



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Pregrado
Departamento de Educación
Carrera Educación Parvularia y Básica Inicial

REPRESENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA AL INTERIOR
DEL AULA

**Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares
Iniciales**

PAULINA ANDREA CARRERA ABARZÚA
PAMELA ANDREA SALAZAR BARRIGA

PROFESORA GUÍA
XIMENA AZÚA
Doctora en Literatura

Santiago, Chile
2009

DEDICATORIAS

Concluye en estas líneas parte de un proceso, que dedico a mis padres: Dely y Sergio, porque admiro sus esfuerzos que inspiraron mi fortaleza para lograr llegar a buen puerto, por ayudarme a perseverar cada vez que quería dejarlo todo y hacerme entender con amor y cariños, que aquí siempre hay algo que entregar.

A ti, Edwin, por tu dedicación, por creer en mí, sencillamente... por tu entrega incondicional.

Y por ser parte fundamental de este nuevo logro, a Pamela, porque su alegría me motivo a resistir y más aún por ser parte importante de mi vida durante estos cinco años”

Paulina Andrea Carrera Abarzúa

Dedico con todo mi corazón y alegría este trabajo a mis padres, Marta y Claudio, quienes iniciaron en mí los ideales que motivan mi espíritu hacia la pedagogía, creyendo y apoyando incondicionalmente mi largo caminar hacia el fin de una etapa y comienzo de otra. Agradezco su esfuerzo, paciencia y de manera especial sus palabras, las cuales siempre fueron optimistas, sobre todo en momentos difíciles. De igual forma a mi hermano Claudio, quien inspiró en mí, la fortaleza y energía de la cual me valgo día a día para continuar creciendo y formándome como persona.

Además a mi amiga y compañera Paulina, por su dedicación y compañía, por compartir estos cinco años de vida, los cuales forman parte trascendental en mi historia, a quien jamás olvidare y espero seguir teniendo cerca.

Pamela Andrea Salazar Barriga

AGRADECIMIENTOS

“Cuando pongamos los ojos en el cielo estrellado, con un furioso anhelo de llegar allí, aunque sea para encontrar lo que no es para nosotros, aunque tengamos que resignarnos a la humilde certeza de que, en muchos casos, una vida no bastará para hacer ese viaje...”

José Saramago

Estas hojas son el término de un proceso de construcción fascinante y algo misterioso, y a la vez las alas que nos elevan para emprender vuelo a un mundo por conocer. Al tener este trabajo en nuestras manos, sentimos que “hemos llegado”, y que luego de este camino, hemos finalmente encontrado lo que es para nosotras. Sin duda sabemos que el fin de estos cinco años de universidad representa el cierre de este proceso, para emprender un nuevo viaje...

Hemos concluido un ciclo colmado de emociones y sentir que ha terminado se ha convertido en parte de nuestras alegrías, pues significa un logro que nos define aún más como personas, partes de una sociedad de la cual queremos ser reformadoras. Estamos convencidas que lo anterior se inicia por educar a pensar a nuestros niños y niñas y creemos ser capaces de hacerlo. Cuando hablamos del fin de este proceso sabemos que iniciamos otro, pero no por ello dejaremos de recordar a quienes estuvieron presentes.

Agradecemos de manera muy especial a los profesionales comprometidos con nosotras, quienes por su actitud de entrega, nos hicieron reflexionar siempre más allá, logrando así desarrollar en nosotras un sentido de búsqueda incansable que sabemos no perderemos y que nos impulsa a querer forjar día a día una labor pedagógica cada vez más desafiante.

Mención honrosa merece nuestra profesora guía Ximena Azúa, quien desde un principio creyó en nosotras, motivándonos a perseverar, entregándonos sus conocimientos y momentos muy agradables de conversación.

Con seguridad podemos decir que los aprendizajes obtenidos en este proceso marcarán nuestros caminos de hoy en adelante.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	
1.1 Problema de investigación.....	12
1.2 Objetivos.....	12
1.3 Justificación del problema.....	13
CAPÍTULO II	
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	
2.1 Antecedentes teóricos	
2.1.1 La historia de la lectura.....	17
2.1.2 Institución social: La escuela.....	21
2.1.3 La lectura como conformación del sujeto.....	24
2.1.4 Leer es comprender.....	31
2.1.5 Currículum: Lineamientos para la enseñanza de la lectura en Chile.....	37

2.1.6 SIMCE: Un referente de los logros en lectura.....	43
2.2 Antecedentes empíricos	
2.2.1 Aprendizaje de la lectura en la primera Infancia (Eyzaguirre y Fontaine).....	51
2.2.2 Prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación (Unidad de Currículum y Evaluación).....	57
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1 Paradigma de base.....	63
3.2 Justificación del diseño.....	64
3.3 Muestra y criterios de selección.....	65
3.4 Técnicas.....	68
3.5 Análisis de los datos y credibilidad.....	71
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y ANÁLISIS	
4.1 Categorías construidas a partir de los datos obtenidos en entrevistas a los docentes.....	74
4.2 Descripción y análisis de las categorías construidas a partir de las entrevistas realizadas a los docentes.....	75
4.3 Categorías construidas a partir de los datos obtenidos en observaciones a los docentes.....	95

4.4 Descripción y análisis de las categorías construidas a partir de las observaciones realizadas a los docentes.....	96
4.5 Integración de categorías construidas.....	145
CAPÍTULO V	
REFLEXIONES FINALES.....	148
BIBLIOGRAFÍA.....	154
ANEXOS	
Anexo N° 1: Modelos de enseñanza de la lectoescritura.....	160
Anexo N° 2: Entrevistas a docentes.....	167
Anexo N° 3: Registros de observaciones.....	198
Anexo N° 4: Pautas de observación.....	242

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como eje central la comprensión lectora, por ser ésta una de las barreras que impiden a los niños y niñas poder concretar un aprendizaje real. Somos unas convencidas, de que al fomentarla a partir de prácticas pedagógicas pertinentes al interior del aula, ésta podrá permitir a los sujetos desarrollar un sistema de pensamiento más complejo, el cual le otorgará el despliegue de un sin número de capacidades, las que contribuirán en su conformación como sujeto participe de una sociedad.

Tal situación nos motivó a interiorizarnos en la realidad escolar, en torno a Lenguaje y Comunicación en NB1, de ocho establecimientos, con el fin de dar respuestas a nuestras interrogantes sobre cómo influyen las prácticas pedagógicas en los índices de comprensión lectora, dando paso a la realización de un estudio de casos múltiples, recogiendo diversas experiencias pedagógicas que se dan, pues tal investigación es una construcción que parte de la base que cada caso es único, por tanto debíamos interiorizarnos en él y tratar de vivenciar el proceso que se estaba generando. Con el fin de aportar a tal construcción, realizamos registros de observaciones y entrevistas a los docentes observados, pues ello nos permitió tener una visión más amplia respecto del tema.

Finalmente la investigación evidencia la importancia que los docentes le adjudican, tanto en su discurso como en las prácticas, a la decodificación por sobre la comprensión, alejando así a los estudiantes de un proceso en conjunto, el cual fomenta su capacidad de análisis y reflexión.

INTRODUCCIÓN

“Hay quién se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa. A no ser, a no ser, qué, a no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar”¹.

Partiendo de esta idea, podríamos decir, en palabras simples, que comprender es la capacidad que tiene el lector para ver lo explícito, detectar lo implícito del texto y recrearlo. Quien permanece en lo primero, es capaz de dar significado a cada una de las palabras del texto, no obstante, se queda en la simplicidad de éste; aquel que comprende, es el que lee entre líneas, capaz de contextualizar y hacer juicios de valor de lo leído, pero quien recrea el texto, es aquel que realmente encontró significado, es quien llega a su propia orilla, solo así es capaz de actualizarlo en función de sus experiencias.

Al respecto podemos decir que *“en nuestro tiempo las vidas humanas son impensables sin la lectura y la escritura. Sus funcionalidades son múltiples y atraviesan todos los dominios del quehacer humano. Usamos la lectura para informarnos, para aprender; ya nadie puede trabajar o comunicarse sin recurrir a la escritura”²*, teniendo un rol vital para el desarrollo de los sujetos.

Cuando un niño(a) se ve enfrentado a un texto, si este es comprendido, no significará solo su decodificación, irá más allá, estableciendo una relación con tal texto que le permitirá aprehender cada vez más. Debemos tomar en cuenta que la lectura es un ejercicio constante frente a un escrito, donde el lector va infiriendo sobre la nueva información y a su vez buscando la información que ya tiene almacenada en sus esquemas cognitivos, que le servirá para comprender lo que está leyendo. Sabemos que *“la lectura*

¹SARAMAGO, J. *Novela La caverna*. Editorial Alfaguara, España, 2001.

²GARCIA, J. E. *El papel de la lectura en la formación de profesores*. Chile, Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado, [s.a], Pág. 3.

*favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo*³.

Dado lo anterior, es indispensable orientar la reflexión en torno a la enseñanza de la lectoescritura en el sistema formal de educación, enfocándonos especialmente en la comprensión lectora, eje en torno al cual se han manifestado bajos índices en primer ciclo básico, posteriormente visibilizados en pruebas estandarizadas como el SIMCE.

Al respecto, creemos que juegan un rol esencial las prácticas de los docentes al interior del aula, es por ello que para la realización de nuestra investigación nos hemos enfocado en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el primer ciclo escolar, específicamente en NB1, puesto que *“la enseñanza en este ciclo tiene un papel clave en tanto constituye los primeros años de la formación escolar de los alumnos, y por lo tanto, en él se sientan las bases para el aprendizaje a desarrollar en la siguientes etapas formativas”*⁴.

Considerando la importancia que adquiere el “aprendizaje significativo” desde la infancia, ya que *“los alumnos que aprenden a leer más tempranamente tienen más oportunidades de aprendizaje y por lo tanto logran avanzar más en los primeros años de básica”*⁵, es que el presente estudio resultará ser una experiencia enriquecedora para docentes con trayectoria en el tema y también para futuros docentes que deberán enfrentarse a él.

El acceso a todo tipo de textos (literarios y no literarios) es fundamental a la hora de nutrir nuestra capacidad de reflexión, análisis y crítica, necesarios para ser ciudadanos activos, que cuestionen con fundamento sus apreciaciones respecto de la sociedad de la cual somos parte, propósito presente en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios

³ COLOMER, T. *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*, [en línea], <<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacompreionlectora.pdf>> [consulta: 15 Mayo 2009].

⁴ MINEDUC. *Implementación curricular en el aula, Lenguaje y Comunicación, Primer Ciclo Básico, Seguimiento a la implementación Curricular, Unidad de Currículum y Evaluación*. Chile, 2004, Pág. 3.

⁵ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L. *Las escuelas que tenemos*. Chile, Centro de Estudios Públicos, 2008, Pág. 60.

de la Educación Básica, donde se plantea que toda enseñanza debe contribuir *“al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica”*⁶, lo que es viable mediante la comprensión lectora.

En términos de la educación formal, la comprensión lectora es transversal a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela, pues sin ésta es imposible que el niño(a) aprenda los contenidos que deben ser tratados en los otros subsectores de aprendizaje; pero por sobre todo es fundamental y transversal en nuestras vidas.

De allí entonces es que ha surgido nuestro interés por desarrollar este seminario, en el cual nos hemos preguntado por las incidencias de las prácticas pedagógicas en los índices de competencia lectora de niños y niñas de NB1.

El resultado de esto lo hemos formalizado en el texto que tiene en sus manos el cual se ha organizado de la siguiente forma: en el primer capítulo se presenta el problema de investigación abordado a partir de la pregunta que le da origen y los objetivos que nos planteamos para su desarrollo.

El segundo capítulo, apunta a los antecedentes teóricos y empíricos. El primer acápite pretende entregarnos una visión más amplia en lo que a lectura se refiere, interiorizando al lector en la historia de ésta y en cómo su aprendizaje y comprensión van otorgando sentido y conformación al sujeto, pero por sobre todo que estos procesos cambian según el contexto histórico en el que se desarrollan. En el segundo, se alude a los antecedentes empíricos, donde se explican dos investigaciones realizadas en Chile en el subsector de Lenguaje y Comunicación, tales estudios destacan la importancia del aprendizaje de la lectura en la primera infancia. El primero denominado *“Las escuelas que tenemos”*, realizado por Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, intenta explicar las causas de los diferentes rendimientos de niños(as) de diversas escuelas. El segundo estudio, realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de educación denominado *“Seguimiento a la implementación curricular 2004”*, explica las prácticas pedagógicas (estrategias y metodologías) utilizadas por los docentes y cómo

⁶ MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Chile, 2002, Pág. 2.

estas son determinantes en los aprendizajes de los niños y niñas en Lenguaje y Comunicación.

Continuando con la explicitación de la muestra y las técnicas de recogida de datos, en este caso, observaciones realizadas en clases de Lenguaje y Comunicación, a diversos colegios de la región Metropolitana y entrevistas a los(as) docentes realizadores de tales clases; que nos permitirán brindar un análisis pertinente para concluir con nuestro estudio, otorgando al lector información relevante en torno a las prácticas pedagógicas realizadas en el área de Lenguaje y Comunicación de Primer Ciclo.

CAPÍTULO I:
EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas de Primer Ciclo Básico (NB1) en los bajos índices⁷ de competencia lectora de niños y niñas?.

1.2 Objetivos

1.2.1 General: Establecer la incidencia de las prácticas de Primer Ciclo Básico (NB1) en los bajos índices en comprensión lectora de niños y niñas

1.2.2 Específicos:

- Observar las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula, en el área de Lenguaje y Comunicación, en Primer Ciclo Básico (NB1).
- Describir las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura al interior del aula, en Primer Ciclo Básico (NB1).
- Analizar las prácticas pedagógicas más frecuentes para la enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo de la comprensión lectora de niños y niñas en Primer Ciclo Básico (NB1).

⁷ Referido a los resultados obtenidos mediante pruebas estandarizadas como el SIMCE.

1.3 Justificación del problema

Definiendo el lenguaje como la *“facultad de la persona humana para desarrollar su pensamiento, su expresividad y su capacidad de comunicarse e interactuar con los demás en el ámbito personal y social”*⁸, podemos decir que es indispensable en nuestra vida y que, si bien es innato, es preciso desarrollarlo intencionadamente desde los primeros años, tarea que la educación formal asume.

En la escuela el niño aprenderá a escribir y a leer para poder acceder a un mundo que antes le era parcialmente conocido. En ese sentido, el *“Aprender a leer es sin lugar a dudas un hito en la biografía de un ser humano. Marca una dramática división entre las personas, otorgando poderes y derechos ciudadanos a quienes aprenden y dejando a quienes no lo logran en una condición inferior”*⁹.

Por medio de la lectura el sujeto se educa, conoce otras realidades, otros lugares, incluso otros tiempos, lo que diversifica sus experiencias y le permite ampliar su visión y pensamiento crítico sobre el mundo. Precisamente por lo anterior, es que la existencia de lectores competentes, en nuestra sociedad, se convierte en tarea imprescindible.

El desarrollo de éste aprendizaje dota al sujeto de un sin fin de habilidades que puede ir mejorando e incrementando, *“Leer le proporciona una vivencia del lenguaje escrito, que por su mayor riqueza de léxico y estructuras gramaticales tiene a la vez una gran influencia estimuladora sobre las habilidades verbales orales, entendidas éstas como escuchar y hablar”*¹⁰, pero lo que en definitiva consigue es un cambio en sus esquemas, debido a el logro de la comprensión de lo que está leyendo.

El acercamiento a la lectura y la comprensión de lo que se lee produce siempre un sin fin de aprendizajes, entre los que se encuentran, por ejemplo, el conocimiento de nuevo vocabulario y acercamiento a un mundo fascinante que amplía su capacidad de soñar e imaginar. Además, quien lee *“aprende*

⁸ MINEDUC. *Propuesta Ajuste Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Lenguaje y Comunicación*. Chile, 2009, Pág. 2.

⁹ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op. cit. Pág. 60.

¹⁰ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op. cit. Pág. 25.

*progresivamente, la sintáxis propia del lenguaje escrito*¹¹, y *“su familiarización con los textos no solo enriquece su vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también aumenta su competencia ortográfica”*¹².

Sin embargo, a pesar de la importancia que se le otorga, aún somos testigos de *“los bajos resultados obtenidos por los y las estudiantes del país en las mediciones nacionales e internacionales de lenguaje”*¹³, demostrado en pruebas estandarizadas como el SIMCE¹⁴. Esto se explicaría debido a que *“El contenido de la lectura estaría al servicio del aprendizaje del código”* y no de la comprensión. Frente a ello, el Estado ha priorizado su enseñanza con políticas como la Ley SEP¹⁵, en pos de que *“los alumnos y alumnas adquieran un nivel lector competente, habilidad central para la adquisición de los demás aprendizajes y para la construcción de significado en el proceso lector”*¹⁶; asumiendo que el desarrollo efectivo, posibilitará a los estudiantes el despliegue de habilidades y capacidades en todos los subsectores del Currículum y de la vida en general.

Entonces, cada vez se es más consciente de la necesidad de forjar un sistema educacional donde todos logren ser lectores competentes, pues esta es la base de una educación de calidad, la que en buena medida puede ser una herramienta de movilidad social, que permita a los sujetos ir adquiriendo más y mejores oportunidades en un marco ideal de equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Según Eyzaguirre y Fontaine, los logros de una escuela, traducidos en buenos o malos resultados, dependen de diversos factores que se influyen recíprocamente: *“factores relacionados con las características de los*

¹¹ CONDEMARÍN, M., 2001, Op. cit. Pág. 6.

¹² CONDEMARÍN, M., 2001, Op. cit. Pág. 8.

¹³ MINEDUC. *Ejemplo de acciones para el mejoramiento del aprendizaje en el subsector Lenguaje y Comunicación y la Gestión institucional de los establecimientos*. Chile, 2008, Pág. 1.

¹⁴ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Instrumento que permite conocer cual es nivel actual del sistema educacional de nuestro país, respecto de los aprendizajes de los estudiantes establecidos en el marco curricular vigente.

¹⁵ Ley de Subvención Escolar Preferencial que brinda recursos a establecimientos particulares subvencionados con alumnos prioritarios (con vulnerabilidad educativa) con el fin de promover la equidad en el sistema educacional. A las escuelas que forman parte de ésta ley se les exigen en el área de Lenguaje y Comunicación promuevan y mejoren en sus estudiantes la: fluidez lectora (en primero básico que el 100% de los alumnos y alumnas leyendo más de veintiún (21) palabras por minuto en el mes de agosto y sobre cuarenta palabras en diciembre) y en comprensión lectora (que exista una aproximación a la lectura, interpretación de signos, reconocimiento de tipo de texto, extracción de información, parafraseo, argumentación y vocabulario).

¹⁶ MINEDUC, 2008, Op.cit. Pág. 1.

alumnos...sus capacidades individuales, su motivación, sus intereses y nivel socioeconómico de su entorno familiar. Por otro lado se incluyen las características del sistema, esto es lo que conforma el marco en el que operan las escuelas: el mayor o menor grado de autonomía que éstas tienen, los recursos con que cuentan, los incentivos con que operan, las regulaciones y el marco legal en que se mueven, etc...y finalmente...las características internas de las escuelas: la cultura que impera en ellas, la manera en que se organizan y la manera en que enseñan”, ¹⁷ convirtiéndose esta última característica, a nuestro parecer, en el determinante fundamental de los bajos resultados en comprensión lectora de los estudiantes de nuestro país.

En consecuencia, creemos que las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula, que involucran ciertas metodologías y estrategias para posibilitar el aprendizaje de niños y niñas en el inicio de su etapa escolar (NB1), otorga una base sólida de conocimientos y habilidades lectoras que podrán seguir desplegando posteriormente. Así, un docente preocupado de la formación de buenos lectores, será quien aprovecha las instancias para que sus estudiantes logren un alto nivel de comprensión lectora, invirtiendo tiempo, creando y utilizando diferentes recursos y estrategias que permitan al estudiante acercarse al texto sin presiones.

Con tales prácticas pedagógicas será posible favorecer lo que el Currículum Nacional busca en esta materia: *“la formación de un lector activo, capaz de comprender, interpretar y evaluar la diversidad de mensajes de los medios y de plantearse reflexivamente frente a ellos”*¹⁸, es decir, estudiantes que aprendan a desarrollar las habilidades de comprensión lectora, desplegando así un sistema superior y más complejo de razonamiento, que en consecuencia se manifestarán en la obtención de mejores resultados en pruebas estandarizadas.

En consecuencia, *la comprensión lectora* es de vital importancia para el diario vivir, para generar aprendizajes en otras asignaturas, para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, en definitiva, para posibilitar el despliegue de la construcción de significado que permite al sujeto conformarse como tal. El Currículum avala su importancia, priorizando y enfatizando en su

¹⁷ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, 2008, Op.cit. Pág. 17.

¹⁸ MINEDUC, 2009, Op.cit. Pág. 6.

enseñanza. Mientras el estado ha creado políticas educativas que pretenden el mejoramiento de los resultados en lectura. No obstante, los resultados¹⁹ no son alentadores y nos invitan a preguntarnos cuáles son los factores que, a pesar de las buenas intenciones por mejorar, influyen en tales resultados. Es por este motivo que la presente investigación: *La representación de la enseñanza de la lengua al interior del aula*, se dirige a develar cómo las prácticas pedagógicas (a nuestro parecer uno de los factores primordiales) inciden en los bajos índices en comprensión lectora.

¹⁹ Arrojados por el SIMCE y que serán tratados en el segundo capítulo de la presente investigación.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1 Antecedentes teóricos

2.1.1 La historia de la lectura

Abarcar el tema de la lectura a través del tiempo, permitirá conocer sus cambios respecto de estilos y soportes que la hacen posible y junto con ello comprender su incidencia en la conformación de un sujeto histórico, desde tiempos inmemorables hasta el día de hoy. No podemos desarrollar en el niño(a) la comprensión lectora al interior del aula, si no somos conscientes de tales cambios, pues aquello influye directamente en las formas de enseñar, adaptándolas a un nuevo contexto social sin descuidar la historia.

En el inicio de la historia, la modalidad de la lectura se remitía al acto de leer en voz alta, para luego, paulatina y masivamente tornarse una lectura silenciosa y visual. No decimos que a principios de la historia la lectura silenciosa no existiera, sino más bien, nos referimos a que en aquellos tiempos la lectura oral en voz alta era la que prevalecía, pues era una práctica cultural común *“que asocia vigorosamente el texto y la voz, la lectura, la declamación y la escucha”*²⁰, en la antigüedad griega, romana y en las comunidades cristianas donde el soporte de la lectura era los extensos rollos de papel.

Este proceso de cambio de la oralidad como eje central y la lectura silenciosa visual, se da durante los largos años que abarca la edad media *“ya que la lectura silenciosa, al principio restringida a los scriptoria monásticos entre los siglos VII y XI, ganaría el mundo de las escuelas y de las universidades en el XII”*²¹, en el desarrollo de la filosofía escolástica, donde los escritos, se copiaban para ser estudiados en las escuelas, en este caso hablamos del códice (del libro) propiamente tal y no de los rollos comúnmente utilizados en la antigüedad. Por lo tanto, se produce un cambio de una lectura reservada para fines, ante todo, sagrados, religiosos (por ejemplo para rezar),

²⁰ CHARTIER, R. *Sociedad y escritura moderna*. Instituto mora, España, 1999, Pág. 253.

²¹ CHARTIER, R. 1999, Op. cit. Pág. 252.

a una que se concentra en el desciframiento de la letra, en encontrar sentido al texto.

Con el paso de los siglos, los cambios que se generan apuntan a una revolución respecto de los estilos de lectura *“en la segunda mitad del siglo XVIII, a la lectura intensiva sucedería otra, calificada como extensiva”*²². La primera caracterizada por un lector que se concentra solo en ciertos textos, los cuales interioriza y memoriza al leerlos una y otra vez, siendo capaz, incluso, de recitarlos, por lo que logran transmitirse de generación en generación; un claro ejemplo de ello, son *“los textos religiosos, y la Biblia en tiempos de la reforma...alimentos privilegiados de esta lectura marcada por la sacralidad y la autoridad”*²³.

Por otro lado, la lectura extensiva comprende lectores que *“consumen impresos numerosos y diversos, los lee con rapidez y avidez”*²⁴. En este caso, la lectura deja de ser memorística, la finalidad al leer es informarse, nutrir los conocimientos, para ser capaces de reflexionar, opinar y cuestionarse una realidad social. Por lo tanto, se transforma en una actividad más bien crítica, contestataria, que pone en tela de juicio la doctrina religiosa impuesta, las diferencias sociales, el rol de la monarquía, entre otros aspectos.

Todo lo anterior está estrechamente relacionado con la forma de reproducción de los soportes de la lectura. Así, en lo que respecta a la modalidad de la lectura (oral versus silenciosa), esta se ve influida por la reducida cantidad de textos en rollos de papel o libros a los que se tenía acceso, asimismo, los estilos de lectura (de la lectura intensiva a la extensiva) se asocian a un aumento en la producción del libro con la creación de la imprenta de Gutenberg. Proceso que se genera fuertemente en Francia, Alemania e Inglaterra con una *“multiplicación y transformación de los periódicos, el éxito de los formatos pequeños, el descenso del precio de los libros gracias a las ediciones piratas, la multiplicación de las sociedades de lectura, así como las librerías de préstamo”*²⁵. Producto de tal “revolución de la lectura”, se genera un cambio histórico social, con personas interesadas por aprender y comprender el código, informarse, conocer y redescubrir el mundo

²² CHARTIER, R., 1999, Op. cit. Pág. 254.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ CHARTIER, R., 1999, Op. cit. Pág. 255.

mediante un acto que parece ser simple; aunque claramente influido por otros factores como las posibilidades de acceder a una educación formal.

¿Y cuál es la realidad de la lectura en la actualidad? Pensemos que somos parte de una sociedad que crece aceleradamente en términos de la población, inversiones y tecnologías. Enfatizando en este último punto, al igual como la imprenta masificó los libros, que pasaron de ser escritos a ser impresos, las tecnologías han masificado los libros en formato digital, podríamos hablar de la representación electrónica de los textos que *“sustituye la materialidad del libro con la inmaterialidad de textos sin lugar propio”*²⁶, se produce otra revolución de la lectura, con cambios en el soporte de la escritura, usos y formas de transmisión.

En ese sentido, el nuevo soporte brindado permite al lector la libre manipulación del texto *“puede en todo momento, intervenir en los textos, modificarlos, reescribirlos, hacerlos suyos”*²⁷, por ejemplo puede construir un nuevo texto recortando y ensamblando.

Tal realidad, trae consigo tanto perjuicios como beneficios.

Pensado en los perjuicios, podemos decir que el texto electrónico permitirá que el lector invada la obra literaria y la reconstruya perdiendo su singularidad y originalidad con mayor facilidad. Además, *“representará una violencia ejercida en los textos al separarlos de las formas que han contribuido a construir sus significaciones históricas”*²⁸, lo que podría afectar su comprensión. Al parecer, transitar de los rollos de papel de la antigüedad, a los libros escritos y encuadernados manuales, luego a la masificación de los libros impresos y, actualmente, a los textos electrónicos, se podría pensar que se reemplaza uno por otro. Sin embargo, esto no es posible, pues sabemos que gran parte de la literatura presente en los textos electrónicos perdería significado si no conocemos su origen, soporte e historia.

Somos conscientes de que con la expansión de los textos electrónicos se produce *“un alejamiento de las representaciones mentales en las operaciones intelectuales que están específicamente ligadas a las formas que ha tenido el libro”*²⁹, por lo tanto, cambiar el soporte, significaría, entre otros

²⁶ CHARTIER, R., 1999, Op. cit. Pág. 255.

²⁷ CHARTIER, R., 1999, Op. cit. Pág. 259.

²⁸ CHARTIER, R., 1999, Op. cit. Pág. 261.

²⁹ CHARTIER, R., 1999, Op. cit. Pág. 262.

aspectos, cambiar toda una tradición escrita, impresa; transformaciones tipográficas (de las letras, encuadernación, divisiones en volumen, tipo de ilustraciones, etc.) que, a pesar de que el texto siga siendo el mismo, influyen en la comprensión que el lector tendrá de este. Bien sabemos que el soporte de un texto es, de cierta forma, su “carta de presentación” (portada, título, letras, ilustraciones) aspectos, no menos relevantes, en los que el lector se concentra al momento de leer.

Pero, así como no se detuvo el proceso de cambiar los rollos de papel por los libros, tampoco podemos detener esta realidad latente de los textos en la pantalla. Tampoco podemos negar los beneficios que traen consigo los textos electrónicos, entre ellos su fácil acceso: cualquier lector que tiene los instrumentos necesarios (un computador e Internet) puede acceder a un sin número de libros de interés. Idealmente en esta inmaterialidad se podría dar origen a una biblioteca de carácter universal, con un sin fin de libros de todo tipo, de tal forma *“la universal disponibilidad del patrimonio escrito, se vuelve posible”*³⁰.

Para contrarrestar los daños y promover los beneficios es preciso reflexionar respecto del cambio que se está generando, en términos históricos, literarios y jurídicos, que no pasa por detenerlo, sino más bien por adaptarse bajo ciertos parámetros, por ejemplo: creando nuevas leyes de propiedad literaria, derechos de autor, copyright, que se han pensado para otra modalidad de lectura y no para la que se está desarrollando significativamente en todo el mundo: el texto electrónico.

De cierta forma, cambiar el soporte implica cambiar la representación mental que el ser humano tiene de la lectura. Al igual como pasar de los rollos al libro requirió el paso de varios siglos, ir del libro a la pantalla (texto electrónico), puede significar el paso de muchos siglos más. La diferencia está en que las transformaciones de hoy en día son potencialmente más rápidas, es este, otro motivo por el cual tratar el tema de la comprensión lectora en el aula es tan importante.

³⁰ CHARTIER, R., 1999, Op. cit Pág. 260.

2.1.2 Institución social: la escuela

2.1.2.1 La necesidad de un cambio

Las escuelas “*son instituciones relativamente autónomas, solo indirectamente influidas por instituciones políticas y económicas, más poderosas... son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que es ser educado*”³¹. Por lo tanto, la escuela, que es relativamente autónoma sirve a las demandas encubiertas de la elite, transmitiendo las pretensiones de la clase gobernante quien tenuemente “*impone una definición del mundo social que es consistente con sus intereses*”³². Así, la escuela intenta sustentar su discurso de cumplir una función social y “*puede promover la desigualdad en nombre la justicia y la objetividad*”³³.

Los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de la escuela, legitimando la diferencia de clases, en la cual incluso los alumnos(as) asumen su papel de oprimidos sin cuestionarlo, colaborando con su fin. Esto se debe a que las familias de las que provienen lo estudiantes también los educan bajo los parámetros de una cultura dominante.

La verdadera función social que la escuela debiese cumplir es: fomentar el pensamiento reflexivo y crítico frente a la cultura dominante en la que los niños(as) están insertos y de la cual son actores pasivos, solo de esa forma iremos contra la dinámica de la reproducción social.

Esta es una realidad que la escuela se resiste a cambiar, consagrándola como una de las instituciones sociales más reticentes a los cambios. Si bien, con el paso de los años, se han introducido ciertas modificaciones en sus políticas pedagógicas, sociales y económicas, éstos se han realizado bajo los parámetros de readecuar lo que ya existe en función de no pasar a llevar una estructura fuertemente instaurada, generándose cambios

³¹ GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. Siglo veintiuno editores, Tercera edición, México, 1997, Pág. 119.

³² GIROUX, H., 1997, Op. cit. Pág. 120.

³³ *Ibidem*.

superficiales y no de fondo. Entonces: *“Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza”*³⁴.

La pregunta es ¿Cómo pretendemos que la escuela cumpla su función como institución social imperecedera e indispensable para la formación del ciudadano, si no es capaz de reformular sus prácticas pedagógicas en función de los acelerados y profundos cambios que se han generado en la sociedad, en materia cultural, política, económica y social?. La escuela está consciente de ello, ha reflexionado acerca de lo que debe permanecer y lo que debe cambiarse, sin embargo, estos aspectos no los ha intencionado.

La resistencia que presenta la escuela al cambio *“señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación”*³⁵. Esto devela que existe un antagonismo entre los valores, las relaciones y el conocimiento educativo que se dan en la institución escolar, que *“necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas”*³⁶. Conciliar los distintos puntos de vista conlleva retroalimentar lo que se hace en éstas, e incluso justificar por qué las cosas se hacen de una forma y no de otra *“la resistencia también llama la atención a los modos de pedagogía que necesitan explicar los intereses ideológicos incluidos en los diferentes sistemas de mensajes en la escuela, particularmente en el currículo, en las formas de instrucción y procedimientos de evaluación”*³⁷.

Entonces, la otra cara de la resistencia al cambio es: dar la posibilidad de que profesores y estudiantes lleven a cabo un proceso de introspección respecto de los modos de reproducción cultural que se dan en la escuela. Solo mediante tal análisis será posible explicitar las limitaciones que en la

³⁴ BOLIVAR, A. Artículo: *cultura escolar y cambio curricular*. Universidad de Granada, España, 1996, Pág. 1, [en línea] <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>, [consulta: 13 Septiembre de 2008].

³⁵ GIROUX, H., 1997, Op. cit. Pág. 148.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

institución escolar se presentan y los espacios que en ella se dan para fomentar el pensamiento crítico, analítico e intelectual.

El desafío actual es como ésta se adapta a un nuevo contexto y sistema social, para responder a las nuevas necesidades y expectativas que estos demandan.

En ese sentido, el sistema educativo debe realizar cambios efectivos que den a la escuela un sentido dentro de la comunidad, que permita no excluirse de ésta y de tal forma, funcionar en pos del mejoramiento de la sociedad.

En la escuela (lo micro) se reproduce la sociedad (lo macro), por lo tanto, no trabajar bajo la lógica de los nuevos cambios, genera que el proceso de enseñanza- aprendizaje no tenga ningún sentido para el niño(a).

Respecto de la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas, implica, de alguna manera que procesos tan significativos en la vida escolar - es el caso de la enseñanza de la lectoescritura- continúen reproduciendo modelos que, mayoritariamente, no consideran los cambios que se han producido en los educandos que llegan hoy a primer año básico. Así, por ejemplo, hace 30 años atrás, la gran mayoría de los niños(as) no cursaba pre-escolar, siendo el primer año su primera experiencia de escolarización, pero actualmente, la gran mayoría de los niños(as) provienen del jardín, trayendo consigo un grado de escolarización. Lo que cambia completamente el “tipo” de niño(a) con el que se trabaja.

Estos niños(as) necesitan un cambio en las prácticas pedagógicas, que la escuela, de cierta manera ha escuchado, puesto que se han desencadenado reflexiones respecto de cómo se está enseñando y qué se está enseñando. Sin embargo, hasta el momento los cambios no han sido sustantivos, quedando otro largo periodo para la implementación de las nuevas propuestas que se han generado³⁸.

³⁸ Como el Ajuste curricular que ya se hizo oficial y la Ley SEP, que serán mencionados durante el desarrollo de la investigación.

2.1.3 La lectura como conformación del sujeto

A pesar de ser conscientes de la importancia de formar personas con competencia lectora para el desarrollo de la sociedad, la escuela no está fomentando tal proceso, por lo que estamos generando una sociedad pasiva, con sujetos que son parte de los cambios, pero no hacen los cambios en la historia. No hablamos de magnos próceres, salvadores o héroes que producen grandiosos giros históricos, sino más bien, nos referimos a seres humanos ordinarios, que viviendo el día a día cuestionan la sociedad de la que son parte, analizan la realidad, opinan al respecto. En definitiva, seres activos que contribuyen a cambiar perspectivas sociales impuestas, reglas establecidas, que no se cuestionan ni discuten.

La realidad actual, es consecuencia de todo un proceso histórico, del que la escuela, mediante su rol reproductor, ha formado parte activamente. A través de los años el número de analfabetos ha disminuido sustancialmente, si nos referimos a la alfabetización como *“meramente un proceso mecánico que otorga excesiva importancia a la adquisición de la capacidad técnica de leer y escribir”*³⁹. No obstante, si pensamos la alfabetización como *“la relación que existe entre los educandos y la realidad, mediada por la transformación de dicha realidad, que se produce en el entorno mismo en que aquéllos se mueven”*⁴⁰, podríamos decir que el número de analfabetos es significativo, ya que son muchas las personas que saben leer y escribir mecánicamente, sin embargo, son muy pocos los que logran escribir y leer para comprender la realidad de la que son parte y recrearla.

Tal situación, no pasa por el desinterés de las personas por aprender a leer comprensivamente, por el contrario, pasa por las oportunidades que se les brindan. Primero en términos macro (las posibilidades de inserción en el sistema educativo, que han ido en aumento) y en lo micro (las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes para enseñar la comprensión lectora). No negamos, que las posibilidades de inserción escolar han ido en aumento, no obstante, las prácticas al interior del aula en la mayoría de los casos no han

³⁹ FREIRE, P y Donaldo, M. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Ediciones Paidós, España, 1999, Pág. 10.

⁴⁰ *Ibidem*.

cambiado⁴¹. Entonces la pregunta es ¿tales prácticas serán idóneas, para cumplir con la idea de propiciar la formación de un sujeto activo en la sociedad?.

Pensando en la alfabetización *“como un conjunto de prácticas que funciona tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas”*⁴², es posible dilucidar que la cultura dominante, presente en las prácticas pedagógicas de la escuela, vela por reproducir las prácticas sociales existentes e inhabilitar a los sujetos a intervenir en la realidad para producir cambios, porque así podrán seguir teniendo control sobre ellos(as), aunque *“estar alfabetizado, no significa ser libre”*⁴³, garantiza que estamos habilitados, presentes y activos para la *“recuperación de la propia voz, la propia historia y el futuro”*⁴⁴,

Es posible enmarcar tal perspectiva en el concepto de alfabetización emancipadora, propuesta por Freire, concebida como *“uno de los principales medios por lo cuales los “oprimidos” pueden participar en la transformación sociohistórica de la sociedad”*⁴⁵, donde el aprender a leer y escribir implica una comprensión crítica de la realidad.

Quienes no logran tal comprensión, podrían ser catalogados de analfabetos funcionales. Según los datos analizados en el artículo: los chilenos no entendemos lo que leemos de la revista Puntos de Referencia: *“más de un 80% de los chilenos entre 16 y 65 años no tiene el nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy”*⁴⁶. Los datos son desastrosos e intentan aminorar la gravedad de nuestra realidad, con el discurso de que estamos mucho mejor que otros países de América Latina, en términos coloquiales: “los resultados son menos malos de entre todos los malos”.

Contextualizando a situaciones de la vida cotidiana: *“3 de cada 5 chilenos entienden con dificultad la fórmula para preparar una mamadera impresa en un tarro de leche en polvo”*⁴⁷, lo que quiere decir, que no somos

⁴¹ Cuando siguen presentes, en los modelos de enseñanza de la lectoescritura, textos que no han sido modificados sustancialmente, tales como los utilizados por el método Matte.

⁴² FREIRE, P. y Donald, M., 1999, Op. cit. Pág. 143.

⁴³ FREIRE, P. y Donald, M., 1999, Op. cit. Pág. 35.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ FREIRE, P y Donald, M, 1999, Op. cit. Pág. 157.

⁴⁶ EYZAGUIRRE, B; Le foulon, C; Hinzpeter, J. *Los chilenos no entendemos lo que leemos, analizando el estudio internacional: Nivel lector en la era de la información (OECD, Statistics Canadá)*, Centro de estudios públicos: Puntos de referencia, Artículo 230, Julio 2000, Pág. 1.

⁴⁷ EYZAGUIRRE, B.; Le foulon, C., Hinzpeter, 2000, Op. cit. Pág. 1.

capaces siquiera de comprender instrucciones mínimas y de uso ordinario. Esto no solo alude a la gran mayoría representada por personas de sectores populares que solo tienen 4 años de escolaridad o menos, sino también a quienes han accedido a la educación superior (universitaria o técnica) y son profesionales, un hecho que es lamentable: *“Analizando las ocupaciones superiores, la sorpresa es grande. Menos del 10% de los profesionales y gerentes de nuestro país tienen un buen nivel lector y más del 50% están bajo el mínimo adecuado para funcionar en la era de la información”*. De esa población universitaria que accede a altos cargos (correspondiente al 13% de la población total)⁴⁸, solo *“...un escuálido 2%”*⁴⁹, pueden ser catalogados de “buenos lectores”.

En estos casos, el tema de la alfabetización se remite a la comprensión en situaciones de la vida cotidiana y en la esfera laboral, ni siquiera se ha insistido en el tema de la alfabetización emancipadora, donde los resultados serían muchos más desalentadores.

Para revertir tales resultados se ha insistido en programas de alfabetización como *“Contigo aprendo”*⁵⁰ entre otros, pero tales programas, que intentan ser innovadores, se crean bajo concepciones tradicionales que enfatizan el mecanicismo y alejan la lectura del contexto histórico e ideológico que permite *“que los lectores se conviertan en “sujetos” más que en meros “objetos”*⁵¹.

Lo anterior comprende que *“el estudiante es el sujeto del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en tanto acto de conocimiento y de creación”*⁵², que necesite la ayuda del docente no implica que éste intervenga en su creatividad y responsabilidad para construir el lenguaje. Cuando el lector es un sujeto, se entiende que es capaz de comprender lo que lee en función del contexto sociocultural en el que desarrolla y de su individualidad. De lo contrario, *“la exclusión de las dimensiones sociales y políticas de la práctica de la lectura da lugar a una ideología de reproducción cultural que contempla*

⁴⁸ EYZAGUIRRE, B.; Le foulon, C., Hinzpeter, 2000, Op. cit. Pág. 4.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Campaña de alfabetización y post-alfabetización para personas jóvenes y adultas, organizada por el Programa Chile Califica y la Coordinación Nacional de Educación de Adultos del Ministerio de Educación.

⁵¹ FREIRE, P. y Donald, M., 1999, Op. cit. Pág. 157.

⁵² FREIRE, P. y Donald, M., 1999, Op. cit. Pág. 55.

a los lectores como objetos⁵³, realidad de gran parte de las prácticas pedagógicas que se dan en las escuelas. La idea es formar un niño(a) que sometido a pruebas estandarizadas participará respondiendo correctamente, pero que enfrentándose a la sociedad no tendrá las herramientas para su comprensión. Es imposible que exista comprensión de un texto sin *“percibir la relación que existe entre el texto y el contexto”*⁵⁴.

En pruebas estandarizadas como el SIMCE, los puntajes en lectura del año 2008 han aumentado probablemente porque constantemente se ha preparado a niños(as) para tal evaluación, lo que no, necesariamente, implica la conformación de un sujeto que lee la realidad en que está imbuido, por el contrario, los establecimientos apuntan a un fin concreto: obtener buenos resultados, para obtener prestigio y excelencia académica.

Los enfoques que se dan a la lectura, a través de los tiempos también definen una serie de aspectos respecto del sujeto que estamos formando. Así una lectura con un enfoque académico pretende un sujeto *“conocedor de los clásicos, habilidosos en la expresión oral y escrita y activamente comprometido con los intereses intelectuales”*⁵⁵, relacionados a una lectura intensiva más que extensiva (según se trató en el punto anterior), propia de la elite, pues tales aprendizajes resultarían ser más complejos para la clase trabajadora. Pretendiendo un enfoque dual, en el que se produce cierta segregación hacia las clases bajas quienes solo debían tener la capacidad de leer, decodificar y extender su vocabulario, en función de la clase dominante. Entonces, *“la alfabetización se ve desprovista de su dimensión sociopolítica; de hecho funciona para reproducir valores y significados dominantes”*⁵⁶, deja de lado la cultura, el lenguaje e historia de la clase trabajadora, pues la idea es seguir ejerciendo control sobre ellos.

Por otro lado el enfoque utilitario de la alfabetización apunta a un sujeto alfabetizado funcionalmente, esto quiere decir lectores que *“cumplan con los requisitos básicos de lectura, de la sociedad contemporánea”*⁵⁷. Por lo tanto, contempla aprender a leer mecánicamente, dejando de lado la criticidad, pues lo único que importa es que el sujeto que sabe leer esté capacitado para

⁵³ FREIRE, P y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 147.

⁵⁴ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 51.

⁵⁵ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 147.

⁵⁶ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 148.

⁵⁷ Ibidem.

satisfacer las demandas en la sociedad, entre ellas: aspectos económicos, laborales y de productividad para el crecimiento del país. El enfoque utilitario se resume en la insistencia de convertir a los sujetos “*en trabajadores y ciudadanos más productivos dentro de una sociedad determinada*”⁵⁸. Si lo vemos de tal forma podríamos decir que la funcionalidad de la alfabetización que se pretende solo sirve para prácticas básicas, aunque no menos importantes, concernientes al área laboral, productiva y de ventas, como: leer contratos de trabajo, ofertas de trabajo, anuncios publicitarios, etiquetas de productos que se ofrecen en el mercado, entre otros. Según plantea Giroux en el libro de Freire: “*las concepciones críticas de pensamiento, cultura y poder desaparecen bajo los imperativos del proceso laboral y la necesidad de acumular capital*”⁵⁹. Incluso, este enfoque utilitario es el que se implementa en muchos programas de alfabetización, pero aquello, no está nada alejado de la realidad de la sociedad actual, la cual pretende que todas las personas puedan leer, pero no precisamente para su conformación como sujetos, sino más bien abarcando una sola área de éste concepto: su rol como trabajador.

Ambos enfoques ya abarcados: académico y utilitario, tratan a los lectores como objetos; no se acercan en ningún aspecto a un enfoque de lectura que posibilite la conformación del sujeto.

Discutamos sobre el enfoque cognitivo de la lectura que “*da importancia a la construcción de significado, por la cual los lectores llegan a una interacción dialéctica entre ellos mismos y el mundo objetivo*”⁶⁰, en ella adquiere importancia la interacción que el sujeto tiene con el medio en el que se desenvuelve para adquirir significados en este, a partir de tal interacción reacomoda y desarrolla nuevas estructuras cognitivas para la comprensión del entorno, que le permitirán complejizar el proceso de lectura (comenzarán por comprender lecturas básicas para pasar a otras de mayor complejidad). En ese sentido el niño(a) crece intelectualmente, tiene la capacidad de analizar en profundidad un texto, responde preguntas de carácter explícito, implícito y valorativas, puede hacer comentarios y opinar al respecto, no obstante, ignora el patrimonio cultural que rodea el proceso lector del niño(a). A pesar de que

⁵⁸ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 148.

⁵⁹ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 148-149.

⁶⁰ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 149.

existe reflexión, esta se traduce al texto en sí mismo. Este enfoque se asocia a las propuestas de Piaget, Dewey y Ferreiro.

Respecto del enfoque de alfabetización emancipadora del cual ya hemos hablado, donde *“los aprendizajes no deberían estar vinculados únicamente al aprendizaje mecánico de la lectura, sino, además, a la comprensión crítica de objetivos globales de construcción nacional”*⁶¹, podemos decir que otorga al estudiante herramientas para la reflexión, la interacción social un pensamiento crítico más allá del texto en sí mismo al cual se enfrenta.

