parte de la escuela o aquellos diseñados por los propios profesores o su equipo directivo. Aunque se reconocen los esfuerzos internos por organizar e implementar adecuadamente, en algunos casos, se produce una **diversidad de oferta o de programas internos sin coordinación y sin un adecuado seguimiento y evaluación**.

La mayor parte de los directivos reconoce que **no existe una política de articulación entre NT y NB**. En todos los establecimientos se aplica la promoción automática y en algunos de ellos se hace un diagnóstico de los niños para reconocer necesidades especiales de apoyo o reforzamiento.

También **se reconocen dificultades para trabajar con las familias**. Las acciones están centradas en entrega de información de tipo evaluativo, y en pocos casos se plantean proyectos con objetivos formativos más amplios y entrega de herramientas de apoyo para trabajar en las casas. En general, existen bajas expectativas sobre el apoyo familiar a los aprendizajes de los niños.

6.2. Contexto aula. ¿Cómo enseñan los profesores a leer y por qué?

Desde la gran cantidad de información de que se dispone, se destacan aquí aspectos de interés que podrían servir como insumo para la formación inicial docente, las escuelas y la política pública dirigida a mejorar los desempeños lectores de nuestros estudiantes.

¿Cómo se aprende a enseñar a leer? Contra lo esperado, las concepciones y métodos puestos en juego en las prácticas de alfabetización inicial de docentes y educadoras no fueron modificados por la escuela, sino que fueron construidos **en la escuela**. Los hallazgos muestran que junto a iniciativas muy puntuales de formación continua, los modos de enseñanza fueron transmitidos por la propia institución escolar.

¿Qué y cómo se da la enseñanza de la lectura en las escuelas subvencionadas de la RM? Más allá de las distinciones entre docentes y educadoras, y siguiendo el modelo que competencia lectora que orientó esta investigación, se puede afirmar que predomina una visión en torno al qué y al cómo de la enseñanza de la lectura: **se aprende a leer cuando el niño alcanza la habilidad de decodificación y esto se logra con actividades fuertemente secuenciadas, de preferencia sin textos que den contexto al lector.**

¿Qué tipo de actividades predominaron? Las actividades predominantemente se concentraron en el desarrollo de la **conciencia fonológica y en la comprensión oral** en NT1 y en NT2; en NB1 en **actividades para el desarrollo del lenguaje (pero no directamente relacionadas con la lectura inicial) y actividades de comprensión lectora**. Los componentes clave de vocabulario, conocimiento de lo impreso y reconocimiento de palabras tuvieron una frecuencia muy baja. Lo cual puede estar reflejando, de acuerdo con el modelo teórico de Mackenna y Stahl (2003) aquí utilizado, que la construcción de significados (conocimiento de mundo) y los aspectos estratégicos que permiten un acceso pragmático y funcional a una lectura con sentido, están quedando fuera de las secuencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial. Sin embargo, dentro de los aprendizajes declarados por las educadoras en NT apuntan a la construcción de **una visión estratégica de la lectura y una experiencia lectora con sentido**. Los profesores de NB1, en cambio, se focalizan en las **habilidades vinculadas con el código escrito y la necesidad de una enseñanza estructurada**. Aunque no es posible establecer generalizaciones, dado que se observó las aulas en dos oportunidades durante el año escolar, llama la atención el que esta tendencia contradictoria entre lo que se observó y lo que declaran educadoras y docentes, se diera en la mayor parte de las escuelas estudiadas.

Desde el **estilo de práctica de enseñanza de la lectura**, tanto educadoras como profesores realizan actividades a todo el grupo para luego desarrollar un trabajo de aplicación individual.

Las educadoras de párvulos generan un **buen clima socioemocional para aprender, pero menos oportunidades para participar verbalmente de manera extendida** y el tipo de retroalimentación ofrecida se centra, más bien, en la participación y no en las actividades de aprendizaje. El estudio cualitativo muestra que los estudiantes cuando participan lo hacen mediante **respuestas a coro o bien permanecen en silencio y/o escuchando**. Además, los estudiantes son enfrentados a tareas de **bajo desafío cognitivo** (literal o inferencial simple). En NB1, las principales diferencias dicen relación con las oportunidades para participar verbalmente aumentan en relación con NT. La interacción verbal se realiza sobre todo con todo el grupo curso, a través de **intervenciones breves y de tipo coral, siendo muy escasas las ocasiones para desarrollar un discurso extendido**. Uno de los factores clave para el desarrollo del lenguaje oral es el **discurso del profesor** que media la enseñanza de la lectura. Tanto en NT como en NB, **educadoras y profesores no ofrecen oportunidades para incrementar conscientemente el vocabulario** mediante el uso de reformulaciones o explicaciones y **el uso de conceptos metalingüísticos vinculados con la alfabetización inicial es bastante escaso**.

Sobre la **gestión instruccional**, se observó que tanto en las aulas de NT como en las de NB1 las actividades y clases para enseñar a leer tienen una estructura completa o bien carecen de un cierre, la mayor cantidad de tiempo se utiliza en las actividades de desarrollo. El estudio cualitativo muestra que **gran cantidad del tiempo está destinado a la organización de las actividades y transiciones, disminuyendo el tiempo dedicado a la instrucción**.

Sobre los materiales utilizados, tanto en NT como en NB señalan el **texto auténtico tanto literario como informativo**. Por tanto, si se contrasta lo declarado con lo observado en las aulas se aprecia la distancia entre el conocimiento declarativo y el conocimiento pedagógico, nuevamente.

Tanto en las actividades y componentes clave desarrollados en las clases observadas, como en las representaciones de las educadoras y profesores sobre la enseñanza de la lectura, se puede apreciar una **conceptualización que identifica la lectura con el componente de decodificación, tanto en NT como en NB**. Lo cual se ve reforzado por la baja presencia de elementos propios de los otros dos componentes propios de la competencia lectora, esto es, oralidad y vocabulario, por una parte, y conocimiento estratégico por la otra.

6.3. Contexto hogar. Una aproximación preliminar para conocer cuán funcionales son los hogares para el desarrollo de la competencia lectora en los niños

Se destaca que este se constituye como un acercamiento preliminar a los factores provenientes del hogar que podrían apoyar el desarrollo de la competencia lectora. Se vuelve altamente necesario generar otros instrumentos o modos de indagación a gran escala, que permitan obtener información más cercana y fidedigna al campo específico de la lectura inicial, aún falta mucho por saber sobre este contexto y su influencia en este aprendizaje nuclear para la escuela. De hecho, la información disponible se recoge por fuentes secundarias (percepciones de educadoras, docentes y directivos) y las prácticas declaradas por los apoderados, lo cual deja en un terreno difícil el poder reconocer prácticas reales de acompañamiento y hábitos o preferencias familiares en relación con la cultura letrada.

La información aportada por la familia se mueve entre **lo que las familias valoran y lo que efectivamente pueden hacer**. A partir de los datos obtenidos, resulta muy clara la importancia que dan las familias al aprendizaje de la lectura y la necesidad de establecer un apoyo mancomunado con la escuela en favor de la educación de sus hijos. Subyace una **alta expectativa de las familias sobre la educación escolar para mejorar la calidad de vida de sus hijos**. Sin embargo, esta valoración puede presentarse de manera distante. La participación activa en **prácticas sociales de lectura y escritura se ve reducida en hogares con bajos niveles de alfabetización**, donde estas prácticas no son habituales. Como lo han señalado otras investigaciones, los bienes culturales no tienen una distribución equitativa en la sociedad, por lo tanto no es difícil anticipar que las familias de cuyos niños asisten a establecimientos con altos niveles de vulnerabilidad social y económica, estén en desventaja para apoyar a sus hijos en el proceso de aprender a leer.

Un aspecto que parece relevante destacar es la selección de las escuelas por parte de las familias, la que responde básicamente a dos criterios centrales: **la cercanía física de la institución con el hogar; y el tener familiares o amigos matriculados en el establecimiento**. Lo cual no tiene ninguna relación con el desempeño de los estudiantes de dichas escuelas o de la calidad de su enseñanza.

Hay un evidente **progreso generacional en el acceso a niveles educativos** más altos, desde los abuelos a los padres. Esto puede relacionarse con las altas expectativas de las familias acerca del éxito escolar de sus hijos. Sin embargo, como se ha señalado, en los hogares se evidencia escases de recursos y prácticas para el desarrollo lector, cuestión a la que las educadoras y docentes aluden como una de las mayores dificultades para la adquisición de la

competencia lectora. Existe un amplio consenso en la importancia que tiene el contexto familiar para el aprendizaje de la lectura y de los logros escolares. En efecto, la familia puede aportar al desarrollo de habilidades lectoras desde etapas tempranas creando un ambiente propicio a través de actividades verbales e interacción con libros y textos.