Esta alfabetización emancipadora está dentro de lo que Freire llama Pedagogía crítica, que fomenta la conformación del sujeto, al sostener que *“no debe reprimir la creatividad de los estudiantes... la creatividad debe ser estimulada, no solo en el nivel de la individualidad de los estudiantes, sino también en el de su individualidad en un contexto social”*⁶², tema que pasa por no imponer verdades absolutas en la escuela, donde, en muchas ocasiones el discurso es: esto se hace así y no de otra manera. La idea es enfrentar al niño(a) a la incertidumbre, a las dudas, entrando en juego las subjetividades, puesto que *“cuanto más “inquieta” sea una pedagogía, más crítica resultará”*⁶³.

La lectura como conformación del sujeto se arraiga a un enfoque de alfabetización emancipadora, pero sin descuidar aspectos del enfoque cognitivista, pues creemos que son un complemento. Uno permite la construcción de significado del sujeto en su interacción con el mundo circundante y el otro va dar profundidad a tales significados relacionándolos con la historia y lenguaje propio del sujeto. Ninguno trata al lector como un “objeto” que aprende memorísticamente ciertos textos o que es preparado o adiestrado para un fin específico.

El rol del educador debe ser conocer el contexto político, cultural, social, económico e histórico en el que se desenvuelve él o ella y sus estudiantes, debe insistir *“en que los educandos asuman el rol de sujetos de*

⁶¹ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 157.

⁶² FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 73.

⁶³ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 70.

*conocimiento*⁶⁴ y en función de ella concebir sus propuestas pedagógicas para enseñar e incentivar la lectura.

No hablamos de instaurar un cambio brusco en las prácticas pedagógicas, pero si planteamos que más que readecuarlas, lo que se debe hacer es, paulatinamente, ir cambiando los métodos para finalmente lograr nuevas prácticas pedagógicas, que sean contextualizadas a la realidad del niño(a) y que consideren el conocimiento que éste ya trae consigo (lo que se acerca más al modelo holístico). Sin embargo, este cambio se ve coartado, cuando en la escuela los profesores no implementan el modelo integrado, tal vez porque *“confíen más en el método de destrezas”* o *“la formación inicial de los docentes no los deja bien preparados en el método holístico, por tanto preferirían no aplicarlo...Por otra parte existe una gran tradición de aplicación del método de destrezas en las escuelas”*⁶⁵.

Quizás la transformación pasa por cambiar la mentalidad estructurada de la sociedad que está acostumbrada a una escuela tradicional, a pesar de que es consciente de que las necesidades de hoy no son las mismas de ayer, producto de los rápidos y dinámicos cambios.

⁶⁴ FREIRE, P. y Donaldo, M., 1999, Op. cit. Pág. 138.

⁶⁵ MINEDUC, 2004, Pág. 53.

2.1.4 Leer es comprender

2.1.4.1 La oralidad y su relación con la lectura

Desde los inicios de la humanidad, el hombre ha sido capaz de comunicarse mediante gestos, movimientos corporales y la palabra hablada, que es una exclusividad del ser humano, lo cual es comprendido en el concepto de oralidad.

Esta línea de investigación respecto al tema “*se remonta por lo menos a Rosseau. En el terreno de los estudios clásicos se había estudiado ya la oralidad de Homero*”.⁶⁶ En ese entonces se hablaba de oralidad atribuyendo importancia a la capacidad del ser humano de hablar, pero, no se enfatizó en “*un nervio común a todos nosotros, un nervio acústico y, por lo tanto oral*”⁶⁷, al cual se le otorga mayor importancia, una vez que se inserta, en la sociedad, la radio. Al respecto, estudios como los de MacLuhan permiten reflexionar en torno a cómo un medio comunicación masivo (la radio) se transforma en un instrumento de control sobre los oyentes, la cual es capaz de persuadir (así lo demuestran los discursos de Hitler y Roosevelt en tiempos de guerra). Dicha oralidad - discursiva y retórica – implica la posibilidad de influir, persuadir y por sobre todo convencer a grandes masas de sus postulados.

Pero “*los medios electrónicos a los que hemos prestado atención desde la Primera Guerra Mundial no nos han devuelto, sin embargo, a aquella oralidad primaria ni jamás podrían hacerlo*”⁶⁸. Por esta razón, la fuerza y la capacidad que posee la palabra hablada es un instrumento que no debe ser descuidado en la escuela, si queremos introducir al niño(a) en buenos procesos de escritura y lectura.

Los procesos de aprendizaje de lectura y escritura son fundamentales a la hora de formar sujetos críticos reflexivos y con opinión propia, pues cada una de estas prácticas fomentan el desarrollo del pensamiento, el goce estético y la capacidad de análisis, de allí que el llevar adelante estos procesos de la mejor manera posible son esenciales para la conformación de

⁶⁶ HAVELOCK, E. Eric. *La musa aprende a escribir, reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Ediciones Paidós Ibérica, España, 2008, Pág. 59.

⁶⁷ HAVELOCK, E. Eric, 2008, Op. cit. Pág. 59.

⁶⁸ HAVELOCK, E. Eric, 2008, Op. cit. Pág. 62.

una subjetividad rica en matices que le permitan a los sujetos desenvolverse de mejor manera en una sociedad cada vez más compleja.

Un buen lector cuando se enfrenta a un texto posee la capacidad de crear y recrear lo que están leyendo, de esta manera lo que el lector hace es crear una imagen mental de acuerdo a experiencias previas que ya ha tenido en relación a la información que está descubriendo, a través de fonemas que reproduce y grafemas que ve en un papel impreso, y que el lector es capaz de conocer otorgándole significado, así la literatura por ejemplo *“moviliza activamente la imaginación creadora del individuo”*⁶⁹, dando oportunidad para que los lectores desarrollen la imaginación a través de la lectura, según Mabel Condemarín *“el acceso a la literatura constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de maneras ricas y creativas, y permite que la persona relacione las palabras y las oraciones a cuadros mentales en su cerebro potenciados por la emoción”*⁷⁰.

En el sistema escolar chileno la enseñanza de la lengua castellana se enfoca, más bien, en el aprendizaje de competencias en la escritura y la lectura (saber escribir y leer bien, bajo las reglas de un código alfabético, gramatical, ortográfico, incluso caligráfico, en el caso de la escritura), sin considerar la oralidad como el elemento clave para que tales aprendizajes tengan éxito, pues generalmente un buen orador es un buen lector.

Sin embargo, existe la creencia de que la oralidad se fomenta pronunciando las vocales, posteriormente las consonantes, y la conjugación entre ambas para la elaboración de palabras y oraciones. Este hecho determina que quienes no logran hacerlo deben ser enviados al fonoaudiólogo por presentar problemas severos en la pronunciación de fonemas; cuando el tema pasa por la falta de prácticas en el aula que fomenten la articulación, el control del aire, ritmo y entonación. Esto sucede porque, el recurrir a estas técnicas se considera un tema menor (sin mucha importancia) o sencillamente, no se propician tales espacios por ignorancia respecto de la riqueza que implica la oralidad.

⁶⁹ CONDEMARÍN, 2001, Op. cit. Pág. 12.

⁷⁰ CONDEMARÍN, 2001, Op. cit. Pág. 13.

Según lo plantea el autor Eric Havelock⁷¹, esta oralidad no pasa solo por el habla sino también por la acción (por la gestualidad y el movimiento) y eso es lo que hace falta en las escuelas. Probablemente esto suceda porque los profesores intentan responder a las demandas de la escuela y de los padres que creen que los niños(as) aprenden cuando completan el libro, escriben en sus cuadernos y responden a evaluaciones escritas. Por ende, los docentes fomentan más la lectura y escritura de sus alumnos(as), ya que solo de esa forma lograrán dejar registros que demuestran que los niños(as) van a la escuela a aprender, lo que mediante la oralidad no se puede llevar a cabo. Sin embargo, en la mayoría de los casos la escritura corresponde a la copia de textos dados y a la lectura de textos simples y poco desafiantes para los niños(as).

Extrapolando la situación a otras disciplinas es probable, que asignaturas como artes y música, estén en desmedro respecto de las otras porque sus registros son más bien icónicos, concretos y orales, más que escritos (el dibujo o la construcción en artes y los cantos o escritura de partituras en música).

La sociedad sobrevalora la lectura y la escritura por sobre la oralidad. El imaginario social cree que “saber leer es bueno”, pero no se brindan los espacios ni las estrategias adecuadas para ello.

2.1.4.2 Lectura en el aula y estrategias para su enseñanza

Acercar al niño(a) a un objeto por conocer: el texto. Es una “relación de significado”, otorgado tanto por el texto como por el niño(a) (el lector). No se trata solo de lo que el autor del libro nos quiere decir, sino también, de lo que el lector comprende e interpreta a partir de la lectura. Entonces, es imposible concebir que, frente a un mismo texto, todos comprendamos lo mismo, como tampoco podemos pensar que un mismo lector comprenda siempre lo mismo al releer un libro. Por ejemplo, puede influir la etapa de desarrollo en la que se encuentre el sujeto, si leemos “*El principito*” a los 9 años, cuando somos niños(as) no comprenderemos lo mismo si lo leemos a los 30 años, cuando ya

⁷¹ HAVELOCK, E. *Cultura escrita y oralidad*. Editorial Gedisa, España, 1995.

somos adultos. Esto debido, entre otras cosas, a que tenemos nuevas experiencias de vida y conocimientos previos que influyen en la comprensión.

“La lectura favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo”⁷². Lo que la lectura en definitiva entrega a los lectores es la posibilidad de aprender, de vivenciar y transformar en cierto sentido la realidad de la cual son parte, abriendo “puertas” a un mundo desconocido, por la mente del individuo, pero que a medida que, éste va diversificando es capaz de atribuir significado y crear en su mente espacios nunca antes visitados, todo esto siempre y cuando el docente sea conciente de que las prácticas que realiza inciden en el desarrollo de la comprensión del sujeto.

El niño(a) al momento de interactuar con el texto, lo que hace es abordar los significantes lingüísticos para relacionarlos con su significado y de tal forma, generar un modelo mental del significado, jugando un rol fundamental *“las inferencias y el empleo de... estrategias para la identificación de señales textuales... la activación de estrategias de razonamiento”*. A ello, se suma el objetivo con el que se acerca al texto, los conocimientos previos respecto de lo que lee, que podrían influir en el hecho de comprender con mayor facilidad.

De acuerdo a las intenciones del lector al momento de leer es el tipo de estrategias que utiliza, no obstante, cuando las intenciones las propone el docente, las estrategias son más bien impuestas, pues él determina qué se lee, cómo se lee e incluso qué debe comprenderse.

Al momento de enseñar a leer al niño(a) el docente, según Eugenio Núñez, debe conocer los factores: fisiológicos: que apuntan a detectar los problemas físicos que pueden dificultar el aprendizaje (coordinación ocular, tensión facial e incluso la postura la momento de leer); sensoriales de carácter perceptivo o auditivo, que sean un impedimento para escuchar una lectura o

⁷²COLOMER, T. *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*, [en línea], <<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacompreionlectora.pdf>>, [consulta: 15 Mayo 2009].

leer; psicológicos: que el aprender no se remita a una obligación sustentada en retos, amenazas de castigos, burlas, ironías, etc.. El proceso vislumbra ensalzar los beneficios de la lectura, para alimentar los conocimientos, el espíritu y reflexión, “*acercar al niño al libro es aprender a aprender, aprender a ser*”⁷³. Además de fomentar la concentración con técnicas de respiración, anticipación del texto que se leerá, mencionando solo el título o mostrando una imagen.

Junto con ello, es importante ahondar en los: antecedentes del lector: “*considerar las diferencias individuales que facilitan o dificultan la lectura*”⁷⁴, para ello, estímulos ambientales por ejemplo llevándolo a bibliotecas públicas, implementado una biblioteca de aula; relación lector- texto: que el niño(a) sepa sistematizar la lectura, lo que quiere decir, tener en claro cuales son sus objetivos al momento de enfrentarse a un texto, formulando preguntas como: ¿Para qué leo?, ¿Qué pretendo lograr con la lectura?, ¿Qué debería aprender con la lectura?, pues de ello depende la técnica que se utilizará, la forma de acercarse al texto, etc. En lo que respecta a técnicas, hablamos de resumir, realizar un mapa conceptual, destacar, analizar, criticar, entre otros. Por último evaluar el proceso lector, con preguntas tales como: “*¿necesito otras lecturas para aprender ésta?, ¿cómo valorarlo o criticarlo, ¿qué se supone que debo aprender o comprender con éste libro?*”⁷⁵ Sin embargo, éstas pareciesen ser estrategias para lectores más expertos, pero no por eso no debiesen ser trabajadas en los niños(as).

Definitivamente, “*Leer para comprender/ leer para aprender comprendiendo, es una actividad compleja que requiere un determinado nivel de competencia estratégica*”⁷⁶, estrategias que deben ser aprendidas con una oportuna y eficaz mediación del docente. Se trata de llevar a cabo ciertas operaciones cognitivas que le permitan alcanzar los objetivos que se proponen al leer un texto. Según lo plantea Escoriza (2003), podríamos resumirlas en:

- Seleccionar y organizar la información expresada en el discurso.

⁷³NÚÑEZ, E. *Didáctica de la lectura eficiente*. Universidad Autónoma del Estado de México, 2005, Pág. 34.

⁷⁴ NÚÑEZ, E, 2005, Op.cit. Pág. 35.

⁷⁵ NÚÑEZ, E, 2005, Op.cit, Pág. 36.

⁷⁶ ESCORIZA, J. *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de evaluación de comprensión lectora*. Edicions Universitat de Barcelona, 2003, Pág. 8.

- Transformar el conocimiento: a partir de lo que ya sabemos generar nuevas nociones al respecto.
- Controlar la actividad de lectura: realizar un constante monitoreo, detectar posibles errores y corregirlos, de tal forma estarán regulando y evaluando el proceso de lectura.

Transversal al proceso de enseñanza de la lectura es soslayar clases silenciosas, evitando expresiones comunes como: “no van a aprender si no se callan entre otras”. ¿Cómo queremos que el niño(a) aprenda a leer si en primera instancia no se le brindan oportunidades de hacerlo a viva voz?. Idealmente, el profesor(a) debiese dar espacios para que el niño(a) lea en voz alta sus propias producciones o textos a su elección, no solo las lecciones que se está trabajando. Muchas veces, seguir una lectura en voz alta con la dinámica de pararse en el puesto, leer, luego sentarse para que otro continúe leyendo (así sucesivamente), se transforma en un problema para muchos niños(as), porque les da vergüenza, porque se sienten incapacitados para hacerlo, etc. Si pretendemos que los niños(as) comprendan lo que leen, difícilmente lo harán si se ven sometidos a presiones, más bien se preocuparán de pronunciar correctamente, hablar con un tono adecuado, etc. pensando constantemente en cómo lo estarán haciendo, peor es la situación si en el momento el profesor(a) lo corrige.

El tema se simplificaría si tuviéramos en cuenta que *“es en el contexto social de la comunicación que debe pensarse y desarrollarse el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura”*⁷⁷, si es así, es muy probable que el niño(a) otorgue sentido a lo que aprende, porque sabe que de tal forma será posible comunicar a los demás lo que siente lo que piensa y a la vez comprender que es lo que el otro le quiere decir

⁷⁷GÓMEZ-PALACIOS, M. *Indicadores de la comprensión lectora*. Colección INTERAMER, 1993, Pág. 11.

2.1.5 Currículum: lineamientos para la enseñanza de la lectura en Chile

2.1.5.1 La lectura en el Currículum Nacional

Para hablar del presente tema debemos abordar el concepto de Currículum que Gimeno Sacristán define como *“el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones”, “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”*⁷⁸. Por lo tanto, podríamos plantear que el currículum determina lo que se pretende del niño(a) de acuerdo a patrones culturales sociales.

En consideración de los problemas que el Currículum oficial no resolvió, se propuso un Ajuste Curricular que fue presentado al Consejo Superior de educación el 30 de Junio del 2008, apunta a un cambio en *“los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media de cinco sectores curriculares -Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés- , y de actualización de los perfiles de egreso de 21 especialidades de Formación Diferenciada Técnico Profesional”*⁷⁹.

El tema que nos atañe es analizar qué es lo que el Currículum oficial (con cambios sustanciales) propone en materia del subsector de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación. En términos generales, la idea es que exista un continuo entre el Marco curricular (de donde se derivan los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación de todos los niveles) con las propuestas en esta materia tratadas en las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

La enseñanza de la lectoescritura en NB1 se basa en un enfoque integrado y equilibrado, dado por el modelo de destrezas y el modelo holístico, al igual como se planteaba en el currículo anterior. Se justifica este enfoque

⁷⁸GIMENO Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, España, 1998, Pág.34.

⁷⁹MINEDUC. *Ajuste curricular aprobado*, [en línea], <http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/ajuste-curricular/>, [consulta: 15 Julio de 2009].

acotando que solo a través de él es posible: *“dos modos de aprendizaje: el que procede paso a paso, desde lo más fácil a lo más difícil (modelo de destrezas), y el que apela a la inmersión en situaciones globales contextualizadas y significativas (modelo holístico)”*⁸⁰. Bajo este enunciado, podríamos decir que, se cree que los niños(as) aprenderán a leer y escribir: por un lado, aprendiendo el código con un modelo de destrezas, y por otro lado, aprendiendo la comprensión, dando significado a lo que se escribe y lee, mediante un modelo holístico. En la lectura, será posible la decodificación por el aporte del modelo de destrezas, y la comprensión y significado del texto que se lee, por el aporte del modelo holístico.

Ahora bien, los cambios que se generaron en cuanto a los CMO presentes en el eje de lectura (considerando, en ambos casos la manifestación de un modelo integrado), se presentan en la siguiente tabla:

⁸⁰ MINEDUC, 2009, Op. cit. Pág. 3.

Currículum anterior CMO Lectura NB1	Currículum Oficial (con ajuste) CMO Lectura NB1
<ul style="list-style-type: none"> • Los CMO se definen por nivel • El eje de lectura se divide en tres dominios: interés por la lectura, dominio del código escrito y lectura comprensiva. <p>DOMINIO DEL CODIGO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Sonidos iguales que pueden escribirse con dos o más letras (c, k, qu; b, v; y, ll) - Letras que representan dos sonidos (c, g, y, r). • Reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras: <ul style="list-style-type: none"> - sílabas formadas por una sola vocal - sílabas directas (consonante y vocal) - sílabas indirectas (vocal y consonante) - sílabas complejas o combinaciones de las mismas (consonante, vocal, consonante). • Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras: dígrafos (ch, ll, rr), diptongos y grupos consonánticos (br, gl, pr, etc.). • Lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones. • Reconocimiento y denominación de todas las letras de alfabeto. (dominio del código escrito). <p>LECTURA COMPRESIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de expresiones clave de los diferentes momentos significativos de las narraciones: comienzo, desarrollo y final. • Descripción de lugares en las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los CMO se definen por curso (en este caso CMO para 1° básico y CMO para 2° Básico). • No existe una especificación respecto del eje de lectura. <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y denominación de todas las letras de alfabeto y su correspondencia con uno o más sonidos. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de palabras con diversos tipos de sílabas. <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personas y personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones a partir de información explícita e implícita claramente sugerida por lo textos leídos. • Formulación de opiniones sobre el comportamiento de personajes, basándose en los hechos presentados en los textos leído. • Reconocimiento del significado de palabras y expresiones a través de claves contextuales.

* Currículum anterior. CMO Lectura NB1⁸¹.

* Currículum oficial. CMO Lectura NB1⁸²

⁸¹ MINEDUC, 2002, Op. cit. Pág.36-37.

⁸² MINEDUC, 2009, Op. cit. Pág. 8 -11.

En la tabla se observan puntos en paralelo donde se manifiestan pequeñas modificaciones en los enunciados. En el caso de la columna 1, se destacan aquellos puntos que fueron eliminados y en la columna 2 se destacan aquellos puntos que se integraron.

Con tales datos podemos decir que el Currículum oficial, ya no comprende la lectura solo en función del dominio del código escrito por sobre la comprensión. Por lo tanto, el modelo holístico y el de destrezas adquieren la misma importancia. Algunas de las modificaciones apuntan a: proponer que el niño(a) sea capaz de reconocer el significado de una palabra de acuerdo al contexto de uso y desechar la idea de que el niño(a) identifique la partes de un cuento (inicio, desarrollo y final), reconociendo que en un futuro los niños(as) deberán comprender textos más complejos que no siempre siguen una secuencia lógica.

En cuanto a la literatura que se quiere abordar para el aprendizaje de la lectura se encuentran: *“obras que tienen relación con la experiencia personal del lector (lo propio), como también referidas a su contexto histórico, social y cultural (lo actual)”*⁸³. Si bien en la escuela es oportuna la lectura de literatura clásica, el problema se genera cuando los profesores no son capaces de contextualizar a la realidad actual y que por ende no otorgan sentido al niño(a).

Se tomó conciencia de que el niño(a) aprenderá en la medida que las lecturas sean contextualizadas tanto a su realidad personal como social. Junto con ello, se pretende que: *“los procesos analíticos que se apliquen a las obras literarias nunca deben dejar de lado su consideración estética”*⁸⁴. Entonces, más que acercarse a la lectura con intensiones de análisis relacionados a tratar o reforzar contenidos teóricos (por ejemplo, definir qué tipo de texto es, analizarlo respecto de la corriente literaria a la que pertenece o en función de la gramática y ortografía), se pretende que el niño(a) se interese por la lectura, que la aprecie como una obra de arte que en la que se conjuga un mundo interesante que lo transportará a un nuevo escenario, del cual pueden ser parte, en la medida que logren darle significado.

⁸³ MINEDUC, 2009, Op. cit. Pág. 3.

⁸⁴ *Ibidem*.

En materia de complejidad de los textos, la idea es insertar textos que sean más complejos desde el punto de vista conceptual, estructural y lingüístico: *“La complejidad de los textos se da por el aumento en la extensión de las oraciones, el incremento de las subordinaciones y el uso de un léxico más variado y menos frecuente”*⁸⁵. De tal forma, el niño(a) enriquecerá su vocabulario, ejercitará su comprensión y se enfrentará a nuevos desafíos con textos que no serán solo de orden lineal, que incorporarán diversas temáticas (psicológicos, físicos, ideológicos) para fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, entre otros aspectos.

*“El lenguaje, en este currículum, se plantea fundamentalmente como una facultad, y secundariamente como un objeto de conocimiento cuando es necesario para la producción oral y escrita”*⁸⁶. Tratar el lenguaje como una facultad que debe tener el niño(a), es, partir de la premisa que el niño(a) tiene la capacidad de hacer y actuar comunicando mediante el lenguaje, pues es un potencial orador, escritor y lector. Dejamos los convencionalismos que hablan de que el lenguaje es solo un objeto de conocimiento que el niño(a) debe adquirir con la educación formal. Por el contrario apoya la idea de que el lenguaje es una facultad intrínseca del ser humano que no se adquiere, más bien se educa (por ejemplo para poder expresarnos con un lenguaje culto formal).

Dentro de los Contenidos Mínimos obligatorios que aborda en el eje de lectura de Primer Año Básico, destaca:

- *“Identificación de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (vocabulario visual)”*⁸⁷; abordable con: el acercamiento a lo impreso (que considera los conocimientos previos del niño(a)) y la palabra como una globalidad (que puede ser leída como un todo, sin la necesidad de ser fragmentada en fonemas y sílabas), como un recurso metodológico para introducir al niño(a) en la lectura.
- *“Demostración de la comprensión de textos literarios y no literarios leídos, a través de: comentarios orales y la expresión corporal y*

⁸⁵ MINEDUC, 2009, Op. cit. Pág. 4.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ MINEDUC, 2009, Op. cit. Pág. 8.

*artística*⁸⁸. Aquí se aplica el planteamiento de considerar los textos literarios como una obra artística que puede ser abordada a partir de su cualidad estética. Pues el niño(a) podrá demostrar que comprendió lo que leyó, recurriendo a una reelaboración de lo leído emitiendo un comentario, con la utilización de un vocabulario propio; o también, representado el sentido de su significado con expresiones atrayentes para otros lectores (hacer arte a partir del arte)

En definitiva, si bien es cierto que aún conviven dos modelos esencialmente opuestos, a la hora de operacionalizarlos en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, el modelo de destrezas desaparece sustancialmente. Así, entonces el naciente Currículum, solo será posible en la medida que los docentes estén dispuestos y sean capaces de readecuar sus prácticas educativas, pues como lo enfatiza Stenhouse L., él es quien conoce la realidad de su aula y debe ser capaz de intervenirla, *“un desarrollo efectivo del plan del currículum, que sea de la más alta calidad, depende la capacidad por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a su propio modo de enseñar. Denomino “actitud investigadora” a una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica*⁸⁹.

Para que este sea real y efectivo es preciso el compromiso que debe asumir todo el sistema educativo para su desarrollo y potencial funcionamiento.

⁸⁸ MINEDUC, 2009, Op. cit. Pág. 8.

⁸⁹ STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Ediciones Morata, España, 1991, Pág. 211.

2.1.6 SIMCE: un referente de los logros en lectura

2.1.6.1 SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad en Educación

En el actual sistema educativo de nuestro país, se pretende lograr una educación de calidad, que favorezca a niños y niñas de todo nivel socioeconómico, para otorgar así igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, muchos esfuerzos se han realizado en pro de este objetivo entre los que hemos explicado destaca la ley SEP (subvención escolar preferencial) la que entrega mayores recursos a establecimientos de acuerdo al porcentaje de niños vulnerables y a los puntajes obtenidos en el SIMCE. Dicha prueba es el *“Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad en la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden”*⁹⁰ Dado lo anterior es que tal prueba se convierte en uno de los principales referentes de los logros que obtienen nuestros estudiantes.

A través de dicha prueba se ponen en el tapete nacional educativo conclusiones en relación al nivel de logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del currículum actual de acuerdo a los diversos subsectores medidos, de niños y niñas de nuestro país. *“Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó, entre 4º básico, 8º básico y 2º medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4º básico y se alternan 8º básico y 2º medio”*⁹¹ El SIMCE evalúa a todos los estudiantes de los niveles mencionados, en lenguaje, matemáticas y ciencias, donde se incluyen las sociales y naturales, entregando así información actualizada y propia a cada uno de los colegios de nuestro país.

En la elaboración de la prueba participan una serie de profesionales especialistas de diversas áreas, entre los que encontramos, *“profesores y profesoras de enseñanza básica y media, con especialidad en las distintas*

⁹⁰ ¿Qué es el SIMCE? [en línea] <http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1> [consulta: 30 Julio 2009].

⁹¹ ¿Qué es el SIMCE? [en línea] <http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1> [consulta: 30 Julio 2009].

disciplinas evaluadas; especialistas en evaluación educativa, estadísticas y medición; psicólogos, sociólogos, ingenieros y economistas; y personal administrativos”⁹²

En el SIMCE se distinguen tres niveles de logro, los cuales han sido creados con el fin de agrupar el logro obtenido por los estudiantes, *“inicial, intermedio y avanzado”⁹³*.

Los niveles de logro dan cuenta de un aprendizaje que va desde lo inicial a uno cada vez más profundo y complejo, de acuerdo a ello es que un niño o niña que alcanza un nivel de logro intermedio ya ha adquirido los conocimientos en torno al nivel de logro inicial, en este sentido es que *“la información entregada a través de los niveles de logro permite mostrar que al finalizar un ciclo de enseñanza, los aprendizajes que se desprenden de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios se logran con distintos niveles de profundidad por los estudiantes de 4º básico”⁹⁴*, por otro lado dichos niveles *“complementan la información tradicionalmente entregada por el SIMCE a los establecimientos, permitiéndoles conocer que tan diverso*

⁹² *Presentación ¿Quiénes somos?* [en línea]

<http://www.simce.cl/index.php?id=287&no_cache=1> [consulta: 30 Julio 2009].

⁹³ <http://www.simce.cl/index.php?id=419> Cada uno de los niveles mencionados, son clasificados de acuerdo a ciertos rangos de puntajes, con el fin establecer posteriores comparaciones entre un nivel y otro, de acuerdo a ello cada nivel se refiere a:

Nivel avanzado: se localizan aquellos niños(as) que comprenden los textos leídos, relacionando e integrando diversas informaciones, tanto explícitas como implícitas (realizan inferencias) y opinan sobre el contenido de textos con los que no están familiarizados. Son capaces de: Identificar información explícita que no se visualiza fácilmente o que está junto a información semejante. Realizar inferencias indirectamente sugeridas en el texto. Reconocer relaciones de causalidad en el texto. Interpretar expresiones no familiares en lenguaje figurado. Comprender el significado de una palabra a partir de diversas claves del texto. Expresar y fundamentar una opinión sobre informaciones o puntos de vista presentados en un texto. Se encuentran en nivel avanzado aquellos establecimientos que obtuvieron un puntaje superior a 281 en lectura.

Nivel intermedio: los niños(as) comprenden el texto logrando extraer información explícita que es fácil de encontrar, realizan inferencias claramente sugeridas, reconocen los elementos de una situación comunicativa: emisor, receptor, código, etc. El niño(a) logra: Identificar información explícita que se visualiza fácilmente. Realizar inferencias a partir de información reiterada y/o destacada en el texto. Interpretar expresiones familiares en lenguaje figurado. Identificar tipo de texto. Identificar propósito, emisor y receptor cuando estos son evidentes. Reconocer de qué se trata un texto cuando es evidente. Expresar y fundamentar una opinión acerca de acciones de personajes o hechos descritos en un texto. Se encuentran en este nivel aquellos establecimientos que obtuvieron un puntaje superior a 241 e inferior a 281 en lectura.

Nivel Inicial: indica que el niño(a) no ha consolidado aprendizajes del nivel intermedio. Logran sin consistencia tales aprendizajes. Considera: *“estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves, junto con estudiantes que, con un poco de ayuda podrían demostrar los aprendizajes del Nivel Intermedio”*⁹³ Se localizan en este nivel aquellos establecimientos que en lectura, obtuvieron un puntaje inferior a 241.

⁹⁴ *Niveles de logro* [en línea] <<http://www.simce.cl/index.php?id=419>> [consulta: 30 Julio 2009].

es el rendimiento de sus estudiantes en relación a un criterio común para todos los establecimientos del país”⁹⁵

Entre los aportes positivos del SIMCE es importante destacar que permite ir evaluando (por lo tanto emitir juicios) desempeños de estudiantes de un mismo establecimiento educacional a través del tiempo (ya que al menos para 4º básico se aplica todos los años), lo que posibilita ir conociendo por ejemplo si existen nuevas iniciativas al interior del colegio, y como éstas van favoreciendo o no la educación de sus estudiantes, por otro lado el SIMCE integra información sobre el contexto de los establecimientos a través de cuestionarios a padres y apoderados, lo que permite obtener una visión más amplia de los resultados obtenidos por los estudiantes y del porqué se dan.

No obstante lo anterior cabe señalar, que este tipo de pruebas estandarizadas, no dan espacio a la evaluación de procesos que realizan los estudiantes para llegar a posibles resultados, lo que no da pie para la valoración de la metacognición de cada estudiante, por otro lado no se adecua a la realidad que enfrentan los alumnos(as), ya que al tratarse de una prueba estandarizada establece ciertas preguntas ya sea abiertas o cerradas para todos por igual, lo que impide en muchos casos llegar a una solución significativa de las respuestas para ellos(as).

2.1.6.2 Resultados 2008: avances en lectura⁹⁶

En la última medición que se realizó en nuestro país (año 2008) se experimentó un alza en los resultados de la prueba de Lenguaje y Comunicación. Según los datos arrojados en la página web: www.simce.cl, tal incremento corresponde a 6 puntos comparado con el año 2007, donde un 28% de los estudiantes de 4º básico de nuestro país se encuentra en el nivel avanzado, un 27% en el nivel intermedio y un 35 % en el nivel inicial. En relación a la prueba del año 2007, disminuye significativamente en un 5% la proporción de estudiantes del Nivel Inicial.

⁹⁵ *Niveles de logro* [en línea] <<http://www.simce.cl/index.php?id=419>> [consulta: 30 Julio 2009].

⁹⁶ El análisis llevado a cabo a continuación presenta tablas y citas que fueron extraídas de: *Resultados Nacionales SIMCE 2008- 4to básico* [en línea] <<http://www.simce.cl/index.php?id=247>> [consulta: 30 Julio 2009].

Si bien ha existido un aumento en los puntajes de lectura, se siguen suscitando diferencias de acuerdo al tipo de dependencia, el nivel socioeconómico de los niños(as), el nivel educacional de sus padres, el desempeño docente y la gestión escolar, que claramente influyen en los puntajes obtenidos.

Para llevar a cabo un análisis al respecto, se determinan 5 grupos socioeconómicos: bajo, Medio Bajo, Medio, Medio Alto y Alto, los cuales son definidas por las variables de “nivel educacional y el ingreso familiar mensual reportado por los apoderados de los estudiantes a través de los cuestionarios SIMCE, y el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE, calculado por JUNAEB)”.

Una vez establecidos los 5 grupos socioeconómicos según las 3 variables propuestas, es importante conocer cuales fueron los puntajes promedio en cada caso y sus variaciones con el año 2007, resumidos a continuación:

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA	
	PROMEDIO	VARIACIÓN
BAJO	240	↑ 5
MEDIO BAJO	242	↑ 6
MEDIO	260	↑ 5
MEDIO ALTO	281	• 5
ALTO	303	• 5

▲ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio
 ● : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio

* Puntajes promedio 4º básico 2008 por grupo socioeconómico y variación 2007- 2008.

En la tabla se observa que mientras más alto el nivel socioeconómico más alto es el puntaje, situación que siempre se ha repetido. No obstante, la situación del pasado año 2008 ha sido distinta para los niveles medio, medio bajo y bajo, ya que, en comparación con el año 2007 han percibido un alza importante, a diferencia de los grupos socioeconómicos medio alto y alto, que no mostraron una variación significativa. Esto podría indicar que el alza de 6 puntos en Lenguaje y Comunicación se debe al incremento de los puntajes en los niveles socioeconómicos más bajos.

En cuanto a los niveles de logro alcanzados en lectura según los distintos grupos, el escenario es el siguiente:

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	↓	•	↑
MEDIO BAJO	↓	•	↑
MEDIO	↓	•	↑
MEDIO ALTO	↓	•	↑
ALTO	•	•	↑

* Variaciones 4º básico 2007-2008 en nivel de logro por grupo socioeconómico.

Destacamos que ha disminuido el promedio de estudiantes en nivel inicial y ha aumentado el nivel avanzado. En el caso del nivel socioeconómico alto la variación del promedio de niños(as) en nivel inicial e intermedio no ha sido significativa, solo se presentó cierta alza del promedio en nivel avanzado.

La realidad analizada según grupo socioeconómico esta estrechamente relacionada con el tipo de dependencia administrativa, por tanto, es más probable que un niño(a) de nivel socioeconómico bajo se encuentre en un colegio municipal y que uno de nivel socioeconómico alto asista a un colegio particular pagado. Por ese motivo debemos considerar que *“no todos los tipos de dependencia atienden estudiantes de los cinco grupos previamente definidos”*⁹⁷ y a partir de esto se produce una variación promedio de los puntajes según grupo socioeconómico y tipo de dependencia administrativa, presentada a continuación

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA		
	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	(+)242	234	-
MEDIO BAJO	242	243	-
MEDIO	255	(+)263	-
MEDIO ALTO	276	(+)282	-
ALTO	-	295	(+)304
NACIONAL	247	267	304

(+) : Puntaje promedio significativamente superior al puntaje promedio de las otras dependencias para este grupo socioeconómico.
 - : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total de ellos.
 MUN: establecimientos Municipales
 PSUB: est. Particulares Subvencionados
 PPAG : est. Particulares Pagados

* Puntajes promedio 4º básico 2008 por grupo socioeconómico y dependencia, y diferencia.

Los datos arrojados en lectura expresan los establecimientos municipales con un nivel socioeconómico bajo han presentado un alza en sus puntajes, por sobre los particulares subvencionados del mismo grupo

⁹⁷ Resultados Nacionales SIMCE 2008- 4to básico [en línea]
<http://www.simce.cl/index.php?id=247> [consulta: 30 Julio 2009].

socioeconómico. Por lo tanto, para las familias del grupo bajo, resultaría mejor matricular a sus hijos(as) en colegios municipales que han demostrado cierto avance en los resultados.

Por otro lado, los estudiantes pertenecientes al grupo socioeconómico medio, manifiestan menores resultados en los colegios particulares subvencionados, asimismo los del grupo medio alto. Por consiguiente, los establecimientos particulares pagados a los cuales asisten estudiantes del grupo socioeconómico alto, indiscutidamente obtienen los mejores resultados.

Considerando las mismas variables anteriores (tipo de dependencia y grupo socioeconómico) para establecer una comparación entre el año 2007 y 2008, se dan a conocer los siguientes resultados:

GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA		
	MUN	PSUB	PPAG
BAJO	↑ 6	• 5	-
MEDIO BAJO	↑ 5	• 5	-
MEDIO	↑ 6	↑ 6	-
MEDIO ALTO	• 4	• 5	-
ALTO	-	• 6	• 5

↑ : Indica un aumento significativo del puntaje promedio.
 ● : Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.
 - : Categorías que no tienen estudiantes o que tienen menos del 0,5% del total de ellos.

* Variación 4º básico 2008 por grupo socioeconómico y dependencia.

Como se comentó con anterioridad, en comparación con el año 2007, existe una alza de puntajes de lectura en las dependencias municipales con estudiantes que pertenecen a los grupos socioeconómicos bajo, medio bajo y medio, no así en los establecimientos particulares subvencionados del grupo bajo y medio bajo. También, se percibe un aumento del puntaje en colegio particulares subvencionados del grupo medio.

Ahora bien, si reflexionamos respecto de cuáles son los posibles factores que incidieron en el aumento de los puntajes de lectura el año 2008, podríamos discurrir que se debe a una mejora de las practicas educativas de profesores que han sido evaluados por el sistema y que han recibido asesoría para lograrlo, esto acompañado al hecho de que existen colegios con jornada completa que aumentan la carga horaria para tratar asignaturas de peso en el SIMCE como Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, con el fin de lograr resultados satisfactorios. En cuanto a factores externos a la escuela, podríamos decir que también influye en los resultados las expectativas de los

padres y su motivación para que sus hijos(as) aprendan y logren llegar a la educación superior.

Las posibilidades son múltiples, probablemente unas más influyentes que otras, aunque a nuestro parecer una razón de peso lo son las prácticas de los docentes al interior del aula.

2.2 Antecedentes empíricos

El siguiente acápite pretende brindar al lector información empírica recogida por diversos investigadores respecto del tema que nos convoca.

En primer lugar revisaremos el estudio realizado por la psicóloga educacional Bárbara Eyzaguirre y la profesora básica y Master en educación de la universidad de Kansas Loreto Fontaine en 2008 denominado “Las escuelas que tenemos”, tal estudio es realizado en el subsector de Lenguaje y Comunicación, a través del cual avalan la importancia del aprendizaje de la lectura en la primera infancia y más aún, la importancia de formar lectores competentes. De acuerdo a lo anterior el propósito de tal estudio es develar *“los factores que son propios de la escuela y que, independientemente del nivel socioeconómico de los alumnos contribuyen a explicar diferencias de rendimiento”*⁹⁸. Por otro lado hemos querido incluir la investigación realizada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de educación “Seguimiento a la implementación curricular 2004”, por tratarse de las prácticas que los docentes realizan al interior del aula, el trabajo de los estudiantes de acuerdo a tales prácticas y la visión en relación al subsector de Lenguaje y Comunicación de nuestro actual sistema educacional. De tal forma mostraremos un escenario amplio en relación al tema de nuestra investigación.

La elección de ambas investigaciones radica en su carácter pragmático relevante para los efectos de nuestra investigación, pues se adentran en la realidad de la sala de clases.

⁹⁸ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op. cit. Pág. 18.

2.2.1 Aprendizaje de la lectura en la primera infancia

Eyzaguirre y Fontaine argumentan que el aprendizaje de la lectura permite al sujeto conocer nueva información, recrearse, ampliar su vocabulario, suplir posibles debilidades que traiga consigo desde la socialización primaria, entre otras. Más aún, cuando el aprendizaje de la lectura es óptimo, permite que el niño pueda comprender.

Orientar la formación de un sujeto que comprende lo que lee, es tarea de “la escuela”, y los que influyen directamente en tal formación son los docentes, quienes deben enfocar sus prácticas en pos de la formación de un lector competente.

Plantean que hay una estrecha relación entre el aprendizaje escolar y la lectura, ya que quien no aprende a leer no se puede educar, lo anterior *“tiene que ver con el carácter eminentemente verbal que tiene el aprendizaje escolar. La mayor parte de los contenidos que se entregan en la vida escolar se transmiten en forma verbal, ya sea por medio del discurso hablado o del texto escrito”*⁹⁹. Por lo tanto, una persona que no sabe leer difícilmente podrá informarse de lo que ocurre a su alrededor; más aún, si una persona no comprende la información que está leyendo, le será muy difícil crear una reflexión en torno a lo que está conociendo y si lo hace podría ser de manera muy superficial.

Al respecto Eyzaguirre y Fontaine reconocen que “una buena escuela, debiese obtener buenos resultados”, que es lo que finalmente esperamos de nuestros estudiantes. No obstante, estos resultados no son solo parte de una buena gestión y organización de las escuelas, sino que también, se ven fuertemente influidos por las prácticas de los docentes, determinantes en el logro dichos resultados. El problema es que nos encontramos en un entramado de malas gestiones, malas prácticas pedagógicas y finalmente malos resultados. Lo anterior se comprueba a través de que *“Las mediciones nacionales de lenguaje SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) persistentemente han arrojado resultados deficientes, revelando*

⁹⁹ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 26.

*un porcentaje muy alto de estudiantes que no logran las competencias adecuadas a su edad*¹⁰⁰.

Este estudio basado en un análisis de los puntajes SIMCE evidencia la existencia de las escuelas efectivas, *“escuelas que con iguales restricciones socioeconómicas y el mismo marco legislativo que las demás destacan del resto y obtienen resultados sobresalientes”*¹⁰¹, fundamental aquí es que en las escuelas efectivas existe *“un importante liderazgo académico, metas claras y altas expectativas, un ambiente ordenado, un foco en el aprendizaje académico y un monitoreo permanente de sus logros”*¹⁰², lo que sin duda alguna posibilita los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, existe un sector importante y mayoritario de escuelas de nuestro país que no lo son, por tanto, para las autoras es primordial descubrir y comprender cuales son los errores que se cometen en éstas y aportar de tal manera con información relevante para corregirlos.

Las autoras se plantean como objetivo de investigación *“conocer las prácticas y la cultura que tienen las escuelas con respecto al aprendizaje inicial de la lectura, así como explorar la relación que hay entre estas prácticas y el nivel logrado por los alumnos al cabo de esta etapa”*¹⁰³. Dado lo anterior es que el estudio está enfocado al aprendizaje de la lectura y a como se da éste, pues existen grandes diferencias en la forma en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula.

La muestra consiste en *“trece establecimientos seleccionados según su desempeño en el SIMCE y clasificados en tres grupos: escuelas de SIMCE alto, de SIMCE medio y de SIMCE bajo”*¹⁰⁴, de dependencia municipal o particular subvencionada y considerando que la variable socioeconómica también afecta (según sus antecedentes empíricos), las escuelas son de nivel medio bajo.

Básicamente la investigación permitió una recolección de datos a partir de *“un estudio en terreno, de carácter cualitativo que retrate lo más fielmente*

¹⁰⁰ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 31.

¹⁰¹ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 18.

¹⁰² EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 18.

¹⁰³ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 41.

¹⁰⁴ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 19.

*posible la cultura escolar, específicamente en lo que se refiere a enseñanza y aprendizaje.*¹⁰⁵

Las autoras inician su investigación a partir de un diagnóstico, el cual fue una *“medición del desempeño de lectura de 875 alumnos de primero y segundo básico de los treces establecimientos. Se evaluó...a cada alumno con una prueba de velocidad de lectura, que tiene una alta correlación con la habilidad para comprender un texto.”*¹⁰⁶, entendiéndose que un sujeto que posee velocidad lectora goza además de fluidez y calidad¹⁰⁷, que por ende, comprendería lo que está leyendo, siendo capaz de realizar más de una tarea, ya que está decodificando y analizando la nueva información que está leyendo.

Por medio de las observaciones que las autoras realizan en los diversos establecimientos pueden constatar que existen muchas diferencias en torno a las prácticas pedagógicas que se realizan en colegios, tales diferencias se materializarían en:

1) El aprendizaje y la enseñanza de la lectura, el cual estaría determinado por factores como: acceso a la lectura, uso del tiempo en las clases de lenguaje, enseñanza de la lectura, y desempeño de los profesores.

Las autoras concluyen que *“En todos los establecimientos, incluyendo las escuelas mejor posicionadas en nuestro estudio, la oportunidad de leer, hojear y familiarizarse con libros es muy insuficiente”*¹⁰⁸, lo anterior explicaría en parte la desmotivación de los alumnos frente a la lectura, ya que los docentes no incentivan tal área al interior del aula para que ellos puedan indagar y conocer más. No obstante, *“las de mejor rendimiento en el SIMCE entregan mayores oportunidades de acceder a textos escritos que las escuelas con puntaje medio y a su vez éstas se desempeñan mejor que las escuelas con SIMCE bajo”*¹⁰⁹.

Por otro lado *“En todas las escuelas sean de alto, medio o bajo SIMCE... se destaca la falta de oportunidades para que los alumnos escuchen una lectura, lean o manipulen libros en forma independiente y trabajen con*

¹⁰⁵ *Ibíd.*

¹⁰⁶ *Ibíd.*

¹⁰⁷ Esta afirmación de las autoras es discutible, pues la fluidez lectora no garantiza la comprensión del texto a cabalidad.

¹⁰⁸ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 93.

¹⁰⁹ *Ibíd.*

*textos con significado completo*¹¹⁰, por lo que consideran que existe una falta de orientación a los docentes sobre tales prácticas, ya que desaprovechan tiempos importantes de lectura y acercamiento a ella. También se detectó que cuando los docentes destinan más tiempo a actividades de Lenguaje y Comunicación especialmente en NB1 los niños y niñas del establecimiento obtendrían mejores resultados a lo largo de su vida.

En cuanto al desempeño propiamente tal de los docentes se confirma que *“los profesores manifiestan bajas expectativas de sus alumnos, lo que se evidencia en el bajo nivel de exigencia de los trabajos y tareas, en la brevedad de los textos que se entregan, la cantidad excesiva de tiempo asignado para cumplir tareas muy simples, la repetición constante de las instrucciones; pero por sobre todo, en la ayuda excesiva e innecesaria que prestan los profesores a los alumnos”*¹¹¹. Eso nos lleva a pensar que los profesores subestiman las capacidades de sus estudiantes y no les permiten desarrollarse de manera más autónoma.

En cuanto a la elaboración de clases de los educadores, estas nacen desde las herramientas que su formación profesional les debiese haber entregado, sin embargo, el estudio comprueba *“que los profesores demuestran debilidades en su formación profesional...limitado bagaje cultural que se evidencia en las clases... escaso dominio que tienen de las competencias relacionadas con la asignatura de lenguaje.”*¹¹²

Según lo anterior es que creemos muy importante brindar espacios de especialización a los docentes en el área de lenguaje, con el fin de poder realizar mejores prácticas al interior de aula. *“En el ámbito de la lectura se advierte, en la formación básica de los docentes, un déficit importante en cuanto a enfoques y métodos de lectura inicial. Este déficit es eficientemente subsanado en escuelas de alto SIMCE mediante capacitación focalizada”*¹¹³. por otro lado, muchos de los malos resultados en comprensión lectora son producto de la falta de información sobre estrategias para desarrollarla y reforzarla, *“Se advierte también en la mayoría de los establecimientos un*

¹¹⁰ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 112.