Por lo general el estudio de las realidades de las familias suele limitarse al análisis del ingreso familiar y del nivel educativo de los padres. Sin duda se trata de variables estructurales muy determinantes de las características y perfil de las distintas realidades familiares. Pero, es importante ir más allá y conocer el involucramiento de la familia en el aprendizaje lector a través del uso del lenguaje y de las interacciones que se llevan a cabo al interior de la familia y de la relación de esta con la escuela. Cuando estas interacciones son altas y ricas en conversaciones y uso de textos, mejoran las habilidades y competencias lectoras de los niños (Hoff, Laureen y Tardiff, 2002).

6.4. Elementos provenientes de los tres contextos que explican el progreso lector

Los análisis realizados muestran que el desempeño lector al final del año escolar se explica principalmente por el desempeño al inicio del año escolar. Esto es particularmente relevante cuando se clasifican los estudiantes en niveles de desempeño (alto, medio, bajo) y se analiza su trayectoria, donde se observa que si bien todos avanzan, aquellos que inicialmente parten en un nivel, se mantienen en el mismo nivel. Cabe destacar que en 2º básico, no se observa esta tendencia en el grupo de estudiantes que inician el año en un grupo de alto rendimiento, quienes no presentan avances significativos. Este resultado es coherente con la conceptualización de la competencia lectora como decodificación y la comprensión de información explícita; así como de las actividades observadas en las prácticas de 2º básico, las cuales se centran en la consolidación de los aprendizajes lectores de 1º básico.

Esta idea de la concentración de los aprendizajes lectores en 1º básico se refuerza con los resultados obtenidos en los análisis explicativos y de valor agregado, donde las variables de los contextos estudiados permiten explicar los resultados de aprendizaje, cuestión que no ocurre en NT y 2º básico.

Cabe destacar que en **NT1 la calidad de la clase no aporta al valor agregado como sí lo hacen el puntaje de la primera medición, el nivel educacional de la madre y la capacidad previa de leer palabras por parte de los niños**. En NT2 ocurre lo mismo en cuanto a la calidad de la clase, aunque son: *el puntaje inicial, la escolaridad tanto de la madre como la del padre, juegos de*

letras, así como hablar o contar sobre lo que han hecho, y la lectura de cuentos en el hogar, los factores que explican el desempeño lector de los niños.

En 1º básico, la calidad de la clase sí explica el valor agregado, en aquellas que se manifiesta mayor interactividad y consistencia entre lo declarado y lo observado como objetivo de clase, así como el mayor número de actividades de lectura, mayor es el indicador de valor agregado.

Por otra parte, otras variables que explican el valor agregado en 1º básico son el puntaje de la primera medición, el beneficio de almuerzo, el reconocimiento de vocales, que el estudiante pregunte por el significado de las palabras, tanto en la realización de sus tareas escolares en el hogar como cuando ve televisión. Por último, también cuando los padres o familiares ayudan a los niños en sus tareas escolares.

En **2º básico**, en la calidad de las prácticas, **no se observa un patrón que permita explicar el valor agregado**. Respecto de las otras variables, las que permiten una explicación del valor agregado son: puntaje inicial, beneficio de almuerzo y preguntar por el significado de las palabras cuando ven televisión.

6.5. Reflexiones finales, consideraciones y posibles proyecciones para los tres contextos y para la política pública

A nivel del **sistema educativo**, se sugiere considerar que los instrumentos curriculares podrían establecer de manera coherente y comprensiva los conocimientos y habilidades necesarias para que los niños y niñas aprendan a leer, no solo considerando cuáles son dichos conocimientos, sino estableciendo también una secuencia entre los distintos componentes clave de la lectura inicial con el fin de determinar de manera clara y precisa las trayectorias de aprendizaje y las relaciones entre los distintos conocimientos y habilidades. Asimismo, sería oportuno que los textos escolares y los materiales generados desde la política pública ofrecieran, a los establecimientos y a los docentes, modos concretos de enseñanza efectiva de la lectura inicial, presentando diversos modos, especialmente, de incrementar el vocabulario y de desarrollar las habilidades de decodificación, conocimientos y habilidades clave para alcanzar la comprensión de lectura

A **nivel de escuela**, se sugiere considerar la importancia de ofrecer un visión global coherente sobre lo que implica enseñar a leer, que incluya recursos para la enseñanza y evaluación de la lectura inicial. Asimismo, se necesita explorar la posibilidad de trabajar desde un modelo de acompañamiento docente específico que implique el trabajo entre pares, con el fin de

incrementar los conocimientos y los recursos para mejorar las prácticas y la articulación entre NT y NB, considerando la continuidad inherente al proceso de desarrollo de la competencia lectora.