¹¹¹ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 190.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ *Ibidem*.

desconocimiento de las etapas de la enseñanza de la lectura, específicamente todos los aspectos referidos al desarrollo de la comprensión lectora.”¹¹⁴.

En cuanto al ambiente de aprendizaje existe un problema constante y que produce efectos en los aprendizajes de los niños: la mala conducta de los estudiantes, tal manejo obedece a *“el desconocimiento de parte de los profesores de las estrategias necesarias para mantener organizado el grupo; errores de planificación que producen periodos en los que los alumnos no tienen nada que hacer; dispersión en los niveles de conocimiento de los alumnos y pobre manejo de las diferencias... desorganización e ineficiencias en la provisión de materiales y útiles de la clase”¹¹⁵.*

2) En el aprendizaje y la gestión pedagógica, determinado por factores como: gestión pedagógica general de la escuela, políticas de enseñanza de lenguaje en la escuela y los recursos humanos.

Las políticas de enseñanza de lenguaje en la escuela se correlacionan con la gestión pedagógica, con ello nos referimos a que cuando hay buenos resultados hay un cuerpo docente y directivo comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes que crean políticas efectivas para la enseñanza. En cuanto a ello, hay *“diferencias entre escuelas de alto y bajo SIMCE. En primer lugar, en las primeras existe una política más compleja que involucra un mayor número de prácticas. En segundo lugar, difieren en el grado con que estas políticas son socializadas y mantenidas en el tiempo, reflejando quizás una mayor capacidad de la directiva para fijar estas políticas y comprometer en ellas a todos los profesores”.*

3) En el aprendizaje y características de las escuelas, determinado por factores como: los alumnos y características generales de la escuela.

Entre los datos recogidos por las investigadoras encontramos que *“Las escuelas de mejor rendimiento tienen más alumnos por curso que las escuelas de peor desempeño.”¹¹⁶* Por otro lado, cierto y difícil de creer es que *“Las escuelas de la muestra con mejor desempeño en el SIMCE tienen en promedio una jornada más corta que las escuelas con rendimiento bajo. En*

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ *Ibíd.*

¹¹⁶ EYZAGUIRRE, B. y Fontaine, L., 2008, Op.cit. Pág. 294.

cuanto al tiempo asignado a lenguaje, no se observan grandes diferencias entre las escuelas de distinto SIMCE”¹¹⁷.

Si bien se plantean diversas diferencias, para efectos de este estudio, nos hemos enfocado principalmente en lo que a prácticas pedagógicas se refieren, por considerarla como información consistente que permite desarrollar una conciencia más crítica frente al tema.

Concluyendo, se puede decir que en las escuelas de alto SIMCE hay mayor especialización en relación al método que se usa para enseñar a leer y existe un hilo conductor en las actividades que se realizan en torno a él, dado esto se destina más tiempo a leer, entonces niños y niñas pueden practicar más y prepararse mejor para desarrollar estrategias de comprensión lectora, puesto que en estas escuelas se realiza tal trabajo desde el inicio de la lectura y precisamente, la adquisición temprana de la lectura en los niños y niñas tendría efectos exitosos ya que permitiría un desarrollo de competencias que se van acumulando y perfeccionando a medida que los estudiantes van pasando de curso.

Junto con ello, el material entregado es diferente y existe una brecha en cuanto a la calidad del mismo y su organización. Solo en escuelas de alto SIMCE los estudiantes reciben material claro, atractivo, bien estructurado y con instrucciones precisas para trabajar de forma autónoma. Junto con ello

Las diferencias establecidas se han organizado teniendo en cuenta que la misión de la escuela como institución social es que los estudiantes aprendan, en ella se suscitan diversas realidades y sólo en algunas de ellas se propicia un adecuado aprendizaje (incluyendo prácticas pedagógicas orientadas a tal fin). Tal situación impide, finalmente, lograr una igualdad de oportunidades y acercarnos a la tan anhelada equidad en el sistema educativo de nuestro país.

Creemos que la investigación recién expuesta presenta una relación clara y real con nuestra propuesta, donde se advierte la importancia de formar lectores competentes, y que tal formación les permitirá ser miembros activos de nuestra sociedad y desarrollar capacidades de análisis y reflexión más profundas, creando así su propia visión de mundo.

¹¹⁷ *Ibidem.*

2.2.2 Prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación

El estudio: Implementación curricular en el aula, Lenguaje y Comunicación, Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2), realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, se orientó a analizar *“el modo como los docentes implementan el currículo oficial del subsector desde 1º a 4º básico”*¹¹⁸, lo que implica indagar en la selección de los contenidos a tratar y su articulación a lo largo del año, el tipo de texto que utilizan y como lo trabajan y la producción de textos de parte de los niños y niñas.

Este estudio descriptivo, constó de una etapa cualitativa, donde se trabajó con 43 colegios de dependencia municipal, subvencionado y particular, fueron 21 en NB1 y 22 en NB2. Los criterios de selección fueron:

- excluir establecimientos con niveles de vulnerabilidad extremos (alta o baja)
- Puntaje obtenido en la prueba SIMCE el año 1999 por los cuartos básicos. Considerando colegios con un puntajes sobre 265 y menos 230.

El estudio se llevó a con establecimientos de las regiones IV, V, VII y Metropolitana. En cada escuela se trabajó con un curso por nivel.

Los datos fueron recogidos a partir de:

- El análisis de los cuadernos de los estudiantes.
- El análisis de los libros de clases de profesores de 43 escuelas.

(Sin ser considerados como un fiel reflejo de “todo” lo que ocurre en clases)

- Cuestionarios a una muestra representativa de docentes.
- Observación de clases.

Mediante el presente estudio la idea es *“conocer posibles baches o vacíos en la enseñanza que reciben los alumnos y también aquellos aspectos del nuevo currículo en torno a los cuales los establecimientos y docentes pueden requerir mayor apoyo”*¹¹⁹, además se aprecia como un antecedente para el *“perfeccionamiento y desarrollo de los programas de estudio u otros*

¹¹⁸ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 3.

¹¹⁹ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 3.

*materiales curriculares... que estos resulten ser más útiles, comprensibles y manipulables al interior de los establecimientos*¹²⁰.

La investigación considera tres aspectos del currículum: uno intencionado o prescrito, el implementado y el aprendido.

El primero lo define el Marco Curricular junto con los Planes y Programas elaborados por el MINEDUC, como un lineamiento de la enseñanza en Chile.

Otra arista de la investigación comprende el análisis del currículum implementado que constituiría la “oferta educativa real que se entrega a los estudiantes”, el ofrecimiento de oportunidades educativas para su aprendizaje, en la cual los responsables inmediato serían los docentes. Se plantea que esta oferta educativa se vería influenciada por variables:

- a) Extrínsecas al profesor: que comprenden:
 - El ambiente organizacional y técnico de la escuela.
 - El tipo de estudiante al que se atiende, considerando su nivel de vulnerabilidad, situación de riesgo social, entre otros.
- b) Intrínsecas: que considera:
 - Sus creencias en cuanto a la disciplina que enseña.
 - El tipo de pedagogía al que se adhiere (por ejemplo: conductista-constructivista).
 - Formación inicial.

En cuanto al currículum aprendido “lo que efectivamente aprenden los alumnos”, y que el estudio en el Marco conceptual, estipula se ve influenciado por las características de los estudiantes, el capital económico y cultural, su historia académica, nivel socioeconómico, la motivación e interés.

La investigación considera tres características de la implementación del currículum: identificación de los contenidos que se enseñan, el tiempo que se destina y las actividades propuestas para abordarlos en clases.

Al finalizar la recogida de datos y el análisis de estos, se obtienen los siguientes resultados:

- a) *“El conocimiento del código es el contenido fundante del subsector y articulador del 1º año básico*¹²¹, tal afirmación indica que el enfoque

¹²⁰ *Ibidem.*

¹²¹ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 53.

con el que se inicia la enseñanza del subsector de Lenguaje y Comunicación es el método de destrezas, lo que implica aprender primero el código (las letras, fonemas y grafemas) y luego enfatizar en la comprensión de lo que se lee (decodificación y luego comprensión). Los docentes manifiestan diferencias en el ritmo de la enseñanza del código, quienes enseñan con mayor rapidez, completan todas las letras y la combinación entre ellas antes de finalizar el año, en tanto, otros docentes no logran pasar todas las letras.

Con lo anterior se valida el hecho de que el método holístico usualmente no se utiliza. Los posibles motivos son que estén acostumbrados al uso del método de destrezas y confíen en él puesto que han logrado resultados con sus alumnos(as); que los textos entregados por el ministerio no entregan material de apoyo para implementar el método holístico, o simplemente que no tengan la preparación para aplicarlo.

- b) *“En primer año, las oportunidades de lectura y escritura se remiten a oraciones principalmente y están relacionadas a la enseñanza del código”*¹²². Una vez que el niño(a) aprende a decodificar la mayoría de las consonantes y vocales que conforman una palabra, comienzan a leer oraciones o frases, aproximadamente a fines del primer semestre y principio del segundo, las cuales se complejizan a fines de año. El hecho de que la lectura esté al servicio del código implica “el carácter bizarro y poco autentico de muchas oraciones”, un ejemplo de ello: “Mi mamá me mima”. En lo que compete a la escritura de oraciones, esta más que a la creación se asocia a la copia, es decir, los niños(as) o crean sus propias oraciones, sino más bien reproducen las ya dadas.
- c) *“A partir de 2º año, no existe un contenido articulador de la enseñanza”*¹²³, este año se promueve fuertemente la lectura y escritura en función de aspectos ortográficos, gramaticales y de vocabulario, pero no trabajados a la par, sino más bien tratados por separados (una clase se tratara de ortografía, la otra de gramática, otra de comprensión lectora, etc.). El tiempo dedicado a cada una depende del

¹²² MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 53.

¹²³ *Ibidem*.

docente de aula. Idealmente ortografía, gramática y vocabulario deberían ser integrados bajo un mismo contenido: comprensión lectora y no ser segmentado como si se tratara de temas aislados.

- d) *“Las oportunidades de lectura y escritura aumentan desde segundo año, en términos de extensión y diversidad de textos, con predominio de los relatos de ficción”*¹²⁴. Los textos que se leen ya no están netamente dirigidos al servicio del aprendizaje del código. Hay menor lectura de textos descriptivos e informativos, dando prioridad a los textos literarios. Un factor asociado es la extensión del texto, la cual varía según el nivel socioeconómico de las escuelas (dada por la media de los estudiantes que atiende), de tal forma, en escuelas más vulnerables se leen textos más corto. Para comprobar si el niño(a) comprendió lo que leyó, el docente recurre a actividades que plantean preguntas abiertas, de selección múltiple, dibujos y solo en algunas escuelas resúmenes. En cuanto al tipo de preguntas abiertas, la mayoría son más bien explícitas y simples (en todos los niveles socioeconómicos), predomina la literalidad en niveles socioeconómicos bajos.

En cuanto a la producción de textos, en segundo año básico los niños(as) tienen la oportunidad de escribir distintos tipos de textos, en un principio prevalecen los funcionales (por ejemplo recetas) e historias inventadas en tercero y cuarto básico. No obstante, los docentes no los orientan para la organización de estos. Por lo general no se revisan, y cuando se corrigen para que los niños(as) lo vuelvan a reescribir, los cambios no son significativos. Todavía es habitual la copia de trozos de textos. Con la escritura de oraciones se pretende que ejerciten no solo el aprendizaje del código, sino también contenidos gramaticales, ortográficos y léxicos.

- e) *“Expresión oral es un contenido poco tomado en cuenta”*¹²⁵, no hay un trabajo pedagógico en torno a la expresión oral, a pesar de que este es un eje importante en el marco curricular. Se utiliza como un recurso para promover la autoestima, la expresión y desarrollo personal, sin

¹²⁴ *Ibíd.*

¹²⁵ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 54.

embargo el uso de códigos de expresión más complejos y elaborados no se precisa con claridad.

- f) *“La ortografía es un contenido autónomo, desvinculado de la producción de textos y sin impacto en ella”*¹²⁶, enfatizada en segundo año básico, consiste principalmente en la separación de las palabras en sílabas, uso de signos de exclamación e interrogación y palabras en plural y singular. Ya en tercero y cuarto básico consiste en reglas de acentuación de las palabras, su división en sílabas átonas y tónicas, combinación de consonantes (ejemplo: nv, mb, etc.), junto con el repaso de las reglas de puntuación (comas, punto aparte, punto seguido, etc.). Todo lo anterior se enseña descontextualizado de su uso, es decir, no se ejercitan cuando los niños(as) producen textos.
- g) *“La gramática se refiere a la oración, nunca la texto”*¹²⁷, o sea se trata solo en oraciones aisladas, en las cuales se deben reconocer las partes que la componen (artículo, sujeto, predicado, verbos, adjetivos, sustantivos, etc.). En NB2 el análisis es más minucioso, ya que sustantivos y adjetivos se dividen en subcategorías, además se agregan los pronombres y los verbos que se conjugan. Plantean que “no hay gramática del texto”, por lo que de ésta no se obtiene mayores beneficios en el momento que el niño(a) debe producir un texto.
- h) *“Algunos docentes privilegian la lecto-escritura, mientras otros dan mayor énfasis a la ortografía- gramática”*¹²⁸. No se conjugan equilibradamente el tiempo dedicado a la enseñanza de la lectoescritura (lectura y producción de textos) con la ortografía y gramática. Entonces, suele suceder que si se dedica más tiempo a la lectura esta no va en desmedro de la escritura, sino más bien, afecta a la gramática y la ortografía. Y viceversa, dedicar más tiempo a la gramática no afecta la dedicación de tiempo a la ortografía sino a la lectura y escritura.

La investigación de acuerdo a los puntos anteriores concluye manifestando que profesores(as) no conjugan gramática ortografía y lectoescritura, más bien los pasan como contenidos segmentados, por

¹²⁶ *Ibíd.*

¹²⁷ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 54.

¹²⁸ *Ibíd.*

ejemplo: *“una clase dedicada a la lectura y comprensión de una leyenda, puede ser perfectamente seguida por una clase sobre el uso de la mb, sin ninguna referencia al texto de la leyenda”*¹²⁹.

La conclusión general del estudio plantea *“una notable homogeneidad entre los docentes en la forma de implementar el currículum”*¹³⁰, que se resume en:

- Preferencia por el uso del método de destrezas.
- Preguntas de comprensión literal.
- Falta de sistematicidad en la enseñanza de la expresión oral.
- Mayor uso de textos narrativos.
- Ausencia de integración de los contenidos.
- Practicas pedagógicas similares al momento de enseñar gramática y ortografía.

Las diferencias se manifiestan en:

- El tiempo que se dedica a la lectoescritura o a la gramática y ortografía (enfaticando una o la otra).
- La extensión de los textos de acuerdo al nivel socioeconómico.

Finalmente, intentando dar respuesta al fenómeno se especula que el quehacer pedagógico puede ser influido por la experiencia escolar del profesor(a) y su formación inicial, suponiendo que toda la educación superior tratase el mismo currículum, al menos el oculto. Otra se asociaría a la cultura de la escuela, que definen el modo de hacer las cosas dentro de la institución, las cuales deben ser legitimadas por el docente, a pesar de ir en contra de su formación inicial. Independiente de cualquiera de las posibilidades, la investigación traza que *“la formación de profesores no ha tenido hasta el momento la fuerza suficiente para introducir los cambios necesarios en la escuela”*¹³¹, sin desmerecer el buen desempeño docente dado en ciertos casos.

¹²⁹ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 55.

¹³⁰ *Ibíd.*

¹³¹ MINEDUC, 2004, Op. cit. Pág. 55.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El marco metodológico presentado a continuación da a conocer el tipo de investigación que realizamos para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo inciden las prácticas pedagógicas de Primer Ciclo Básico (NB1) en los bajos índices¹³² de competencia lectora de niños y niñas?.

Por ello se escoge el área de Lenguaje y Comunicación, donde se materializa el tema de la comprensión lectora.

De acuerdo a lo anterior, el marco de la investigación se efectúa en función de NB1 (que comprende 1º básico y 2º básico), ya que el aprendizaje de la lectura es un objetivo común para todas las escuelas de nuestro país en dicho periodo, y además porque es un precedente para posteriores aprendizajes. En consecuencia, se observan las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula, en el área de Lenguaje y Comunicación, en Primer Ciclo Básico (NB1) para lograr describir cuáles son las utilizadas en la enseñanza de la lectura y junto con ello analizar las que son más frecuentes.

3.1 Paradigma de base: cualitativo

La investigación que se titula: *La representación de la enseñanza de la lengua al interior del aula*, se abarca a partir del paradigma cualitativo, pues tal como se indica, lo que se pretende es conocer y comprender en profundidad el significado y representación que los sujetos (en este caso los docentes) otorgan a las prácticas de la enseñanza de la lectoescritura en la cotidianidad de su profesión y los aprendizajes logrados por los niños(as) en función de éstos. Aquello solo es posible mediante la investigación cualitativa que *“implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes... que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”*¹³³.

¹³² Referido a los resultados obtenidos mediante pruebas estandarizadas como el SIMCE.

¹³³ RODRÍGUEZ, G., Gil, J., García. E. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, 1999, España, Pág. 32.

Esta investigación cualitativa permite comprender interpretativamente la experiencia humana al interior del aula, identificar y comprender el discurso emitido por los actores sociales (docentes), para indagar e intentar descubrir lo que existe más allá del mero discurso y del textualismo, y de tal forma develar una realidad latente en cuanto a las formas de enseñar al niño(a) la lectura.

Se hace uso de técnicas para recabar *“datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación”*¹³⁴, en este caso las entrevistas y la observación que son parte indispensable para la recogida de datos, las cuales nos llevan a aproximarnos a la realidad vivida por cada uno de los sujetos, a partir del marco de referencia de ellos mismos.

Por ello, consideramos que el paradigma cualitativo, respalda y apoya la realización y perspectiva de esta investigación, puesto que es idóneo al momento de estudiar *“la realidad desde el contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas”*.¹³⁵

Forman parte de este paradigma cualitativo lo que ya hemos expuesto con anterioridad: antecedentes empíricos y teóricos que permitirán dar sustento al análisis.

3.2 Justificación del diseño

Para la realización de la presente investigación se determina como *“estrategia de diseño de la investigación”*¹³⁶ el estudio de casos, específicamente el diseño de casos múltiples, puesto que *“se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea... describir”*¹³⁷, una descripción en función de las prácticas pedagógicas, al interior del aula, en el área de Lenguaje y Comunicación en NB1, con el fin detectar cómo inciden en los índices de comprensión lectora.

¹³⁴ RODRÍGUEZ, G., Gil. J., García. E., 1999, Op.cit. Pág. 35.

¹³⁵ RODRÍGUEZ, G., Gil. J., García. E., 1999, Op.cit. Pág. 32.

¹³⁶ RODRÍGUEZ, G., Gil. J., García. E., 1999, Op.cit. Pág. 92.

¹³⁷ RODRÍGUEZ, G., Gil. J., García. E., 1999, Op.cit. Pág. 96.

El objetivo de este estudio de casos múltiples es “representar o describir situaciones o hechos”¹³⁸ que permiten llevar el fenómeno a su comprensión, apostando a facilitar al lector el descubrimiento de nuevos significados, ampliar su experiencia o confirmar lo que ya sabe respecto del tema.

Por ende, nos internalizamos en la complejidad y singularidad de las prácticas pedagógicas al interior del aula, que implican el uso de ciertas metodologías y estrategias para enseñar y formar lectores competentes.

3.3 Muestra y criterios de selección

Se indaga en las prácticas de la enseñanza de la lectura, en establecimientos que presentan distintas realidades en cuanto al contexto sociocultural al que pertenecen y la forma de financiamiento: establecimientos municipalizados, particulares-subvencionados y particulares.

La selección de la muestra es deliberada e intencional, esto quiere decir que los informantes no fueron seleccionados “al azar para completar una muestra tamaño n ”¹³⁹, sino que fueron elegidos “uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios... establecidos”¹⁴⁰.

En consecuencia, se asiste a 8 colegios, que conforman ciertos casos que, sustantivamente, contienen la variedad de características que conforman el universo de establecimientos: niveles de logro alcanzados a través de puntajes SIMCE obtenidos en lectura el año 2008, tipo de dependencia y nivel socioeconómico (medio bajo, medio, medio alto y alto), establecidos por el Ministerio de Educación una vez efectuado el análisis del SIMCE.

Los establecimientos que componen la muestra del estudio se eligen intencionadamente de acuerdo a las características del sistema educativo:

1. Escuelas urbanas: las escuelas elegidas debían pertenecer a Santiago, capital de Chile. Por un tema práctico todas las escuelas escogidas se ubican en la misma ciudad donde residen las investigadoras

¹³⁸ RODRÍGUEZ, G., Gil. J., García. E., 1999, Op.cit. Pág. 98.

¹³⁹ RODRÍGUEZ, G., Gil. J., García. E., 1999, Op.cit. Pág. 135.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

2. Tipo de dependencia: municipal, particular subvencionado y particular. Se escogió un establecimiento por cada nivel de logro obtenido y tipo de dependencia.
3. Niveles de logro en lectura: en el que se encuentra el promedio de los alumnos del establecimiento. *“En el nivel Avanzado e Intermedio se describen los conocimientos y habilidades que demuestran los estudiantes en las pruebas de acuerdo al nivel de enseñanza en el que se encuentran. En el nivel Inicial se agrupa a los estudiantes que aun no han logrado los aprendizajes descritos en el nivel intermedio”¹⁴¹ .*

Dado lo anterior se escogen escuelas pertenecientes a la ciudad de Santiago, con las siguientes características:

- ◆ Una escuela municipal con nivel de logro inicial.
- ◆ Una escuela municipal con nivel de logro intermedio
- ◆ Una escuela municipal con nivel de logro avanzado.
- ◆ Una escuela particular-subvencionada con nivel de logro inicial.
- ◆ Una escuela particular-subvencionada con nivel de logro intermedio.
- ◆ Una escuela particular-subvencionada con nivel de logro avanzado.
- ◆ Una escuela particular con nivel de logro inicial.
- ◆ Una escuela particular con nivel de logro intermedio.
- ◆ Una escuela particular con nivel de logro avanzado.

Para aseverar que los niveles de logros obtenidos a partir de los resultados SIMCE de cada escuela son constantes, se incluyen en el estudio solo escuelas que se han mantenido en estos niveles de logros en al menos una medición anterior. Para ello se observan los puntajes SIMCE de cada escuela, obtenidos en los años 2006- 2007 y 2008.

¹⁴¹ MINEDUC, *Niveles de logro*, [en línea], <http://www.simce.cl/index.php?id=419>, [consulta: 16 Agosto de 2009].

La selección de los establecimientos se resume en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA							
	Dependencia	NSE	Matrícula	Número de alumnos SIMCE 2008	SIMCE 2006	SIMCE 2007	SIMCE 2008
Nivel Avanzado							
Establecimiento N° 1 ¹⁴²	P.P	A	271	15	257	286	286
Establecimiento N° 2 ¹⁴³	P.S.	M.A.	1079	90	321	314	327
Establecimiento N° 3 ¹⁴⁴	Mun.	M.A.	937	131	292	292	281
Nivel intermedio							
Establecimiento N° 4 ¹⁴⁵	P.P.	M.A.	123	9	214	276	276
Establecimiento N° 5 ¹⁴⁶	P.S.	M.	1613	169	257	238	257
Establecimiento N° 6 ¹⁴⁷	Mun.	M.	321	23	263	239	268
Nivel inicial							
Muestra no encontrada.							
Establecimiento N° 7 ¹⁴⁸	P.S.	M	553	22	273	261	227
Establecimiento N° 8 ¹⁴⁹	Mun.	M.B	1250	115	244	220	220

*Elaboración en base a los datos obtenidos en www.simce.cl

¹⁴² Ubicado en la comuna de Providencia.

¹⁴³ Ubicado en la comuna de San Miguel.

¹⁴⁴ Ubicado en la comuna de la Reina.

¹⁴⁵ Ubicado en la comuna de Nuñoa.

¹⁴⁶ Ubicado en la comuna de La Cisterna.

¹⁴⁷ Ubicado en la comuna de La Cisterna.

¹⁴⁸ Ubicado en la comuna de Puente Alto.

¹⁴⁹ Ubicado en la comuna de Puente Alto.

Cabe señalar que al momento de la búsqueda de los informantes, se encuentra solo un colegio particular en nivel inicial: escuela “Monte Pehuén”, sin embargo, el establecimiento cuenta con 4 niños(as) en primer año básico que presentan problemas de aprendizaje (según la información entregada por su directora: Julia Concha), por este motivo no fue considerado dentro de la muestra.

3.4. Técnicas

3.4.1 Entrevista

En esta ocasión, se hacen 8 entrevistas, una por cada docente observado. Son entrevistas estructuradas, puesto que preparamos una serie de preguntas con antelación procurando un *“marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio”*¹⁵⁰.

Estas resultan ser útiles *“para obtener información de carácter pragmático, es decir de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”*¹⁵¹. De tal forma, podremos acceder al discurso de aquellos profesores(as) que trabajan con distintas estrategias lectoras al interior del aula.

La temática de la entrevista es la comprensión lectora y la forma de abordarla en el aula, es decir, las prácticas adoptadas por los docentes para su enseñanza, considerando, a la vez los aprendizajes logrados por los niños, las dificultades a los cuáles se enfrentan los docentes y las influencias, en sus prácticas, del centro educativo en el que ejercen.

3.4.2 Observación

Para llevar a cabo la recopilación de datos se efectúan observaciones periódicas en los establecimientos ya mencionados.

Se realizan 24 observaciones al interior de la sala de clases, en los horarios de Lenguaje y Comunicación definidos por cada establecimiento, con el fin de poder encontrar las relaciones que existen entre lo que el docente de

¹⁵⁰ BONILLA, E., Rodríguez, P. *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma, Colombia, 2005, Pág. 162

¹⁵¹ DELGADO y Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Proyecto Editorial Síntesis psicológica, España, 1995, Pág. 226.

Lenguaje y Comunicación enseña, y los aprendizajes que los estudiantes desarrollan en torno a la lectura.

Las observaciones duran una hora y media (2 horas pedagógicas cada una) y, en su mayoría, se realizan al inicio del semestre, al terminar el primer semestre o comenzar el segundo semestre y al finalizar el segundo semestre, con el fin de detectar los avances de los estudiantes en lo referente al aprendizaje en comprensión lectora. No obstante, hay dos establecimientos en que las observaciones comienzan a realizarse a fines del primer semestre, puesto que existen dificultades para acceder a la muestra.

Dichas observaciones están orientadas a conocer la incidencia de las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores(as) de NB1, en relación a la enseñanza de la lectura. Junto con ello, reconocer cómo se acerca el niño(a) a la lectura y cuál es su respuesta frente a las diversas prácticas pedagógicas realizadas por los docentes.

Al momento de llevar a cabo las observaciones al interior del aula, se realizan registros de observación y a la vez se completa una pauta de criterios que permite sistematizar tales observaciones. Lo anterior sirve para definir con claridad la información que pretendemos extraer.

3.4.3 Pauta de observación¹⁵²

La pauta de observación es un referente para sistematizar las observaciones realizadas. Por lo tanto, contempla criterios asociados al quehacer pedagógico de los docentes respecto de la enseñanza de la lectura. Estos son:

- a) Dominio de contenidos: donde se evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase. Se trata de constatar si el contenido se abarca desde la propuesta curricular actual y si está contextualizado; si el profesor(a) propone problemas que se asocien al contenido y junto con ello, estrategias para la comprensión lectora. Además conocer si el docente actualiza los conocimientos previos de los(as) alumnos(as) para facilitar el aprendizaje de los contenidos que tratará.

¹⁵² Anexo N° 4.

- b) Metodología empleada: la idea es definir si los materiales didácticos son pertinentes para lograr el objetivo de la clase, además de observar si la metodología empleada favorece el aprendizaje del niño(a) y la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los(as) alumnos(as).
- c) Transversalidad: con este criterio se pretende observar procesos transversales a toda situación de aprendizaje, es decir, observar si el profesor: motiva a los(as) alumnos(as) para que reflexionen críticamente sobre el contenido (en función del desarrollo del pensamiento); fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (en función del crecimiento y la autoafirmación personal) y si es capaz de vincular los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los(as) niños(as).
- d) Clima de aula: referido a la relación que el docente establece con los(as) alumnos(as) al momento de impartir la clase. Observar: si genera instancias de motivación, considera las opiniones de los(as) alumnos(as) en el desarrollo de la clase, propiciando un clima de confianza y respeto mutuo; si favorece instancias de trabajo en que los(as) alumnos(as) puedan apropiarse de los contenidos de la clase y puedan autoevaluarse y/o coevaluarse.
- e) Aplicación Diseño Didáctico: este criterio se enfoca a observar si el profesor explicita los objetivos de la clase; si logra introducir una motivación para provocar el interés de sus alumnos(as); si realiza el cierre de la clase y junto con ello, ver si sintetiza el tema y los planteamientos centrales de la clase.

A estos criterios se les asignan los siguientes rangos asignados:

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Cabe señalar que la pauta de observación, contempla una columna de observaciones para cada criterio, con el fin de precisar que situación nos lleva a asignar tal o cual rango. Creemos que es importante para la investigación, ya que permite puntualizar de manera organizada y ordenada cuáles son los puntos que nos interesan para desarrollar el tema.

3.5 Análisis de los datos y credibilidad

El análisis se efectúa mediante la categorización. Por lo que se deben categorizar los datos arrojados por las entrevistas y observaciones, o sea *“realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden o no ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones”*¹⁵³, para elevar categorías y sus respectivas dimensiones, con el fin de acoger lo relevante del tema investigado.

En la caso de las entrevistas, las categorías se definen siguiendo un procedimiento inductivo, esto quiere decir, en la medida que las examinamos el discurso de los informantes, a excepción de la primera: Lectura, que se origina de acuerdo a las dimensiones planteadas por los Mapas de Progreso en lectura, las cuales nos parecen precisas para definir los aspectos que se deben conjugar en las prácticas de los docentes para desarrollar y consolidar la comprensión lectora.

Por otro lado, en las observaciones, a diferencia de las entrevistas, las categorías se establecen a priori, de acuerdo a los criterios establecidos en la pauta de observación, teniendo en consideración que, si bien se parte de categorías definidas a priori, se van *“introduciendo modificaciones y ampliaciones que permiten la adaptación al conjunto de datos al que están siendo aplicadas”*¹⁵⁴.

Con lo anterior fue posible generar un sistema de categorías que conforma *“el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada”*¹⁵⁵, para realizar un análisis que resulte comprensible al lector.

¹⁵³ DELGADO y Gutiérrez, 1995, Op. cit. Pág. 210.

¹⁵⁴ DELGADO y Gutiérrez, 1995, Op. cit. Pág. 211.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

Para otorgar credibilidad al estudio utilizamos la estrategia de triangulación que *“consiste en tomar datos de una situación o aspecto desde diversos ángulos o perspectivas para... contrastarlos”*¹⁵⁶. Específicamente se realizó una triangulación metódica, referida a que *“los datos o resultados se obtienen mediante la utilización de varios métodos, para que, al contrastarlos, se aprecien las coincidencias y discrepancias”*¹⁵⁷, que en la investigación correspondería a la contrastación entre el discurso dado en las entrevistas y las prácticas observadas en el aula.

¹⁵⁶ CARRASCO, J., Calderero, J. *Aprendo a investigar en educación*. Ediciones Rialp, España, 2000, Pág. 105.

¹⁵⁷ CARRASCO, J., Calderero, J., 2000, Op.cit. Pág. 105.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para el análisis de los datos recogidos mediante entrevistas y observaciones, con el fin de describir cómo las prácticas pedagógicas que se realizan en NB1 inciden en los índices de competencia lectora de niños y niñas, recurrimos a la categorización, conformando una serie de constructos teóricos (categorías), cada una de las cuales se desglosa en dimensiones para realizar su análisis.

Ya se mencionó que las categorías, en el caso de las entrevistas, a excepción de la categoría uno: Lectura¹⁵⁸, fueron definidas de manera inductiva, o sea, en la medida que se examinaban los datos (pero claramente enfocadas a los temas que logran responder la pregunta de investigación), mientras que las categorías elevadas a partir de las observaciones, se elaboraron a priori, en función de los criterios propuestos en la pauta de observación.

Finalmente, relacionaremos las categorías mediante su integración que da a conocer el discurso de los docentes respecto al tema y lo que realmente se refleja en las observaciones, para así dar fiabilidad al estudio. Tal integración tiene por finalidad entregar un panorama general sobre la relación entre las categorías construidas.

¹⁵⁸ En el caso de la categoría lectura, las dimensiones consideradas, son las mismas que se han establecido en el eje de lectura de los Mapas de Progreso en Lenguaje y Comunicación. Mapas de Progreso que tal como su nombre lo indica, establece una ruta de progresión del aprendizaje que debe transitar cualquier estudiante de nuestro sistema escolar en a lo menos los niveles 1 al 6, para poder terminar su escolaridad.

4. 1 Categorías construidas a partir de las entrevistas realizadas a los docentes

CATEGORÍA 1: La lectura

Dimensiones:

1. Tipo de textos
2. Construcción del significado
3. Reflexión y evaluación

CATEGORÍA 2: Prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje y Comunicación.

Dimensiones:

1. Incidencias de la formación inicial de las y los docentes.
2. Estrategias de enseñanza propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora.
3. Expectativas de los docentes sobre sus alumnos(as) en cuanto al aprendizaje en Lenguaje y Comunicación.
4. Relación entre la propuesta pedagógica del docente con el proyecto educativo del establecimiento.
5. Autopercepción de los y las docentes, respecto de sus prácticas pedagógicas.

CATEGORÍA 3: Factores que influyen en el aprendizaje de niños y niñas de la lectoescritura.

Dimensiones:

1. Rol de la familia.
2. Dificultades de aprendizaje de niños(as).

4.2 Descripción y análisis de las categorías construidas a partir de las entrevistas realizadas a los docentes

De acuerdo a los planteamientos teóricos analizados con anterioridad, podemos decir que el lenguaje es esencial para el desenvolvimiento del ser humano en sociedad, es parte de la cultura en la está inserto, por lo tanto, la idea de desarrollarlo es vital para que el sujeto pueda expresar su visión de mundo, entender a los demás y darse a entender. Por lo tanto, el lenguaje debe ser promovido a partir de situaciones comunicativas significativas para los niños(as) que propicien un óptimo desarrollo en todos los ámbitos de la vida.

De la mano del desarrollo del lenguaje el sujeto va consolidando una base sólida sobre la cual establecerse, va desarrollando una conciencia semántica, fonológica y sintáctica, como hilo conductor para el aprendizaje de la lectura, el cual se asienta en la idea que “leer es comprender” y no solo decodificar. Si tal aprendizaje se da en la primera infancia es posible ir desarrollando un sistema más complejo de reflexión y análisis, por parte de los niños(as).

En este proceso de aprendizaje de la lectura, así concebida, el docente cumple un rol fundamental, a la par con el sujeto que aprende, puesto que sus prácticas para la enseñanza de este proceso, definirán la medida en que el aprendiz se conforma como un lector competente. Por esto, creemos imprescindible dar a conocer el discurso de los docentes (extraído de las entrevistas), respecto a sus prácticas pedagógicas, influidas por su percepción de la comprensión lectora, el establecimiento en el que ejercen y el grupo curso al que se ven enfrentados, entre otros aspectos.

En concordancia con lo expuesto, la primera categoría elevada denominada **lectura** aborda la concepción del significado de leer, que orienta el trabajo docente en lo referido a la enseñanza de la lectura.

De lo anterior se desprende un elemento esencial para el desarrollo de la comprensión lectora, los tipos de textos que se leen, refiriéndonos con ello a la diversidad de textos existentes según su modalidad discursiva, formato, extensión, complejidad y contenido. Al respecto solo dos docentes aluden a este punto, con expresiones como: “*leen pequeños textos...y escuchan*

*poemas, conversan sobre lo que los poemas expresan, lo que quieren decir...*¹⁵⁹; *“acá yo les presento distintos tipos de textos, ellos leen diarios, leen poesía, conocen los distintos tipos de textos y la idea es que los aprendan a clasificar en informativos, narrativos, recetas...”*¹⁶⁰; *“a este nivel ya del año escolar, es como bien motivante eso para ellos, la variedad de los textos”*¹⁶¹. Lo anterior demuestra que es considerado dentro de lo que implica leer comprensivamente, es decir, creen que enfrentar al niño(a) a distintos tipos de textos forma parte de la base para que éstos desarrollen la comprensión. No sucedió así con el resto de los entrevistados, quienes en ningún momento mencionaron la importancia o el trabajo que realizaban con distintos tipos de textos para lograr su propósito de enseñanza en Lenguaje y Comunicación (el cual se especificará en otra dimensión de esta misma categoría).

La comprensión lectora no solo engloba la variedad de textos que se tratarán, sino también la forma en que se genera la construcción de significado a través de ellos, apuntando con esto a la manera en que los docentes promueven estrategias para una comprensión más detallada y profunda de lo leído, es decir, extraer información explícita, realizar inferencias (del formato o contenido) e interpretar el sentido del texto. Lo anterior es un tema que los docentes manifiestan claramente al referirse a comprensión lectora: *“lo principal es que los chicos...puedan deducir ideas principales, identificar personajes, lugares”*¹⁶² (aludiendo a lo explícito); *“comprensión lectora es que los niños logren entender lo que están leyendo... que puedan seguir una instrucción, además, también que entiendan lo que no está implícitamente”*¹⁶³ (queriendo referirse a la capacidad de entender información explícita); *“que los niños se den cuenta de lo que están leyendo, de que vayan sacando lo esencial de lo que leen, todas las ideas que tiene el texto”*¹⁶⁴; *“comprensión, no es leer por leer si no que puedo opinar de lo que estoy leyendo, leer un texto entendiendo lo que su mensaje, cierto, que me quiere decir”*¹⁶⁵,

¹⁵⁹ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2

¹⁶⁰ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁶¹Ibidem.

¹⁶²Ibidem.

¹⁶³ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁶⁴ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁶⁵ENTREVISTA N° 5. Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile.

Anexo 2.

abordando lo valorativo que otorgaría sentido más global al texto. Las citas se sintetizarían con la siguiente expresión: *“comprender es cuando el sujeto logra alcanzar los tres niveles de comprensión lectora, explícito, implícito y valorativo de manera óptima...”*¹⁶⁶. Por lo tanto, en la variedad de los discursos se conjuga el elemento esencial en la comprensión de un texto: la construcción de su significado, de lo contrario solo se estaría decodificando.

Una tercera dimensión es la reflexión y evaluación de los textos, que apunta a si los docentes generan espacios para que sus alumnos(as) reflexionen sobre lo leído y evalúen aspectos de contenido, formales y contextuales, elementos que conforman el punto de consolidación de la comprensión.

Según la revisión, las siguientes expresiones probarían la consideración de esta dimensión: *“priorizo siempre una reflexión del texto leído, que los niños se adentren en éste y puedan trabajarlo, o sea pensar y reflexionar sobre lo que se lee. También hago que lean libremente o sea que elijan un libro y que los expliquen a los demás compañeros, que lo diserten”*¹⁶⁷; *“que lean un texto... y lo puedan exponer frente al curso, así explican lo que entendieron, le dan otra vuelta como se dice al texto, reflexionan sobre él”*¹⁶⁸; fomentando la retroalimentación de un texto, o sea, el compartir opiniones e ideas en torno a éste lo que permite evaluarlo. De tal manera, se está planteando que los niños(as) *“Emiten juicios de valor sobre lo que leen y son capaces de ver más allá de lo que el texto les está entregando realizan una opinión con fundamentos en base a un texto”*¹⁶⁹, con la noción de que toda opinión, comentario e idea nace precisamente a partir de sus experiencias personales, conocimientos previos y contenidos tratados en clases. Lo anterior se resume con precisión en la siguiente cita: *“que pueda leer un texto, explicar de que se trata éste, comentar que le gusta, argumentar y dar su opinión frente al tema que lee, que lo pueda extrapolar a otras situaciones, realizar un juicio completo y formarse así su propia opinión del texto leído...”*¹⁷⁰.

¹⁶⁶ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁶⁷ENTREVISTA N° 6. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁶⁸Ibidem.

¹⁶⁹ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷⁰ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

Mediante el discurso se visibiliza la importancia que le otorga, la mayoría de los docentes a la construcción de significado, la reflexión y evaluación, sin necesariamente manifestar la importancia que también tiene intencionar la lectura de distintos tipos de textos.

Todos estos aspectos intrínsecos al desarrollo de la lectura no se expresan en el caso de dos docentes (durante todo su discurso), quienes definen concisamente la comprensión lectora como: *“Entender lo que se lee”*¹⁷¹ o *“que decodifiquen y entiendan lo que leen”*¹⁷², sin profundizar en dichos conceptos.

Una segunda categoría se enfoca directamente en las **prácticas pedagógicas en el área de Lenguaje y Comunicación**, develando los diversos factores que las precisan, conforman y describen.

La primera dimensión es la incidencia de la formación inicial de los docentes, que constituye la base para el desenvolvimiento profesional en educación, respecto de la cual los docentes comentan: *“Cuando entré a estudiar a la universidad tuve una rama de Lenguaje y Comunicación en la cual trabajamos mucho esto, así que creo que mi formación inicial fue buena”*¹⁷³; *“Sí, sí. Teníamos un buen profesor”*¹⁷⁴, casos que reflejan a docentes que destacan que la formación inicial recibida aportó positivamente en su ejercicio profesional. Ahondando más en el tema, profesores(as) con vasta experiencia expresan: *“sí creo que me dio buenas herramientas, pero una siempre debe perfeccionarse... los tiempos van cambiando uno debe estar como a la orden del día, porque debe ir actualizándose”*¹⁷⁵; *“los profes como yo nos hemos ido perfeccionando”*¹⁷⁶, sugiriendo que, si bien la formación inicial le entregó herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora al interior del aula, éstas no son suficientes en la medida que pasan los años, por lo que es necesario perfeccionarse para actualizar contenidos en función de los constantes cambios sociales y culturales que se

¹⁷¹ ENTREVISTA N° 4. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷² ENTREVISTA N° 8. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷³ ENTREVISTA N° 5. Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile.

Anexo 2.

¹⁷⁴ ENTREVISTA N° 4. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷⁵ ENTREVISTA N° 6. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷⁶ ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

experimentan y lograr adaptarse al nuevo contexto de la escuela, de decir, nuevas propuestas educativas, otro tipo de niños(as), etc.

Por otro lado hay quienes dicen: *“No, yo creo que no. Además fue hace tantos años atrás”*¹⁷⁷; *“No (risas), no. Lo aprendí en el camino”*¹⁷⁸, planteando que la formación universitaria no les brindó las herramientas básicas para desarrollar, mediante sus prácticas, la competencia lectora en niños(as). Relacionado con esto, se encuentran aquellos docentes que creen que la formación inicial los preparó para la enseñanza en Lenguaje y Comunicación, pero no enfatizó el tema de comprensión lectora, puesto que a su parecer, en ese entonces se le daba *“más énfasis en la enseñanza de la escritura y la lectura pero sin la comprensión de lectura”*; *“no se daba tanta importancia eeh... a la comprensión lectora, fue a través de los años que fue cobrando la importancia que corresponde”*¹⁷⁹. Ésta última idea puede ser una explicación sobre el por qué hoy, existen tantos adultos que no comprenden lo que leen, pues su educación estaba enfocada a priorizar la promoción de la alfabetización en toda la población, desarrollando más bien, aspectos básicos de lo que es escribir y leer, o sea codificar y decodificar, no en la comprensión.

Otro factor importante, que expone las prácticas pedagógicas de los docentes son las estrategias de enseñanza propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora, es decir, la forma en la que materializa la enseñanza de la lectura. Estas estrategias estarían determinadas por situaciones específicas del establecimiento, como lo es el número de alumnos(as) por sala, que según los docentes, puede dificultar o facilitar la enseñanza que se brinda. La siguiente cita: *“como tengo tan pocos niños en la sala, puedo, tengo la posibilidad de trabajar individualmente con cada uno, me siento con ellos y trabajo directamente con los que tienen mayores dificultades”*¹⁸⁰, sería un caso en el que la docente puede optimizar su desempeño, estableciendo una relación más bien personal con los estudiantes, que le permite dedicar a cada uno el tiempo necesario para generar, idealmente, avances sustantivos en lectura.

¹⁷⁷ ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷⁸ ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

Ahora bien, hablando específicamente de las estrategias utilizadas en lectura, se deja entrever el: predecir, provocado mediante preguntas, *“les preguntas que pasó, que pasará...”*¹⁸¹. Así también, otra estrategia resulta ser la vinculación de la lectura con la vida cotidiana y experiencias personales, que permiten enfocarse en los intereses de los estudiantes, realizando actividades contextualizadas, las cuales según los docentes motivan al niño(a) a aprender *“poniendo ejemplos de la vida diaria, cosas más cotidianas que tengan relación con lo que uno está leyendo”*¹⁸²; *“que cuenten sus propias experiencias, que ellos relacionen con su vida”*¹⁸³ o *“trabajar con textos significativos para ellos... acerca de sus experiencias, gustos y esas cosas”*¹⁸⁴. Y en menor grado proponiendo estrategias para la inferencia como: *“les leo un texto, pregunto que título les pondrían uno les va preguntando...”*.

Asimismo, otras estrategias propuestas se relacionan con las modalidades de lectura, frente a lo cual se expresa: *“le doy hartito hincapié a la lectura individual”*¹⁸⁵; *“hago lectura silenciosa diariamente...hago lectura en voz alta desde el puesto y adelante, nunca dejo de lado la lectura compartida, los guío, desarrollando así la entonación, las pausas y la puntuación, todo esto en paralelo al desarrollo de la gramática para que ellos comprendan como se debe leer”*¹⁸⁶, que muestran la variedad de modalidades utilizadas y donde además se plantea la vinculación de la comprensión lectora con otros aspectos del lenguaje como gramática. Pese a ello, desarrollar la gramática, no implica que el niño(a) leerá mejor, pues según diversas investigaciones respecto del tema (como la realizada por la Unidad de Currículum y Evaluación) se establece que tal gramática no es aplicable a textos, sino a oraciones aisladas, en donde se deben reconocer los componentes de éstas.

En definitiva, se extrae de la mayoría de los discursos el intento por acercar a los niños(as) a la lectura, logrando que extrapolen la nueva información a eventos de su vida cotidiana y haciéndolos partícipes en el proceso, lo que se manifiesta en la siguiente cita: *“me gusta que al final se*

¹⁸¹ ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁸² ENTREVISTA N° 8. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁸³ ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁸⁴ ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁸⁵ ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁸⁶ ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

*socialice el trabajo realizado, que pongan en común sus inquietudes lo que les parece y no. Ellos me van guiando siempre para desarrollar mis prácticas, son el eje*¹⁸⁷.

Las estrategias que los docentes utilizan se encuentran visualizadas desde el momento de la planificación, tal como se señala a continuación: *“pensando en los niños que tengo, cuál es su desarrollo y valoro mucho sus intereses. Estoy constantemente pensando cuál será la mejor forma de desarrollar un contenido u otro, motivarlos y así lograr que les agrade aprender*¹⁸⁸; *“lo primero que veo son los conocimientos previos... de ahí empiezo a planificar mi clase...”*¹⁸⁹ o *“viendo y planificando yo según el ritmo de los niños es como más efectivo”*¹⁹⁰. Lo anterior apunta a que la elección y organización de estrategias de enseñanza se realizan en función del curso con el que están trabajando y considerando las características de sus estudiantes, en especial sus intereses y ritmos de aprendizaje, coincidiendo en la idea de lo importante que es leerles mucho (en especial cuando aún no consolidan el aprendizaje de la lectura) y realizar rondas de preguntas que permitan a los niños(as) conocer y apropiarse de la información entregada por el texto (antes, durante y después de la lectura).

Otro aspecto a relevar dentro de las prácticas pedagógicas en Lenguaje y Comunicación, son las expectativas de los docentes sobre sus alumnos(as) en cuanto al aprendizaje en Lenguaje y Comunicación, las que como es sabido, impactan profundamente en los objetivos que se plantean respecto a un grupo curso y en los logros que los estudiantes tienen. Estas se encontrarían fuertemente influenciadas por los objetivos de cada nivel¹⁹¹ establecidos por el Ministerio de Educación, *“el conjunto de las actividades propuestas para el primer año está orientado a que los niños, al final del*

¹⁸⁷ ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ ENTREVISTA N° 5. Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile.

Anexo 2.

¹⁹⁰ ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁹¹ Si bien el estudio abarca NB1, el posterior objetivo es en una cita de primer año básico ya que la muestra analizada incluyó, por factores externos a las investigadoras, profesores(as) en su mayoría trabajando en tal nivel de enseñanza, exceptuando un solo caso.

*periodo lean en forma independiente...textos breves... en los que aparezcan todas las letras del alfabeto y los diversos tipos de sílabas*¹⁹²

Podemos establecer que los docentes priorizan que los niños(as) al finalizar el primer año básico lean y escriban de forma autónoma, lo que se señala en palabras como *“que todos los niños y niñas aprendan a leer, eso es lo más importante y que también aprendan a escribir*¹⁹³; *“que aprendan a escribir y a leer súper bien*¹⁹⁴. Entonces una de sus primeras expectativas es que los niños(as) desarrollen el proceso lector, conformándose éste como la base sobre la cual se irán desencadenando otros aprendizajes.

Los profesores(as) están conscientes de que el desarrollo de dicho proceso implica consecuencias en otras áreas, sean estas positivas, dándose un aprendizaje real y comprensivo para los niños(as), o negativas, originándose un aprendizaje más bien superficial del cual los estudiantes no pueden apropiarse, pues no lo comprenden y no han desarrollado habilidades que les permitan hacerlo. Al respecto se expresa *“yo estoy convencida que si logramos eso logramos que los otros subsectores también se vayan arriba*¹⁹⁵, por lo tanto aluden al desarrollo de la lectura como un continuo, que se inicia con el aprendizaje de de la lectoescritura y se desarrolla a lo largo de la vida.

Por otro lado hay docentes que si bien reconocen el proceso lector como leer y escribir, van más allá de estos dos actos, *“espero que adquieran y manejen las competencias básicas del lenguaje. Todo lo que implica el proceso de lectoescritura. O sea, no sólo que lean, sino que haya una comprensión de lo que están leyendo. Entonces que puedan aplicar esas competencias en la producción de escritos, también en instancias de conversación, expresándose adecuadamente....”*¹⁹⁶. Igualmente, surgen expectativas en relación a formar lectores más avezados que desarrollen una competencia lectora (comprendiendo lo que leen y formando significado a partir de la lectura) y a la vez el gusto por la lectura *“...que los estudiantes logren la comprensión lectora en todos los niveles. Por otro lado, que logren*

¹⁹²MINEDUC, 2002, Op. cit. Pág. 31.

¹⁹³ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁹⁴ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁹⁵ENTREVISTA N° 5. Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁹⁶ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

*una buena comunicación oral y escrita, eso es muy importante. Eeeh... que desarrollen el placer y el gusto por la lectura*¹⁹⁷.

En consecuencia la idea es que a partir del proceso lector, los niños(as) vayan desarrollando diversas habilidades comunicativas que no se remiten solo a Lenguaje y Comunicación, sino también a otro subsectores y esferas de su vida.

Con lo anterior, es posible plantear que las expectativas de los docentes, básicamente, son que los niños(as) aprendan a leer y escribir, para después complejizar tal proceso.

Una cuarta dimensión denominada: relación entre la propuesta pedagógica del docente con el proyecto educativo del establecimiento, pretende indagar en la orientación de sus prácticas según los lineamientos del establecimiento en el que ejerce, o sea develar si los docentes se guían o no por la propuesta educativa de los centros.

Analizando las respuestas de los profesores(as) podemos establecer que la mayoría de ellos(as) encauza sus prácticas pedagógicas tomando en cuenta tal proyecto, lo cual se explicita en afirmaciones como: *“O sea claro que sí, si el colegio tiene un tipo de proyecto nosotros tenemos que estar insertos en ese proyecto y tratar de sacar a adelante a los niños”*¹⁹⁸; *“Siii claro que si existe una relación directa porque me guío por los lineamientos que la escuela tiene”*¹⁹⁹. Aunque los docentes declaran que estos proyectos los “limitan” en ciertos aspectos, *“Ahora entramos a un proyecto nuevo que es la SEP el que nos limitó y nos puso un camino que es ese el camino que debemos seguir, adonde está pensado eso, ese camino a la comprensión lectora”*²⁰⁰, se sienten apoyados a la vez por el colegio y respaldan así sus prácticas; *“Claramente que existe una relación. O sea, la metodología y propuesta pedagógica que uno aplica como educador, obviamente tiene que ir en la misma línea del proyecto educativo del colegio. Uno tiene que lograr cumplir con los objetivos del colegio, ayudar a los niños a llegar al perfil que*

¹⁹⁷ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁹⁸ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

¹⁹⁹ENTREVISTA N° 6. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰⁰ENTREVISTA N° 5. Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile.

Anexo 2.

*quiere lograr el colegio.²⁰¹, o solo lo hacen un ejecutor de estrategias como parte de metodologías exigidas a nivel municipal, situación presente en los establecimientos que usan el método Matte como unos de los colegios observados, donde el docente expresa: *“Es que todo lo que tenga que ver con comprensión lectora viene, diríamos, de la coordinación del método que tiene que ver con todas las escuelas corporativas.*^{202”}*

Por otro lado, argumentan que aunque en ocasiones el establecimiento los limita (en sus prácticas), también es éste quien les entrega autonomía para readecuarlas y adaptarlas al contexto del curso, por ejemplo: *“Yo las oriento al proyecto del colegio porque éste es el que guía las acciones de todos, así nos organizamos. Pero acá no me exigen adecuarlas estrictamente, pues entienden que los niños son diversos y que ellos son lo importante, tengo libertad y mucho apoyo para trabajar de acuerdo a las necesidades del los cursos*²⁰³; *“En el colegio hay flexibilidad, o sea para darte “libertad” y entender que al final cada educador tiene una forma de trabajar*²⁰⁴, evidenciando de esta manera un trabajo profesional, considerando al docente como un sujeto con criterio único, capaz de crear estrategias con el fin de lograr que los estudiantes aprendan.

Se diversifica el discurso con docentes que manifiestan estar “más bien solos” en su quehacer cotidiano, apoyando sus prácticas más por los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación que por el establecimiento del cual son parte *“a mi nadie me dijo nada, que hiciera esto, que hiciera lo otro, puro Planes y Programas, digamos, que salen del Ministerio. Yo tomé eso como carta y empecé a trabajar como yo pensé que podía hacerlo, etc., etc. Igual el método que yo le elegí para enseñarles a leer que se yo, etc., etc. Yo partí, yo misma, con colores propios. Nunca nadie me ha preguntado nada al respecto.*²⁰⁵, sintiéndose capacitados para realizar su trabajo de manera autónoma, por lo que su juicio para enseñar la lectoescritura sería suficiente, aunque basado en el sistema educacional

²⁰¹ ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰² ENTREVISTA N° 8. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰³ ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰⁴ ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰⁵ ENTREVISTA N° 4. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

dentro del cual se enmarca su profesión (entonces no podríamos decir que no están del todo solos(as) cuando organizan sus prácticas).

Una vez tratada las prácticas mediante las cuales profesores(as) promueven la comprensión lectora en función de su concepción de lectura, los lineamientos planteados por establecimiento en el que ejercen, y sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños(as) en dicho tema, es de suma importancia descubrir la autopercepción de los y las docentes respecto, precisamente, de sus prácticas pedagógicas, es decir, cómo se perciben al interior del aula, ahondando en la reflexión respecto de su desempeño profesional. Tal autopercepción está fuertemente marcada por un sesgo de amor propio y de actitud positiva frente a su labor, siendo indiferentes los resultados que han obtenido en pruebas como el SIMCE. Por eso se leen en su discurso comentarios como: *“En general obtengo buenos resultados”*²⁰⁶; *“no he tenido ese problema de que los niños no adquieran algo.”*²⁰⁷, lo que podría indicar que en sus prácticas no se presentan mayores inconvenientes que entorpezcan el proceso, y si los llegase a haber, una de las docentes cree necesaria la intervención de otros profesionales: *“...hay casos en que los problemas persisten y los derivó a especialistas”*²⁰⁸, por lo que no se hace cargo, directamente, de tales problemas.

Las citas planteadas, son las únicas que hacen referencia a la autopercepción de los docentes frente a sus propias prácticas y en estos casos tiene una connotación más bien positiva. Por lo tanto, según su discurso, podríamos plantear que no expresan una reflexión de sus prácticas pedagógicas, o si lo hacen, no profundizan en la autocrítica, que suele ser enriquecedora para mejorar y rediseñar metodologías, actividades y estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.

Suele suceder que cuando un niño(a) aprende los profesores(as) se adjudican tal logro y ¿cuándo no lo hacen? ¿lo derivan a otros?. Es el docente quien debe hacerse cargo de su rol como profesional de la educación y asumirlo como tal, (lo que no niega “la ayuda” de otros especialistas) pues lo

²⁰⁶ENTREVISTA N° 6. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰⁷ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²⁰⁸ENTREVISTA N° 2. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

que hacen al interior del aula, también les adjudica cierta responsabilidad en el hecho de que el niño(a) no aprenda.

Relacionado con lo anterior, se propone una tercera categoría que da cuenta de los **factores que influyen en el aprendizaje de niños y niñas de la lectoescritura**, en este caso, agentes externos que los docentes señalan como determinantes para lograr buenos resultados, puesto que impactan fuertemente en la vida personal y social del niño(a). De tal modo creemos que los estudiantes son sujetos, los cuales basan su actuar de acuerdo a las experiencias que viven a diario, por tanto, es importante destacar que existen factores externos (a la escuela) que influyen de cierta manera en como van adquiriendo el proceso de lectura (ayudando o entorpeciendo) y en definitiva los diversos aprendizajes.

En primer lugar los docentes advierten la importancia del rol de la familia como agente de educación, destacan que *“influye mucho el ambiente en que se desarrollen los niños, es muy importante el ambiente de la casa si leen cuentos con sus padres o les leen, si los incentivan a leer en la casa”*²⁰⁹, y al respecto se visualizan distintas realidades.

En el caso de los profesores(as) que trabajan con niños(as) en riesgo social se expresa que *“existe “muy poco apoyo del hogar por no decir nada... lo que adquiere el niño lo aprende aquí en el colegio lo cual no es reforzado en la casa... tenemos padres muy poco lectores, por lo tanto los niños no tienen una cercanía con los textos, con los libros... eso nos ha dificultado... tener padres que no saben leer...esos padres muy poco pueden ayudar a sus hijos.”*²¹⁰. Ahora bien, quizás no se trate solo de no poder ayudarlos, sino, simplemente que ni siquiera intentan hacerlo, porque como plantea un docente *“ahora los apoderados son súper apáticos en términos de que los alumnos aprendan a leer”*²¹¹; *“Las prioridades son otras, o sea si tu les pides un libro de cuentos, que un libro de cuentos no te va a costar menos de \$2000, \$3000, no lo van a comprar”*²¹².

²⁰⁹ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²¹⁰ENTREVISTA N° 5. Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile.

Anexo 2.

²¹¹ENTREVISTA N° 8. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²¹²Ibidem.

Lo mencionado estaría en estrecha relación con el nivel de escolarización de los padres, donde en estos casos *“los niños vienen de hogares con poca escolarización los alumnos presentan un bajo vocabulario, porque en sus casas se habla con un vocabulario limitado, entonces no aprenden mucho y hay muy poco apoyo de el hogar, en el trabajo con los niños en sus casas”*²¹³. Situaciones que se intentan sobrellevar, obviando tales falencias *“Nosotros pensamos que en este colegio los niños son huérfanos, así lo vemos, por lo tanto cada uno debe hacerse cargo de sus niños, porque no tenemos apoyo de la familia, las mamás creen que para esto está el colegio que ellos no tienen nada que darle de educación”*²¹⁴, impactando fuertemente en el rendimiento del niño(a) y más allá de éste, en su vida personal.

Caso contrario sucede en algunos colegios particulares y particulares subvencionados, donde los docentes advierten que *“los papás son todos, digamos de formación superior, entonces se preocupan también al respecto en cuanto a ello. O sea, si tienen que leer, ellos tienen sus libros”*²¹⁵ o *“el nivel sociocultural de los papás del curso es bueno, ya, entonces en las casas hay hartos textos, los papás se preocupan de eso, compran cuentos en la casa, leen con los chicos. Pero sí influye, o sea me ha tocado otros casos en donde hay chicos que no leen, es porque literalmente son hijos de papás que han llegado hasta octavo básico”*²¹⁶.

Entonces, se presentan discursos distintos (según la realidad sociocultural de los estudiantes del curso) pero que se complementan y resumen en que a mayor nivel de escolarización de los padres, más interés existe por hacer que sus hijos(as) progresen en los aprendizajes, los apoyan más y están más concientes de la importancia de la educación de ellos(as). Específicamente en el tema de comprensión lectora, los docentes aluden que a niños(as) en ambientes vulnerables no se les acerca a la lectura porque carecen de libros en sus casas, los padres no les leen a sus hijos(as), a pesar de saber leer, porque no se interesan por fomentar el desarrollo de la lectura. Por otro lado, padres analfabetos tampoco podrán transmitir motivación por

²¹³ENTREVISTA N° 6. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²¹⁴Ibidem.

²¹⁵ENTREVISTA N° 4. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²¹⁶ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

algo que ellos no saben. Obviamente habrá excepciones, por ejemplo, padres que quieran que sus hijos(as) aprendan a leer y a escribir porque ellos jamás lo lograron, sin embargo no se rescata eso del discurso de los docentes.

Como opuesto a lo anterior, se manifiesta que niños(as) con un mayor nivel sociocultural y padres escolarizados demostrarán cierto interés en la lectura y estarían motivados a aprender, porque, efectivamente, en sus hogares se incentiva aquello. Por consiguiente los rendimientos de los estudiantes serían mejores, al existir un trabajo compartido entre el docente y la familia, que apoya el trabajo escolar en casa y tiene conciencia de lo importante que es el hecho que sus hijos(as) aprendan, se informen, etc.

Sin embargo, más allá del nivel de escolarización de los padres, se alude a la situación de aquellos niños y niñas que no reciben apoyo en el hogar, porque sus padres deben trabajar y dejarlos a cargo de otras personas, ya sea familiares, amigos, incluso asesoras del hogar *“en muchos hogares los padres no están, entonces los niños están en manos de nanas y eso les faltaría a los niños, que tuvieran mucho más conversaciones mas apoyos, los niños más deficitarios. Es por eso, porque están solos todo el día y la mamá no está y están en manos de personas que no están interesados en ayudarlos y la televisión les da todo..., entonces se dedican a eso”²¹⁷*, situación, que traería las mismas consecuencias en el aprendizaje, experimentadas por niños(as) vulnerables socialmente.

Según todo lo enunciado, profesores y profesoras comparten que es fundamental el interés del los padres por la educación de los hijos(as), pues cuando este existe los niños(as) avanzan de mejor manera. En lo que compete a comprensión lectora, declaran estar conscientes de que mientras mayor es el contacto de los niños(as) con los libros, mejores y más significativos serán sus aprendizajes y que padres y apoderados pueden ayudar de manera importante para acercar a los niños(as) a tales textos, siempre y cuando exista un compromiso real de ellos(as) con la educación de sus hijos(as).

Sin duda, la preocupación de los padres y el nivel cultural causan un impacto positivo en los aprendizajes de los niños(as) pues ellos(as) estarían mejor respaldados, sin embargo, si nos quedamos sobre la base de este

²¹⁷ENTREVISTA N° 3. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

pensamiento estaríamos avalando una situación de la cual somos detractoras: que los buenos resultados “sólo” se dan en un nivel socioeconómico alto (por tratarse de familias en su mayoría compuestas por padres profesionales) y que en escuelas de sectores vulnerables nunca se lograrían buenos resultados (por tratarse en su mayoría de familias compuestas por padres con menor nivel de escolarización que en sectores altos). Es por lo anterior, que en este estudio hemos incluido una muestra amplia, con la presencia de colegios a los cuales asisten niños(as) vulnerables y que de igual manera obtienen buenos resultados.

Por ello, no podemos olvidar que en el pasado año (2008) los establecimientos municipales (a los que ya a ludimos) mejoraron notablemente sus resultados (destacados en los antecedentes teóricos de nuestro estudio²¹⁸). Lo anterior nos lleva a pensar que hay todo un eje que se está articulando en función de la mejora de dichos resultados.

Pensando en que si bien el rol de la familia influye, éste no es un determinante en los resultados obtenidos por los niños(as), pues el tema pasaría fundamentalmente, por el tipo de prácticas que los docentes adoptan.

Pero, además del rol de la familia, se desprende otro factor escuchado comúnmente: las dificultades para el aprendizaje de los niños(as) que alteran el normal desarrollo de una clase.

Por un lado se encontrarían problemas asociados a patologías específicas como *“problemas de lenguaje... de pronunciación... con hiperactividad... déficit atencional”*²¹⁹ que dicen están presentes en aula, dificultando la concentración al momento de leer *“no sé po` diez minutos de lectura silenciosa y, o sea de los diez minutos aprovecharán dos, tres y ya después se perdieron los diez minutos de lectura, ya”*²²⁰ o *“problemas fonoaudiológicos”*²²¹, que agudizan *“problemas de pronunciación ... o sea leen una frase y ya la otra se le olvidó”*²²². Es el punto al que alude solo una profesora, ya que los otros se refieren a temas netamente pedagógicos.

²¹⁸Ver antecedentes teóricos “Resultados 2008: avances en lectura”, Pág. 48.

²¹⁹ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²⁰ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²¹Ibidem.

²²²Ibidem.

Otros se generarían por la falta de articulación entre kinder y primer año básico, sosteniendo que niños y niñas vienen con una mala base de kinder, lo que dificulta su posterior trabajo y aprendizaje. Entonces, se asume la educación de los niños(as) como un proceso continuo dentro del cual se debe consolidar primero algunos aprendizajes más simples desde la perspectiva del adulto (en kinder) para lograr aprendizajes más complejos (en primero básico). El problema es que hay *“alumnos de kinder que llegan a primero, llegan con problemas en funciones básicas, por ejemplo: lateralidad, ubicación temporo espacial...si no saben, recortar, si tienen mala motricidad fina, obviamente que les va a costar escribir”*²²³, lo que dificultaría procesos como la escritura. Del discurso anterior podemos mencionar una situación que pareciese ser denominador común en profesionales de la educación, pues habitualmente, sucede que cuando los estudiantes están en educación media y obtienen malos resultados, se dice que vendrían con una mala base de la educación básica, lo mismo ocurre cuando profesores(as) de educación básica, como es el caso, responsabilizan a los educadores(as) del nivel pre-escolar por un mal trabajo efectuado. Si nos ponemos a pensar en antaño, eran muy pocos los niños(as) que asistían al pre-escolar, y los profesores(as) de educación básica debían compensar tales aprendizajes (como apresto, recortar, entre otros) a comienzos de la educación escolar para poder abordar la escritura. Pero con el aumento del acceso de niños(as) al pre-escolar y la mejora de estas instituciones, éstos ya debiesen estar mejor preparados, de lo contrario, es responsabilidad del docente de primero básico hacerse cargo. Dado ello, creemos que lo importante para subsanar este tipo de situaciones es lograr una adecuada articulación entre pre-escolar y educación básica, pues así abriría una continuidad de sus aprendizajes (sean éstos de contenidos o habilidades motoras).

La mayoría coincide en que una de las principales dificultades, dice relación con los distintos ritmos de aprendizaje que se dan en un mismo grupo curso. Se asume la existencia de estudiantes que aprenden con facilidad, mientras otros necesitan de un trabajo más personalizado para consolidar los aprendizajes, habiendo *“algunos que tienen muy buena*

²²³ENTREVISTA N° 8. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

*compresión y otros que están lejos de ellos*²²⁴. Estos últimos, podrían ser niños(as) *“que vienen un poco más inmaduros*²²⁵, por lo tanto, necesitarían más tiempo para adaptarse y desarrollar aprendizajes, en comparación con el resto de sus compañeros(as). Lo recién expuesto conlleva gran dificultad al momento de organizar clases y actividades, ya que como se menciona *“hay un gran porcentaje de o cantidad de niños que presentan problemas de aprendizaje...te cuesta nivelarlos y avanzar con ellos en común*²²⁶.

Mientras hay niños(as) que leen con fluidez, aún a comienzos del primer semestre, hay niños(as) que *“están todavía deletreando mucho para leer...leen lo primero y después cuando van en la mitad no tienen idea lo que leyeron al principio*²²⁷, lo que también expresa otro docente *“un alumno que lee silábicamente, al terminar un párrafo, no sé, de dos tres líneas, es muy poco lo que va a entender, se acordará de algo*²²⁸. Entonces, se necesitaría de cierta fluidez lectora para poder comprender, no hablamos de lectura veloz, sino de la capacidad del niño(a) para leer palabras completas y seguir un hilo conductor en la oración que, mediante breves pausas haga posible la comprensión.

Una profesora declara que *“a partir de las evaluaciones del SIMCE hemos visto que los chicos tienen fallas en cuarto básico, en octavo, en la prueba de lenguaje, netamente en la parte de comprensión lectora*²²⁹ lo que se explicaría porque *“leen una instrucción en una prueba y no saben lo que tienen que hacer; y es muy alto el nivel de niños que está en esa situación*²³⁰. La situación es más preocupante si pensamos que los niños(as) más allá de no comprender un texto, no son capaces de comprender una instrucción, que a su edad son generalmente precisas. Aunque también esto podría estar influido por la forma en que escribe o expresa instrucciones el docente (que quizás estén mal formuladas), pero si leen la instrucción de un libro educativo,

²²⁴ENTREVISTA N° 1. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²⁵ENTREVISTA N° 4. Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²⁶ENTREVISTA N° 6. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²⁷ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²⁷Ibidem.

²²⁸ENTREVISTA N° 8. Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²²⁹ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

²³⁰ENTREVISTA N° 7. Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 2.

que se supone fue evaluado por expertos antes de salir al mercado, no deberían tener problemas en comprender las instrucciones que en él aparecen.

Estos factores que influyen en el aprendizaje específico de la lectura, como en el rendimiento general del estudiante debiesen ser abordados en las prácticas docentes, a pesar de que pueden ir más allá de las prácticas educativas en aula (como en el caso de niños(as) que se derivan a otros especialistas). O sea, un profesor(a) no debe desligarse de la responsabilidad que le compete al momento de abordar el contenido, pues necesariamente sus prácticas pedagógicas deben ser pensadas e implementadas en función de tales problemas, solo así logrará que los estudiantes puedan aprender de manera significativa. Y aunque parezca riguroso, siempre toda la responsabilidad en que los niños(as) aprenda o no recae sobre ellos(as). De ahí se deriva la importancia de ser autocríticos y plantearse nuevas formas de enseñar cuando éstas no dan resultados, o cuando se debe tratar a un niño(a) en específico.

Según el pensamiento de los docentes entrevistados, podemos decir que en general le dan poca importancia a los tipos de textos que los estudiantes deben leer. Los textos en general son fuente de aprendizaje, por tanto, es posible y necesario trabajarlos más al interior del aula para motivar a los estudiantes a “apropiarse” de los diversos textos y desarrollar por medio de ellos(as) el proceso lector.

De tal manera, se otorga al niño(a) oportunidades de desarrollo del gusto por la lectura (pues al conocer más tipos de textos podrá formar su propia opinión sobre qué es lo que más le gusta), lo que no es posible si no se cultiva un hábito en torno a ella.

Del mismo modo, los docentes dicen intencionar el aprendizaje de la lectura (y así el desarrollo de la comprensión) a partir del uso de distintos tipos de textos, lo que según declaran intentan hacer por medio del desarrollo de los tres niveles de comprensión. Pese a lo anterior, no se alude mayormente a la importancia de los diversos tipos de textos.

Por otro lado, no hay ningún docente que exprese en su discurso lo fundamental e imprescindible que es la formación inicial. Si bien, estamos concientes de que ésta no determina “del todo” sus prácticas pedagógicas,

creemos que influye y sería preciso ahondar más en la importancia que esta tiene.

La formación inicial es la base que tiene un docente (como profesional de la educación), pues le entrega conocimientos, principalmente, teóricos que le permiten ejercer la pedagogía, por tanto éste debe asumirla como tal.

Sabemos que los niños(as) de hoy no son iguales a los de antaño, que han ido cambiando de acuerdo a los cambios culturales de los que son parte (ya sean éstos económicos, políticos, religiosos, sociales, etc.), por lo tanto, entendemos la importancia que adquiere el hecho que un docente perfecciona sus prácticas, según ellos(as) mismos lo mencionan en sus discursos (pues además, las metodologías van cambiando acorde a estas nuevas necesidades de los estudiantes), sin embargo, el cimiento de éstas se estructura sobre su formación inicial y hay que hacerse cargo, por tanto, de la relevancia que ésta tiene.

Para resumir, del discurso de los docentes se puede extraer lo importante que es para ellos(as) organizar sus prácticas pedagógicas, y uno de los elementos que más destacan, es hacerlo en función de sus estudiantes, pues advierten que es vital considerar tanto sus intereses y experiencias, como sus ritmos de aprendizaje. Expresan que sus estrategias promueven el diálogo y la apropiación de los contenidos a partir del relato de experiencias de los estudiantes y como éstos los relacionan a su vida cotidiana. Lo antes señalado deja entrever que cuando los estudiantes extrapolan a otras situaciones los aprendizajes son significativos y reales.

Otro punto a destacar es que cuando los docentes planifican sus prácticas, impactan sobre éstas diversos factores, entre los que creemos muy importantes las expectativas que éstos tienen en sus estudiantes. Los docentes esperan que los niños y niñas realicen ciertas “tareas” a lo largo y final del año escolar, por este motivo, somos de la idea que deben enfocarse en que los estudiantes siempre pueden más y no subestimar sus capacidades. Tal situación puede motivar a los estudiantes, quienes perciben la actitud de los docentes hacia sus capacidades, así es posible que desarrollen cierto grado de confianza, que les permitirá lograr un mejor desempeño.

En cuanto al proyecto educativo, los profesores(as) develan la importancia que éste tiene en la organización, planificación, orientación y

evaluación de sus prácticas, no obstante, señalan que cada uno puede utilizar su criterio el cual es avalado por el establecimiento del que son parte.

Por otro lado, nos parece importante señalar que cuando los docentes comentan sobre su propio desempeño, comparten la idea de lo bueno que es, por tanto, que sus estudiantes siempre aprenden. Pese a ello, coincidimos en la idea de que los estudiantes no siempre obtienen buenos resultados, por lo que es necesario tener conciencia de ello y establecer un juicio más crítico frente al trabajo que cada uno (como docente) realiza.

Finalmente, somos unas convencidas de que el buen desempeño de los estudiantes parte por mejorar las prácticas docentes, pues si bien, como ya expusimos, los aprendizajes de los niños y niñas se determinan por múltiples elementos, algunos que se dan al interior de la escuela y otros que serían parte del exterior (entre ellos el rol de la familia), el docente puede realizar mejoras sobre los elementos que acaecen al interior de la escuela. Cuando éste realiza un buen trabajo, con adecuada gestión y calidad educativa es posible que los estudiantes se motiven más por aprender y desplieguen aprendizajes significativos, mejorando así la calidad y permanencia de estos. Por este motivo el docente debe preocuparse, principalmente, de perfeccionar sus prácticas y con ello ejercer un control sobre los elementos “internos” del establecimiento que contribuyan a la mejora de los aprendizajes.

4.3 Categorías construidas a partir de las observaciones en clases de Lenguaje y Comunicación

CATEGORÍA 1: Dominio de contenidos.

Dimensiones:

1. Perspectiva curricular.
2. Presentación del contenido.
3. Estrategias de comprensión lectora empleadas.
4. Actualización de conocimientos previos.

CATEGORÍA 2: Metodología empleada.

Dimensiones:

1. Uso de materiales didácticos.
2. Diálogo para la construcción de conceptos, valores y procedimientos.
3. Relación de los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los niños y niñas.

CATEGORÍA 3: Clima de aula.

Dimensiones:

1. Instancias de motivación hacia la clase.
2. Opiniones en el desarrollo de la clase.
3. Interacción profesor-estudiante.

CATEGORÍA 4: Aplicación del diseño didáctico.

Dimensiones:

1. Definición del objetivo de la clase.
2. Coherencia entre el objetivo planteado y el desarrollo de la clase.
3. Cierre de la clase.
4. Problemas que dificultan el desarrollo de la clase.

4.4 Descripción y análisis de las categorías construidas a partir de las observaciones realizadas a los docentes

Tener la oportunidad de ser espectadores del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, permitió enriquecer la investigación que llevamos a cabo, puesto que se logra extraer de ella, información que constata o niega lo que los docentes, en su discurso, dicen hacer en aula.

Lo que se desarrolla en el análisis de las observaciones es la evidencia de cómo los docentes enseñan el proceso de lectoescritura, describiendo, principalmente, los modelos y las estrategias utilizadas para su enseñanza.

Las categorías que nos planteamos abordan lo recién mencionado, pero además, aluden a aspectos que describen cómo se lleva a cabo una clase.

Las prácticas docentes de las cuales fuimos testigos, si bien son casos específicos, podrían presentar ciertas características similares a otros casos de la educación que se imparte en Chile.

Pretendemos mediante la descripción y análisis de las observaciones visibilizar las prácticas pedagógicas al interior del aula en NB1 y sus consecuencias en el aprendizaje de la lectura. Estas pueden determinar los posteriores logros obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE.

CATEGORÍA 1: dominio de contenido

Una primera categoría apunta al dominio de contenido, orientado a dilucidar el grado de comprensión de los docentes en cuanto a los contenidos que tratan en sus clases y la forma en que los trabajan.

Para comenzar, es preciso considerar el tema de la perspectiva curricular propuesta actualmente, a partir de la cual el docente debiese abordar los contenidos y generar ciertas estrategias.

Específicamente en Lenguaje y Comunicación, el currículum propone un modelo integrado para la enseñanza de la lectoescritura, en el que se conjugan el modelo holístico y el de destrezas²³¹.

²³¹Ver anexo 1.

Al respecto, podemos decir que la mayoría de los docentes hace uso del modelo de destrezas. Así lo avalan las observaciones de clases, que pueden ser representadas por el caso de una profesora que *“escribe la ‘T’ mayúscula manuscrita en la pizarra y les dice a los niños como se pronuncia... escribe en la pizarra la ‘t’ minúscula manuscrita... luego escribe la ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ y ‘u’ y les pide que repitan como suena la ‘t-a’, ‘t-e’ ... pide a cada niño que diga una palabra con ‘ta’ como tabla, o con ti, como ‘tina’, etc.”*²³². Esta resultaría ser la base de este modelo, en el cual se parte con la presentación de la letra y su conjugación con las vocales para formar sílabas, las cuales se van uniendo con el fin de crear palabras del tipo: Lalo, pepe, lima, etc. Y finalmente, escribir oraciones como: *“‘Amelia ama a Lalo’, ‘La pelota de Memo’, ‘El lápiz de Luis’”*²³³.

La siguiente situación relata la metodología a seguir cuando se trabaja con este modelo: *“La profesora me muestra un cuaderno y me dice ‘cada vez que paso una nueva letra sigo una secuencia, lo que primero hago es presentación de la letra en mayúscula y minúscula, luego les marco la letra en mayúscula y minúscula en imprenta para que los niños(as) la copien, otra cosa que hago después es darles una guía de trabajo, para consolidar aprendizajes y luego que escriban oraciones’”*²³⁴. Entonces, podríamos decir que el principal objetivo de este modelo es el aprendizaje del código, las letras, fonemas y grafemas, para luego desarrollar la comprensión lectora (así lo enfocan los docentes, no como un proceso en conjunto).

En las prácticas recién citadas no se refleja el modelo holístico y predomina el modelo de destrezas. Situación que también arroja el estudio de Implementación Curricular en el aula en Lenguaje y Comunicación realizado por la Unidad de Curriculum y Evaluación²³⁵.

No obstante, observamos un establecimiento donde la profesora *“comenta que en general el colegio se basa en el educador Freinet y el*

²³²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Julio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²³³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²³⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²³⁵Ver capítulo III, antecedentes empíricos.

*modelo es más bien holístico*²³⁶. Este comprendería el método natural de lectura y escritura “*que no tiene ejercicios metódicos, ni modelos impuestos, ni correcciones gráficas. El niño por sus propios medios, mediante el tanteo experimental, adquiere la lectura y la escritura mediante el estudio global de los textos de la clase*”²³⁷, o sea, no aprende a leer con la presentación de una letra y su combinación con las distintas vocales (formando sílabas); por el contrario, la técnica de la lectura global comienza con un primer periodo, donde una frase (que debe surgir de las experiencias de los niños(as) para generar su interés) es memorizada y reproducida (de forma escrita y oral) por el niño(a), para inmediatamente pasar al análisis de las palabras que la contienen a través de juegos. Por ejemplo, se recortan las palabras que configuran la frase para formar nuevas palabras. Así, paulatinamente, los niños(as) van descubriendo las sílabas, van profundizando en el análisis llegando al fonema y sus combinaciones. En paralelo hay un trabajo de lectura silenciosa, que también, a través del juego, pretende situar al niño(a) ante la lectura y su necesidad de comunicarse.

A diferencia del modelo de destrezas que es inductivo (va de lo particular a lo general, es decir, el aprendizaje de una letra para conformar sílabas, luego oraciones y después textos), el modelo holístico es más bien deductivo (va de lo general a lo particular, es decir, desde el aprendizaje de una frase para deducir sílabas, fonemas y letras). Ello lo aleja de lo estructurado y normativo que puede llegar a ser el modelo de destrezas y el método Matte²³⁸, del cual también fuimos testigos.

Este último, se dio en uno de los colegios donde al llegar, el profesor comunicó de inmediato que “*a los niño(as) se les enseña a leer y escribir con el método Matte*”²³⁹, caracterizado por seguir una secuencia definida de lecciones que, en el primer semestre se enfoca hacia el aprendizaje de las letras en minúscula y en un segundo semestre hacia las letras en mayúscula. Respecto de este método el profesor dice “*que él lo considera demasiado*

²³⁶ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Mayo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²³⁷ TRILLA, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó, España, 2007, Pág. 261.

²³⁸ Ver anexo 1.

²³⁹ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

*estructurado y cree que el problema es que no se condice del todo con los Planes y Programas de Estudio*²⁴⁰.

Realmente, este método resulta ser muy estructurado, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se transforma en un proceso de rutinización, que podría desmotivar al niño(a) a aprender. Además, el que los tiempos, en que se deben tratar los contenidos estén estrictamente determinados, produce que los niños(as) que no van a la par con el profesor, se vayan quedando atrás en su aprendizaje y les cueste reintegrarse al proceso.

Entonces, se podría decir que el método Matte utiliza una metodología completamente distinta a la propuesta por el Marco Curricular, sin embargo, lograría el objetivo requerido por lo Planes y Programas de estudio, que apunta a que los niños(as) aprendan primero a escribir y decodificar, para después comprender.

Según lo expuesto en la mayoría de los establecimientos observados se utiliza el modelo de destrezas. Si bien, no creemos que éste sea inapropiado del todo, ya que genera en los niños al aprendizaje de destrezas necesarias para el desarrollo de la lectoescritura, debiese conjugarse con el modelo holístico, dando así una educación más integrada y global, la que permite al niño desarrollar, más que destrezas, capacidades. Lo anterior se puede lograr a través de situaciones comunicativas a las cuales el niño(a) pueda adjudicarle sentido (diálogos, relatos, escritura de palabras y lectura de textos contextualizados a su realidad).

Claramente en función de la perspectiva curricular el profesor adopta ciertas estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura, aunque hay otras que van más allá del Currículum y que tienen que ver con aspectos propios de su desempeño profesional, como podría ser la forma en que presenta el contenido a tratar en la clase.

Tema que planteamos en una segunda dimensión llamada: presentación del contenido, aspecto primordial, si pensamos en que ésta define el mayor o menor interés que los niños(as) manifestarán por aprenderlo. Por este motivo, creemos que en una clase, el docente debe presentar el contenido asociándolo a un texto o situación adecuada al contexto, así lo acercará más al niño(a).

²⁴⁰Ibídem.

Pero para lograrlo es necesario que los docentes manejen ampliamente los contenidos a tratar en clases y establezcan “*conexiones entre estos contenidos y otros aspectos de la disciplina y de la realidad evidenciando una actualización permanente de los mismos*”²⁴¹. Tal cita expresa lo que se espera de un profesor(a) destacado según el Marco para la Buena Enseñanza, como una referencia para mejorar el desempeño de los docentes.

Teniendo un conocimiento acabado del contenido el docente será capaz de presentarlo asociándolo a un texto, nos referimos a cómo el docente logra enmarcarlo dentro una situación cualquiera que permita su comprensión. Por ejemplo, cuando “*se da comienzo a una nueva lección: “Luna”... El profesor le habla a los niños(as) de las fases de la luna y las dibuja en la pizarra, los niños(as) aportan al respecto mencionando los aspectos de la luna en cada fase*”²⁴². En este caso, el docente acerca el contenido mediante el uso de un “objeto” que ellos(as) ya conocen: la luna, a partir del cual pueden aportar lo que saben.

En lo que respecta a asociar el contenido a un contexto, apuntamos a cómo el docente lo presenta relacionándolo con situaciones que tienen que ver con el entorno (ya sea físico, afectivo, cultural, etc.) en el que el niño(a) se desenvuelve. A modo de ejemplo, se observa una clase en que los niños(as) deben repasar la letra Ch, para lo cual el profesor pregunta: “*¿cómo se llama nuestro país?*”. Todos responden: “Chile”. Nombran palabras con ch como *chaleco*”²⁴³. Así se relacionó una de las letras en estudio con el país donde los niños(as) viven.

Según las observaciones realizadas, fueron escasas las instancias en que el contenido se presentó asociándolo a un texto o a un contexto. En ocasiones se presentaba mediante la explicitación del objetivo de la clase, pero sin asociarlo a un texto o contexto que le diera un sentido. Incluso, en otras clases jamás se presentó el contenido que se trataría en la clase, comenzando de inmediato con una actividad para trabajarlo.

²⁴¹CPEIP y MINEDUC, *Marco para la Buena Enseñanza*, Chile, 2008, Pág. 10.

²⁴²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁴³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

El dominio de contenido también tiene que ver con las estrategias de comprensión empleadas por el docente para promover en sus alumnos(as) la apropiación de estrategias que le permitan comprender e interpretar un texto, ya sea literario o no literario.

No obstante, lo primero es precisar a que las estrategias *“no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción”²⁴⁴*, o sea nada tienen que ver con pasos a seguir para conseguir algo. Más bien, se trataría de *“procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”²⁴⁵*, que en este caso apuntarían a formar lectores autónomos, que poseen las estrategias necesarias para enfrentarse a un texto y comprenderlo, independiente del objetivo que se planteó antes de comenzar a leerlo.

Lo interesante es que cuando se enseñan estrategias de comprensión se está dotando a los alumnos de *“recursos necesarios para aprender a aprender”²⁴⁶*, es decir, se les entregan herramientas que favorezcan su comprensión y a la vez, en la medida que van leyendo y haciendo uso de esas estrategias, van interrogando su propia comprensión, estableciendo relaciones entre lo que lee y su experiencias personales, así transfiere el contenido a otros contextos, cuestiona su conocimiento, reconociendo debilidades al momento de leer.

Abordar el tema de las estrategias adoptadas por los docentes para enseñar a los niños(as) la comprensión lectora, conlleva ahondar en un sin número de elementos que intervienen. No obstante, en la descripción y análisis que se llevara a cabo, aludiremos a aquellas desprendidas de las observaciones y de las que consideramos primordiales a la hora de enseñar en el aula.

Lo primero es señalar que fueron escasas las clases en que se observó el tratamiento de la lectura al interior del aula.

En cuanto a estrategias que deben ser implementadas antes de la lectura, la primera es la motivación (punto que abordaremos en detalle en la categoría 3, dimensión 1).

²⁴⁴SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó, España, 2002, Pág. 59.

²⁴⁵Ibidem.

²⁴⁶SOLE, I., 2002, Op. cit. Pág. 60.

Pero también, según lo observado, podemos decir que antes de la lectura se manifestaron estrategias de enseñanza que pretenden la activación y actualización de los conocimientos previos, mediante los cuales es posible la interpretación del texto, para comprenderlo, criticarlo, etc. Estos se pueden abordar estimulando a los niños(as) a que *“expongan lo que ya conocen sobre el tema”*²⁴⁷, por ejemplo, vinculándolos con sus experiencias personales.

Durante desarrollo del análisis se tratan en profundidad el tema de la actualización de los conocimientos previos y la vinculación del contenido con experiencias de la vida cotidiana, respaldado con diversas citas. Por este motivo, en esta dimensión, no profundizaremos en estas estrategias utilizadas antes de la lectura.

Sin embargo, asociado a este tema, no se exponen estrategias como: *“dar alguna información general sobre lo que se va a leer”*²⁴⁸, por ejemplo, contando el tema central del texto, el contexto en que se escribió, etc., para que el niño(a) desde ya, comience a establecer conexiones entre sus conocimientos previos y el nuevo conocimiento.

Por otro lado, también fue posible observar cómo el profesor(a) mediante preguntas incentiva las predicciones de un texto. En una de las clases fuimos testigos de lo recién señalado, cuando antes de la lectura el profesor dice a los niños(as) *“que leerá un texto llamado: “Lo que las olas traen”*²⁴⁹. A partir del cual realiza preguntas como: *“¿De qué creen que se trata el texto?”*²⁵⁰, y durante la lectura genera ciertas pausas con preguntas como: *“¿qué creen que le pasó a Corvina?”*²⁵¹. Otra forma de hacerlo, hubiese sido ayudando *“a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto”*²⁵² que contribuyen a su comprensión: fijarse en las ilustraciones, momentos en que se cambia la fuente de escritura, posibles resúmenes en la contratapa, entre otros.

²⁴⁷SOLE, I. 2002, Op. cit. Pág. 92.

²⁴⁸SOLE, I. 2002, Op. cit. Pág. 91.

²⁴⁹ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3

²⁵⁰ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁵¹ Ibídem.

²⁵² Ibídem.

De las observaciones se desprendieron las estrategias recién mencionadas, que son importantes antes de la lectura (aunque no exclusivamente), pero lamentablemente hubo otras que no se observaron.

Lo que definitivamente faltó, fueron estrategias que permitieran promover las preguntas de los niños(as) hacia al texto, por ejemplo a partir de las mismas predicciones planteadas, en el caso anterior, el niño(a) podría haber preguntado: *¿Las olas traen basura?*; y así un sin fin de preguntas que puede idear antes de leer el texto (por ejemplo: *¿Cuántos personajes tiene la historia?*, *¿en que época se escribió?*, etc.). Estas preguntas también son posibles después de leer el texto y son una fuente próspera para la comprensión lectora, pues el niño(a) mediante la indagación en la lectura puede formular el mismo las respuestas. El tema es dejar de creer que solo el docente es quien formula preguntas, puesto que el niño(a) también tiene muchas interrogantes que expresar para lograr comprender mejor el texto.

Tampoco tuvimos la oportunidad de observar una clase donde se manifestara la enseñanza de estrategias que aluden a plantearse un objetivo antes de comenzar la lectura, preguntándose: *¿para qué leeré este texto?*, por lo que los niños(as) comenzaban a leer sin cuestionar su propósito.

Es relevante definir el objetivo de la lectura para que una vez que vamos leyendo lo hagamos enfocados en ese objetivo, así se promueve la comprensión del texto. Además, encontrar un propósito que guíe la lectura hace que el niño(a) encuentre sentido a la acción que está realizando, no será un leer por leer.

Al respecto, son múltiples los objetivos que el niño(a) puede plantearse. Uno de ellos es leer para obtener información precisa, aludiendo a *“la búsqueda de un número de teléfono en una guía; la consulta de un periódico para encontrar en qué cine y a qué hora se proyecta una película...la consulta del diccionario”*²⁵³, entre otras; que en estos casos implica fomentar estrategias como: el aprendizaje del abecedario, la manipulación de un diario para conocer cuáles son las partes que lo componen, etc., en función de lo cual el niño(a) puede ir discriminando la información disponible de la requerida. Este objetivo prima en textos que nos brindan información y nos demuestra la aplicabilidad de la lectura en la vida diaria.

²⁵³SOLÉ, I. 2002, Op. cit. Pág. 80.

Otro objetivo tiene que ver con leer para seguir instrucciones. Donde la lectura no será selectiva, sino completa, ya que para “saber como hacer...” necesitamos una comprensión de todo el texto. Este propósito puede lograrse mediante estrategias de enseñanza como hacer una puesta en común de torno a lo que entendió cada estudiante, así nos aseguramos que todos comprendieron lo mismo y por ende ejecutarán una misma tarea. Cuando se habla de la lectura de instrucciones, éstas no se hacen presentes solo para realizar actividades, sino también, podría asociarse a la lectura de recetas en que se señalan los pasos a seguir para saber hacer algún postre o comida, o cuando se leen la instrucciones de uso de algún producto. Pero más allá de lo que se lea, lo positivo es que para el niño(a) este tipo de lectura es significativa y funcional, puesto que para saber qué hacer, está consciente que debe leerlo.