A nivel de la **formación inicial de educadoras y profesores**, se requiere una oferta curricular que entregue conocimiento pedagógico específico que les permita enseñar a leer de manera efectiva en distintos contextos escolares y a estudiantes con diferentes niveles lectores. Para ello se recomienda considerar, por una parte, mejorar la formación inicial de los docentes **fortaleciendo los conocimientos disciplinares y didácticos específicos** para enseñar a leer – **superando una visión antagónica entre métodos de enseñanza** para dar paso a una **visión centrada en el aprendizaje y desarrollo de la lectura inicial**– y, por otra, ofrecer programas de desarrollo profesional para los profesores en ejercicio. Dichos modelos de desarrollo profesional (inicial y continuo) deberían ofrecer una enseñanza orientada a alcanzar un conocimiento situado y reflexivo, lo que permitirá a los docentes responder de manera adecuada y flexible a distintos contextos de enseñanza. Además, los currículos de formación inicial deben considerar los **distintos tipos de conocimiento** que los profesores deben aprender para enseñar a leer (conocimientos disciplinares sobre la naturaleza del lenguaje oral y escrito, conocimientos específicos sobre la lectura y su aprendizaje, conocimiento sobre las variedades individuales, sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación) y **los modos en que el profesor puede aprender y poner acción en la práctica pedagógica** dichos conocimientos (modelo de desarrollo profesional y aprendizaje adulto) con especial énfasis en la aplicación y reflexión. Asimismo, incrementando las posibilidades ofrecidas para aumentar la eficiencia de los profesores frente a la tarea de enseñar a leer.

6.6. Limitaciones y proyecciones del estudio

Este estudio abarcó sólo un año escolar, con evaluaciones en abril y noviembre, lo que deja sólo 8 meses para estudiar los efectos de las prácticas pedagógicas, tiempo considerado breve por la literatura internacional, y que podría explicar el peso de la primera medición sobre los resultados de la segunda medición de la competencia lectora; minimizando los efectos de las variables asociadas al contexto hogar y escuela.

Este estudio realizó análisis de *clusters* sólo con 3 de los 9 factores que configuran lo que hemos llamado *calidad de la clase*, debido a su carácter categórico, por lo que se podría ampliar este análisis con los otros factores, una vez recodificados en términos cuantitativos. Esfuerzo metodológico que requiere de un tiempo mayor que el disponible para este estudio.

El uso de cuestionarios autorreportados, especialmente en el contexto hogar, en algunos niveles educativos puede tener problemas de validez, por dos razones: que se solicita a los padres información específica de al menos dos años atrás, y por la deseabilidad que pueden tener algunas de las preguntas.

Aún cuando la tasa de retorno de los cuestionarios del contexto hogar fue cercana al 80%, para estudios de valor agregado se pierde un número importante de casos. Pérdida que torna relevante cuando se analizan efectos a nivel aula por los requerimientos muestrales propios del análisis.

Derivado de lo anterior, los estudios posteriores deberían considerar otras fuentes del contexto hogar que permitan triangular la información obtenida y ampliar el periodo de seguimiento con el fin de establecer el efecto de las variables de los tres contextos a más largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. y Perez, L (2004). *Escuelas Efectivas en Contextos de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF
- Boyd, M. & Rubin, M. (2009). How Contingent Questioning Promotes Extended Student Talk: a Function of Display Questions. *Journal of Literacy Research*, 38 (2), 141-169.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48
- Concha, S., Lagos, C., & Meneses, A. (2009). Aulas UDP. Fase 1: Secuencia de actividades de la jornada educativa, (inédito).
- Concha, S., Meneses, A., & Ruiz, M. (2009). Aulas UDP. Fase 3: Estrategias comunicativas para el desarrollo del discurso descontextualizado,(inédito).
- Connor, C.M., Morrison, F.J. & Katch, E.L (2004). Beyond the reading wars: The effect of classroom instruction by child interactions on early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.
- Connor, C. M., Piasta, S.B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C. Crowe, et al. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child by instruction interactions on first graders's literacy development. *Child Development*, 80, (1), 77-100.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2005). *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Dickinson, D. (2006). Toward a Toolkit Approach to Describing Classroom Quality. *Early Education & Development*, 17(1), 177-202.
- Dickinson, D. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly* 22, (2007) 243–260