Sin embargo, este objetivo de lectura se ve coartado cuando existe un número importante de niños(as) que presentan dificultades en la comprensión de las instrucciones, lo que se puede deber a múltiples factores²⁵⁴, por ejemplo, instrucciones mal planteadas, insuficiente enseñanza de estrategias que permitan que el niño(a) logre la comprensión, etc. Lo anterior lo demuestra una clase en que *“la profesora pide a los niños(as) que lean las instrucciones y vayan dando las respuestas. Solo un niño logra hacer la guía completamente bien. Fue el único que comprendió las instrucciones”*²⁵⁵. Por este motivo una estrategia de enseñanza que se plantea es el monitoreo de la lectura de instrucciones, para lo cual la profesora expresa: *“voy a ir por fila tomando la lectura de la tarea que envié a la casa”, la cual extrajo del libro “Arcoiris” de Editorial Santillana. Los va llamando uno por uno. Pide que lean las instrucciones y una vez que lo hacen pregunta: “¿entonces qué tienes que hacer en esta parte?”*²⁵⁶.

También cuando el niño(a) se enfrenta a un texto puede hacerlo solo con el fin de aprender y ampliar su conocimiento, lo que implicaría el uso de estrategias como subrayar, sintetizar, hacer anotaciones, etc. Pero mejor aún

²⁵⁴Ver categoría 4, dimensión 4: problemas que dificultan el desarrollo de la clase, en el que se abordan los posibles factores que dificultan la comprensión del niño(a) al leer una instrucción.

²⁵⁵REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁵⁶REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Octubre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

es cuando el profesor(a) ayuda a los estudiantes a qué definan qué es lo que, concretamente quieren aprender mediante esa lectura, la que pudo ser asignada por él o producto de una decisión personal. Asimismo, otro objetivo podría apuntar a leer para revisar lo que se ha escrito, esto implicaría la producción de textos. No obstante, rara vez los niños(as) leen nuevamente lo que han escrito para hacer correcciones de ortografía, redacción, etc. Pese a la necesidad de hacer de ésta, una estrategia presente en el aula, el docente opta por hacer la revisión y corregir errores, cuando debiese ser el niño(a) quien, con su mediación, se de cuenta sólo de las posibles faltas que debe corregir.

No menos importante es cuando el docente a través de estrategias fomenta el objetivo de leer por placer, estas apuntarían a que el niño(a) sepa seleccionar su lectura justificando cuáles fueron los criterios de su elección. Es muy probable, que los niños(as) se enfoquen en textos literarios, quizás a eso se deba que lo que más se trabaja en la primera infancia son los cuentos y fábulas.

Por último, es trascendental a todo proceso de enseñanza de la lectura en los colegios, el objetivo de leer para dar cuenta de lo que se ha aprendido, aspecto común, cuando lo que se pretende es hacer una evaluación de la lectura (con instrumentos como pruebas), centradas en evaluar detalles del texto, a través de preguntas cerradas, donde las respuestas están explícitas, alejándose bastante de lo trascendental al momento de leer: construir el significado del texto. Este objetivo es el que comúnmente se plantea tanto el profesor como el alumno(a) en la escuela, que más que generar un interés se transforma en una obligación. No decimos que una evaluación que posibilite dar cuenta de lo aprendido, sea una mala herramienta, más bien aludimos a la crítica del tipo de evaluación que comúnmente se hace, quizás disertaciones o preguntas abiertas orales que abarcan el texto de manera más global serían más efectivas para evaluar el significado del texto.

Cuando hablamos de las estrategias de enseñanza en función de plantearse un objetivo antes de leer, además de los nombrados, existen muchos otros, pero lo relevante, es que se propicie el planteamiento de todo tipo de objetivos que no se evoquen solo a los propósitos de la escuela (como se alude en este último caso).

En lo que respecta a las modalidades de la lectura, se presentó la estrategia de lectura silenciosa, reflejado en ocasiones donde *“la profesora dice que saquen un libro a elección de la biblioteca de aula, ya que deben realizar lectura silenciosa, como todos los días. Esta lectura dura aproximadamente 6 minutos”*²⁵⁷ ó *“La profesora los saluda e inicia las actividades con lectura silenciosa, por aproximadamente 6 minutos, los niños pueden pararse un máximo de dos veces a cambiar de libro, ya que algunos son muy cortos y los alcanzan a leer”*²⁵⁸. La particularidad en estos casos, reside en que la lectura silenciosa se realiza con el fin de formar el hábito lector por sobre la acción del niño(a) para la comprensión del texto, hablamos del uso personal de estrategias como plantearse objetivos antes de leer: hipotetizar respecto de lo que se leerá, predecir o encontrar fallas en su comprensión.

A pesar de ello, creemos que la lectura silenciosa no se trata solo de fomentar un hábito, porque estaríamos apuntando más a una conducta que no, necesariamente, busca la comprensión lectora.

Queremos creer que la lectura silenciosa que hemos observado en las clases, han sido consecuencia de una progresión en la enseñanza, en la que se partió (a inicio del año cuando los niños(as) aún no sabían leer) con la fase de modelado, donde *“el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura”*²⁵⁹, por ejemplo, cuando lee en voz alta y explica a los niños(as) cuál es la forma en que procede al leer un texto determinado. Para luego continuar con la fase de participación del alumno, donde, por ejemplo, se le da la oportunidad de predecir respecto de lo que se leerá, comentar, mediante preguntas abiertas, lo que opina en torno al texto, en definitiva, que el niño(a) poco a poco pueda ir usando ciertas estrategias que dan luces a la comprensión, pero siempre guiado por el docente, para realizar una construcción conjunta de lo leído. Y así finalmente, llegar a la llamada lectura silenciosa, cuando el niño(a) maneja más el código y pone en juego todo lo aprendido en las fases anteriores.

²⁵⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁵⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Mayo de

2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁵⁹SOLE, I., 2002, Pág. 66.

Cuando hablamos de progresión de la enseñanza no aludimos a pasos bien definidos y estructurados que se deben seguir, más bien apuntamos a ciertos requisitos básicos, para fomentar una lectura silenciosa que vaya más allá de un mero hábito. Por consiguiente, creemos que las fases mencionadas son perfectamente conjugables, incluso en ocasiones, excluyentes, todo dependerá de las estrategias que está haciendo uso el docente para enseñar la comprensión lectora.

Es necesario especificar que cuando se realiza lectura silenciosa una buena estrategia es la socialización de lo leído, como se observó en una ocasión en que terminó el tiempo asignado a la lectura y *“la profesora dice que quien quiera realizar un breve comentario de su lectura puede hacerlo, algunos niños levantan la mano y esperan que la profesora les de la palabra para opinar. La profesora pregunta “¿de qué se trató lo que leíste?, ¿Te gustó?, ¿Por qué te gustó?”*²⁶⁰.

Otro punto que destacar respecto de la estrategia de lectura silenciosa que se utilizó, es que a los niños(as) se les permite la elección de libros, ya sea de la biblioteca de aula o traídos de los hogares. Aquello colaboraría a fomentar el interés por la lectura, ya que están leyendo algo que les gusta. Pero también, debemos pensar en que si los niños(as) aún no manejan ciertas estrategias (como las recién nombradas) al momento de realizar lectura silenciosa, sería mejor que en vez de escoger un texto, se les proporcionen textos preparados que lo obliguen a inferir, o con errores que logre detectar. De tal manera se les está ayudando a poner en práctica ciertas estrategias de comprensión lectora.

Junto con ello, fuimos testigos de la lectura compartida, como una estrategia que se promueve durante la lectura. En una ocasión *“comienzan la clase leyendo línea a línea el cuento: El abuelo y el mar. Este refuerza la letra B, con oraciones como “La bufanda del abuelo”. Algunos niños(as) pasan adelante para escribir las oraciones que conforman el cuento”*²⁶¹, con el fin de ir reproduciendo el texto escrito, para luego revisar una guía que se desprende de éste. No obstante, a pesar de ser una estrategia de lectura

²⁶⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁶¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

compartida, su aplicación es nefasta, porque ninguno de los niños(as) lee fluidamente, se demoran mucho en hacerlo y los demás compañeros(as) no los escuchan, además, a los que pasan adelante a escribir las oraciones que conforman el cuento les cuesta escribir o lo hacen en carro por lo que la atención de la profesora se centra en ellos(as), mientras los demás conversan y se desordenan. Con esta estrategia de lectura compartida, a nuestro juicio, mal implementada, no hay construcción alguna de significado, ni comprensión de lo que se lee.

Otra situación un tanto más positiva en torno a la lectura compartida se genera cuando *“la profesora pone la primera diapositiva donde aparece un poema... se titula “En el bosque nació un conejito”, pide a los niños y niñas que observen el texto, algunos levantan la mano y ella les dice “lean primero y luego opinan”, luego expresa: “vamos a leer todos juntos el texto para descubrir que tipo de texto es, a la cuenta de tres”²⁶²*. En este caso, se dio la lectura silenciosa previa a la lectura en voz alta, lo que posibilitó cierta preparación para que el niño(a) no se viera enfrentado solo a decodificar el texto, sino también a comprenderlo, para luego contestar las preguntas realizadas por la profesora.

No obstante, la lectura compartida va mucho más allá de eso, se trata de que *“el alumno sea un lector activo, que construye una interpretación del texto en la medida que lo lee”²⁶³* en un proceso guiado y compartido con el docente. Las tareas de lectura compartida apuntan a una lectura en silencio o en voz alta de un texto o parte de él, para que, posteriormente, el docente aplique las estrategias de lectura ya mencionadas.

Si de la lectura compartida se obtienen aprendizajes en pos de la comprensión lectora, es imprescindible su enseñanza en la primera infancia, incluso con niños(as) que no saben leer, pues éstos desde pequeños asumen un rol activo en la lectura, y van aprendiendo estrategias que no es necesario explicitar. Entonces, la lectura compartida no alude netamente a la acción de que profesor(a) y estudiante lean un texto en conjunto (en torno al cual realizarán ciertas tareas), sino que también se entiende como tal, el hecho de

²⁶²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁶³SOLE, I., 2002, Op.cit. Pág. 104.

que el docente sea quien lee un texto a los alumnos(as) y estos participen verbalizando preguntas o respuestas al respecto.

También fue posible observar la estrategia de lectura en voz alta, cuando la profesora les pide a los niños(as) *“que escuchen atentamente el cuento que ella leerá llamado “el patito feo”, diciendo a los niños(as) que coloquen atención en el inicio, desarrollo y final del cuento”... Lee con voz muy fuerte y enfatiza ciertas partes del cuento gestualizando con su cuerpo, termina la lectura con la frase “colorín colorado, este cuento se ha acabado, pasó por un zapatito roto y mañana te cuento otro”²⁶⁴*. En este caso, la profesora hace uso de la lectura en voz alta, para abordar un contenido específico (las partes de un cuento), pero además entrega pautas a los estudiantes de cómo debiesen leer ellos(as) en voz alta *“con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida”²⁶⁵*.

A nuestro parecer, de todas las estrategias utilizadas durante la lectura, la más importante es aquella que aborda los errores de los estudiantes y los problemas de comprensión. Cuando un niño(a) se detiene en la lectura porque no comprende, probablemente se desmotive a seguir leyendo, lo que el profesor(a) debe detectar y tratar a tiempo. Una forma de ayudar al niño(a) cuando tiene lagunas de comprensión es ejerciendo un control de la lectura que éste aún no ha interiorizado y que por lo tanto no puede hacer de manera autónoma, *“señalándole su error primero y proporcionándoles después una manera de compensarlo”²⁶⁶*. No nos referimos a controlar toda lectura, puesto que su problema se genera en un punto específico, que si es apoyado por el docente, sabrá sobreponerse y seguir leyendo. Por lo tanto, lo que en realidad debe buscarse es que el niño(a) asuma paulatinamente el control del texto.

Para ser más específicas podemos decir que muchos de los problemas tienen que ver con la comprensión del significado de una palabra, que el niño(a) podría subrayar para luego preguntar al profesor(a), o posteriormente buscarla en el diccionario contextualizándola al texto, lo que idealmente debiese ocurrir después, puesto que la idea es no perder el hilo conductor de

²⁶⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal.

Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁶⁵SOLÉ, I., 2002, Op. cit. Pág. 85.

²⁶⁶SOLÉ, I., 2002, Op. cit. Pág. 104.

lo que se está leyendo. Pero en problemas de comprensión globales lo que debiese hacer el docente es guiar, conversar con el niño(a) lo que entendió e ir mediando con preguntas una interpretación más acertada del texto. Suele suceder, que los niños(as) muchas veces cuando leen se centren en detalles y no en la globalidad, aquello dificulta el objetivo que el docente busca mediante la lectura, un inconveniente que definitivamente debe abordarse.

Finalmente, entre las estrategias que se utilizan después de la lectura, podríamos señalar una situación particular donde “... sale una niña adelante con un papelógrafo con dibujos y comienza narrar un libro que se leyó... Cuando la niña finaliza el relato la profesora pregunta si le gustó el libro y por qué, ella explica con sus palabras su opinión y algunos niños(as) se unen a la argumentación.”²⁶⁷; en este caso la profesora intenta que los niños(as) expliquen y analicen un texto realizando una ronda de preguntas a los expositores para que den a conocer la información que manejan y su opinión en torno a lo leído. Lo que no se transforma en un suplicio, ya que según lo observado los estudiantes están bastante familiarizados con la disertación, resultando ser una buena experiencia. Ello permite que de cierta forma se evalúe la comprensión del texto sin necesariamente aplicar una prueba.

Otra estrategia después de la lectura podría ser extraer la idea principal del texto, que de cierta forma resume todo lo que el texto nos quiere decir, se diferencia del tema abordado en el texto, puesto que este puede traducirse en un concepto. Una forma para que el niño(a) busque la idea principal, es otorgándoles una serie de ideas principales entre las cuales debe escoger, quizás buscando una oración o concepto que las englobe a todas. La idea principal debe ser el eje del resumen que se puede elaborar para sintetizar lo comprendido, desechando información repetida y poco relevante. El resumen no solo apunta a un escrito, sino también podría ser trabajado mediante un mapa conceptual, un esquema, etc.

Las estrategias de lectura observadas como: la activación de los conocimientos, las predicciones sobre el texto, la lectura silenciosa,

²⁶⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

compartida y en voz alta (siempre de un texto narrativo), destacan en el análisis, aunque probablemente no se abordaron de la manera adecuada.

Si bien nombramos las que creemos hicieron falta, estamos conscientes que su aplicación siempre dependerá del objetivo que el docente persigue con la clase. Probablemente, en una clase se enfoque en fomentar estrategias para la activación de conocimientos previos, mientras en la otra abordará la lectura compartida. Pero lo que sí tenemos claro, es que se debe centrar en la enseñanza de todas y cada una de ellas, para ir paulatinamente integrándolas clase a clase, permitiendo que el niño(a) sin que se le pida, también las aplique al momento de leer.

Podríamos decir que el análisis en cuanto a las estrategias de comprensión utilizadas por el docente pudo haber sido más enriquecedor si nos hubiésemos enfrentado a más situaciones donde se trabajara el tema de la lectura (no necesariamente como eje central de una clase). Pero fueron más numerosas las clases en que se trataron contenidos asociados al aprendizaje del código, con estrategias que fomentan un aprendizaje más mecánico y memorístico, en situaciones como cuando: *“la profesora les pega el dictado en el cuaderno y luego hace columnas con las palabras “mal” escritas para que las reproduzcan hacia abajo diez veces...”*²⁶⁸ o *“Mientras tanto la profesora marca en el cuaderno las sílabas ba, be, bi, bo bu, ya sea en imprenta o cursiva, con el fin de que los niños(as) las reproduzcan hacia abajo”*²⁶⁹. También actividades tipo, donde la *“profesora pide a los niños(as) que dibujen lo que ella ha dicho a través de las oraciones...”*²⁷⁰ (como Emilio ama a su mamá) ó *“Completa el nombre de los siguientes objetos”*²⁷¹.

Dado lo anterior, creemos que en la mayoría de los establecimientos observados las estrategias usadas no fomentan la comprensión lectora, sino más bien el aprendizaje del código, que invita a los estudiantes a copiar y completar generando procesos más básicos, los que ayudan al niño(a) en su aprendizaje pero no permiten la construcción de significado.

²⁶⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Octubre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁶⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷¹Ibidem.

Importante es también que en ningún caso observamos estrategias que desafíen la creatividad lectora, generando nuevas ideas a partir de un texto, o reinventándolo, para provocar el desarrollo del pensamiento y llevar al niño(a) a “*pensar con mayor profundidad, amplitud y autonomía*”²⁷² .

Otra dimensión que llamamos actualización de los conocimientos previos, pretende profundizar en la forma en que el docente logra activar los esquemas de conocimiento que posee el niño(a) ante un nuevo contenido o situación de aprendizaje al que se enfrenta.

Los conocimientos previos de los alumnos, son la fuente para facilitar el aprendizaje de nuevos contenidos. Al docente le sirven, por ejemplo: para saber qué es lo que los niños(as) ya saben sobre el tema y en función de ello planificar su clase o definir cuáles serán las estrategias para pasar los contenidos.

Se observan una serie de situaciones en las que los docentes, mediante preguntas activan los conocimientos previos de los niños(as), con el fin de ir recordando los contenidos tratados durante el año, con preguntas como: “*¿qué tipos de textos hemos visto?*”²⁷³ o “*¿al comenzar una palabra se coloca esa o esa (apuntando a la R o RR)?*”²⁷⁴. De tal manera comprueba si éste contenido forma parte de sus esquemas mentales, para, en caso contrario, volver a reforzarlo.

Los conocimientos previos de los niños(as) “*que se funden en los llamados esquemas mentales que los alumnos tienen*”²⁷⁵ serán activados una vez que se enfrenten a un nuevo contenido, el cual, si logran asimilarlo generará un aprendizaje significativo. El carácter de significativo se lo otorga el hecho de que el niño(a) encuentra sentido a lo que está aprendiendo y cuando aquello ocurra, difícilmente lo aprendido será olvidado.

Entre otras cosas, el nuevo aprendizaje que se quiere lograr, debe cumplir ciertas características, por ejemplo ser funcional, o sea, tener aplicabilidad en su vida diaria. Es el caso de una profesora que para abordar

²⁷²CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 30.

²⁷³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷⁵BELTRÁN, J., Bueno, J. *Psicología de la educación*. Editorial Boixareu, España, 1995, Pág. 494.

el tema de los textos informativos comienza preguntando: “¿para qué sirven?”²⁷⁶.

Las observaciones develan que con el fin de acercar un nuevo contenido, como la escritura y decodificación de una letra que los niños(as) aún no han tratado (pero que probablemente más de alguna vez han visto), lo asocian a algún elemento de su vida diaria para hacerlo cercano. A modo de ejemplo: “Comienza la lección leche. Hablan de la leche, cualidades y uso, con preguntas como: “¿para qué sirve?”²⁷⁷, o para saber si los niños(as) asocian la letra en estudio con palabras que ya conocen se les pide que “piensen palabras con “J”, los niños(as) dicen: “jirafa”, “bruja”, “joven”, “jaula”, “Javier”, “Jaime”²⁷⁸. En la misma lección de la letra “J”, pero en otro colegio los niños(as) dicen jinete y la profesora les pregunta “¿quién sabe qué es un jinete?”. Algunas respuestas son... “un caballero que anda en caballo”, “que lo monta”, “que tiene un sombrero”, “que se sube en la carreta y hace así (simula que mueve las riendas) para andar”²⁷⁹. De tal manera introduce la letra “J” y a la vez construye el significado de un concepto que no todos los niños conocen.

En el ámbito de la comprensión lectora, cuando se pretende pasar un tipo de texto como el cuento, específicamente las partes que lo componen (inicio, desarrollo y fin), la profesora pregunta: “¿Cómo parte un cuento?”, un niño responde “a veces empieza había una vez”, otro comenta “érase una vez”; “muy bien”, dice la profesora, “ese es el comienzo, es lo primero, el inicio de un cuento”²⁸⁰. Indagando en los conocimientos previos del niño(a) a través de preguntas que arrojan información sobre lo que ya sabe, se genera más participación y se co-construye el contenido, por lo que el aprendizaje resulta más fácil asimilarlo. Asimismo, los estudiantes se sienten partícipes del proceso que se está generando, pues el docente acoge sus ideas y concretiza un diálogo a partir de ellas, lo que puede ayudar aún más al estudiante a motivarse y estar atento en clases.

²⁷⁶REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Julio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁷⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

CATEGORÍA 2: metodología empleada

Esta categoría apunta al conjunto de métodos de enseñanza que el docente emplea para generar aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Partiendo por el uso de materiales didácticos, referido a los recursos materiales de los que el docente se vale para enseñar a niños y niñas. Más allá de su elaboración (ya sea construido manualmente o manufacturado), colocamos hincapié en la pertinencia que debiese tener de acuerdo con: el objetivo de la clase, los contenidos que se tratarán, las características de los estudiantes (por ejemplo: si resulta ser de su intereses, si responde a los distintos estilos de aprendizaje y si los niños(as) presentan habilidades para su manipulación), su pertinencia según las características del contexto en el que será utilizado, tanto físicos como socioculturales (por ejemplo no sería bueno utilizar el data show en una sala muy iluminada porque su proyección será nefasta o generar una actividad asociada a un banco con niños(as) que no están socializados con este institución) y por último las estrategias utilizadas por el docente para trabajarlo.

Las observaciones revelaron que se tiende a hacer uso de materiales didácticos más convencionales. Algunos de carácter impreso como los libros de texto, guías o fichas de trabajo, revistas, entre otros. Así lo revelan situaciones donde se les pide a los niños(as) que *“saquen su libro de lenguaje y que lo abran en la página 61”*²⁸¹ o que *“saquen una revista y recorten palabras que comiencen con la letra T”*²⁸². También el uso de fichas de trabajo se hace presente, por ejemplo una *“en la que aparecen animales que en sus nombres tienen la letra R o RR”*²⁸³. Menos usual es la utilización de un *“cuaderno de Lenguaje que tiene las lecciones y actividades impresas. Aquel es un aporte de la Fundación Astoreca”*²⁸⁴ para el colegio Municipal de Puente Alto donde se trabaja con el método Matte.

²⁸¹ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Julio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸² REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸³ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Octubre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸⁴ REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. . Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Agosto

Dentro de lo que llamamos material didáctico convencional se encuentra, también, el uso del cuaderno: *“niños y niñas comienzan a escribir en sus cuadernos, la profesora escribe la fecha de hoy en la pizarra y pide a los estudiantes que la copien”*²⁸⁵.

No es común utilizar recursos que se escapen del lápiz grafito, la goma, el cuaderno para escribir y el libro de lenguaje para hacer actividades complementarias o leer alguna lección. Y es que pareciese que éstos serían los únicos materiales permitidos para pasar tal contenido.

Definitivamente, el uso de materiales didácticos más convencionales, no suelen ser una motivación para los niños(as), pues resultan ser poco novedosos. Así lo evidencian situaciones en que *“la profesora toma unas guías de trabajo y dice a los niños(as): “les traje una sorpresa... unas guías para trabajar”. Los niños(as) expresan: “aaaaaa” (en señal de aburrimiento)”*²⁸⁶, o cuando se les pide a los niños(as) que escriban en sus cuadernos y una de las niñas(as) manifiesta: *“ya po` tía, no quiero escribir tanto”*²⁸⁷.

Más, un material didáctico convencional, puede ser también el uso de tableros didácticos, como las pizarras individuales blancas sobre las que se escribe con plumón. Este recurso fue utilizado por una de las profesoras observadas que *“Les dice que para realizar esta actividad usarán las pizarras individuales y llama a los jefes de grupo para que vengán a buscarlas”*²⁸⁸. Este no se utiliza con frecuencia y resulta ser entretenido para todos los niños(as), pues tienen la oportunidad de imitar lo mismo que la profesora hace cuando trata un contenido y además los mantiene atentos, logrando que aprendan sin siquiera darse cuenta.

Las revistas, que también forman parte de los materiales convencionales, se hicieron presentes en una ocasión donde la profesora dice a los niños(as) *“saquen una revista y recorten palabras que comiencen con la*

de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸⁵REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸⁶REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁸⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

letra T... Los estudiantes hojean la revista y observan detenidamente las páginas, se alegran cuando logran encontrar una palabra²⁸⁹. El uso de este material también logra mantener a los niños(as) motivados por la tarea, pero los docentes no las usan en clases de Lenguaje, a pesar de ser de ser de fácil acceso.

En cuanto a los materiales didácticos de carácter audiovisual, podemos decir, que hubo dos ocasiones en que se hicieron presente. Cuando una docente instaló *“un proyector “data show”²⁹⁰*, que generó expresiones en los niños(as) como: *“que bueno, que entrete”...“mira la tía nos trajo un power”²⁹¹*. Similar situación cuando un profesor *“Coloca en la radio, una canción de pin pon que alude a la luna”²⁹²* para luego colocar en el *“notebook...otra canción de pin pon que habla de la luna”²⁹³*. Estos si generaron reacciones de expectación y agrado.

Según las observaciones, podríamos decir que tanto el uso de materiales convencionales como audiovisuales generan instancias de aprendizaje relacionadas con el contenido a trabajar y los objetivos que se esperan, siempre y cuando se utilicen adecuadamente. Pero, sin duda, los materiales “convencionales” (que van más allá del uso del lápiz, cuaderno y libro), como los tableros, uso de fichas, revistas, etc.; junto con los didácticos audiovisuales, son más atractivos para los niños(as), generando instancias de trabajo más entretenidas. No obstante, son los menos utilizados por los profesores(as), ya sea por desconocimiento o porque se piensa que dificultan el desarrollo de la clase, pues los niños(as) se muestran ansiosos por manipularlos e indagar en su uso.

Los docentes deben entender que cuando se hace uso de materiales didácticos (de los últimos mencionados) se genera un orden desordenado, es decir, el niño(a) de igual manera está aprendiendo el contenido, sin necesariamente estar sentado, callado, copiando lo escrito en la pizarra o desarrollando una actividad en el libro. Incluso, este podría ser una buena

²⁸⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁹⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁹¹Ibidem.

²⁹²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁹³Ibidem.

oportunidad para promover el aprendizaje significativo, puesto que el niño(a) recordará el trabajo con dichos materiales y por ende el contenido asociado a este.

La situación se torna aún mejor, cuando los niños(as) trabajan con un material construido por ellos mismos, incluso aquellos de carácter audiovisual como las diapositivas. Al respecto somos conscientes que los tiempos han cambiado y los niños(as) también, pues se encuentran insertos en una sociedad en que abundan nuevas tecnologías de las cuales no se pueden mantener al margen y que por lo tanto, deberían aprender a manipular.

Pero, lamentablemente, nada de aquello se observó en las clases. Los profesores prefieren tratar los contenidos (sobre todo aquellos asociados al tratamiento de una letra) con materiales convencionales que permiten tener más control sobre los alumnos para asegurarse que mediante la copia, la lectura de oraciones y realización de guías, los niños(as) están aprendiendo lo que se les quiere enseñar. Lo reflejan el modelo de destrezas y el método Matte que tienen un patrón establecido de pasos a seguir para la enseñanza de la lectoescritura, donde materiales didácticos más innovadores no tendrían cabida.

Vale la pena preguntarnos: *¿por qué los docentes no utilizan materiales menos convencionales?* Ya planteamos con anterioridad posibles motivos, como el desorden que podría provocar en uso de un material con el que no están acostumbrados a trabajar o por la exigencia de ciertos modelos o métodos que deben seguir para tratar un contenido específico. Pero no dudamos en que se debe también a otros factores.

Por un lado, entra en juego el factor tiempo. Los docentes estipulan ciertos tiempos para tratar los contenidos, independientemente si lo hacen en función de sus propias metas o de acuerdo a exigencias del establecimiento, nos interesa indagar en esa creencia de que el uso de materiales didácticos irrumpen en el normal desarrollo de tales tiempos. En este caso podríamos decir que se cree carecen de efectividad: requieren más tiempo y generan menos aprendizajes. Por lo que dejan de ser una opción a la hora de enseñar.

Netamente, en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura, la exigencia de que el niño(a) debe saber leer a fin de año, no permite que se introduzcan cambios en clases que ya están definidas, pues ello afectaría el

normal desarrollo del lo que se plantea. Este factor tiempo no tiene solo que ver con el desarrollo de la clase, sino también con el tiempo que tienen los docentes para crear tal material y planificar su uso. Siempre resultará más fácil seguir reproduciendo planificaciones y actividades utilizadas con anterioridad (en otros años), pues ¿para qué generar cambios en planificaciones y actividades mediante las cuales se han obtenido resultados positivos?.

Sabemos que si hay algo de los que los docentes se quejan es de la falta de tiempo, pero si *“su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan”*²⁹⁴, debiesen reflexionar *“consciente y sistemáticamente sobre su práctica”*²⁹⁵ para reformularla, y el renovar los recursos a utilizar es un buen punto de partida para introducir cambios, que quieran o no, los niños(as) de hoy demandan.

Aunque el atreverse a utilizar materiales no convencionales, específicamente refiriéndonos a nuevas tecnologías (como el computador y data show, que ya comienzan a ser más usuales en los colegios), tiene que ver con el poco manejo del recurso. Somos testigos de que muchos de los docentes observados, que llevan años de ejercicios, aún no se han actualizado en su uso, simplemente porque no les interesa o porque no se atreven a hacerlo. Cuando en realidad debiese ser autocrítico, tomar conciencia de que les puede faltar actualización para desarrollarse profesionalmente.

El rol del profesor consiste precisamente en esto: ser críticos de las fortalezas y debilidades, cuestionarse lo que ya ha hecho por años y por sobre todo arriesgarse a innovar. Dentro de lo cual entra el considerar otros tipos de recurso que no se enfocan solamente en el uso de tecnologías, sino en también en su capacidad creativa para producir nuevos materiales.

Pensemos en que *“el profesor conoce distintos tipos de recursos de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades dependiendo del tema que esté trabajando con sus estudiantes y de las características de éstos”*²⁹⁶. Por lo tanto, solo se trata de arriesgarse aplicarlos, frente a lo cual aseguramos que más que correr riegos optimizará sus prácticas. De cierta forma se debe

²⁹⁴CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 10.

²⁹⁵Ibidem.

²⁹⁶CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 19.

transformar en un facilitador de materiales y recursos que sean coherentes y pertinentes con el contenido que se quiere tratar.

Además de los materiales didácticos, la metodología conlleva otras instancias de suma importancia en el proceso como el diálogo para la construcción de conceptos, valores y procedimientos. Cuando ello ocurre se desencadenan *“ambientes activos, en los cuales, tanto el profesor como los estudiantes se formulan preguntas, están interesados en indagar y llegar a resultados”*²⁹⁷. Pero, durante las observaciones hubo pocas situaciones que lo reflejaran.

El diálogo también se utiliza para construir conceptos que están erróneos y para que el niño(a) aprenda a través de este. Se presenta la situación en que *“un niño le dice “tía Melipilla es con ñ”, ella escribe en la pizarra la palabra “Melipilla” y le pregunta al niño donde lleva “ñ”, el niño se da cuenta de su error”*²⁹⁸. O en otra ocasión un profesor pregunta *“¿Qué podemos hacer en la playa?”. Algunas de las respuestas son ““Esquivar” (El profesor no comprende que quiere decir la niña y otra compañera hace la aclaración: “esquiar, eso que se hace con una tabla”, el profesor la corrige y le dice que eso se llama surfear)”*²⁹⁹.

Durante una clase el profesor utilizó como recurso un texto que mediante ciertas preguntas provocó que los niños(as) expresaran: *“Las olas también pueden traer bolsas” y también pueden traer licores...pregunta: “¿las bolsas y las botellas de licores que son?”, un niño contesta que son basura”*³⁰⁰, con ello logra introducir a los niños(as) en el tema de la contaminación. Aprovechando esta instancia para comentar *“lo importante que es cuidar la playa y no contaminarla, para que puedan jugar en la arena”*³⁰¹, lo que la vez, produce una conversación grupal donde niños(as) dan a conocer lo que opinan al respecto.

Sin embargo, tuvimos la oportunidad de observar una clase en la que se leyó el mismo cuento, a partir del cual la profesora *“pregunta “¿quién*

²⁹⁷CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 33.

²⁹⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

²⁹⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁰⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁰¹Ibidem.

contamina?”, “¿qué clase de contaminación hay?”, “cuando alguien bota basura al suelo ¿qué debemos hacer?”...sin embargo, ella es quién responde y les habla de la contaminación³⁰². Aquello nos demuestra que frente a un mismo contenido se puede o no favorecer el diálogo, en esta caso para tomar conciencia de lo importante que es cuidar el medio ambiente.

Ejemplos, como el recién mencionado dan cuenta de la diferencia que puede existir entre una práctica docente y otra, frente a un mismo tema, que idealmente, en ambos casos, debiese haber apuntado a una beneficiosa instancia de diálogo.

En otra ocasión también el texto fue la herramienta para llevar a cabo una conversación que hace reflexionar a los niños(as) en cuanto a la enseñanza que les dejó la historia, provocando el diálogo con preguntas como “¿Qué hubiesen hecho ustedes en el caso de la ardilla? ¿Qué hubiese pasado si la ardilla gana el concurso? ¿Será lo más importante ganar?”³⁰³. Así el profesor da pie para que el niño(a) se autoeduce en valores, pues es él quien solo se da cuenta de lo que puede llegar a ser mejor para sí mismo.

A pesar de lo relatado con anterioridad, en general se manifestaron escasos diálogos que favorecieran la construcción de conceptos y valores y ninguno que manifestara la construcción de procedimientos.

La construcción de conceptos, se hace más bien mediante preguntas cerradas (de respuesta única) que los niños(as) contestan sin dificultad o son definidos directamente por el profesor(a). En ese sentido, los docentes se evocaban al contenido a tratar, sin generar mayores instancias de conversación con los estudiantes o entre ellos mismos y es que, para el docente, siempre será más fácil construir conceptos, valores y procedimientos solo utilizando sus palabras.

Así prevalece la figura de la autoridad encubierta, que dialoga con los estudiantes pero a fin de cuentas siempre termina diciendo la última palabra: *tal palabra significa esto, para resolver esto lo debes hacer así, esto es lo bueno y lo otro lo malo*, cuando, idealmente, debiese invitar “a los estudiantes a analizar temas transversales, sin imponer verdades únicas, escuchando las

³⁰²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁰³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

*opiniones de otros, estableciendo semejanzas con situaciones conocidas por ellos y retomando estos temas, en diversas ocasiones, a lo largo del año escolar*³⁰⁴. No se trata de que el docente o los alumnos mas aventajados sean una fuente de verdad, por el contrario, el trabajo será más satisfactorio si *“las preguntas, aportes y experiencias de todos los alumnos son incorporados*³⁰⁵, eso también ayuda a mejorar la autoestima.

Podríamos deducir que la mayoría de los docentes observados no ven en el diálogo la herramienta más enriquecedora de aprendizaje, tanto para ellos(as) como para sus estudiantes. Lo que los niños(as) puedan opinar, aportar o comentar en clases, es una potencial herramienta para que el profesor también genere nuevos conceptos y procedimientos y además aborde valores, que si bien tienen carácter de absolutos, siempre deben ser tratados de acuerdo al contexto de los niños(as) y a lo que éstos puedan opinar, cuando se vean enfrentados a situaciones coyunturales, donde deban ponerlos en juego.

Que el docente favorezca el diálogo para la construcción de conceptos, valores y procedimientos, es un ejemplo para los estudiantes que considerarán sus conocimientos no por ser una autoridad, sino por demostrar que en tal conocimiento ellos también fueron un aporte importante.

Por consiguiente además del diálogo es necesario abordar si el docente manifiesta en sus prácticas relación de los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as niños/as, otra dimensión importante que considerar si estamos observando la metodología que utilizan los docentes. Cuando el docente realiza la clase, idealmente debiese, establecer una relación entre la vida del niño(a) o su entorno, con el contenido que tratará. De tal manera provoca que el estudiante se interese por el tema que trabajará en la clase y sea partícipe activo. Se trata de utilizar *“variadas situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes abordar los contenidos en contextos que le den sentido*³⁰⁶, impulsándolos a que recurran a sus experiencias, para lo cual el docente debiese apelar *“a su contexto social, cultural o natural, a hechos cotidianos*³⁰⁷ para aplicar los contenidos a situaciones reales.

³⁰⁴CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 31.

³⁰⁵CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 24.

³⁰⁶CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 24.

³⁰⁷Ibidem.

Enfocándonos, de lleno en el tema de investigación: la lectura, observamos que para que el texto sea comprendido por los niños(as) se hacen preguntas vinculándolos con sus experiencias personales, como en el siguiente caso donde le profesor cuenta que *“había una vez una profesora que vivía en el mar y que se llamaba Corvina... comió algo que hizo que le doliera la guatita y se enfermara”... pregunta: “¿Alguna vez han tenido dolor de guata?”, algunas respuestas de los niños(as) eran: “Sí, cuando comí un chocolate”³⁰⁸*; de esta manera, el niño(a) se hace partícipe de la clase contando lo que le ha sucedido en torno a un tema desprendido de la historia. En consecuencia, se propicia que el niño(a) se motive a escuchar y atender a la lectura, identificándose con ésta y por ende logrando con facilidad su comprensión.

Probablemente, si el niño(a) lee solo el texto y no es motivado con ese tipo de preguntas, le será más difícil comprenderlo. No obstante, preguntas al finalizar la lectura como la que formuló este profesor, hacen posible que recuerde lo leído, sin necesariamente tener que recurrir a preguntas usuales, que en esta situación podrían ser: ¿cómo se llamaba profesora?, ¿qué le pasó?. Así los comentarios que se generan con preguntas que vinculan el texto con la vida del niño(a), también facilitan la comprensión, siempre y cuando el profesor sepa guiar el proceso para que los niños(as) no se desvíen del tema.

Actividades convencionales como los dictados, que generalmente son evaluaciones sumativas, también se pueden realizar considerando el entorno y experiencia de vida del niño(a), por ejemplo, una docente dicta las palabras de la siguiente manera: *“...Azul: “El color del equipo Universidad de Chile”... Zoológico, palabra que pide que los niños(as) descubran preguntándoles: “¿dónde vamos a ir el día 27”³⁰⁹*. Esto sirve para que el estudiante se de cuenta que todas las palabras que está aprendiendo a escribir le servirán más de alguna vez, por ejemplo para relatar algún suceso que le haya acontecido.

³⁰⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁰⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Octubre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

Además, al vincular los contenidos con la realidad del niño(a), se crea una puerta de acceso a la socialización en torno a temas cotidianos que se emergen de ciertos textos: literarios y no literarios.

Ello demuestra que son infinitos los beneficios que de una práctica pedagógica se pueden obtener, solo se trata de aprovecharlas. Lo que, en general, no se noto que hicieran los docentes observados. Por eso, tengamos claridad en que de nada sirve abarcar los contenidos “al aire”, pues si no se logra generar cierta cercanía con la realidad individual y grupal de los niños(as), por mucho que se traten en clase, solo serán memorizados pero jamás interiorizados, lo que ningún docente comprometido con su labor quiere que suceda.

Todo contenido se puede vincular con la vida de los niños(as), aunque con algunos resultará más difícil hacerlo, el docente debe contar con el ingenio para lograrlo. Aunque los profesores(as), que tienen conciencia de ello, al parecer lo olvidan; no imaginan que una simple conversación, un cuento, una guía de trabajo que hagan especialmente para los niños(as) de su clase (nos referimos a que no es una copia de guías de años anteriores); puede lograr vincular los contenidos con la realidad del niño(a).

Creemos que las dos últimas dimensiones tratadas, son perfectamente conjugables, en el contexto de la lectura de un texto, una situación muy particular lo expone: *“¿Quién se ha sentido alguna vez como el patito feo?”*, una niña responde: *“yo tía porque a mí todos me dicen guatona”*, la profesora le dice a la niña: *“no tienes que preocuparte por eso tú eres hermosa tal cual Dios te hizo, tienes otras cualidades, eras muy buena para bailar, muy responsable, todos somos diferentes, Dios nos hizo diferentes y él sabe por qué”*³¹⁰. Esta profesora es capaz de, ingeniosamente, asociar al personaje del cuento con una situación particular vivida por una niña(a), que permite la construcción de valores, dando a conocer a los niños(as) que todos tienen una virtud que los hace únicos, ni mejores, ni peores. Aunque el tema podría haber sido mejor aprovechado por la profesora, generando un diálogo que permitiese a los niños(as) exponer su punto de vista respecto de lo que ella comentó.

³¹⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

CATEGORÍA Nº 3: Clima de aula

En toda clase prevalece un particular clima de aula que la define. Según Torrego³¹¹, estaría determinado por la organización del aula, que comprende la distribución del espacio físico (el mobiliario), la estructuración de los tiempos (horarios definidos), las normas establecidas que definen la convivencia. Al respecto, podemos decir que las clases de las cuales fuimos testigos se caracterizaban por la distribución de mesas duales mirando a la pizarra y la mesa de la profesora, los horarios comprendían dos horas pedagógicas y normas de convivencias que tienen que ver con levantar la mano para hablar, escuchar a los otros, etc. No obstante, considerando que un buen clima de aula *“se caracteriza porque los alumnos se sienten valorados y seguros. Saben que serán tratados con dignidad, que sus preguntas, opiniones y experiencias serán acogidas con interés y respeto”*³¹², nos remitimos a las prácticas pedagógicas de las que el docente se vale para provocar la motivación hacia la clase y crear un clima de respeto y confianza.

Partiremos por ahondar en las instancias de motivación, que están asociadas al cómo se programan los contenidos y procedimientos relacionados con el currículum y la capacidad del docente para adaptarla a las necesidades y características de los estudiantes.

La motivación que *“es un estado interno que nos anima a actuar, nos dirige hacia determinadas direcciones y nos mantiene implicados en ciertas actividades”*³¹³, incentiva al niño(a) a aprender, a ser voluntariamente un agente activo en la construcción compartida de una clase. De acuerdo a algunas de las citas ya nombradas, en la categoría 2, dimensión uno 1, podemos decir que la motivación se puede generar por el uso de recursos educativos que niños(as) no utilizan comúnmente (por ejemplo el data show, las revistas, etc.). Más allá de ser un recurso audiovisual o no, la motivación la crea el hecho de que los materiales (sean manuales, manufacturados, tecnológicos, etc.) van variando clase a clase. El tener la oportunidad de enfrentarse siempre a algo desconocido es lo que genera las ganas a

³¹¹TORREGO, J. (coordinador). *Modelo integrado de mejora de la convivencia, estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Editorial Graó, España, 2006, Pág. 174.

³¹²CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 23.

³¹³ORMROD, J., Escudero, A., Olmos, M. *Aprendizaje humano*. Pearson educación, España, 2005, Pág. 506.

descubrir y aprender. Ahora, también existe la posibilidad de que un material que se utiliza casualmente, también motive al niño(a), como las revistas, el uso de las pizarras individuales y el plumón, en una clase que también mencionamos con antelación.

Pero más allá del material en uso, no tuvimos la oportunidad de observar prácticas docentes donde se utilizarán estrategias enfocadas a motivar a niños y niñas. Las actividades mencionadas en la categoría 1, dimensión 3: uso de materiales didácticos, lo demuestran, o las reacciones de los niños(as) cuando sabían que realizarían una guía de trabajo (observación ya descrita con anterioridad).

Suponemos que los docentes otorgan importancia a este tema, sin embargo, al menos en las observaciones, no fuimos testigos de clases donde se comenzará con una motivación, se presentaran materiales o actividades que generaran un fuerte interés en los niños(as). Quizás por este motivo algunas de las clases se llevaron a cabo en un ambiente más hostil donde costaba mantener la atención de los niños que se paraban, conversaban, etc.

Si reflexionamos en torno al tema en el que se centra este estudio nos planteamos la siguiente interrogante: ¿en clases de Lenguaje y Comunicación hubo motivación hacia la lectura?

Pero como bien se mencionó, hubo pocas clases donde se observó un trabajo en torno a un texto, por lo tanto, es posible expresar que además de ser escaso el acercamiento a la lectura también lo fue la motivación por leer.

Para crear una buena disposición el niño(a) debe tener claro qué es lo que hará y que se sienta capaz de hacerlo. Jamás se sentirá motivado si el docente no lo convence de que puede hacerlo y que recibirá su ayuda en todo momento. Pero para eso, el profesor(a) debe partir por creer *“realmente que todos sus alumnos y alumnas pueden aprender y esforzarse para ello, favoreciendo el ejercicio de su autonomía”*³¹⁴. A la vez que considera los conocimientos que los niños(as) disponen para abordar un texto, porque tampoco se trata de exponerlo a un texto que nada tiene que ver con su etapa de desarrollo, ya que por más que se enseñen una serie de estrategias su comprensión seguirá siendo difícil.

³¹⁴CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 24.

Motiva la lectura el hecho de que al niño(a) escoja qué leer y tenga claro porque fue su lección. En este caso podríamos hablar de una motivación intrínseca, esas ganas de leer para evadirse, para entretenerse.

La motivación hacia la lectura también *“está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita”*³¹⁵, nos referimos a que el niño(a) sienta que la lectura es esencial en el entorno que se desenvuelve, es decir, que vea personas significativas leyendo (padres, hermanas, profesores) que demuestren que valoran la lectura, que les sirve para... Al respecto, debemos manifestar que será imposible motivar a leer a los niños(as) si el docente no demuestra interés por la lectura. Creemos que una buena forma de hacerlo, es que cuando los niños(as) efectúen la lectura silenciosa el docente también lo haga.

Otro punto súper importante para que el niño(a) se motive a leer, es que paulatinamente vaya aprendiendo y dominando el código junto con la comprensión, pues si solo decodifica no tendrá sentido el escrito, más aún si presenta dificultades para decodificar, el acto de leer resultará ser una tortura. Por lo tanto, *“no se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo”*³¹⁶.

En consecuencia para que los niños(as) se sientan motivados a leer, deben ver en la lectura un: reto que los estimule a hacerlo. Por eso hay que aprovechar la instancia cuando entran a primer año básico y están ansiosos por descubrir el mundo letrado, cuando sienten satisfacción mostrando a los demás que saben hacerlo y cuando logran comprender situaciones que antes le eran completamente ajenas. Por esta razón es tan importante el rol del profesor(a) que introduce al estudiante a este mundo, pues de él depende, en gran medida, que el niño(a) no solo muestre una motivación inicial para aprender sino que logre mantener tal motivación durante todo el proceso. Tampoco se trata de motivar a leer entregando premios o sanciones a quien no lo haga.

Sin duda es posible lograrlo presentándole (como ya hemos repetido) textos asociados a su realidad, estando atentos a ayudar aquellos niños(as)

³¹⁵SOLÉ, I., 2002, Pág. 79.

³¹⁶Ibidem.

que tienen más dificultad para hacerlo, seleccionando material adecuado, permitiendo que cada niño(a) vaya a su ritmo sin sancionarlo cuando no logra hacerlo fluidamente y dejando atrás instancias como la lectura veloz, que en muchas ocasiones se presta para que niños(as) estén más interesados en competir por quien lee más palabras en un minuto, que por comprender.

Sabemos que la motivación es transversal a todo proceso de enseñanza- aprendizaje asociado a la *“capacidad del profesor para generar interés por el aprendizaje en sus alumnos”*³¹⁷ y la tarea fundamental del docente para lograrlo es, entre otras cosas, exponiendo *“el contenido de manera interesante y adecuada a la edad e intereses de sus estudiantes”*³¹⁸.

Asociado también al tema de la motivación se encuentra otra dimensión importante que tiene ver con el clima de aula: las opiniones en el desarrollo de la clase, donde el eje es abordar si el docente las considera o no para guiar sus prácticas.

Al respecto, abogamos por el profesor(a) que *“genera relaciones de respeto con sus alumnos, los escucha, comenta sus aportes y los enriquece con sus comentarios y con los del resto del curso... abriendo espacios para... cuestionamientos, aportes, opiniones, comentarios de todos los alumnos y alumnas, no sólo de los más aventajados”*³¹⁹.

Cuando las opiniones de los niños(as) son consideradas por el docente, estos se sienten parte importante del proceso de enseñanza- aprendizaje pues son partícipes activos. Situaciones tan simples como cuando *“los niños(as) le recuerdan que debe poner la fecha en la pizarra, ella les agradece y la escribe”*³²⁰, implican escuchar al niño(a) y hacer lo que este nos sugiere, siendo un aporte al desarrollo de la clase. Así, también el docente tiene la posibilidad de optimizar sus prácticas pedagógicas, atendiendo al niño(a) que le recuerda lo que había olvidado o corrigiendo posibles errores, como ocurrió en una clase donde no había *“claridad en una de las imágenes, ni siquiera la profesora sabe que es. Así que dice a los niños que no la peguen. Transcurre la clase y un niño se acerca a la profesora para decirle: “tía este en un río (mostrándole la imagen que nadie sabía que era)”. Ella dice:*

³¹⁷CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 24.

³¹⁸Ibidem.

³¹⁹CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 23.

³²⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Anexo 3.

*"tienes razón", y pide a los niños(as) que la peguen en el cuaderno para escribir la sílaba con la que comienza*³²¹.

El hecho de que en la clase se escuche lo que el niño(a) reflexiona o argumente frente a algún tema particular, también significa considerar su opinión. Por ejemplo, en una circunstancia donde *"la profesora pregunta "¿de qué se trató lo que leíste?, ¿Te gustó?, ¿Por qué te gustó?"... un niño que leyó sobre las leyendas de Chiloé, comienza a preguntar si éstas podían ser ciertas o no, algunos de sus compañeros levantan la mano para responder a estas preguntas*³²², por lo que la docente, es capaz de generar un espacio, que mediante el diálogo con los niños(as) y entre ellos mismos, logra abordar el contenido, haciendo mas ameno un aprendizaje que es construido por todos los estudiantes y mediado por la profesora.

Sin embargo, a pesar de los casos nombrados, en la clase no se generaron opiniones que fueran mas allá de las acotaciones o comentarios en torno a un tema específico. O sea, no podríamos hablar que existió un real interés por considerar una opinión respecto de un tema atingente que podría haberse desprendido durante el desarrollo de la clase. Esto acontece porque, generalmente, no se crean espacios de diálogo y se trabajan solo contenidos desde la perspectiva del docente.

En consecuencia los docentes no se dan cuenta que los niños(as) piden a gritos que se les escuche, lo que va más allá de dejarlo a hablar, pues "escucharlo" implica que logre deducir de su discurso todo lo que lleva consigo (no solo los conocimientos previos, sino también experiencias personales) de la cuales se puede valer para orientar sus prácticas. El considerarlo, sin duda, generará el tan ansiado aprendizaje significativo (que ya se trató en la categoría anterior). Hablamos, de la capacidad del docente para extraer un doble discurso de los aportes hechos por los niños(as), recogiendo evidencias mediante la interacción con los estudiantes que le permitan formular estrategias para apoyar tanto el desarrollo académico como personal.

Más, el eje articulador de todo lo anterior lo comprenden las relaciones interpersonales, entre pares, profesor y estudiante. En este caso se aborda a

³²¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³²²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

partir de la interacción profesor – alumno, *“Este tipo de relaciones entre los profesores y alumnos se caracteriza por un trato respetuoso y cordial, donde el profesor no olvida su rol de autoridad”*³²³, lo que no quiere decir que está por sobre los estudiantes.

Por un lado influye el estilo de enseñanza del docente, que queremos dividir en dos, según Anderson³²⁴: el dominador, que es autoritario e impone lo que se hará y cómo se hará, sin considerar opiniones; y el integrador, abierto a las críticas reflexivas y propuestas de los niños(as), predominando el reconocimiento y el elogio hacia ellos(as), con palabras como: ¡te felicito! o ¡muy bien!; lo que hacían ciertos docentes, por ejemplo cuando los niños(as) *“le comentan a la profesora que los nombres y apellidos también tienen sílabas ella los felicita por su observación”*³²⁵, o en otra situación cuando un niño hace una acotación: *“haaa Sofía como tortuga”, la profesora responde “muy bien Felipe”*³²⁶.

Tales comentarios crean un clima en que los niños(as) se sienten contentos y con ganas de aportar a la clase. O si un niño(a) comete un error y la profesora (como lo habíamos expuesto) expresa: *“no está mal equivocarse lo importante es darse cuenta del error”*³²⁷, permite, por un lado, que el estudiante sienta confianza para expresar lo que cree, pues la profesora no penalizará su error, asumiendo que lo podría cometer cualquiera, lo trascendental de ello sería enmendarlo. A la vez favorece el respeto, pues sus compañeros(as) no se burlarán de quien se equivoca. Reflejando con claridad que *“Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje”*³²⁸.

Incluso, a través del diálogo se puede incentivar el trabajo en grupo, con expresiones como: *“entre todos podremos llegar a las respuestas correctas”*³²⁹.

³²³CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 35.

³²⁴FERNÁNDEZ, M. *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad*. Siglo XXI editores, España, 2004, Pág.318.

³²⁵REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³²⁶REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³²⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³²⁸CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 14.

³²⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

Igualmente, el profesor(a) puede modelar este clima de respeto y confianza con *“actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con los estudiantes, estimulando este tipo de relaciones entre ellos”*³³⁰. O sea no se trata solo de tener una buena relación con sus estudiantes sino también de generar buenas relaciones entre ellos(as), lo que se manifestó en una ocasión donde *“La profesora pide que quien termina ayude al compañero a buscar palabras solo dando pistas de la página en donde está”*³³¹. De tal manera se favorecen relaciones amistosas y agradables que facilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Pero también existen casos absolutamente contrarios con docentes que en sus prácticas provocan un clima de aula tenso e incómodo, en situaciones donde *“La profesora lo reta enfáticamente, diciéndole “¡a ti te gusta llamar la atención cuando hay visitas, que feo!”*³³². No dudamos en que hay ocasiones donde es necesario llamar la atención a un niño(a), pero bajos ciertos parámetros que no sobrepasen la ridiculización ni la tensión de los demás niños(as) que lo presencian.

Otro punto a considerar dentro de esta dimensión es el respeto mutuo que se genera cuando nos dirigimos al otro. En las observaciones todos los niños(as) fueron respetuosos con los docentes, dirigiéndose a ellas y a él (hay un solo profesor en observación) como: tía o tío, respectivamente. En cuanto a ello, fuimos testigos de un caso muy interesante (poco usual en los colegios) *“en donde los niños(as) se dirigen a la profesora por su nombre: Sofía”*³³³. Tal situación no pasaba a llevar ese clima de respeto mutuo que existe entre la profesora y los niños(as). Así se demuestra que este no se impone con autoridad, sino con confianza y afectividad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Pero, como bien se dijo, no nos referimos solo al respeto cuando el niño se dirige al docente, sino también a cuando el docente se dirige a él o los niños(as), lo que no se refleja en expresiones como *“esta vieja chica*

³³⁰CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 23.

³³¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³³²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³³³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 1, Dependencia Particular. Mayo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

*copuchenta*³³⁴ o *“cabezón, mire no me enumeró las palabras”*³³⁵, que si bien la profesora lo hace con el fin de generar cierta cercanía, lo único que logra es provocar risas de los demás compañeros(as) hacia el niño(a) que afectan su autoestima.

La interacción profesor- estudiante también tiene que ver con la preocupación que el docente muestra hacia sus alumnos, estando *“consciente y alerta a las señales de problemas derivados de la etapa de desarrollo de sus estudiantes, o de las interacciones con sus compañeros y de sus avances o dificultades en los aprendizajes”*³³⁶. Aspecto importante si su compromiso como profesional es, además de enseñar contenidos, apoyarlo en temas personales que, sin duda, interfieren en su aprendizaje y sobre todo en su desarrollo como sujeto.

Una buena interacción profesor estudiante (descrita con anterioridad), brinda al docente una serie de información que les permitirá conocer al niño(a) y en función de ello reformular sus prácticas pedagógicas para favorecer el aprendizaje.

Entonces, recabamos que es fundamental dentro de lo que llamamos clima de aula, el ambiente socio-afectivo en que se realiza la clase, que consecuentemente afecta el éxito o fracaso del tema que se tratará. Es el docente quien mejor puede manejarlo, con el fin de que los niños(as) se desenvuelvan en un ambiente agradable que los invite a aprender.

Todas las dimensiones tratadas con anterioridad solo serán posibles si el docente está comprometido con su labor pedagógica *“con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo”*³³⁷.

CATEGORIA 4: diseño didáctico

A lo largo de nuestro análisis hemos señalado lo importante que resulta el compromiso de los docentes *“que implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus*

³³⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Octubre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³³⁵Ibidem.

³³⁶CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 35.

³³⁷CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 24.

*dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes*³³⁸. Entonces, para dar cuenta si efectivamente se planifica y evalúa el aprendizaje de los niños(as) hemos estructurado una cuarta categoría sobre la base de la aplicación del diseño didáctico.

Tal diseño es el plan que realiza el docente para conseguir que el sujeto de conocimiento, al cual llamamos estudiante, se apropie de los nuevos saberes y pueda extrapolarlos a diversas situaciones, atribuyéndole un real significado a dichos saberes. Al respecto debemos señalar que la aplicación de tal diseño debe estar orientada a generar espacios de aprendizaje para todos los estudiantes.

Es importante destacar que el docente y el estudiante son actores y protagonistas al momento de planear, efectuar y evaluar tal diseño (pues si bien el docente diseña, suponemos lo hace pensando siempre en el estudiante). De estas etapas dependerá el logro de los diversos aprendizajes, por tanto la planificación, implementación y posterior evaluación de tal diseño debe considerar el criterio del docente y los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Para lograr lo anterior el docente *“reflexiona conciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula”*³³⁹, evaluando cada paso a seguir y reestructurándola según lo considere.

En este sentido, en la implementación del diseño creemos que el inicio es el pilar que sustenta el interés por aprender, por tanto es vital que los docentes expliquen a los estudiantes qué es lo que harán, es decir, exteriorizar a los educandos el objetivo de la clase.

Los docentes no siempre realizan una definición del objetivo de la clase que permita a los estudiantes tener una orientación clara sobre la clase que realizarán y sobre qué aprenderán.

Según las observaciones realizadas, cuando los docentes explicitan el objetivo, lo hacen de manera escrita, *“la profesora escribe en la pizarra “Clasificar palabras según número de sílabas”, les lee esta frase a los niños(as) y les explica que hoy trabajarán clasificando las palabras según las*

³³⁸CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 10.

³³⁹CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. cit. Pág. 10.

*sílabas que estas tengan*³⁴⁰, una explicación que más bien es una reproducción de lo que en la pizarra se escribió. Si bien, es ideal que la profesora lo explicita, al momento de explicarlo debe traducir lo escrito a un lenguaje comprendido por los niños(as), de lo contrario, seguirán sin saber qué es lo que efectivamente aprenderán.

Al observar diversas clases pudimos comprender que en su mayoría los docentes conocen la importancia que tiene dar a conocer el objetivo de la clase. Pese a ello, observaciones como la siguiente, delatan que no siempre lo utilizan: *“la profesora anota el objetivo en la pizarra que dice: “leer oraciones breves con las consonantes L, M, P y S, y luego dibuja en el recuadro”, los niños(as) se inquietan con dicho objetivo y preguntan constantemente “¿qué es eso tía?”, “¿hay que anotarlo?”*³⁴¹. En tal caso, los estudiantes nunca han visto un objetivo por eso se inquietan cuando la profesora lo escribe y no saben que deben hacer con él, siendo necesario explicarles *“que el objetivo no se copia*³⁴².

Por otro lado hay docentes que prefieren verbalizar dicho objetivo: *“enuncia que ahora realizarán una prueba de diagnóstico, la que irán resolviendo todos juntos, se para adelante, muestra la prueba a los niño(as)...”*³⁴³, otro claro ejemplo de lo anterior es cuando *“Les dice a los niños “hoy vamos a hablar del cuento”*³⁴⁴. Pese a ello, creemos que es importante escribir dicho objetivo y luego explicárselos a los estudiantes, pues así ellos(as) podrán adjudicarle un sentido concreto a la clase y si este no queda claro o se olvida, pueden volver a mirar lo que el profesor(a) ha escrito en la pizarra. Asimismo, no creemos necesario que el docente deba escribir “OBJETIVO:”, lo importante de éste es que sea una frase construida con los estudiantes, por ejemplo el docente puede decirle a los niños(as) que harán el día de hoy, y luego preguntarles a ellos: entonces, ¿qué aprenderemos?, con el fin de que, con sus palabras digan lo que van a hacer.

³⁴⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁴¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁴²Ibidem.

³⁴³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁴⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

Así puede anotar en la pizarra el objetivo verbalizado por los niños(as) pero mediado por él.

Siguiendo con la idea anterior, importante en el diseño didáctico es que el objetivo del cual hablamos sea acorde a lo que se desarrollará en la clase, por tanto, es necesario que exista una coherencia entre el objetivo planteado y el desarrollo de la clase con el fin de que los educandos puedan seguir un hilo conductor, que parte por saber lo que harán en la clase y se concreta activamente en el desarrollo de la misma.

Para tal efecto el rol del docente es fundamental, pues él es quien organiza la clase conectando las actividades y contenidos con el objetivo antes planteado. De lo contrario, su clase no tendrá sentido para los estudiantes, quienes mediante su desarrollo pueden confundirse y por ende, perder el interés por algo que no están comprendiendo.

De los pocos docentes que explicitaron su objetivo de forma verbal y/o por escrito, denotan coherencia entre éste y las actividades posteriores.

En relación a lo anterior hay un primer caso, donde los niños debían clasificar palabras según la cantidad de sílabas, primero *“la profesora pide a los niños y niñas que escriban en su pizarra palabras que tengan una sílaba, les dice por ejemplo “SOL”, y les pide que golpeen las palmas para saber cuantas sílabas tiene la palabra”*³⁴⁵, luego *“Ella explica que las palabras que tiene una sílaba son monosílabas”*³⁴⁶, realiza el mismo ejercicio ya que *“Posteriormente les pide a los niños(as) decir palabras de dos sílabas, ellos las van escribiendo en sus pizarras, practican con sus palmas”*³⁴⁷ comentando *“que las palabras de dos sílabas se llaman disílabas”*³⁴⁸ y para terminar *“pide palabras de tres sílabas y les explica que son trisílabas”*³⁴⁹.

La clase antes resumida va dando cuenta de los pasos que realiza la profesora para la consecución del objetivo planteado, que los niños(as) al finalizar la clase puedan clasificar las palabras según sus sílabas (monosílabas, disílabas y trisílabas). Para lo cual realizan la asociación de la palabra con el número de sílabas, luego, con el fin de que la comprensión se

³⁴⁵REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁴⁶Ibidem.

³⁴⁷Ibidem.

³⁴⁸Ibidem.

³⁴⁹Ibidem.

más efectiva, la profesora invita a los niños(as) a usar sus palmas para marcar las sílabas de cada palabra.

Una vez señalados los principales ejemplos que nos permiten dar cuenta de la dimensión antes planteada, no podemos dejar de decir que de 24 clases observadas para esta investigación, solo hay una profesora que explicita en todas las clases su objetivo, mientras otros dos lo hicieron solo en una ocasión. En todos estos casos el desarrollo de la clase fue consecuente con el objetivo.

Tal realidad nos preocupa, fundamentalmente, porque en el resto de las clases no se alude de manera alguna al objetivo correspondiente, por tanto, los docentes inician su clase y no permiten a los estudiantes apropiarse de los conocimientos partiendo del objetivo. El objetivo planteado permite al docente reflexionar *“sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos, evaluando como se cumplieron los objetivos propuestos...A partir de este análisis el profesor reformula sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas”*³⁵⁰, por lo tanto es determinante en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

En consecuencia igual de importante es que los estudiantes puedan consolidar los aprendizajes adquiridos mediante el cierre de la clase, el cual debe recoger y sintetizar los temas y planteamientos centrales de la clase, pues si no es así, es posible que los educandos terminen con ideas inconexas y vagas sobre lo que han trabajado.

Lo anterior, se puede lograr a partir de preguntas, comentando el contenido, extrayendo el aprendizaje central, resumiendo lo visto en clases, etc. Luego de ello el docente podrá evaluar con precisión el trabajo realizado, ya que la retroalimentación le permitirá conocer y determinar la calidad del aprendizaje adquirido por el niño(a), para posteriormente establecer acciones a llevar a cabo (por ejemplo, en caso que sea necesario un reforzamiento).

Los profesores(as) intentan dar un cierre a la clase de diversas formas *“para finalizar la clase, cada uno escribirá un poema con dos estrofas y cuatro versos”*³⁵¹, en tal situación se pretende que los niños(as) del curso sistematicen lo aprendido mediante una actividad relacionada al tema que

³⁵⁰CPEIP y MINEDUC, 2008, Op. Cit. Pág.33.

³⁵¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 2, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

trataron: “el poema”, pero esta, sin duda alguna, requiere bastante tiempo, en especial si es un contenido al que se enfrentaron por primera vez. Por lo tanto, no creemos que este trabajo sea el más adecuado, a pesar de que permite que los estudiantes puedan aplicar y sistematizar sus aprendizajes. La actividad señalada demanda mucho tiempo por parte de los estudiantes, para efectuarla en el cierre, lo que puede desmotivar el trabajo y no cumplir su objetivo.

Por otro lado hay situaciones en que se *“finaliza la clase preguntando ¿qué vieron hoy?, ¿qué aprendieron?, los niños(as) responden que las palabras de distintas sílabas, la profesora se dirige a la pizarra y les lee el objetivo planteado al inicio”*³⁵², con el fin que comprueben si el objetivo se cumplió. Igualmente, en otra ocasión se cierra la clase preguntando *“¿qué aprendieron hoy?”*; los estudiantes gritan *“la ñ tía”*³⁵³. Esa forma de cerrar la clase permite precisar los aprendizajes y retroalimentarlos, puesto que los niños(as) mediante sus relatos (en torno a lo aprendido), se hacen conscientes de su aprendizaje. No es necesario que las preguntas sean siempre las mismas pero sí que se orienten a detectar el aprendizaje del contenido de la clase y permitan cerrarla de manera eficaz, por ejemplo preguntando: *“¿qué letra repasamos con las oraciones y la guía de trabajo?”*; los niños contestan: *“la letra J”*. La profesora continúa contándoles que la próxima semana verán ésta letra (escribiendo la Ñ en la pizarra)³⁵⁴.

Cuando los docentes realizan el cierre de la clase, aunque sea breve, ayuda a que los estudiantes puedan integrar los conocimientos nuevos, asociarlos a otros e interiorizarlos para que éstos sean significativos.

Hemos visto a partir del análisis, diversos elementos que se conjugan en el diseño didáctico de la clase, para ello, es importante destacar que existen otros, que aunque el docente no los planifique, determinarán de manera enfática el desarrollo de una clase y por tanto el logro de los aprendizajes y comprensión por parte de los estudiantes. Nos referimos a los problemas que dificultan el desarrollo de la clase, los cuales pueden

³⁵²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁵³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 3, Dependencia Particular. Providencia. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁵⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

presentarse “sin previo aviso” y coartar dicho aprendizaje. Para que esto no ocurra, pensamos que el profesor(a) cuando organiza el diseño didáctico debe “ponerse” en todos los casos y así minimizar las dificultades que puedan opacar la clase.

Para el análisis creemos importante establecer que éstos pueden ser de diversa índole, entre los que destacamos la calidad de los materiales (utilizados por el docente para el desarrollo de la clase o por el estudiante) por ejemplo *“el plumón que ella usa está gastado, por lo que varios niños(as) preguntan ¿qué dice?...lo que hace que los estudiantes se paren a la pizarra, se distraigan y distraigan a los pocos que siguen sentados”*³⁵⁵. En este caso, el que esté en mal estado un plumón colabora a crear un desorden generalizado, justificado en que los niños(as), efectivamente, no logran descifrar lo escrito en la pizarra, optando por hacer cualquier otra cosa, menos copiar lo que no logran leer con claridad. Peor aún, cuando el problema es advertido por uno que otro estudiante, la profesora se desentiende y no hace nada, provocando desconcierto y desmotivación hacia la clase.

Por otro lado, siguiendo el tema de la calidad de los materiales, hubo ocasiones en que los estudiantes recibieron material impreso de mala calidad, donde *“Las imágenes son borrosas, por lo que es difícil observarlas y saber que imagen es”*³⁵⁶, impidiendo el buen desarrollo de un trabajo que ni siquiera puede ser finalizado. Lo anterior, sucede en más de un establecimiento, en otra ocasión *“No hay claridad en una de las imágenes, ni siquiera la profesora sabe que es”*³⁵⁷, agudizándose el problema puesto la profesora no había revisado el material con anterioridad. Hubo también problemas de digitación, donde la *“instrucción es la siguiente: une las letras impresas con la manuscrita que le corresponde, pero todas las letras son impresas”*³⁵⁸, por lo que el fin de la actividad no tiene efecto alguno, los niños(as) con facilidad unen las letras que son iguales.

³⁵⁵REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁵⁶Ibidem.

³⁵⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 4, Dependencia Particular. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁵⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

Frente a todos los problemas recién manifestados, los docentes no intentan resolverlos, lo que deja al descubierto la falta de compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes.

Además, surgen problemas asociados al planteamiento de las instrucciones. Cuando éstas son “poco claras”, los niños(as) desisten de los trabajos o intentan copiar los resultados de otros(as) compañeros(as), provocando sentimientos de frustración frente a una actividad y serias debilidades en su aprendizaje. Lo vemos reflejado en que *“los niños(as) que aún no comprenden el ejercicio empiecen a ver el trabajo de otros compañeros(as) y a copiar, situación que es advertida por la profesora, quien reacciona gritándoles que no lo hagan”*³⁵⁹. En la cita descrita hay dos problemas importantes, el primero, que los niños(as) no comprendieron las instrucciones y segundo que la profesora, en vez de reformularlas, opta por una conducta poco apropiada, lo que no cambia ninguno de los problemas planteados. Igualmente, en otra de las clases la profesora *“entrega una hoja con ejercicios... la instrucción es: “Completa el nombre de los siguientes objetos”, hay una lima dibujada y la sílaba “li”, los estudiantes deben escribir la sílaba que falta, sin embargo, hay otras imágenes, por ejemplo, donde aparece un niño, y la sílaba escrita es “ma”, los estudiantes se preguntan unos a otros que hay que poner para completar la palabra, ya que no entienden y la profesora les dice que deben inventarle un nombre al niño, que empiece con “ma”, por ejemplo “Manuel”*³⁶⁰. Pero además, el que los niños(as) no comprendan las instrucciones también tiene que ver con que el profesor no ha enseñado estrategias para que así sea, por ejemplo, dando la oportunidad de que sean ellos quienes las lean y reformulen. Esto tiene que ver con que los niños(as), entre otras cosas, están acostumbrados a que sea el profesor quien lee y explica las instrucciones, por lo que se dedican solo a ejecutar la tarea. Entonces, habría un proceso mecánico y no comprensivo al momento de enfrentarse a su lectura. En ese sentido, falta más ejercitación y estrategias que lo fomenten.

Definitivamente, los niños(as) se desconciertan frente a tales eventos y si el profesor(a) no se ocupa de entregar un material adecuado, desencadena,

³⁵⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶⁰ *Ibidem*.

además de problemas psico-afectivos (que probablemente se den en menor grado), problemas que afectan directamente el desarrollo de la clase y por ende la concreción de los aprendizajes.

También podemos decir, que en otras ocasiones los niños(as) no entienden instrucciones porque, definitivamente, no han desarrollado la comprensión lectora en su nivel más básico. Aunque esto no redime de culpas a los profesores(as), puesto que son ellos(as), quienes deben enseñarla y desarrollarla.

El docente es el encargado de generar espacios que propicien la comprensión y el aprendizaje, esto debe partir por cerciorarse que las instrucciones queden claras y no existan dudas, de lo contrario ocurren situaciones en que *“algunos no entienden la instrucción por lo que escriben su nombre en la primera línea punteada donde dice: establecimiento”*³⁶¹ o responden preguntas donde no corresponde, lo que será sancionado si lo hacen en una prueba. Por eso, deben ser meticulosos al momento de elaborar una instrucción oral o escrita (idealmente breve y con palabras comprensibles).

Lo principal, es que cuando se da una instrucción oralmente o cuando ésta se escribe, debemos fijarnos en que todo el curso haya entendido qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo; solo cuando aquello ocurre se podrá continuar con la clase. Por tanto, es importante en ocasiones ocupar más tiempo para ayudar a los estudiantes a comprender, porque si bien, en un principio se demorarán más, poco a poco irán desarrollando un sistema más complejo de pensamiento, el cual les permitirá ocupar menos tiempo en la comprensión de instrucciones.

Otro tema no menor es la “estructuración de los tiempos”, antes y para la implementación del diseño, el docente debe adecuarse a los tiempos de la clase y organizarlos de manera que estos se optimicen y los estudiantes puedan trabajar activamente.

Existe un caso donde se perdió mucho tiempo en que los niños(as) desayunaran, ocurriendo la siguiente situación: *“son las 9:15 AM y me explica que deben ir a buscar la colación que les entrega la JUNAEB, salen todos los*

³⁶¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Marzo de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

*niños(as) corriendo de la sala. Cuando vuelven, algunos se dedican a comer mientras la profesora lee*³⁶². El ejemplo anterior da cuenta de una clase que inicia a las 8:00 AM, que parte con la pérdida de minutos en que los niños(as) lleguen a la sala, se coloquen sus cotonas o delantales, dejen sus mochilas etc., y luego su desarrollo se ve interrumpido porque a las 9:15 AM los niños(as) se retiran a buscar tal colación. Aquello demuestra que se pierde más de media hora en situaciones externas, las cuales impiden un normal desarrollo de la clase. Tal evento ocurre a pesar de que se les da un tiempo definido de colación, el que sería a las 9:30 AM momento del primer recreo de la mañana.

Al respecto, creemos que la profesora debe dar tiempo a los estudiantes para ir a buscar su colación, no obstante, debe organizar de otra manera tales tiempos, idealmente, fuera de jornadas lectivas, ya que éstas se interrumpen perjudicando el avance normal de la clase y en consecuencia el aprendizaje de niños(as). Además definir bien los tiempos otorgados conlleva la formación de hábitos, aspecto necesario de educar.

Sumado a los problemas anteriores destaca “la desmotivación profunda de los estudiantes hacia la clase”, en la que los niños(as) “*se paran, hasta se arrastran por el suelo*”³⁶³, mientras “*algunos estudiantes se dedican a conversar con otros, se paran y no trabajan*”³⁶⁴. Las profesoras que se dan cuenta de tales problemas intentan solucionarlos dando a los niños(as) órdenes arbitrarias “*...la profesora les ordena que se sienten y trabajen*”³⁶⁵, pero “*los niños(as) no hacen caso, ella se va a sentar a su escritorio y sigue revisando pruebas*”³⁶⁶, sin siquiera insistir con otra estrategia que permita mantener la atención de los niños(as) hacia la clase.

Más grave aún es lo que sucede con un niño que durante una clase “*solo coloca la fecha y la instrucción. Luego se para mira por la ventana, luego ordena unas cajas dispuestas en un mueble de la sala y se sube arriba de su*

³⁶²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶³REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Abril de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶⁴REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶⁵REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 5, Dependencia Particular Subvencionado. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶⁶Ibidem.

silla. Está completamente distraído. Le digo que escriba y no hace caso. Hasta que finalmente escapa de la sala. Lo llaman, sin embargo no entra. La docente no lo va a buscar³⁶⁷. Este hecho no solo significa un problema de aprendizaje para ese niño(a) (quien queda atrasado con los contenidos vistos en tal clase), sino también para todos(as) los demás compañeros(as) que se desconcentran con tal situación (se preocupan de ir a buscarlo y se paran para mirar donde se fue) Mientras la docente a cargo no hace nada para solucionar la situación, justificándose en que ella no puede dejar a todo el resto de los niños(as) solos en la sala.

Existieron también hechos que demuestran un “vago manejo de ciertos contenidos”, explicitándose cuando *“la profesora pregunta ¿qué es un ñandú?...ella les comenta que el ñandú es como un ciervo pequeñito en vías de extinción”*³⁶⁸. Si bien entendemos que el docente puede equivocarse, éste debe hacerse cargo de los errores conceptuales que comete, si no está seguro de algo debe averiguar antes de explicar a los estudiantes contenidos o conceptos erróneos. Aquello sucede porque el docente debe preocuparse de preparar su clase y en el caso que hable de animales (como sucedió) tiene la obligación de conocerlos e informarse sobre éstos. Similar problema se produjo cuando *“La profesora pide a los niños(as) que nombren personajes de cuentos...Un niño dice un chanchito y la profesora les dice que los animales son personajes de fábulas”*³⁶⁹, cuando uno estudia las fábulas, efectivamente participan de ellas solo animales, no obstante, en los cuentos también lo hacen. Por lo tanto, la profesora tiene el deber de realizar tal aclaración y en el caso descrito no lo hizo, provocando vacíos de conceptos o conceptos errados de los cuales los niños(as) se irán apropiando.

Finalmente, y no por ello menos importante, es cuando existen diferencias tan marcadas en los “niveles de aprendizaje”, pues si bien permite un mejor desarrollo para todos(as) el que los cursos sean heterogéneos y posibilita instancias de participación y de aprendizaje en torno a la diversidad dentro del aula, hay casos en los que tal diferencia en los niveles perjudica el

³⁶⁷REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 7, Dependencia Particular Subvencionado. Octubre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶⁸REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁶⁹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3. Establecimiento N° 3, Dependencia Municipal. Septiembre de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

trabajo en clase y el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a ello, se manifiestan grandes diferencias en el aprendizaje de los niños(as), por lo que se les evalúan conocimientos por debajo de la media, por ejemplo, cuando una profesora esta haciendo un dictado a todo el curso, *“hace una interrupción y mira a tres niños que no están haciendo nada, ella me mira y dice que ellos no saben escribir aún, apenas reconocen las vocales y les pide que hagan dictado de vocales”*³⁷⁰, dejando a medias el dictado (de los que sí escriben), lo que conduce a inquietar a los niños, distraerlos y desordenar el desarrollo de la evaluación.

En otra clase sucede que *“hay 6 niños que no escriben nada o solo rayan el cuaderno, ella me comenta que estos niños están en taller de integración y que van mucho más atrasados que el resto”*³⁷¹, una situación que ocurre mientras el resto del curso está en un nivel mucho más avanzado.

En los colegios intentan ayudar a los estudiantes que presentan más dificultades, con clases de reforzamiento, lo refleja el hecho de que *“Cinco niños(as) con dificultades... se sientan en un rincón de la sala junto con una profesora que los ayuda a aprender las lecciones ya pasadas”*³⁷². No obstante, creemos que tales medidas deben realizarse fuera del horario de clases, con el fin de no entorpecer el trabajo en conjunto con el curso.

Los problemas señalados ocasionan desmotivación, frustración, mal manejo de contenidos y desarticulación en las clases, lo que se ve fuertemente involucrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar que no encontramos problemas como los descritos en los colegios que obtuvieron mejores resultados en el SIMCE.

Del análisis realizado a las observaciones podemos desprender por ejemplo, la importancia que adquiere el método de destrezas en la enseñanza de la lectoescritura, según lo constatado éste se impone por sobre el holístico. Tal situación nos hace pensar sobre lo trascendental que es para los docentes, por un lado la enseñanza del código y por otro el aprendizaje por parte del niño(a) de destrezas básicas, que le permitirán desarrollarse de

³⁷⁰REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Junio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁷¹REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 6, Dependencia Municipal. Julio de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

³⁷²REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2. Establecimiento N° 8, Dependencia Municipal. Agosto de 2009. Santiago, Chile. Anexo 3.

mejor manera. Asimismo, su utilización se explicaría, porque se cree que es más efectivo para el aprendizaje de la lectoescritura, por ende, los niños(as) aprenderían a leer y escribir antes de fin de año, lo que supone un logro para docentes y estudiantes.

Dado lo anterior creemos fundamental la especialización del docente en el área de Lenguaje y Comunicación, pues esto implicaría una apertura a un mundo poco explorado en la sala de clases.

Por otro lado, para realizar sus prácticas pedagógicas disponen de una amplia gama de estrategias dispuestas para fomentar la comprensión por parte del estudiante, pese a ello, no se evidencia mayor trabajo al interior del aula por incluirlas. Entonces, nos atrevemos a decir que en general los aprendizajes son concebidos como parcelados, creando una desarticulación entre ellos, lo que impide al niño(a) el acercamiento a la lectura que puede conllevar altos niveles de desmotivación. No creemos que en todas las clases el eje central deba ser el trabajo con la lectura, pero, si creemos que ésta siempre puede ser incluida en parte del contenido a tratar (por ejemplo para presentar el contenido) o en un momento breve de la clase, que además de fomentar el hábito lector, permitirá ir haciendo uso paulatino de las estrategias de enseñanza para la lectura (por ejemplo la actualización de conocimientos previos abordado en una de las dimensiones).

Asimismo, puntos que parecen ser olvidados como el uso de materiales didácticos también colaboran significativamente en la enseñanza de estrategias para la lectura. Es aquí donde se presentan mayores deficiencias, pues los docentes no dan espacio para la utilización de aquellos no convencionales. Podríamos decir incluso, que falta motivación de parte de los profesores para construir materiales, manejar nuevas tecnologías o incentivar el uso de materiales que por muy simples que parezcan (como las revistas), son de fácil acceso y además le dan un plus distinto a la clase. Pero definitivamente se opta por lo más fácil, seguir reproduciendo lo que se ha usado durante años y que ha permitido de igual manera el aprendizaje de los estudiantes.

Otro punto, que consideramos trascendental y transversal, es sin duda el diálogo entre profesor(a) y alumnos(as), una fuente prolifera para crear aprendizajes significativos, ya sea para construir valores, procedimientos,

conceptos e incluso un espíritu crítico en niños(as). Lo lamentable es que es escaso porque los profesores(as), como personas con autoridad, prefieren abordarlos desde su perspectiva, o tratarlos en ocasiones específicas (clases de orientación, consejo de curso, etc.), probablemente porque creen que el diálogo interrumpirá el desarrollo del contenido la clase, que es lo que consideran más importante.

Anteriormente señalamos lo que se espera de un profesor destacado en torno al dominio de contenidos, según el Marco para la Buena Enseñanza, dado ello no creemos haber sido testigos de una clase donde observáramos un docente con tales características. Tampoco estamos planteando que para abordarlo deba seguir paso a paso lo que este documento nos dice, más bien creemos que a partir de este el docente puede reflexionar sobre su práctica, tratándolo como un referente.

Lo que planteamos con antelación, nos hace reflexionar sobre la calidad de los docentes que están impartiendo clases, y nos atrevemos a decir, que en general, falta mayor compromiso por parte de los profesores(as) para lograr una mejor gestión en aula que posibilite el mejor aprendizaje a los estudiantes.

4.5 Integración de categorías construidas

A partir del análisis realizado en las observaciones y entrevistas se destaca lo importante que resultan las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de la lectura, que según el Currículum se debe abarcar mediante el modelo integrado.

Respecto de este modelo, podemos decir que del discurso de los docentes se desprende la idea de que fomentan la lectura en los niños y niñas en función del desarrollo de los diferentes niveles de comprensión, a través de la identificación de las ideas principales de un texto, reconocimiento de personajes, el diálogo, los comentarios, la discusión para lograr la construcción de significado. Lo que efectivamente sucede, pero en un solo establecimiento donde los lineamientos son claramente enfocados al modelo holístico. En los otros casos el discurso no se condice con las prácticas, donde el modelo de destrezas es el que prevalece, generando más estrategias de aprendizaje del código que de comprensión lectora. Lo que también ocurre en un caso excepcional, donde el profesor enseña la lectoescritura mediante el método Matte.

Al preguntarnos ¿por qué sucede esto?, se extrae de las entrevistas las exigencias del establecimiento en cuanto a que los niños(as) deben aprender a leer y escribir antes de finalizar el año (independientemente si se está decodificando o comprendiendo cuando se lee), lo que justificaría el modelo de destrezas, pues resulta ser mucho más efectivo para este fin.

Lo anterior se relaciona, incluso, con las expectativas que los docentes tienen en sus estudiantes, similares a las que se les exige y sus prácticas lógicamente se abocan a eso. Entonces, sus expectativas están altamente relacionadas con sus prácticas, en las que no se observan actividades o estrategias que se enfoquen e intenten profundizar en la comprensión lectora.

No obstante, los docentes expresan que los establecimientos les dan cierta autonomía para ejercer sus prácticas, (lo que se evidencia, por ejemplo, cuando casualmente observamos clases de dos establecimientos diferentes, utilizando el mismo contenido, con estrategias absolutamente distintas) siempre y cuando estén relacionadas con el proyecto educativo.

Ahora bien, la concepción de los docentes respecto de lo que es la comprensión lectora también podría reflejar la forma en que la llevan a cabo en sus prácticas. Respecto de este punto existe coherencia en el hecho de que ningún docente alude en su discurso a la importancia de la reflexión y evaluación cuando se habla de comprensión lectora y en consecuencia tampoco lo reflejan en sus prácticas. Por ende en ninguna ocasión se alude a la comprensión como la construcción de significado, lo que también es consecuente con las observaciones, puesto que mediante las estrategias que, solo algunos adoptan, no se trabaja a cabalidad. Más aún, esta idea de comprensión lectora la remiten solo a la manipulación de textos y no abordan en lo trascendental: su utilidad para formar a niños(as) con habilidades cognitivas superiores. Por este motivo se explicaría también que la mayoría deja de lado el diálogo al momento de abarcar los contenidos.

El discurso de los docentes presenta tenues luces respecto de lo importante que es la motivación para que el niño(a) aprenda a leer, es decir, lo manifiestan ligeramente cuando aluden a generar el interés por la lectura o considerar los intereses de los estudiantes. No obstante, el hecho de que no se ahonde en la motivación es consecuente con lo que sucede en la observación de la mayoría de las clases, donde claramente está ausente. Aquello lo refleja el hecho de que, efectivamente, no existen actividades que la propicien y segundo una serie de inconvenientes que se suscitan en la clase, los cuales desvían el interés de los niños(as) por el desarrollo de la tarea (materiales en mal estado, instrucciones mal planteadas, interrupción de clases, etc.).

Por otro lado, en el discurso, los docentes dicen utilizar una serie de estrategias de enseñanza para la lectura, sin embargo, su discurso se remite a nombrar actividades, por lo que existe cierto vacío conceptual en torno al término estrategia. Sin embargo, al momento de la observación, fue posible distinguir algunas, que si bien se destacan que sean abordadas, necesitan ser readecuadas para que efectivamente cumplan su fin.

El tema de las estrategias de lectura y la motivación podría significar, claramente, dificultades para el aprendizaje de los niños(as), pero no es posible extraer de las entrevistas expresiones en los docentes hagan una autocrítica respecto de tales inconvenientes (por ejemplo cuando alguna

estrategia no le da resultado), por el contrario, algunos creen no tenerlos. Por consiguiente adjudican los fracasos a factores externos al aula y la escuela como el rol de la familia, problemas de aprendizaje, déficit atencional, etc. Contrario a las observaciones que develarían que el tema pasa en gran parte por ciertas falencias en sus prácticas pedagógicas cuando se pretende enseñar la lectoescritura.

En cuanto a la formación inicial, los docentes manifiestan que ésta no les entregó las herramientas necesarias para desarrollar la comprensión lectora, pues cuando ellos(as) estudiaron había mayor interés por enseñar el código, dado esto, declaran que tales prácticas no se ven influenciadas por tal formación. Sin embargo, al realizar las observaciones nos dimos cuenta que efectivamente éstas determinan las prácticas, pues aún le dan énfasis al aprendizaje del código y no a la comprensión.

Otro punto importante de abordar en cuanto al tema es la relevancia que los docentes dicen que tiene la especialización y actualización de las prácticas para readecuarlas a las nuevas demandas en educación. No obstante, podemos decir que en las observaciones aquello no se demostró, pues sigue prevaleciendo esta idea del docente como transmisor del saber hacia aquellos que no saben: los alumnos(as). Situación que se aleja de “las nuevas propuestas” educativas planteadas por el Ministerio de Educación, en El Marco para la Buena Enseñanza y los cambios que se integraron a partir del Ajuste Curricular, entre otros.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

La idea de lograr calidad en la educación es uno de los temas más recurrentes en la actualidad. Para contribuir a ello, creemos que uno de los principales ejes que se debe articular en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas desde la primera infancia, insistiendo en que es una pieza de un proceso transversal en educación, especialmente al interior del aula. Entonces, mejorar el desarrollo de la comprensión, parte de la base de entender que ésta permite la conformación de un sujeto, que podrá acceder a un sin fin de aprendizajes durante toda su vida.

Por este motivo, es necesario considerar el impacto que ejercen las prácticas pedagógicas que realiza el docente, siendo parte esencial de éstas, sus estrategias. Suponemos que los profesores(as) en ejercicio son profesionales comprometidos con su trabajo, quienes se involucran en éste con el fin de lograr que todos los niños y niñas aprendan. Por esta razón debiesen encauzar todos sus esfuerzos en lograr tal aprendizaje.

Luego de una extensa revisión teórica, podemos decir que existen varios modelos que permiten interiorizar al niño(a) en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, es importante mencionar que en nuestro país, según las orientaciones del Currículo Nacional, existe una preferencia por el modelo Integrado (el cual incluye la unión del modelo holístico y el de destrezas). Pese a ello, con convicción decimos que en la práctica (según lo evidenciado en las observaciones de clases), el modelo de destrezas prepondera por sobre el holístico, lo que finalmente se traduce en un aprendizaje parcelado, que se inicia con la decodificación para luego abordar a la comprensión. Lo anterior no se condice con la propuesta curricular.

No obstante, creemos que es fundamental que el profesor(a) organice sus estrategias y actividades a partir de factores integrados como decodificación y comprensión y no segmentando como efectivamente se hace hoy en día.

Eje central de lo anterior, es lo importante que resulta ser la formación inicial que los docentes reciben, creemos que ésta (independiente de donde sea, instituto o universidad), posibilita el acercamiento del docente a los saberes mínimos que debe tener para enfrentarse a tan importante desafío, el ser educador. Permitiendo el despliegue de una serie de estrategias para desarrollar aprendizajes en los niños(as). Lo importante de ello, es que el docente conciba que la formación inicial es la base sobre la que se sustentan sus conocimientos, y que no es lo único que debe poseer, en consecuencia debe perfeccionarse y actualizarse, acorde a las necesidades de las nuevas generaciones. Lo recién mencionado se condice con el discurso extraído de los docentes quienes, si bien no visualizan su formación inicial como determinante en sus prácticas, sí expresan la idea de lo imprescindible que es para ellos(as) perfeccionarse.

Según lo observado en las clases, podemos decir que efectivamente los docentes estructuran sus prácticas en torno a lo recibido en su formación inicial, pues como ya señalamos, en tales clases, se observa una prevalencia de la enseñanza del código (modelo de destrezas) por sobre el desarrollo de la comprensión (modelo holístico), que se incentivó en su formación inicial.

Abogamos por la construcción de un “proceso” de reflexión de los docentes en torno a sus prácticas para contribuir al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las estrategias utilizadas por los docentes se orientan en torno a lo ya expuesto, sin embargo, ellos(as) declaran que éstas se organizan en función de los intereses y motivaciones de los estudiantes, para ello usan contenidos con ejemplos concretos y contextualizados a su realidad, situación de la cual no fuimos testigos, puesto que en general los niños y niñas se mostraban poco entusiasmados con sus propuestas, lo que nos hace pensar que ellos(as) emitieron un discurso no presente en sus prácticas, sino uno que forma parte de sus representaciones como docentes.

Al respecto, lo importante es que los docentes a partir de sus estrategias, despierten en los estudiantes el interés por la lectura, de tal modo que éstos se sientan motivados a aprender y se conviertan en lectores independientes y más avezados, los que podrán realizar analogías, comparaciones y asociaciones frente al texto que están leyendo, desarrollando

así un pensamiento más reflexivo y comprensivo. Lo anterior permitiría por un lado, que el niño(a) aumente su capacidad de encontrar errores que comete y poder resolverlos de manera autónoma. La idea de esto es que no se lleve a cabo un aprendizaje mecánico y sin sentido, que no dura en el tiempo provocando que la asistencia al colegio se transforme en una obligación y no en la necesidad de adquirir aprendizajes para la vida.

Estamos conscientes de lo difícil que a veces puede ser lograr la motivación de todos y cada uno de los estudiantes, sin embargo, confiamos en las capacidades del docente que desarrolla a partir de su formación inicial y a lo largo de su experiencia para lograr de éste desafío, los mejores resultados.

Somos de la idea que organizar las estrategias en función de los estudiantes, da pie para que sus aprendizajes permanezcan en su memoria, por lo que podrán extrapolarlos a otras situaciones, formando redes mentales que permitirán obtener aprendizajes reales y significativos. En este sentido, es importante que el docente se preocupe de facilitar el acercamiento de los estudiantes a los contenidos, sobre todo cuando éstos son muy amplios o complejos, puesto que ello puede originar una desmotivación de los estudiantes a aprender.

En cuanto al discurso de los docentes en función de lo ya mencionado, hay una marcada ausencia de autocrítica frente a su labor, en general piensan que lo hacen muy bien, pese a ello, en varios casos, los resultados de sus estudiantes no son los mejores.

Al respecto pensamos lo importante y necesario que es el hecho de reflexionar sobre el propio trabajo, pues ello conlleva al mejoramiento de éste, asumiendo errores para poder corregirlos, reformulando estrategias e incluso manteniendo las que han dado buenos resultados. Entonces, es preciso generar instancias de reflexión y evaluación, más allá de las habitualmente utilizadas, como las pruebas. La idea es que se trabaje la reflexión y evaluación de la lectura, a partir, por ejemplo, de diálogos con los estudiantes, disertaciones, generando espacios donde los alumnos(as) puedan opinar en discusiones de alto nivel en relación a los contenidos que se están viendo en clases. Lo que planteamos es que cuando los niños(as) realizan lecturas, existan momentos en que puedan reflexionar y evaluar lo que han leído, que tales instancias, los motiven a comunicarse de forma oral, y compartir sus

opiniones con el resto de los compañeros(as), con el objeto de enriquecer su vocabulario, planteamiento de ideas y principalmente la comprensión.

Si bien hubo docentes observados que llevaban a cabo este tipo de reflexiones, en la mayoría de los casos no se generaban estos espacios, por tanto, para los estudiantes es muy difícil autoevaluar su comprensión y los profesores(as) se remiten evaluaciones normales (como la mencionada prueba).