- Dickinson, D., Darrow, C., & Tinubu, T. (2008). Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education and Development*, 19 (3), 396-429.
- Eyzaguirre, B. (2004) "Claves para la Educación en Pobreza" *Estudios Públicos*, 93 (verano)
- Foorman, B. & Connor, C. M. (2011). Primary Grade Reading. En L. Kamil, D. Pearson, E. Birr & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research Vol IV*. (pp. 136-156). New York, NY: Routledge. Pp.
- Gambrell, L., Mandel, L. & Pressley, M. (2007). *Best practices in literacy instruction*. New York, NY: Guilford.
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2). Recuperado el 7 de marzo de 2011 de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>
- La Paro, K., Pianta, R., & Stulman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426
- Lareau, A. (2000) *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhood: class, race, and family life*. University of California Press
- Love, J., Atkins-Burnett, S., Vogel, C., Aikens, N., Xue, Y., Mabus, M., et al. (2009). Los Angeles Universal Preschool Programs Children Served, and Children's Progress in the Preschool Year: Final Report of the First 5 LA Universal Preschool Child Outcomes Study.: Mathematica Policy Research.
- Lupton, R. (2005) "Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods" *British Educational Research Journal*, 31(5): 589-604.
- Manzi, J., San Martín, E. & Van Belleghem, S. (2010). School System Evaluation by Value-Added Analysis under EXogeneity. Repote Técnico MIDE UC. Disponible en http://mideuc.cl/investigacion06_informes.php.
- Mckenna, M. & Stahl, S. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: The Guilford Press.

- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. R., & Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad de desempeño docente. *PSYKHE*, 17(2), 79-90
- MINEDUC (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Recuperado el 2 de marzo de 2011, de http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/preescolar/dad/bases_curriculares_preescolar.pdf
- MINEDUC, (2008) Mapa de iniciación de la lectura. Recuperado el 2 de marzo de 2011 de <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/ejemplos/iniciacion-a-la-lectura.pdf>
- MINEDUC (2008) Mapas de Progreso de Aprendizaje. Recuperado el 2 de marzo de 2011 de <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/mapas-de-progreso/lengua-castellana-y-comunicacion/>
- MINEDUC, (2009) Marco curricular actualizado. Recuperado el 2 de marzo de 2011 de http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/Marco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009.pdf
- Mulis, I.; Kennedy, A.; Martin, M.; Sainsbury, M. (2006): Pirls (2006) Marcos teóricos y especificaciones de evaluación, MECSE, España.
- National Research Council.(1998). Preventing reading difficulties in young children. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Committee on Behavioral and Social Sciences and Education, C.E. Snow, M.S. Burns, & P. Griffin (Eds). Washington, DC: National Academy Press.
- Paratore, J., Cassano, Ch. & Schickedanz, J. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and at school. En L. Kamil, D. Pearson, E. Birr & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research Vol IV*. (pp. 107-135). New York, NY: Routledge.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B.(2008). Classroom Assessment Scoring System. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pirls (2006) Marcos Teóricos y Especificaciones de Evaluación. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
- Snow, C. F., Griffin, P., & Burns, S. (2005). *Knowledge to support the teaching reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, C., Tabors, P. & Dickinson, D. (2005). Language Development in the Preschool Years. En D. Dickinson & P. Tabors. *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes (pp. 1-25).

- Snow, C.; Tabors, P.; Porche, M. & Ross Harris, S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa : técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *PSYKHE*, 18(1), 85-96
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2008), *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11)*. London: DfES/ Institute of Education, University of London.
- Rimmele, R. (2009), *Videograph (version 4.2.1.1) [programa computacional]*. Kiel, Alemania: Videograph
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (2002). Emergent Literacy Skills, Early Instruction, and Individual Differences as determinants of Difficulties in Learning to Read: The Case of Early Intervention. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 295-321). New York: Guilford Press.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, Sh. & Kaderavek, J. (2010) Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly* 25, 65–83.