De cierta manera las expectativas que tienen los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes, juegan un rol importante en la organización de las prácticas pedagógicas pues, por ejemplo en NB1, los docentes esperan que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir principalmente, expectativas que se sustentan en primer lugar sobre el objetivo señalado por el Marco Curricular emanado del Ministerio de Educación, en segundo por las exigencias del establecimiento del que son parte y finalmente por las metas personales que se plantea, estas últimas, basadas en lo que éste cree que pueden lograr los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior debemos señalar, que es muy frecuente, el hecho que los profesores(as) subestimen las capacidades de sus estudiantes, entonces, las expectativas que éstos tienen sobre ellos, pueden ser impactadas por tal situación. El docente debe sustentarla en base a la idea que los niños y niñas siempre pueden más, y que está en sus manos el poder sacar el máximo provecho a sus capacidades.

Si bien sabemos que los docentes deben guiar sus prácticas, muchas veces, en función de las exigencias del establecimiento, es importante destacar que en todos los casos evidenciados, éste permite cierta autonomía al docente para determinar qué y cómo aprenderán sus estudiantes. Creemos que la única excepción presente en la muestra es el establecimiento que utiliza el método Matte, donde el docente explica que sus enseñanzas se remiten a lo que a partir de dicho método se estipula. Pese a ello, hay que tener en claro que el aula es el espacio de los profesores(as) y estudiantes, donde el docente tiene la posibilidad de llevar a cabo las prácticas que estime convenientes.

El relato anterior da cuenta de elementos que conforman las prácticas pedagógicas de los docentes, determinantes a la hora de enseñar a los

niños(as) la lectura. En definitiva, su descripción y análisis refleja que en general, las prácticas carecen de estrategias (que considera actividades, motivación, entre otros), para el aprendizaje de la lectura (entendida como construcción de significado y no como decodificación), lo que se traduce en bajos índices en competencia lectora de niños y niñas en cursos posteriores. Por tal motivo es importante, abordar la lectura desde la primera infancia para paulatinamente ir formando lectores competentes. He ahí la necesidad de abogar por prácticas que fomenten la comprensión lectora.

En consecuencia, queremos enfatizar en dos puntos centrales: el primero, es que la enseñanza y a la vez el aprendizaje de estrategias de lectura debe abordarse progresivamente, partiendo por una base sólida, sobre la que se sustenten los posteriores aprendizajes, tanto en torno a la lectura como a otros contenidos; y segundo, que para que aquello suceda, es imprescindible la labor del docente, quien debiese entregar las herramientas precisas y necesarias con el fin de que los niños(as) logren tal aprendizaje, el cual, posteriormente se reflejará en buenos resultados y más importante aún, en su constitución como sujetos.

Por ello los docentes, como profesionales comprometidos con el aprendizaje de los niños(as), debiesen tomar conciencia de lo trascendental que es su labor en la enseñanza de la lectura, solo así se preocuparán y se enfocarán en mejorar sus prácticas, más allá del reconocimiento que puedan recibir debido a los buenos resultados obtenidos por niños y niñas.

En pos de tal mejoramiento, es preciso preguntarnos: ¿a qué se deben las debilidades de los docentes para enseñar la lectura?, con el fin de detectar cuáles son las causas y proponer mejoras.

Podríamos abogar por factores externos como lo son la exigencia de aplicar un método que no se condice con lo que el docente prevee mejor para el aprendizaje de sus estudiantes. También podríamos asociarlo a que en su formación inicial no recibió los instrumentos necesarios para su enseñanza. Este último tema es interesante, puesto que ya se ha comenzado a indagar con programas como INICIA, que pretenden detectar, cuáles son las falencias y debilidades de los centros que forman profesionales de la educación y que por lo visto, no han logrado responder a lo que los niños(as) realmente necesitan aprender.

Otra explicación podría ser la falta de perfeccionamiento o especialización de docentes que, como los observados, llevan muchos años de ejercicios y deben readecuar sus prácticas para responder a las demandas de nuevas propuestas curriculares, que dan cuenta de la necesidad de cambios en el sistema educativo para mejorar las prácticas.

Probablemente, hay muchos otros motivos que serían dignos de investigación con el fin de responder esta pregunta y de tal manera soslayar las falencias de las prácticas pedagógicas de los docentes al abordar contenidos tan importantes como la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- **CARRASCO**, J., Calderero, J. *Aprendo a investigar en educación*. Ediciones Rialp, España, 2000.
- **CONDEMARÍN**, Mabel. *El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas, Chile, 2001.
- **CPEIP y MINEDUC**. *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile, 2008.
- **CHARTIER**, R, *Sociedad y escritura moderna*, Instituto mora, España, 1999.
- **DELGADO** y Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Proyecto Editorial Síntesis psicológica, España, 1995.
- **ESCORIZA**, J. *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de evaluación de comprensión lectora*. Edicions Universitat de Barcelona, 2003.
- **EYZAGUIRRE**, B; Le foulon, C; Hinzpeter, J. *Los chilenos no entendemos lo que leemos, analizando el estudio internacional: Nivel lector en la era de la información (OECD, Statistics Canadá)*. Centro de estudios públicos. Puntos de referencia, Artículo 230. Santiago, Chile. 2000.
- **EYZAGUIRRE**, Bárbara y Fontaine, Loreto. *Las Escuelas que Tenemos*. Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, 2008.
- **FERREIRO**, E y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores, México, 1979.

- **FERREIRO**, E. y Palacio Gómez M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo veintiuno editores, México, 2002.
- **FREIRE**, P y Donaldo, M. *Alfabetizaciónn: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Ediciones Paidós, España, 1999.
- **GIMENO** Sacristán. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, España, 1998.
- **GIROUX**, H. *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. Siglo veintiuno editores, Tercera edición, México, 1997.
- **GÓMEZ-PALACIOS**, M. *Indicadores de la comprensión lectora*. Colección INTERAMER, 1993.
- **HAVELOCK**, Eric. *Cultura escrita y oralidad*, Editorial Gedisa. España, 1995.
- **HAVELOCK**, Eric. *La musa aprende a escribir, reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Ediciones Paidós Ibérica, España, 2008.
- **HEBRARD**, J y Chartier, A. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Editorial Gedisa, España, 1994.
- **MINEDUC**. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Chile, 2002.
- **MINEDUC**. *Indicadores de la Educación en Chile*. Chile, 2002a.
- **MINEDUC**. *Implementación Curricular en el aula. Lenguaje y Comunicación. Primer Ciclo Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación, Chile, 2004.

- **MINEDUC.** Indicadores de Educación en Chile. Chile, 2006.
- **MINEDUC.** *Ejemplo de acciones para el mejoramiento del aprendizaje en el subsector Lenguaje y Comunicación y la Gestión institucional de los establecimientos.* Chile, 2008.
- **MINEDUC.** Ley N° 20.248. CHILE. *Ley de subvención Escolar Preferencial.* Santiago, Chile, 2008a.
- **MINEDUC.** *Propuesta Ajuste Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Lenguaje y Comunicación.* Chile, 2009.
- **MINEDUC.** *Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación primer año básico. Chile.*
- **MINEDUC,** *Resultados Nacionales SIMCE 2008.* Chile, 2009a.
- **NÚÑEZ, E.** *Didáctica de la lectura eficiente.* Universidad Autónoma del Estado de México, 2005.
- **PARDINAS, F.** *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales.* Siglo XXI Editores, México, 2005.
- **SARAMAGO, J.** *Novela: La caverna.* Editorial Alfaguara, España, 2001.
- **SOLÉ, I.** *Estrategias de lectura.* Editorial Graó, España, 2002.
- **STENHOUSE, L.** *Investigación y Desarrollo del Currículum.* Ediciones Morata, Tercera edición, Madrid, España, 1991.
- **YUS, R.** *Educación integral, Una educación holística para el siglo XXI.* Editorial Desclée de Brouwer, S.A, España, 2001.

RECURSOS EN LÍNEA

- BITAR, S. *Discurso Ministro de educación, 85 años de la ley de educación primaria*. 2005, Chile, [en línea], <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/informe/mensaje.pdf>, [consulta: 04 Mayo de 2009].
- BOLIVAR, A. Artículo: cultura escolar y cambio curricular, Universidad de Granada, España, 1996, [en línea] <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>, [consulta: 13 Septiembre de 2008].
- COLOMER, T. *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. [en línea], <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprensionlectora.pdf> [consulta: 10 Mayo 2009].
- *Ejemplo de acciones para el mejoramiento del aprendizaje en el subsector de Lenguaje y Comunicación y la gestión institucional de los establecimientos*. [en línea], http://www.planesdemejoramiento.cl/documentos/sugerencias_lectura.pdf, [consulta: 06 Marzo de 2009].
- FERNÁNDEZ Astete, C. Gatica Astaburuaga, C. Torres Rodríguez, X. *Leer es Comprender. Apoyo Método de lecto-escritura Matte* [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 15 Junio de 2008].
- FUNDACIÓN ASTORECA. *Lenguaje y comunicación, 1° básico Método de lectoescritura inicial Matte*. [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

- GARCÍA-HUIDOBRO, J., El papel de la lectura en la formación de profesores, [en línea], http://www.cide.cl/Download/Decano/2008_papel_de_la_lectura_santillana.pdf, [consulta: 23 Junio de 2008].
- MINEDUC. *Planes y programas de lenguaje y comunicación para NB1*. [en línea], http://www.educra.cl/otec/pdfs/1_basico/1B02_Lenguaje.pdf, [consulta: 25 Mayo de 2008].
- MINEDUC. *Bibliotecas escolares CRA*. [en línea], www.bibliotecas-cra.cl , [consulta: 26 Octubre de 2008].
- MINEDUC. *Niveles de logro*. [en línea], <http://www.simce.cl/index.php?id=419>, [consulta: 28 Junio de 2009].
- MINEDUC. *Ajuste curricular aprobado*, [en línea], <http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/ajuste-curricular/> , [consulta: 15 Junio de 2008].
- NUÑEZ, I. *Ni uno menos, El liceo obligatorio*. [en línea], http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Ni_uno_menos.doc, [consulta: 30 Mayo de 2009].
- UNIVERSIDAD CENTRAL. *Lenguaje integrado: Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. [en línea], <http://biblioteca-digital.ucentral.cl/documentos/libros/integrado/primeraparte.html#FUNDAMENTACION%20TEORICA>, [consulta: 03 Agosto de 2008].

ANEXOS

ANEXO 1

Modelos de enseñanza de la lecto-escritura

Al analizar las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula es preciso ahondar en los modelos de enseñanza de lectoescritura que emplean, puesto que esto también significará un referente para describir las metodologías y estrategias que aplican con el fin de formar lectores competentes.

Entonces, cuando hablamos de modelo, nos referimos a *“un diseño estructurante que aplicado al proceso lector, no constituye un método sino una perspectiva destinada a proporcionar comprensiones más profundas acerca de la naturaleza de la lectura así como de sus prácticas tradicionales y actuales”*³⁷³. De allí podemos decir que el currículum nos proporciona dos perspectivas muy distintas a nuestro juicio, de la enseñanza de la lectura y por lo tanto de su práctica.

Situándonos ahora en lo que se refiere el **modelo holístico**, debemos comprender que se entiende por holismo, lo que *“es contemplado como un nuevo paradigma”*³⁷⁴, el cual ha sido difícil de llevar a cabo en su totalidad, pues según lo que plantea Rafael Yus Ramos³⁷⁵ la pedagogía holística se generalizará cuando sus propuestas no sean vistas como amenazadoras para algunos fines políticos y económicos, dentro de los que se desenvuelven las sociedades.

Tal modelo pretende *“reestablecer las conexiones en todas las esferas de la vida”*³⁷⁶, que han sido fragmentadas con anterioridad, para dar paso a un aprendizaje parcelado, por asignaturas, espacios y horarios, que lo que finalmente hacen es educar y preparar para la fragmentación, de la cual creemos que los niños(as) no deben ser parte.

Si bien en algunos aspectos puede sonar utópico e inclusive irreverente, lo que intenta dicho modelo, es muy necesario dentro del marco de educación actual, donde el mundo se encuentra interconectado, y los estudiantes pueden observar y ser partícipes de esta conexión. Sin embargo, para poner en práctica este paradigma, es importante tener docentes especialistas en el tema, los cuales sean capaces trabajar en base a él y sepan como utilizar las mejores estrategias de dicho modelo en pro de los aprendizajes de los niños(as).

En este sentido y luego de diversas investigaciones, se ha considerado que este modelo posee diversos componentes, que lo definen como un todo, los cuales debiesen estar plasmados en la educación holística que se entrega. Algunos de los elementos son: *“Globalidad de la persona: la educación holística se interesa en el crecimiento de todas las potencialidades humanas intelectual, emocional, social, física artística/estética, creativa intuitiva y*

³⁷³UNIVERSIDAD CENTRAL, *Lenguaje integrado: Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*, [en línea], <http://biblioteca-digital.ucentral.cl/documentos/libros/lintegrado/primeraparte.html#FUNDAMENTACION%20TEORICA>, [consulta: 03 Agosto de 2008].

³⁷⁴YUS, R. *Educación integral, una educación holística para el siglo XXI*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. España, 2001, Pág. 21.

³⁷⁵YUS, R., 2001, Op. cit. Pág. 21.

³⁷⁶YUS, R., 2001, Op. cit. Pág. 23.

*espiritual*³⁷⁷, las cuales debiesen ser consideradas en todos los aspectos de la educación con el fin de que los niños(as) logren desarrollar al máximo dichas potencialidades. En segundo lugar, se toma en cuenta la *espiritualidad*³⁷⁸ del ser humano, donde pone hincapié, ya que éste es un elemento, casi inexistente en el sistema educacional, *“el holismo valora y desarrolla la espiritualidad como estado de conectividad de toda la vida, experiencia del ser, sensibilidad y compasión... sentido de reverencia y de maravilla ante los misterios del universo, así como significado y sentido de la vida”*³⁷⁹.

Según éste paradigma, uno de los ejes centrales son las interrelaciones, no tan solo las que se establecen entre personas, sino como se expuso anteriormente, las interrelaciones entre todos los elementos del universo *“que constituyen el todo, del que la mente, en el hombre y la propia especie humana forman parte”*³⁸⁰, importante en una red de relaciones, que se van dando constantemente. Un elemento fundamental en dicho paradigma, del cual no podemos olvidarnos es la experiencia, la cual se considera como un elemento en el que el niño(a) se basa para poder aprender. Dicha experiencia le permite vivenciar las cosas y de esta forma aprenderlas significativamente, lo que se apoya en que *“la educación es crecimiento a través del descubrimiento y la apertura de horizontes, lo que supone una implicación en el mundo, sostenida por el interés, la curiosidad y el propósito personal de comprender y encontrar sentido”*³⁸¹.

Finalmente, el holismo toma en cuenta la contextualización como parte importante del aprendizaje de los estudiantes, lo que se sustenta en que *“todo conocimiento se crea desde un contexto histórico y cultural”*³⁸², del que en muchas ocasiones los mismos niños(as) pueden ser parte importante, por lo que dicho aprendizaje, será considerado como experiencia vital y podrá ser interiorizado de forma más acabada por los estudiantes.

Una vez conocido el sustento dentro del cual se enmarca el paradigma holístico, es importante conocer cuál es la visión desde la que se considera tal paradigma en nuestra educación.

Este modelo tiene como base la idea de globalidad, desde esta perspectiva *“rechaza el concepto de lectura como una destreza unitaria global, construida por un conjunto de subdestrezas; al contrario, se considera como un proceso realizado sobre la base de la competencia lingüística”*³⁸³, por eso es que sostiene la idea de lenguaje como algo interdependiente, que no debe estar fragmentado o parcelado y debe ser enseñando y aprendido como parte de un todo. Lo que se traduce en el método de lectura que parte de la palabra como un todo y no la fragmenta letra por letra.

De esta manera podemos determinar cómo es que dicho modelo considera que el aprendizaje del lenguaje es utilizado en todos los aspectos de la vida, por lo que no puede realizarse en torno a un único elemento sino tomando en cuenta como parte de un contexto del cual niños(as) y profesores también forman parte. Así, el lenguaje afecta a todas las esferas de la vida,

³⁷⁷YUS, R., 2001, Op. cit. Pág. 32.

³⁷⁸YUS, Ramos, Rafael, 2001, Op. cit. Pág. 32.

³⁷⁹YUS, Ramos, Rafael, 2001, Op. cit. Pág. 32.

³⁸⁰YUS, Ramos, Rafael, 2001, Op. cit. Pág. 33.

³⁸¹YUS, Ramos, Rafael, 2001, Op. cit. Pág. 35.

³⁸²YUS, Ramos, Rafael, 2001, Op. cit. Pág. 35.

³⁸³UNIVERSIDAD CENTRAL, *Lenguaje integrado: Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*, [en línea].

tanto el hablar, escuchar, leer, escribir y por sobre todo el comunicarnos, o sea el relacionarnos como parte de este mundo interconectado.

Entre las estrategias de enseñanza utilizadas por el modelo holístico, podemos encontrar las “salas letradas”³⁸⁴, que como su nombre lo indica, invitan al niño(a) a estar en un permanente contacto con el lenguaje escrito, el cual les permite ir interiorizando las letras, cuando estos aún no saben leer.

Este tipo de salas incluye una muestra por ejemplo de textos breves, siempre contextualizados al mundo del niño(a) por ejemplo, la exposición de un abecedario, textos auténticos, pared de palabras, en esta última debe ser detallados los nombres de elementos de la sala de clases entre otro(as). Una segunda estrategia es “realizar caminatas de lectura”³⁸⁵, las que consisten en aprovechar los textos escritos del entorno, por ejemplo sacar a los niños alrededor del colegio, que lean los nombres de las calles, reconozcan algunas marcas de productos en relación a las letras con las que éste se escribe etc. Por otro lado, utiliza la “interrogación de textos breves”³⁸⁶, en donde los niños(as) son protagonistas plenos de la actividad, pues ellos(as) realizan preguntas en relación a un texto que estén observando, basándose en las ilustraciones, título, forma de texto, etc. Existen muchas otras estrategias utilizadas en tal modelo, pero creemos que conociendo las tres nombradas, anteriormente, podemos llevarnos una idea de lo que a partir de éste se pretende hacer.

Si bien, el modelo holístico presenta al niño(a) como creador de su propio aprendizaje, no debemos olvidar que la mediación adecuada del profesor(a) puede lograr que los aprendizajes sean aún más significativos y que los niños y niñas puedan desarrollarse plenamente en torno a la lectura, dándole un real sentido en su vida cotidiana.

En cuanto a el **modelo de destrezas**, éste se orienta a enfocar la atención en las destrezas, lo que “*implica principalmente la aplicación de estrategias destinadas a desarrollar la conciencia fonológica y el descubrimiento de las relaciones entre los sonidos de las palabras y de los patrones de letra (aprendizaje de los fónicos) en cuanto éstos apoyan a la mayoría de los niños a decodificar el sentido de los textos*”³⁸⁷.

Principalmente, se recurre al modelo de destrezas justificando que “*el lenguaje escrito utiliza un código convencional, no natural, que debe ser descifrado por el estudiante*”³⁸⁸, el cual relacionando los grafemas (letras) con los fonemas (sonidos) podrá decodificar el texto leído.

Siendo aún más específicos podemos decir que la tarea está centrada en el profesor y la lectura es un aprendizaje secuenciado “paso a paso” que parte de los niveles estructurales más simples de nuestro idioma a los de mayor complejidad. En función de este hecho se estructuran en lecciones que posteriormente se refuerzan mediante ejercicios o actividades que se remiten a la enseñanza del código. Cada unidad se estructura de la siguiente forma:

- Presentación de la letra en estudio (correspondencia fonema- grafema)
- Formación de sílabas con la letra en estudio
- Lectura y escritura de palabras

³⁸⁴ MINEDUC, *Planes y programas de lenguaje y comunicación para NB1*, Pág. 31, [en línea], http://www.educra.cl/otec/pdfs/1_basico/1B02_Lenguaje.pdf, [consulta: 25 Julio de 2008].

³⁸⁵ MINEDUC, 2002a, Op. cit. Pág. 31.

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ *Ibidem*.

³⁸⁸ *Ibidem*.

- Lectura y escritura de oraciones

Su fin último es la comprensión. Entonces la pregunta es ¿Parece idóneo enseñar a los niños a leer y a escribir, mediante un modelo que más que la comprensión y búsqueda de significado, pretende el dominio del código y la decodificación, que no le hacen sentido?

Actualmente, el modelo de destrezas tiene su expresión en el **método Matte**, el cual es ampliamente utilizado en diversas instituciones escolares. Se caracteriza por plantear metodologías bien definidas, estructuradas, secuenciadas y rígidas.

El método Matte fue creado por Don Claudio Matte, quien donó los derechos a la Sociedad de Instrucción Primaria. Su finalidad es “*acortar el tiempo de aprendizaje de la lectura*”³⁸⁹.

Los recursos de los que se dispone y las formas de trabajo con ellos son:

- ✓ Tres cuadernos de Trabajo en Clase: donde se presentan actividades para ejercitar la lección en estudio. Por ejemplo, se marcan las letras, para que el niño(a) las reproduzca y de tal forma pueda reforzar cada lección.
- ✓ Un cuaderno de Tareas: se determina que es “*un cuaderno collage de matemática, cuadro de 5 mm, de 80 páginas*”³⁹⁰. La idea es dar todos los días una tarea al niño(a) para repasar en la casa la lección que se está tratando. Al día siguiente la profesora le revisa y deja marcada otra tarea para realizar.
- ✓ Un cuaderno de Preparación y Dictados: semanalmente se evalúa la lección mediante el dictado: en un cuaderno “*que se utiliza por las dos tapas: en una, se ponen las preparaciones y en la otra, se realizan los dictados*”. Entonces, una vez que se hace el dictado la profesora revisa la tarea que se le envió al niño(a) para estudiar.

Sus etapas son:

1. Preparación: dispone al niño para la lectura y escritura. Cuatro días de apresto, tres días para cada vocal (en total 15 días), un día para la evaluación de las vocales.
2. Prelectura: en palabras y oraciones, proporciona el conocimiento de sonidos y letras minúsculas. Una prelectura para analizar y sintetizar la nueva palabra.
3. Lectura Lenta: introduce las mayúsculas y combinaciones de consonantes (Agosto, Septiembre, Octubre, Noviembre, Diciembre). Tres días para cada lección.
4. Lectura de corrido y comprensiva. “*Las etapas anteriores han capacitado al niño para empezar a disfrutar lo que lee*”³⁹¹. Por lo tanto, el segundo semestre ya serán capaces de realizar una lectura comprensiva de textos breves.

³⁸⁹FERNÁNDEZ Astete, C. Gatica Astaburuaga, C. Torres Rodríguez, X. *Leer es Comprender. Apoyo Método de lecto-escritura Matte*, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

³⁹⁰FUNDACIÓN ASTORECA, *Lenguaje y comunicación, 1º básico Método de lectoescritura inicial Matte*, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

³⁹¹FERNÁNDEZ Astete, C. Gatica Astaburuaga, C. Torres Rodríguez, X. *Leer es Comprender. Apoyo Método de lecto-escritura Matte*, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

La forma de evaluar la lectura consiste en:

- ✓ Evaluación formativa: cuando la profesora le pide a los niños(as) que hagan lectura en voz alta.
- ✓ Evaluación sumativa: *“La Coordinadora de Ciclo llama a los niños mensualmente para evaluar la lectura. Les entrega una hoja que deben leer”*³⁹². Estas son lecturas previamente calendarizadas. En un principio no se mide velocidad. La “lectura veloz” o velocidad lectora, se evalúa solo a fines del segundo semestre.

Respecto a la escritura, se evalúa con dictados de palabras u oraciones que se deben estudiar. Para ello, la profesora envía las palabras u oraciones como tarea para la casa, para que los niños(as) repitan mínimo tres veces. Se revisa la tarea y se hace el dictado. La idea es realizar un dictado semanalmente.

A estas evaluaciones se suman las pruebas globales y parciales.

En cuanto a las lecciones que se trabajan, cada una debe ser tratada en un tiempo definido que no puede ser variable. Por ejemplo, para la primera lección: ojo se otorgan 4 días junto con ello las lecciones se dividen en:

- Lecciones de palabras escritas con minúsculas
- Lecciones de palabras escritas con mayúsculas

La metodología de trabajo, un niño(a) no puede pasar de una actividad a otra si la profesora no ha revisado la anterior. Se plantea la problemática de los niños(as) que presentan dificultades o son más lentos, a ellos: *“la profesora los asiste de una forma más directa y si no alcanzan a terminar en el tiempo presupuestado, continúan en la hora siguiente”*³⁹³, por el contrario, los niños(as) que terminan antes comienzan a leer libros de la biblioteca de aula.

Las clases expositivas se desarrollan de la siguiente manera³⁹⁴:

1. Actividades iniciales o de motivación (incluye las destrezas de: observar, describir, comentar y nominar que sirven para despertar el interés e introducir lo nuevo). Se presenta un objeto real o lámina según la lección que se va a tratar. Los niños(as) la observan y deben verbalizar oraciones espontáneas que incluyan la palabra en estudio, por ejemplo, dando características del objeto.
2. Presentación de la palabra modelo en el pizarrón con caracteres imprenta: Leen la palabra completa como un todo. Ejemplo, ojo.
 - a) Análisis:
 - Leer separando las sílabas: o-jo
 - Pronunciar cada sonido dentro de la palabra con naturalidad. No hacer pausa entre un sonido y otro (o-j-o).
 - Distinguir el nuevo sonido, pronunciarlo correctamente, j.
 - b) Síntesis
 - Combinar los sonidos para formar nuevamente las sílabas, j-o, jo.
 - Reunir las sílabas para recomponer la palabra, o-jo, ojo.

³⁹²FUNDACIÓN ASTORECA, *Lenguaje y comunicación*, 1° básico *Método de lectoescritura inicial Matte*, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

³⁹³FUNDACIÓN ASTORECA, *Método de lectoescritura inicial Matte*, 1° básico *Lecciones de palabras con minúscula*, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

³⁹⁴FERNÁNDEZ Astete, C. Gatica Astaburuaga, C. Torres Rodríguez, X. *Leer es Comprender. Apoyo Método de lecto-escritura Matte*, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].

- Con los sonidos ya conocidos y los recién aprendidos, formar otras sílabas y palabras, evitando las combinaciones sin significado.
Sí: ají-ajo- paja.
No: aje-uja-ija.
3. Escritura de la palabra y de la nueva letra.
 - El profesor escribe en el pizarrón la palabra modelo con cursiva.
 - Identificar fonema con el grafema correspondiente y destacar en otro color la nueva letra.
 - Hacer una corrida con la nueva letra durante la hora de clases, y dar otra como tarea para la casa. Solo abarcando la mitad de una página.
 - Enfatizar escritura de palabras y oraciones, más que en letras aisladas.
 - Observar el trabajo de cada niño(a) (evitar las críticas individuales ante el curso).
 - Evaluar en forma permanente.
 4. Lectura.
 - a) Lectura con caracteres manuscritos.
 - Lectura modelo, por el profesor.
 - Explicación del vocabulario.
 - b) Lectura con caracteres de imprenta.
 - Asociar tipos de imprenta y manuscrito, observando modelos de cada tipo.
 - Leer el trozo con letras de imprenta expuestas en el pizarrón.
 - Reconocer las palabras nuevas.
 - Practicar primero la lectura silenciosa y luego la oral, por grupos e individualmente.
 5. Lectura en libro: leen primero por grupos, después en forma individual, junto al profesor(a), para que éste pueda establecer el nivel de aprendizaje de cada niño. No es necesario que todos los alumnos(as) lean la lección completa pues en un trozo se puede encontrar lo que se quiere evaluar.
 6. Escritura de oraciones o frases: que se copian, evitando que sean extensas.
 7. Evaluación final: cuando se termina una lección o un conjunto de elecciones el profesor(a) evalúa como estime conveniente, incluyendo: dictado de palabras, frases y oraciones más o menos complejas según la etapa del periodo de evaluación.

Una vez que el niño(a) a aprendido las primeras lecciones, comienzan a elaborar oraciones que incluyan palabras según la lección en estudio.

Es transversal a todo el proceso el reforzamiento de la caligrafía, que es considerada un punto central, *“La idea es que sea trabajada durante la clase para que la profesora observe como los niños(as) hacen los movimientos de cada letra y corregirlos si es necesario”*³⁹⁵.

Con la aplicación del método Matte y el modelo de destrezas, difícilmente se consideran las hipótesis previas que el niño(a) trae consigo respecto del lenguaje.

Implementar este método, es partir de la premisa de que el niño(a) es una *tabula rasa* a la cual llenar de conocimientos técnicos de su lengua (aprendizaje del código, reglas gramaticales y de ortografía). Lo que es

³⁹⁵FERNÁNDEZ Astete, C. Gatica Astaburuaga, C. Torres Rodríguez, X. Leer es Comprender. *Apoyo Método de lecto-escritura Matte, [en línea], http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_870.html, [consulta: 25 Julio de 2008].*

erróneo, pues bien sabemos, que el niño(a) llega a la escuela con un bagaje de conocimientos fomentados en su socialización primaria. Es un sujeto cognoscente y activo, que externaliza los conocimientos que hay dentro de sí y a la vez se nutre del conocimiento externo, generando una serie de esquemas mentales que le permiten la comprensión del mundo, los que, en la medida que pasa el tiempo y recibe ciertos estímulos, va adaptando y reacomodando. Así lo señalan Ferreriro y Teberosky: *“el sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia”*³⁹⁶. Por lo tanto, la escuela con su modelo de destrezas (que mediante la transmisión del conocimiento del lenguaje busca que el niño(a) aprenda a leer y escribir), es poco eficaz frente a las necesidades del niño(a), que ya lleva consigo una serie de conocimientos que deben ser considerados al momento de enseñar: *“...el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna”*³⁹⁷.

Es equívoco, inferir que el niño(a) no ha reflexionado y creado sus propias reglas e hipótesis respecto del lenguaje, pues ha estado en constante relación con el mundo letrado, mediante la observación de publicidad, el habla con los mayores, los textos impresos, auténticos, entre otros. Además de ello, somos testigos de cómo los niños(as), antes de ingresar a la escuela, imitan el acto lector: hojeando, apuntando la palabra que supuestamente están leyendo y muchos de ellos saben el tipo de contenido que tiene cada texto, así lo demuestra el estudio realizado por Ferreiro y Teberosky.

Si el enfoque de la enseñanza de la lecto escritura, se remite a la aplicación de un método rígido (sin considerar los conocimientos previos del niño(a) respecto al tema), es probable creer que muchos niños(as) no aprendan a leer porque no comprenden lo que la escuela pretende enseñar, ya que traen consigo otros esquemas que la escuela rompe bruscamente o, simplemente anula con sus prácticas pedagógicas. A ellos se les tilda de niño(os) con trastornos específicos o generales del lenguaje (problemas comúnmente de disléxicos) y erróneamente, en estos casos se habla de “fracaso escolar”, siguiendo el círculo vicioso de hacerlo repetir (tema referido al inicio): volver a repetirle las mismas formas para aprender la lectoescritura, mediante la cual no aprendió en un principio.

³⁹⁶ FERREIRO, E y Teberosky, A, 1979, Op. cit. Pág. 28-29.

³⁹⁷ FERREIRO, E y Teberosky, A, 1979, Op. Cit. Pág. 26.

ANEXO 2
ENTREVISTAS

Entrevista N° 1

Establecimiento : N° 1
Dependencia : Particular
Nombre entrevistada : Sofía
Título profesional : Profesora de Educación General Básica
Años de ejercicio : 10 años
Curso a cargo : 1º básico
Institución de estudio : Pontificia Universidad Católica de Chile
Día : 16 de Septiembre de 2009
Hora : 11:30 A.M.

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Entrevistado: En realidad espero que adquieran y manejen las competencias básicas del lenguaje. Todo lo que implica el proceso de lectoescritura. O sea, no sólo que lean, sino que haya una comprensión de lo que están leyendo. Entonces que puedan aplicar esas competencias en la producción de escritos, también en instancias de conversación, expresándose adecuadamente, que se escuchen entre ellos, aunque sea lo más difícil.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?

Entrevistado: Para mí la comprensión lectora es que los niños logren entender lo que están leyendo. Eso, que puedan entender el mensaje que se les entrega, que puedan seguir una instrucción, además, también que entiendan lo que no está implícitamente.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?

Entrevistado: De cierta forma sí, pero a muy grandes rasgos. En realidad, se les da más énfasis en la enseñanza de la escritura y la lectura pero sin la comprensión de lectura.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?

Entrevistado: En el caso de este primero básico, fortalezas, es que los niños producen bastantes textos, algunos muy pequeños y otros grandes historias, pero están constantemente escribiendo, produciendo textos, lo que los ayuda en gran medida. Y la debilidad más grande es el gran

desnivel que tienen los niños, hay algunos que tienen una muy buena comprensión y otros que están lejos de ellos.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?

Entrevistado: En realidad la mayoría de los niños están en un nivel explícito, son dos o tres los que podrían ya estar en un nivel más implícito.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?

Entrevistado: Lo que yo priorizo es preparar una serie de actividades que sirvan para todos los niños, porque como te decía, están en niveles distintos. Entonces, la idea es que todos puedan lograr algún objetivo, alguna meta. También es importante trabajar con textos significativos para ellos, que sean entretenidos, acerca de sus experiencias, gustos y esas cosas.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?

Entrevistado: Bueno, los niños comienzan leyendo palabras, frases y oraciones y dibujan. Desde el comienzo escuchan cuentos leídos por mí y al principio dibujaban lo más importante, ahora ya dibujan y escriben el comienzo, el desarrollo y el final de la historia, han avanzado harto. Además, también leen pequeños textos y responden por escrito las preguntas sobre lo que entendieron. Leen y escuchan poemas, conversan sobre lo que los poemas expresan, lo que quieren decir, cosas de ese tipo.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: Mmm... como tengo tan pocos niños en la sala, puedo, tengo la posibilidad de trabajar individualmente con cada uno, me siento con ellos y trabajo directamente con los que tienen mayores dificultades.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: En realidad influye mucho el ambiente en que se desarrollen los niños, es muy importante el ambiente de la casa, si leen cuentos con sus padres o les leen, si los incentivan a leer en la casa o en cualquier parte.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Claramente que existe una relación. O sea, la metodología y propuesta pedagógica que uno aplica como educador, obviamente tiene que ir en la misma línea del proyecto educativo del colegio. Uno tiene que

lograr cumplir con los objetivos del colegio, ayudar a los niños a llegar al perfil que quiere lograr el colegio.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: En un principio, tuve que conocer la metodología que utilizaban aquí en el colegio en base a un educador francés, Freinet, que afortunadamente, no se alejaba mucho de lo que yo hacía. Luego de tanto tiempo, la metodología que utilizo difiere de otros educadores del colegio pero todos seguimos la misma línea. En el colegio hay flexibilidad, o sea para darte “libertad” y entender que al final cada educador tiene una forma de trabajar, es una metodología basada en Freinet pero que cada uno la aplica como más crea necesario.

Entrevista Nº 2

Establecimiento	: Nº 2
Dependencia	: Particular Subvencionado
Nombre entrevistada	: Sara
Título profesional	: Profesora Educación General Básica
Años de ejercicio	: 26 años
Curso a cargo	: 2º básico
Institución de estudio	: Escuela Normal
Día	: 9 de Septiembre de 2009
Hora	: 15:40

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Entrevistado: Haber... lo principal creo yo es que los estudiantes logren la comprensión lectora en todos los niveles. Por otro lado, que logren una buena comunicación oral y escrita, eso es muy importante. Eeeh... que desarrollen el placer y el gusto por la lectura, que no sientan que hay que obligadamente leer ¿ya?, sino que puedan acercarse a los libros de forma independiente, porque les guste leer, eso principalmente, es lo que más me interesa.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?

Entrevistado: Eeeh... haber para mi comprender es cuando el sujeto logra alcanzar los tres niveles de comprensión lectora, explícito, implícito y valorativo de manera óptima, o sea que pueda leer un texto, explicar de que se trata éste, comentar que le gusta, argumentar y dar su opinión frente al tema que lee, que lo pueda extrapolar a otras situaciones, realizar un juicio completo y formarse así su propia opinión del texto leído ¿me explico?. Lo importante es que el niño o la niña pueda comprender profundamente el texto y eso se logra de a poco, como un proceso y de acuerdo a su etapa de desarrollo.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?

Entrevistado: Mmm... haber, siento que en la época en que yo estudié, que fue hace muchos años atrás, no se daba tanta importancia eeeh... a la comprensión lectora, fue a través de los años que fue cobrando la importancia que corresponde y que ha alcanzado hasta el día de hoy, aunque yo siempre traté de que los niños la alcanzaran y desarrollaran completamente. A mí siempre me gustó leer, soy una lectora compulsiva, y por tanto he desarrollado un gusto por la lectura, gusto que si no comprendes lo que lees no lo puedes adquirir ¿me entiendes?. Entonces yo he querido siempre que todos los niños de mis cursos puedan comprender, ir más allá de lo que el texto les entrega, pues esto es en paralelo, si se desarrolla una cosa se desarrolla la otra. Otra cosa que ha influido en querer desarrollar esta comprensión, es que los profes como yo

nos hemos ido perfeccionando y entendiendo qué es más importante, si leer por leer o comprender lo que se lee ¿ya?. Así hemos enfrentado los desafíos que implica esta área de lenguaje.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?

Entrevistado: Mmm creo que los resultados han sido muy buenos, siento que pueden haber más fortalezas, como el apoyo de los padres, el que en el colegio hay acceso a buen material de lectura, el que los niños poco a poco han ido desarrollando hábitos de lectura, como lectura diaria en el colegio y en la casa, lo otro muy importante es que en general han sido cursos muy nivelados, por lo que puedo avanzar con ellos en un mismo nivel, no se me quedan atrás ¿vez?, porque es difícil cuando tienes un curso de 45 alumnos y hay 15 que no leen cuando el resto lo hace. Acá han sido cursos más homogéneos en cuanto a desarrollo cognitivo, lo que ayuda a que todos avancen a mismo ritmo y eso sin duda es una fortaleza. Debilidades creo que en general no hay, lo que si puede ser es que les cuesta lo del trabajo en grupo, ayudarse unos a otros, son más bien individualistas, entonces si se ayudan podrían llegar a una comprensión mejor. Eso creo.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?

Entrevistado: Ellos ya han desarrollado los niveles explícitos he implícitos, ahora estamos trabajando el valorativo, en general trato de hacer un trabajo como paralelo en los niveles, siempre se evalúa primero el más simple pero eso no implica que no voy a poner preguntas o actividades en una evaluación que desarrollen los otros niveles, ¿ya? No es que yo les diga hoy vamos a desarrollar tal o cual nivel, sino que lo vamos haciendo paulatinamente ¿te fijas?. Pero ahora ya han desarrollado el valorativo, emiten juicios de valor sobre lo que leen y son capaces de ver más allá de lo que el texto les está entregando realizan una opinión con fundamentos en base a un texto y eso me alegra mucho porque siento que este año los dejo muy preparados para lo que viene en tercero.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?

Entrevistado: Siempre las hago pensando en los niños que tengo, cuál es su desarrollo y valoro mucho sus intereses. Estoy constantemente pensando cuál será la mejor forma de desarrollar un contenido u otro, motivarlos y así lograr que les agrade aprender. Para mí, ellos son los actores principales de su aprendizaje, eligen muchas de sus lecturas, toman decisiones y los preparo siempre para ello, organizan su trabajo ¿ya?, me gusta que al final se socialice el trabajo realizado, que pongan en común sus inquietudes lo que les parece y no. Ellos me van guiando siempre para desarrollar mis prácticas son el eje.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?

Entrevistado: Trato de hacer distintas cosas siempre pensando en motivarlos hacia el mundo de los libros, hago lectura silenciosa diariamente, luego les pregunto qué leyeron, hago que socialicen su lectura, hago lectura en voz alta desde el puesto y adelante, nunca dejo de lado la lectura compartida, los guío, desarrollando así la entonación, las pausas y la puntuación, todo esto en paralelo al desarrollo de la gramática para que ellos comprendan como se debe leer y que cada día lo pueden hacer mejor. Motivo a que lean y con los padres y para eso también los incluyo en las reuniones de apoderados, les digo a los papás que deben darse espacios para leer junto a sus hijos o escuchar lo que éstos les leen y desarrollo programas de estimulación hacia la lectura, siempre enfocado a la metacognición.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: Haber en general obtengo buenos resultados siempre con los niños, pero haber, si se presentan dificultades trato de dar una atención especial, y más personalizada, cosa difícil con 45 alumnos, cambio de estrategias y orientarlas a su desarrollo o nivel en el que están. También hay casos en que los problemas persisten, ahí los derivo a especialistas y pido evaluaciones detalladas con el fin de saber que ocurre y que medidas adoptar ¿ya?.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: En este caso influye mucho el nivel cultural de los padres y el apoyo que estos dan a sus hijos, lo que en la mayoría de los casos ayuda a un mejor desarrollo porque aquí todos los niños que llegan son hijos de profesionales o al menos un profesional, entonces éstos los ayudan y entienden la importancia de la educación de los hijos y del aporte que ellos deben hacer y entregar a diario, apoyándolos con las tareas, estando pendientes de sus dudas en casa y trabajando en conjunto con ellos.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Haber sí, absolutamente mmm..., ya que nuestro proyecto plantea que debemos desarrollar al máximo todas las potencialidades de nuestros alumnos y mis estrategias se orientan a ello.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Yo las oriento al proyecto del colegio porque éste es el que guía las acciones de todos, así nos organizamos. Pero acá no me exigen adecuarlas estrictamente, pues entienden que los niños son diversos y que

ellos son lo importante, tengo libertad y mucho apoyo para trabajar de acuerdo a las necesidades del los cursos. Mmm... creo, considero que es una de las mayores fortalezas del colegio, la confianza que depositan en todos y cada uno de los profesionales que aquí trabajamos.

Entrevista Nº 3

Establecimiento	: Nº 3
Dependencia	: Municipal
Nombre entrevistada	: María Isabel
Título profesional	: Profesora de Educación Básica con Mención en Ciencias Naturales
Años de ejercicio	: 39 años
Curso a cargo	: 1º básico
Institución de estudio	: Universidad Católica de Chile
Día	: 10 de Septiembre de 2009
Hora	: 15: 25

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Entrevistado: Bueno mis expectativas son que todos los niños y niñas aprendan a leer, eso es lo más importante y que también aprendan a escribir porque ellos son felices con eso.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?

Entrevistado: De que los niños se den cuenta de lo que están leyendo, de que vayan sacando lo esencial de lo que leen, todas las ideas que tiene el texto, lo esencial, lo que está a simple vista, lo que está entre líneas. Todo eso es una comprensión de lectura.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?

Entrevistado: No, yo creo que no. Además fue hace tantos años atrás. Creo que ha sido donde he estudiado toda mi vida, entonces he sacado distintas menciones distintas, cursos, me he metido bien en lo que son las nuevas metodologías. La experiencia es algo bien importante y así unirlo con todo lo nuevo.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?

Entrevistado: ¿Debilidades?. Bueno las debilidades serían de que todavía no todos leen y no hemos llegado todavía a todas las letras, entonces es lógico que de repente algunos niños no comprendan lo que están leyendo, porque les falta todavía el resto de las letras en ese sentido, y las fortalezas es que ellos son niños muy empeñosos y les gusta aprender más, siempre están preguntando más de lo que saben, esa sería una fortaleza.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?

Entrevistado: Yo creo que explícito y valorativo, sí.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?

Entrevistado: Sí, yo verdaderamente este curso lo encuentro bastante como bien y receptor, todo lo que uno les va enseñando lo van aprendiendo. Hay algunos que se van quedando atrás pero se van subiendo como al carro. Yo estoy admirada de los niños la verdad, en todo sentido, si ayer les hice una clase, les mostré un mapa y ellos solitos iban encontrando todo lo que yo les preguntaba sin que ellos supieran comprender mucho, creo que primera vez que ven un mapamundi, todo lo que yo les enseñé ellos lo adquieren. Es que yo creo que cuando uno enseña con amor eso se ve y ellos muestran mucho interés.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?

Entrevistado: La observación de láminas, la inferencias acerca de algo, o si no les leo un texto, pregunto que título les pondrían uno les va preguntando, en cada una de las partes que lees les preguntas, vas parando y les preguntas ¿qué pasó?, ¿qué pasará?, que cuenten sus propias experiencias, que ellos relacionen con su vida.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: Hago una retroalimentación. Eeeh... no me ha sucedido mucho porque la mayoría de las cosas ellos la entienden al tiro, pero siempre se hace retroalimentación, se cambia a otra actividad distinta, hago cosas lúdicas y muchas cosas así, como guías, siempre hago otras cosas, pero no he tenido ese gran problema de que los niños no adquieran algo.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: Yo creo que tendría que ser que en muchos hogares se da el hecho de que ellos leen en voz alta, les preguntan acerca de cosas, yo les digo a los apoderados en las reuniones que tienen que preguntarles a los niños acerca de cosas, yo creo que eso incidiría en que fueran mejor las cosas. Pero en muchos hogares los padres no están, entonces los niños están en manos de nanas y eso les faltaría a los niños, que tuvieran mucho más conversaciones mas apoyos, los niños más deficitarios. Es por eso, porque están solos todo el día y la mamá no está y están en manos de personas que no están interesados en ayudarlos y la televisión les da todo echo, entonces se dedican a eso.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Claro que sí, porque aquí nosotros tenemos en un proyecto que incluye la lectura comprensiva y la lectura veloz y el proyecto contempla esas instancias entonces... continuamente las profesoras de diferencial están haciéndole a los niños, están tomándoles lectura veloz en 2º año, ahora les toman lectura pero no veloz, pero eso mismo les va a ayudar a ellos a comprender algo porque si no saben decodificar difícil que puedan comprender algo.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: O sea claro que sí, si el colegio tiene un tipo de proyecto nosotros tenemos que estar insertos en ese proyecto y tratar de sacar adelante a los niños. Pero yo veo que cuando los niños están motivados todo es posible, porque estoy admirada de ellos, estamos en Septiembre y un 80% de ellos ya saben leer y algunos tienen comprensión de muchas cosas y ahora empezamos con la de las palabras o un pequeño párrafo y están muy motivados. Llegamos luego a lo que es más difícil: grupos consonánticos, acá se trabaja mucho agudeza mental en matemáticas y eso ayuda para lenguaje y para todo, yo les hago mucho dictado dos o tres veces a la semana, les hago dibujar las nuevas palabras y eso les ayuda a leer mucho mejor, en segundo año ya llegan más preparados

Entrevista N° 4

Establecimiento : N° 4
Dependencia : Particular
Nombre entrevistada : Verónica
Título profesional : Profesora de Enseñanza Básica
Años de ejercicio : 15 años
Curso a cargo : 1º básico
Institución de estudio : Instituto Blas Cañas
Día : 15 de Septiembre de 2009
Hora : 16:30

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?.

Entrevistado: Bueno que lean, que escriban y que a la vez comprendan lo que ellos han escrito, en el fondo, o lo que están leyendo, evidentemente.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?.

Entrevistado: Entender lo que se lee, tener claridad al respecto.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?.

Entrevistado: Sí, sí. Teníamos un buen profesor (risas), nos sacaba hartito el jugo.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?.

Entrevistado: Bueno las fortalezas, digamos, que es un curso que es bastante homogéneo en sí, o sea tienen características muy parecidas en sí, ellos. O sea, llegaron, digamos, todos más o menos con un pasito adelante, excepto uno o dos que hay en el curso. Entonces la verdad que también entienden bastante bien las instrucciones, no hay problema en eso.

¿Cuándo leen solos las instrucciones las entienden?

Entrevistado: Bueno la mayor parte de las veces yo les leo las instrucciones, a este nivel, porque ellos más bien están todavía decodificando letras, estamos viendo las letras, entonces, yo les leo las instrucciones, siempre poniendo énfasis en el verbo, o sea lo que quiero que ellos hagan: “escribir tal cosa”, “dibujar”; para que ellos lo vayan entendiendo y todo ese tipo de cosas. Hay pocos que se manejan en cuanto a que ellos lean y lo entiendan. Esos son los que

venían ya un poco más adelantaditos de la casa, en realidad, porque en sí el nivel del curso todavía no llega a eso.

¿Y debilidades?

Entrevistado: Bueno los niños que vienen como un poco más inmaduros, el caso de Martina y Nicolás, son niños de cinco años. Entonces vienen mucho más inmaduros, y ese niño todavía no sé si viene de kinder, porque al principio no sabía ni tomar el lápiz.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?.

Entrevistado: Yo creo que explícito, más bien, porque todas las pruebas de comprensión de lectura, igual ellos tienen un libro por mes, ya, van trabajando. Obviamente que al principio los papás se lo leen, y después ellos igual van respondiendo las preguntas (me muestra una de las primeras pruebas de comprensión lectora con un ítem de selección múltiple en que el enunciado está escrito y las alternativas ilustradas). O sea, yo igual tomé distintos ítem pero con dibujos, entonces yo les iba leyendo y ellos marcaban la alternativa correcta. Leen todos los meses un libro. Ahora están leyendo “La vasija mágica” y “La princesa que no podía llorar”. O sea igual de a poco, por ejemplo, ahora ya no trabajo tanto con los dibujos, más bien voy escribiendo, siempre con la letra más grande y todo, alternativas, verdadero y falso, y de “por aquí por allá” les he puesto: “dibuja el personaje que más te gusta”, o “explica”; me explican más bien de forma verbal y ahí se pasa al otro nivel implícito, pero de a poquito.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?.

Entrevistado: O sea, por ejemplo, los títulos que están bien destacados, en cuanto a las imágenes, todo ese tipo de cosas, uno puede irse respaldando para que ellos vayan entendiendo.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?.

Entrevistado: A bueno, por ejemplo dar la instrucción, lo que vamos a hacer, que ellos traten de predecir, que se yo, todo ese tipo de cosas, de que se trata, que qué será lo que viene, etc., bueno y después ellos pasan a la lectura

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?.

Entrevistado: Bueno si ya se están demorando mucho, evidentemente es que ya no les gustó, porque cuando algo les gusta terminan pero rapidísimo. Eeh... digamos, la retomo yo nuevamente para cerrar la

actividad y ahí, digamos, comienzo con otra, uno siempre trae la “cartita debajo de la manga”.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?.

Entrevistado: Los niños que vienen a este colegio, los papás son todos, digamos, de formación superior, entonces se preocupan también al respecto en cuanto a ello. O sea, si tienen que leer, ellos tienen sus libros, por ejemplo, no manejan tanta fotocopia. Todo lo que se les pide ellos lo tienen, en ese sentido, no hay dificultad al respecto y ellos entienden también que todo es por algo lo que se les está haciendo. O sea, jamás ponen ninguna traba (imita a los padres) “porque le piden de nuevo”; no.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: O sea, a mí nadie me dijo nada, que hiciera esto, que hiciera lo otro, puro Planes y Programas, digamos, que salen del Ministerio. Yo tomé eso como carta y empecé a trabajar como yo pensé que podía hacerlo, etc., etc. Igual el método que yo elegí para enseñarles a leer que se yo, etc., etc. Yo partí, yo misma, con colores propios. Nunca nadie me ha preguntado nada al respecto. Yo entiendo sí, por supuesto, que todos los niños deben leer, leer significativamente al terminar el primer año. Pero a mí nadie me dijo nunca nada, solita. Y en base a la experiencia, claro, porque todas las veces que he hecho primero también, igual por todos los años que llevo yo trabajando, que son hartos.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Si bien es cierto en el establecimiento no exigen, pero llegado cierto momento a mí también me evalúan profesionalmente, les va a interesar saber, o sea, leen o no leen y los mismos papás también, por el mismo nivel cultural que ellos tienen, también exigen, también resultados. Porque por ejemplo no podría yo tenerlos no leyendo a esta altura del año, porque si no estarían todos aquí reclamando encima, o sea ellos mismos ya exigen ver ciertas cosas. De hecho ellos están contentos porque me dicen que en todas partes andan leyendo, que se yo, andan todos locos, descubriendo todo el mundo por todos lados.

Entrevista Nº 5

Establecimiento : Nº 5
Dependencia : Particular Subvencionado
Nombre entrevistada : Mónica
Título profesional : Profesora General Básica con mención en Lenguaje; Magíster en Educación.
Años de ejercicio : 15 años
Curso a cargo : 1º básico
Institución de estudio : Instituto Profesional Providencia; Universidad Mayor
Día : 18 de Agosto de 2009
Hora : 14:45

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Entrevistado: En el primero básico, cierto, las expectativas que tienen ellos, es de aprender a leer y a escribir que es la misma que tengo yo, ya, y en eso nos basamos para que los niños puedan, cierto, al término del año salir afianzados con todos los objetivos que tenemos propuestos. Yo creo y estoy convencida que si logramos eso logramos que lo otros subsectores también se vayan arriba.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?

Entrevistado: Bueno, el concepto es entender lo que leen ¿ya?. Ya la palabra lo dice: comprensión, no es leer por leer si no que puedo opinar de lo que estoy leyendo, leer un texto entendiendo lo que su mensaje, cierto, que me quiere decir.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?

Entrevistado: Si me baso cuando...mi formación en el colegio tuve un excelente profesor el cual, aparte de hacernos leer mucho, nos tomaba el tiempo en la lectura ¿ya?, entonces, eeh... nosotros competíamos, pero nos interrogaba, entonces no era leer por leer y después cuando terminé toda mi enseñanza me sirvió mucho. Cuando entré a estudiar a la universidad tuve una rama de Lenguaje y Comunicación en la cual trabajamos mucho esto, así que creo que mi formación inicial fue buena, fue buena, fue estupenda y así que por eso creo que me llamó la atención sacar la mención en Lenguaje.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto a la comprensión lectora?

Entrevistado: Ya en las debilidades tenemos por ejemplo muy poco apoyo del hogar por no decir nada, ya. Por lo tanto lo que adquiere el niño lo aprende aquí en el colegio lo cual no es reforzado en la casa,

entonces eso para mi es una debilidad, con los niños podríamos avanzar mucho más ¿ya?, pero como no tenemos ese apoyo solamente logramos lo que realizamos acá en el colegio. Eeh...debilidades, de que tenemos padres muy poco lectores, por lo tanto los niños no tienen una cercanía con los textos, con los libros, entonces eso nos ha dificultado. Otra debilidad es de tener padres que no saben leer, lamentablemente esos padres muy poco pueden ayudar a sus hijos. Ahora qué fortalezas del curso, la fortaleza de que tengo un grupo, por ejemplo, de niños en que son como tutores de otros, por lo tanto van ayudando. Ahora también tengo una asistente dos días a la semana, pero hay fortalezas de que siento que hay grupos de niños que rápidamente van adquiriendo los conocimientos, las habilidades y las destrezas ¿ya?. Creo que si vamos por ese ritmo vamos superando las barreras, cuando tú llegaste a este curso (dirigiéndose a mí) ¿te acuerdas?, en la primera vez eran niños muy atrasados que venían con mucha carencia y en el transcurso del tiempo han ido mejorando, han ido avanzado, tengo cuatro niños no lectores, los demás están todos leyendo, te fijas, entonces hay una fortaleza en el sentido de que este curso no es numeroso y eso también ayuda, ayuda pero si tengo todos los niños con problemas acá, es una cosa por otra, ya no lo veo como una debilidad me hago la fuerte, los chiquillos aprenden y eso es lo único que importa.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?

Entrevistado: Haber nosotros todavía estamos trabajando en el nivel uno, ¿ya? Donde los niños todavía están con el nivel explícito, todavía buscan del texto las respuestas ¿ya? Pero también se basan en la parte valorativa ¿te fijas? Porque si yo les leo un cuento ellos son capaces de darme respuesta de ese texto y también los puedo poner en que harías tú en caso de entonces estoy en el explícito y en el valorativo.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?

Entrevistado: Haber lo primero que veo son los conocimientos previos que traen los alumnos, de ahí empiezo a planificar mi clase, busco según el nivel que tengo, busco que es lo más adecuado para ellos, hago por ejemplo, que escuchen mucho, les cuento una historia, les hablo demasiado, hago bastantes preguntas a nivel oral, la contestación a nivel oral que vayan captando las ideas, que es lo que quiero de ellos. Pero en el sentido de que primero hago que me empiecen a contar de ellos, qué es lo que saben, que pueden inferir de algo, eeh... les voy preguntando ¿qué te imaginas?, ¿qué puede haber pasado?, ¿alguien conoce a este?, pero califico todo en base a lo que traen ¿ya?. Que de repente uno puede adecuar porque aquí nada es tan cuadrado, hay que adecuar las cosas al nivel que tengo porque ningún niño es igual que el otro, algunos me van a captar de...

una manera altiro y otros que les va a costar un mundo, y eso lo hay, sobre todo acá en este caso, en estos niveles.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?

Entrevistado: Haber hee nosotros usamos, todo el colegio usa el silabario el cual nosotros lo adecuamos. Este año estuvimos usando el silabario luz y como a mediados de Marzo volvimos a nuestro sistema tradicional, volvimos a ello. Nosotros pasamos paulatinamente el libro de lectura que va pasando el Ministerio más un cuadernillo de escritura y más un cuadernillo confeccionado acá en el colegio que solamente va reforzando lo que el alumno va aprendiendo y que va preparando su dictado, la letra con su pequeño texto de comprensión en base a la letra, eso lo vamos como matizando y creo que nos ha dado resultado; por lo menos a mí me lo dio porque al término del primer semestre tuvimos a la mayoría de los niños leyendo, ¡al término del primer semestre!, es decir, que cuando salieron en Julio el 8 ya estaban leyendo, menos esos rezagados que tengo, que ahí ya hay problemas psicológicos, están con informes neurológicos y que ahí hay que trabajar a parte, ahí están trabajando con diferencial y con psicólogo porque ahí hay un problema netamente de aprendizaje, pero eso es y hacemos, utilizamos mucho las tarjetas ¿ya?. Comenzamos a dar tarjetitas en que los niños cuentan historias, hacemos tarjetitas con las letras y ellos van juntando las letras acá y vamos trabajando así, y los mismos niños van creando sus textos con las tarjetitas.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: Reformularlas, ver por qué no funcionó o qué no se ha adecuado y ver cuáles podrían ser, también nosotros trabajamos por nivel y con coordinación por lo tanto nos juntamos periódicamente para ver en qué estamos fallando, si hay alguien que nos puede aportar una nueva idea, que se yo y vamos utilizando lo que el nivel aporta entonces nos reformulamos inmediatamente cuando algo no funciona, pero sacamos el porcentaje para ver por qué no nos funcionó con este niño y por qué con otros sí funciona y buscamos una estrategia nueva para ellos.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: Bueno aparte de los factores antes señalizados, tú tienes, tenemos niños muy vulnerables, eeh...culturalmente y socio-económicamente y eso influye enormemente porque la prioridad de ellos es otra, usted viene acá y ve que la prioridad de ellos es comer en vez de atender a una actividad; mientras ellos estén comiendo ellos están felices te fijas. Aquí hay niños con problemas serios de acatesimiento de normas, te fijas, entonces eso cuesta, todos esos son

factores que inciden; un curso que no tiene normas no mantiene un aprendizaje base, te fijas, entonces es eso lo que pasa acá, donde se fusionaron acá muchos niños con muchos problemas, entonces no fue bueno poner a todos los niños en un puro curso, te fijas, no fue bueno porque se potencian y al potenciarse uno dedica más tiempo en ellos, en que acaten normas, en que trabajen, que se yo, que en enseñar. Alguien me podría decir que la clase es aburrida entonces por eso el niño no es capaz de meterse en lo que está haciendo, pero yo siempre he dicho cuidado porque a veces aunque uno se disfrace de payaso y si el niño no esta en un 100% de sus capacidades para eso no lo va a lograr, si no vienen almorzados, si no han dormido; yo tengo niños que se me duermen en la sala, hay niños que llegan acá y no han almorzado y de lo único que están pendientes es que a qué hora van a comer, a qué hora es la colación para poder ir a buscarla, esa es su prioridad, te fijas. Entonces hay que luchar con muchos factores, son niños con falta de carencias afectivas montones y eso te complica, en la casa no hay nada de preocupación tú viste recién vino una mamá aquí, me dijo, yo le pregunté ¿vio la materia para la prueba del viernes?, no me llevó nada, le dije sácame el cuaderno de la niña; la niña tenía toda la materia, ahí la mamá no había visto nada y lo vimos recién, te fijas, entonces, la mamá ni se preocupó de cuando llega a la casa de preguntar qué fue lo que hizo, qué vio, qué aprendió, la mamá no se preocupa de eso, de otras cosas sí pero de eso no .

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Mira aquí te voy a contestar con lo anterior, la propuesta pedagógica es la que dice el Ministerio, nosotros nos basamos en los Planes y Programas ya que podemos ampliar eso porque ahí están los Contenidos Mínimos que podemos ampliar. El colegio tiene un proyecto educativo y ese proyecto educativo dice que hay un acercamiento a la lengua materna, un crecimiento del vocabulario y donde los alumnos se saquen en su forma culta. Ahora entramos a un proyecto nuevo que es la SEP el que nos limitó y nos puso un camino que es ese el camino que debemos seguir, adonde está pensado eso, ese camino a la comprensión lectora, pero en este caso a la velocidad y a la calidad de la lectura. Ese proyecto es transversal con nuestro proyecto educativo y también con nuestro trabajo de sala ¿ya?. Se ha mejorado, ¿pero por qué se ha mejorado? porque hay una presión, los cursos están siendo evaluados periódicamente ¿ya? y están haciendo que los niveles se emparejen, que no haya un curso tan desnivelado con otros y el trabajo que se está haciendo es ese, mejorar la calidad en la comprensión lectora porque después tienen problemas estos niños que cuando dan el SIMCE y son los bajos resultados, porque el niño no es capaz de comprender lo que lee. Entonces el proyecto educativo del colegio se basa en eso y con la SEP como que pusimos el broche de oro. Ahora hay alumnos que leen mucho, que son muy rápidos en lectura, pero tenemos que preocuparnos que comprendan la lectura, no solo en que la lean, en ese momento es que el proyecto

de la SEP está en que el niño sea rápido para leer y se dice que vamos a llegar de un paso a la comprensión porque nos dice que el niño que más lee es el niño que comprende lo que lee ¿ya?. Ahí yo encuentro que hay una similitud que el que más lee puede comprender, ¿pero comprenderá?, ahí me queda la duda, ¿comprenderá realmente lo que lee?, si está preocupado de leer más palabras no es cierto, pero con otros proyectos tiene una transversalidad, se ajusta, no hay un desfase, ¿ya?, porque como te digo la propuesta que nosotros tenemos es que todos los niños salgan en primero leyendo y escribiendo y comprendiendo lo que leen, esa es nuestra idea ¿cómo lo hacen? con las pruebas de niveles, que nosotros no tenemos acceso a eso, las pruebas de niveles se toman, nos sacan de la sala, viene otra profesora a tomarla y se hacen filas A y filas B, vienen los encargados de SEP, ahí después nos dicen en que estamos fallando, nos presentan un cuadro comparativo, entonces tú igual tienes una presión de que los niños aprendan. Una parte es ética profesional y la otra es porque te están, te quieren ver resultados. Nos dan muchos recursos ahora con la SEP, porque la SEP trae un dinero que es solamente para mejorar nuestra calidad, recursos hay hartos, y son para los niños, este colegio ha invertido en compra de materiales didácticos, en mejorar las salas, en que los niños, como incentivamos la visión, en comprar proyectores data show, para que los niños aprendan manejando las cosas y se vayan acercando a la tecnología, recursos hay, por lo menos no nos han puesto ningún problema cuando hemos pedido; de la misma SEP tenemos una asistente de la educación ¿ya?, que nos da una ayuda a nosotros con los niños con más problemas y la profesora diferencial y la psicóloga del colegio y sí, nos ha ayudado bastante y nos ha ayudado a entender también porque decimos ah... éste niño es flojo, y pensar que por qué es flojo, a entender que pasa ahí, que pasa en la casa. Nosotros pensamos que en este colegio los niños son huérfanos, así lo vemos, por lo tanto cada uno debe hacerse cargo de sus niños, porque no tenemos apoyo de la familia, las mamás creen que para esto está el colegio que ellos no tienen nada que darle de educación y que ellos les dan cosas materiales, un techo, comida, lo demás no les importa y este colegio es abierto a todos los alumnos, aquí no hay pruebas ni exigencias para entrar, por lo tanto hay que luchar con lo que hay, pero con lo que hay también involucrados nosotros, todo depende de como hagamos nuestro trabajo en sala, eso es lo importante.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Tuvimos que adecuarnos a principio de año con la SEP, todas nuestras prácticas deben ser planificadas y si son rechazadas tienes que reformularlas. Nosotros entregamos todo, planificaciones, pruebas, rúbricas, eso pasa por una coordinación que la acepta o las rechaza y ve cuál es el objetivo de la clase y cómo lo vas a evaluar. En este momento nosotros todos tenemos años de experiencia y hemos trabajado siempre igual y hemos tenido que adecuarnos a los nuevos tiempos y a los nuevos niños; ahora no llega un niño que se sienta y te

escucha, hay un niño que opina y que es capaz de decirte que no quiere hacer algo y te fundamenta, por lo menos en esta realidad, que hay mucha violencia familiar, drogas, padres presos, hay que lidiar con los niños que un día llegan mal o bien , porque un niño que llega mal te puede dar vuelta la clase y dejar todo mal, entonces uno como profe debe luchar con eso.

Entrevista N° 6

Establecimiento : N° 6
Dependencia : Municipal
Nombre entrevistada : Rosana
Título profesional : Profesora de Enseñanza Básica con Mención en Educación Física
Años de ejercicio : 30 años
Curso a cargo : 1º básico
Institución de estudio : Escuela Normal
Día : 24 de Septiembre 2009
Hora : 15:40

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Entrevistado: Mmm... yo creo que lo principal es que aprendan a leer comprensivamente y que también dominen la escritura, lo importante es que los niños(as) desarrollen chicos la lectura, pero eeeh... ésta debe ser comprensiva porque o si no no les ayuda para mas adelante.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?

Entrevistado: Bueno yo creo que es que lean un texto por ejemplo breve de acuerdo a su nivel y lo puedan exponer frente al curso, así explican que entendieron, le dan otra vuelta como se dice al texto reflexionan sobre él.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?

Entrevistado: Haber yo estudié como te dije en la normal. Sí, mmm... la verdad que sí creo que me dio buenas herramientas, pero una siempre debe perfeccionarse, los tiempos van cambiando, los contenidos también, los niños cambian, entonces eeeh... una debe estar como a la orden del día, porque debe ir actualizándose. Yo durante todos los años de mi trabajo me he perfeccionado siempre.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?

Entrevistado: Bueno, dentro del curso, haber, entre las debilidades, claro que está, que hay un gran porcentaje o cantidad de niños que presentan problemas de aprendizaje y eso dificulta la labor de una y es como un obstáculo porque te cuesta nivelarlos y avanzar con ellos en común. Por otro lado y entre las fortalezas, hay un grupo que tiene buen rendimiento y dentro del curso son como monitores ¿me entiendes?, entonces a mí me ayudan ellos con los niños que están más atrasados, porque trabajan en equipo y los motivan más. Como que cuando los niños más atrasados ven a éstos que son como

monitores, se motivan a avanzar más y mejor y se ayudan, esa creo que es una gran fortaleza de los niños.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?

Entrevistado: Los niños de mi curso están en el explícito y trabajo mucho el valorativo, trato de que ambos se desarrollen paralelamente porque así avanzan mejor.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?

Entrevistado: Bueno, entre lo más importante está la lectura de párrafos breves que los niños puedan leer y el análisis de estos párrafos, trato de hacer juegos de lectura. Eeeh... priorizo siempre una reflexión del texto leído, que los niños se adentren en éste y puedan trabajarlo, o sea pensar y reflexionar sobre lo que se lee. También hago que lean libremente o sea que elijan un libro y que los expliquen a los demás compañeros, que lo diserten.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?

Entrevistado: Haber... algo muy importante para mí es motivar a los niños con la lectura, para eso, por ejemplo, lo que hago es que ellos escojan un libro, que a ellos les guste y luego lo disertan, todos los meses eligen distintos libros. Hago mucho análisis en clases, también sobre textos que leemos en conjunto, sobre distintos párrafos y textos que leemos. Entonces los niños cada vez ven más cosas en un texto. Eeeh...creo que es muy importante que razonen lo que leen y la forma de hacerlo es justamente, comentando lo que se lee.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: En general obtengo resultados. Los niños con problemas, por ejemplo, asisten a educación diferencial, entonces allí avanzan también y se nivelan un poco. Eeeh... también cuando veo que les cuesta o les falta mucho les hago un reforzamiento en jornada alterna, una vez a la semana.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: Ya, haber... debido a que tienen, a que los niños vienen de hogares con poca escolarización los alumnos presentan un bajo vocabulario, porque en sus casas se habla con un vocabulario limitado, entonces no aprenden mucho y hay muy poco apoyo de el hogar, en el

trabajo con los niños en sus casas. Aquí los niños no están acostumbrados a estudiar o hacer tareas en casa, yo les mando y si me llega uno o dos con la tarea hecha es mucho, les mando notas a los papás y no les importa, no cambia esa situación en la casa y los niños deben trabajar y reforzar lo visto en clases. Los papás eeh...piensan que la escuela, que el apoyo de la escuela basta, que es suficiente y todos sabemos que no es así y que ayuda mucho cuando a un niño se lo motiva a trabajar un rato que sea en casa.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Siii claro que si existe una relación directa porque me guío por los lineamientos que la escuela tiene, yo no puedo arrancarme con los tarros sola porque la escuela tiene una misión y hay que cumplirla, además que los proyectos de la escuela te orientan como debe ser tu trabajo hacia donde enfocarlo ¿ya? Entonces una tiene que hacer una relación con esto.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Bueno una como profesora sabe lo que tiene que hacer, sin embargo, el establecimiento tiene un respeto con la autonomía docente, pero generalmente, eeh...las propuestas de trabajo que una crea o tiene, se las da a conocer al como es... al equipo técnico, ellos te apoyan y te orientan cuando una los necesita.

Entrevista Nº 7

Establecimiento : Nº 7
Dependencia : Particular Subvencionado
Nombre entrevistada : Marcela
Título profesional : Educadora de Párvulos y Profesora de Enseñanza Básica
Años de ejercicio : 9 años
Curso a cargo : 1º básico
Día : 14 de Septiembre de 2009
Hora : 10:00 A.M

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Entrevistado: Mira en el primer ciclo, primero lograr que aprendan a escribir y a leer súper bien, aunque siempre hay algunos que no lo logran en primero básico pero lo concretan en el segundo nivel básico; que alcancen una buena comprensión lectora, no solamente respondiendo preguntas de un texto, ya o sea cosas que ellos puedan imaginar, deducir del texto, ese tipo de preguntas, más explícitas. A nivel de comprensión, quizás ver la parte de que ellos sientan el interés por la lectura, acá yo les presento distintos tipos de textos, ellos leen diarios, leen poesía, conocen los distintos tipos de textos y la idea es que los aprendan a clasificar en informativos, narrativos, recetas, ese tipo de cosas.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?

Entrevistado: Ooo, es como súper complicado, ya, pero lo principal es que los chicos a través de un texto puedan deducir ideas principales, identificar personajes, lugares, a que tipo de texto corresponde, ya sea por formato o por contenido.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?.

Entrevistado: No (risas), no. Lo aprendí en el camino, aparte que todos los años tú te encuentras con distintos tipos de chicos. Ya, o sea, yo te digo, el primero básico que yo tenía hace ocho años atrás no tiene nada que ver con el primero básico de ahora. Entonces la formación universitaria que uno recibe tampoco te prepara porque te da como las herramientas digamos generales, pero al momento de enfrentarte a la realidad tú tienes que adaptar millones de cosas a la realidad de los chicos, y eso no te lo enseñan en la universidad.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?.

Entrevistado: Mira a mi me ha costado hartito el tema, por eso le doy como bien duro en la parte de la comprensión lectora, porque hay muchos chicos que tienen problemas de lenguaje y al tener problemas de lenguaje, indudablemente, no logran concentrarse al leer un texto, ya, porque como tienen problemas de pronunciación se quedan pegados en ese tipo de problemas y no comprenden, o sea leen una frase y ya la otra se le olvidó. La otra realidad que tengo yo en el curso, es que hay muchos niños con hiperactividad, hay muchos niños con déficit atencional, es como un curso bien complicado en ese aspecto, entonces cuesta mucho lograr comprensión lectora, porque tú les das no sé po' diez minutos de lectura silenciosa y, o sea de los diez minutos aprovecharán dos, tres y ya después se perdieron los diez minutos de lectura, ya. Ese es como el mayor problema que tengo y además que hay mucho niño, también, que por el mismo problema de lenguaje están todavía deletreando mucho para leer, ya, entonces, todavía al no leer todavía fluidamente o sea, leen lo primero y después cuando van en la mitad no tienen idea lo que leyeron al principio. Entonces esos son como los principales problemas.

¿Y las fortalezas?

Entrevistado: Fortalezas, fijate que a los chiquillos, se les transmite mucho en la casa el asunto, como que los papás saben que en primero tienen que leer, leer, entonces, están como súper motivados a leer, ya. Entonces ellos le ponen como hartito color y se esfuerzan bastante, yo creo que las fortalezas son ellos mismos.

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?

Entrevistado: Yo creo que todavía en el implícito.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?.

Entrevistado: Mira yo le doy hartito hincapié a la lectura individual. Eehh... después a los comentarios en grupo, a que compartan las ideas de los textos, a que puedan formular respuestas de un texto, ya sea en forma oral o forma escrita y en base a eso voy realizando las planificaciones y de acuerdo, también, a la planificación anual, digamos, con los contenidos de, y mezclando también po', o sea no solamente importa digamos la parte comprensiva, el que lean un texto y lo entiendan, que en escuchar un texto, también hay comprensión, al observar un texto, un afiche o algo, también hay comprensión.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?

Entrevistado: Tiene que ver con lo anterior, o sea, es como, mira los chiquillos empezaron leyendo etiquetas, te fijas, como inicio a la lectura

y a la comprensión, pero a este nivel ya del año escolar, es como bien motivante eso para ellos, la variedad de los textos, el que puedan compartir las ideas.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: Te pasa, por ejemplo tienes planificado algo y los ánimos de los niños no están o el día, el clima también influye en eso o cualquier cosa. Entonces cuando no me funciona una actividad como lo que yo espero y no puedo evaluarla, o se evalúa y se evalúa de mala forma, eeeh... o sea no de mala forma la evaluación, sino que los resultados no son los esperados, eeeh... se refuerza. Por ejemplo, si están en problemas con alguna letra, se vuelve a retomar la letra, se vuelven a hacer ejercicios con esa letra, se refuerza con guías para la casa, se le sugiere al apoderado el apoyo en la lectura en el hogar con las letras que el niño presenta dificultades.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: Bueno, como lo que te explicaba al principio, o sea negativamente, influyen todos eso factores que yo te di, que son los problemas fonoaudiológicos que tienen los niños, la gran cantidad de niños con problemas de conducta, déficit atencional, indudablemente que eso influye.

¿Cree que influye el capital cultural de los niños?

Entrevistado: Mira, gracias a Dios, influye indudablemente, pero gracias a Dios el nivel sociocultural de los papás del curso es bueno, ya, entonces en las casas hay hartos textos, los papás se preocupan de eso, compran cuentos en la casa, leen con los chicos. Pero si influye, o sea me ha tocado otros casos en donde hay chicos que no leen, es porque literalmente son hijos de papás que han llegado hasta octavo básico. Me ha tocado el caso de papas analfabetos que yo les he enseñado a leer y han aprendido a leer junto con los niños.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Haber nosotros estamos como reconstruyendo eso, porque a partir de las evaluaciones del SIMCE hemos visto que los chicos tienen fallas en cuarto básico, en octavo, en la prueba de lenguaje, netamente en la parte de comprensión lectora. Entonces estamos adoptando un programa nuevo, que lo estamos elaborando, que vamos a preparar, digamos, a los chicos desde primero básico para que puedan rendir bien una prueba SIMCE, porque es la falla principal, o sea los niños leen y no entienden, o sea leen una instrucción en una prueba y no saben lo que tienen que hacer; y es

muy alto el nivel de niños que está en esa situación, en cuarto, quinto, sexto. O sea, si tú les pones, contesta verdadero y falso, te ponen sí o no, cuando tu les estás pidiendo verdadero o falso, te fijas.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?

Entrevistado: Es que haber, exigencias en la parte de la lectura comprensiva, no hay dentro del, digamos, del formato que presenta el colegio, si se supone que dentro de los Planes y Programas viene eso, ya, y bueno uno trabaja con los Contenidos Mínimos en relación a eso, pero uno siempre le pone más como de su cosecha, en el fondo, no te puedes quedar con lo mínimo, pero exigencia el colegio a mí no me ejerce. La metodología, el reforzamiento, todo eso lo veo yo, porque lo tengo que adecuar yo, dependiendo del nivel de los niños. Entonces, por ejemplo, yo en el curso tengo tres niveles diferentes, hay niños que están leyendo súper avanzado, niños que me están deletreando y todavía niños que a esta altura del año no leen absolutamente nada. Entonces, ejercer una línea de cómo hacerlo, significa preocuparme de una masa completa y que me importe un “pepino” si los demás aprendieron o no. En cambio, viendo y planificando yo según el ritmo de los niños es como más efectivo.

Entrevista Nº 8

Establecimiento : Nº 8
Dependencia : Municipal
Nombre entrevistado : Rubén
Título profesional en Ciencias Sociales. : Profesor de Enseñanza Básica con Mención
Años de ejercicio : 20 años
Curso a cargo : 1º básico
Institución de estudio : Instituto Profesional Blas Cañas
Día : 16 de Septiembre de 2009
Hora : 17:00

1. ¿Cuáles son las expectativas que tiene en los niños(as) en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación?.

Entrevistado: Bueno, primeramente que puedan adquirir el proceso lector, de lectoescritura, eso es lo principal.

2. ¿Cómo definiría usted el concepto de comprensión lectora?.

Entrevistado: Bueno que decodifiquen y entiendan lo que leen, en el fondo, ese es el punto. Que lean y entiendan lo que leen, eso es lo más dificultoso en realidad.

3. ¿La formación inicial que recibió le entregó las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lectora?.

Entrevistado: La verdad es que, de repente, uno cuando estudia, uno tiende a, bueno yo en realidad, como que le ve poca aplicabilidad en el momento, se ve todo muy lejano a la sala de clases. Y eso que nosotros empezamos con práctica el primer semestre.

4. ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de su curso respecto de la comprensión lectora?.

Entrevistado: Yo creo que las debilidades, bueno, se dan por el hecho de que no todos están en un mismo nivel lector. Entonces, obviamente que ellos están en desmedro de los otros y lo que pasa, de repente, es que trabajamos mucho lo que es la decodificación, pero falta trabajar más lo que es la comprensión lectora.

¿Eso es porque es parte del método Matte o por que costaría más hacerlo?

Entrevistado: Es que ahí hay varias cosas. De partida, bueno, por el método, es como muy rígido, entonces nosotros tenemos que destinar ciertos tiempos a cada cosa. Entonces eso significa que no nos podemos alejar mucho con otras cosas. Están los tiempos súper,

diríamos como, dados. Entonces uno no puede, o sea, igual uno puede hacer algunas variaciones, pero en términos de la clase de lenguaje no debería hacerlo. Nosotros, se supone que una vez a la semana, deberíamos trabajar lo que es comprensión lectora.

¿Y fortalezas?

Entrevistado: Bueno yo creo que, igual hay un número importante, a lo mejor debería ser mayor, de alumnos bien motivados. Entonces, en el fondo ahí, eso diríamos se da más fluidamente, pero no es un grupo mayoritario

5. ¿En qué nivel de comprensión lectora cree que se encuentran sus estudiantes explícito, implícito o valorativo?
Yo diría que en el explícito, en su mayoría.

¿Las pruebas de comprensión lectora que han hecho presentan preguntas en este nivel?

Entrevistado: Es que por el mismo método están hechos todos los controles, en este momento vamos en el siete y están todos dados. Entonces, la mayoría tiene como un esquema, que se yo, bueno dependiendo del tiempo del año. Incluye completar oraciones. Ahora se empezaría más como la parte de comprensión lectora diríamos. Ahora se empieza a trabajar eso más fuertemente.

¿Pero llevan lecturas para leer en casa?

Entrevistado: O sea de repente con algunas lecciones uno manda lecturas pequeñas.

¿Pero lectura de libros para evaluar?

Entrevistado: No, no, no lo trabajamos nosotros acá.

6. En relación a las prácticas que utiliza para promover la comprensión ¿Qué factores prioriza al momento de organizar sus prácticas pedagógicas?.

Entrevistado: Mmm, bueno uno siempre quisiera que entendieran lo que leen. Lo que pasa es que, obviamente uno igual trata de seguir avanzando, no quedarnos atrás, que se yo con los más lentos y uno siempre prioriza en términos de que entiendan lo que leen. Esa es la parte que cuesta, o sea siempre vamos enfocados hacia allá. Ahora, obviamente un alumno que lee silábicamente, al terminar un párrafo, no sé, de dos tres líneas, es muy poco lo que va a entender, se acordará de algo.

7. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para enseñar a los niños(as) a leer comprensivamente?.

Entrevistado: Bueno nosotros trabajamos con estas estrategias, las que se ven acá (apunta los afiches que dicen: predecir, visualizar, generar preguntas e interpretaciones, resumir), estas cuatro estrategias de comprensión: predecir, visualizar, el resumen y eso es lo que trabajamos con ellos.

8. Cuando percibe que estas estrategias no obtienen los resultados que usted espera ¿Qué iniciativas son las que usted adopta?

Entrevistado: Claro, uno ahí trata como de, buscar, no sé po`, un lenguaje aún más sencillo, para que ellos puedan entender hacia donde uno va, porque, obviamente, que de repente en el hecho de hablar o de decir algo, se dice cualquier cosa por parte de algunos niños. Entonces ahí uno trata de canalizar el asunto, poniendo ejemplo de la vida diaria, cosas más cotidianas, que tengan relación con lo que uno está leyendo. Como por ahí va el enfoque en realidad.

9. Además de las estrategias de aprendizaje adoptadas ¿Qué otros factores inciden en el nivel de comprensión lectora alcanzada por los niños(as)?

Entrevistado: Yo creo que incide mucho el hecho de que tengan contacto con libros, la motivación del hogar, que de ahí vienen un poco deprivados ellos. Digamos, eso es como el factor negativo, esa es una cosa como muy importante. Entonces ahí nos enfrentamos con esa dificultad. Nosotros acá tenemos una buena biblioteca, o sea espaciosa, una gran cantidad de libros, en el caso de acá, este colegio, es motivadora la biblioteca. Pero es el poco contacto que tienen con libros, ese es un factor súper negativo.

Y lo otro que, bueno, no sé si es tan atingente a lo que estamos conversando, es que ahora los apoderados son súper apáticos en términos de que los alumnos aprendan a leer. O sea, antes uno, cuando, no sé pò, un hijo, un sobrino, el que fuera, uno siempre se preocupaba, estaba encima de ellos, porque en el fondo esa era la motivación total, que aprendiera a leer y que fuera independiente en ese aspecto. Pero ahora, es como súper apático el asunto, o sea, y yo como vengo haciendo varios años ya, me doy cuenta que cada año es peor.

Las prioridades son otras, o sea si tu les pides un libro de cuentos, que un libro de cuentos no te va a costar menos de \$2000, \$3000, no lo van a comprar. Entonces acá, por ejemplo, los cursos mayores te trabajan con bibliografía común. Aquí tienen hasta los libros y aún así tienen malos resultados en las pruebas de lectura domiciliaria.

10. ¿Existe alguna relación entre su propuesta pedagógica en comprensión lectora con el proyecto educativo del establecimiento en el que ejerce?.

Entrevistado: Es que todo lo que tenga que ver con comprensión lectora viene, diríamos, de la coordinación del método que tiene que ver con todas las escuelas corporativas.

Pero, según lo que ha enseñado antes ¿le acomoda el método Matte, le gustaría que fuese distinto?.

Entrevistado: A mí (risas), el método, yo lo he dicho en la reunión, también, que hemos tenido en la corporación de repente. El método en términos de orden es bueno, pero en términos individuales, de individuo, no es bueno porque en el fondo el que se va quedando atrás se queda no más. Y como son tan rígidas las clases, de repente el mismo hecho de trabajar la comprensión lectora, incluso te dan la sugerencia de que lo trates de hacer en otro ramo que no sea lenguaje, porque está todo predestinado. Entonces, yo creo que en términos de orden, de todo lo que hay que hacer en las clases, está bien, pero es muy rígido en ese aspecto. Y las actividades complementarias que de repente tenemos como para trabajar con los alumnos más lentos, es como un poquito más de lo mismo no más. Entonces ahí tenemos un factor negativo encuentro yo.

11. ¿Debe adecuar sus prácticas pedagógicas a las exigencias del establecimiento en el que ejerce?.

Entrevistado: Absolutamente, y a parte que, también, como te digo yo, es como extraño porque yo empecé con el método hace como...cuando empezó el método acá diríamos a nivel corporativo, al principio empezamos sin nada, o sea, eran como los lineamientos no más. Ahora ya si hay un trabajo, diríamos, en todas las escuelas, pero en un principio hubieron como buenos resultados, pero de repente como que se estancó el asunto. Yo creo que falta más coordinación entre lo que es de kinder a primero y como sigue hacia arriba. No sé como será de segundo a cuarto, porque me parece que ellos trabajan otro programa. Pero de primero a segundo nosotros no tenemos mayor coordinación lo mismo que con el kinder, lo que ellos trabajan en kinder nosotros no lo continuamos

Ahora, yo no sé que tan bueno será que en kinder les enseñen además de las vocales las primeras cinco consonantes. Ahora, obviamente, que las pruebas que le aplican en kinder y después llegan a primero, yo no... y es lo mismo que le ocurre también cuando llegan a segundo. O sea yo lo digo así críticamente, es lo mismo. No desconozco el trabajo que hacen ellos, yo se los he dicho a las educadoras, pero, en el fondo alumnos de kinder que llegan a primero, llegan con problemas en funciones básicas, por ejemplo: lateralidad, ubicación temporo espacial. Es que al principio era una locura, y el problema es que el programa que ellos aplican es demasiado extenso, entonces, en el fondo, qué es lo que hacen ellos, trabajan una parte, después siguen con la otra, con la otra, con la otra. Entonces, por ejemplo, los alumnos no saben recortar, les cuesta un mundo recortar, si no saben, recortar, si tienen mala motricidad fina, obviamente que les va a costar escribir.

Entonces esa es una dificultad que tenemos acá y estamos tratando de corregirla.

ANEXO 3
OBSERVACIONES

Establecimiento N°1: Registro de observación N° 1

Dependencia del establecimiento: Particular
Nombre del profesor/a observado: Sofía
Curso : 1º Básico

Hora : 11:00 a 12:45
Observadora : Paulina Carrera

Viernes 08 de Mayo de 2009

Al llegar a la sala de clases le pregunto qué modelo utiliza para el aprendizaje de la lectoescritura, me comenta que en general el colegio se basa en el educador Freinet y el modelo es más bien holístico.

Se inicia la clase con los niños(as) sacando un libro de la biblioteca de aula para hacer lectura silenciosa. Wladimir saca un libro de dinosaurios escrito en francés, dice a la profesora que no sabe leerlo, ella le aclara “es porque está escrito en otro idioma”. Dice “¿Vicente puedes leerle algo a tu compañero? “, puesto que él maneja un poco el idioma.

Les llama la atención una historieta del combate Naval de Iquique, pero más que leer, se dedican a observar las imágenes. Vicente dice: “¡mira tía aquí está en la Esmeralda!”. Era un tema que habían conversado en clases anteriores. Felipe se interesa por leer un libro muy pequeño, mientras Sofía saca uno de mayor tamaño, ya que hay libros con diferentes formatos y gráfica, que resultan ser atractivos para los niños (as).

Varios niños se dedican a cambiar reiteradamente los libros y no leen nada. Otros simplemente los hojean.

Cuando en los libros aparecen letras que no han tratado aún, preguntan a Sofía como se pronuncian, vuelven a sus puestos y leen las palabras sin problemas. Hay muchos niños(s) que ya reconocen letras de lecciones que no han pasado,

Una vez que termina la lectura silenciosa, la profesora les dice “salgan al patio, vamos hacer un juego”. Realizan el juego de los policías y los ladrones. Se separan en equipos y uno de los niños comienza a llorar porque perdió.

Entran a la sala, sacan de sus estantes el cuaderno de Lenguaje y Comunicación. La profesora explica “van a pegar esta ficha en sus cuadernos” y pregunta “¿qué animales aparecen?”, los niños(as) responden “una foca, un niño, una piscina”, “muy bien”, felicita la profesora. Los niños(as) pegan la ficha de lectura de oraciones iconográficas.

Leen las oraciones iconográficas. Solo uno presenta dificultades para hacerlo. Luego las ilustran. Quien termina saca su libro de tareas y comienza a ejercitar la letra L, reproduciendo palabras (como Lalo y Lola) y oraciones, con

el fin de repasar la caligrafía. Muestran lo que hicieron a la profesora quien les pide que lean lo escrito.

Gonzalo insiste en que no sabe dibujar, mi compañera (Pamela), quien observa la clase lo guía para que lo haga. El niño se tranquiliza y logra dibujar.

En la medida que terminan, van saliendo al patio.

Cabe señalar que los niños(as) se dirigen a la profesora por su nombre: Sofía.

Establecimiento Nº 1: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Particular
Nombre del profesor/a observado: Sofía
Curso : 1º Básico A

Hora : 11:00 a 12:45
Observadora : Pamela Salazar

Viernes 29 de Mayo de 2009

La clase inicia sin contratiempos, los doce estudiantes que conforman el curso llegan a tiempo, Sofía, la profesora, los saluda e inicia las actividades con lectura silenciosa, por aproximadamente seis minutos, los niños pueden pararse un máximo de dos veces a cambiar de libro, ya que algunos son muy cortos y los alcanzan a leer.

La profesora les dice a los niños(as) “guarden los libros” y les reparte sus cuadernos de lenguaje, estos son tipo universitario y de hoja cuadrículada. Cada niño(a) recibe su cuaderno, luego ella les reparte una hoja con las sílabas MA-ME-MI-MO-MU, y las mismas pero en minúscula, les explica a los estudiantes “deben recortar las sílabas que les acabo de entregar, solo hay que pegarlas al costado izquierdo del cuaderno, pues luego escribiremos palabras”. Mientras los niños y niñas recortan les indica “deben escribir palabras que inicien o que tengan esas sílabas”.

Los estudiantes trabajan sin problemas, recortando, luego pegando las sílabas y comienzan con la escritura. Se observan palabras como mamadera, mecánico, mutante, muerto, mamá, mechón, mochila, maldito, etc. La actividad resulta ser motivante para los niños(as) ya que no tienen límites en la utilización de palabras, si tienen dudas consultan como se escribe, normalmente confunden la S, con la C, si la profesora está ocupada ayudando a algún niño(a), se preguntan entre ellos(as) y comparten los trabajos.

Finalmente la profesora recibe cada cuaderno, corrige faltas de ortografía y pide que ellos(as) vuelvan a escribir la palabra en cuestión. Una vez que terminan les permite salir al patio.

Establecimiento Nº 1: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Particular
Nombre del profesor/a observado: Sofía
Curso : 1º Básico

Hora : 11:00 a 12:45
Observadora : Paulina Carrera

Viernes 14 Agosto de 2009

La profesora les dice a los estudiantes "deben sacar un libro para leer". Los niños(as) realizan lectura silenciosa por unos ocho minutos. Luego de la lectura la profesora les indica: "saquen una revista y recorten palabras que comiencen con la letra T", Felipe dice: "haaa Sofía como tortuga", la profesora responde "muy bien Felipe".

Los estudiantes hojean la revista y observan detenidamente las páginas, se alegran cuando logran encontrar una palabra. Unos optan por recortar palabras con letra grande, otros con letras muy pequeñas. En la medida que van recortando las pegan en una página de su cuaderno.

La profesora pide que quien termine ayude al compañero(a) a buscar palabras solo dando pistas de la página en donde está. Quienes ya terminaron lo hacen.

Muchas de las palabras que encuentran contienen letras que aún no han tratado. Un niño pregunta a la profesora: "¿qué letra es esa?"; Sofía (la profesora) les contesta con otra pregunta: "trata de acordarte, más de alguna vez lo he dicho". Muchos niños(as) ya lo saben. Un niño dice: "yo la he visto pero no se como se dice". Ahí la profesora le aclara que letra es y como se pronuncia. Una vez que lo saben leen la palabra completa.

Al terminar la actividad se acercan a la profesora, ella les revisa pidiéndoles que lean las palabras encontradas.

Terminan y salen a recreo.

Dentro de la sala solo queda Wladimir en compañía de la profesora para terminar su tarea. Él es el niño del curso que presenta más dificultades.

Establecimiento Nº 2: Registro de observación Nº 1

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado

Nombre del profesor/a observado: Sara

Curso : 2º Básico

Hora: 8:00-9:30

Observadora: Pamela Salazar

Martes 14 de Abril de 2009

Se inician las clases a las 8:00 con 45 estudiantes en la sala, la profesora les pide que guarden todas sus cosas debajo del banco y que se persignen y comienzan a rezar.

Luego de la oración, la profesora dice a los estudiantes que saquen un libro a elección de la biblioteca de aula, ya que deben realizar lectura silenciosa, como todos los días. Esta lectura dura aproximadamente 6 minutos y al finalizar la profesora dice que quien quiera realizar un breve comentario de su lectura puede hacerlo, algunos niños levantan la mano y esperan que la profesora les de la palabra para opinar. La profesora pregunta “¿de qué se trató lo que leíste?, ¿Te gustó?, ¿Por qué te gustó?”. Los niños y niñas conversan en base a diversos temas que han salido en las lecturas, por ejemplo un niño que leyó sobre las leyendas de Chiloé, comienza a preguntar si éstas podían ser ciertas o no, algunos de sus compañeros levantan la mano para responder a estas preguntas, la profesora les da un espacio creando así un diálogo con ellos(as).

Luego les pregunta en que número quedaron el día anterior y los niños responden que le toca disertar al número 15, sale una niña adelante con un papelógrafo con dibujos y comienza narrar un libro que se leyó, la profesora pide el nombre del libro y el autor, la niña se lo sabe de memoria y lo repite “El huevo más famoso de la ciudad” se titula el libro. Cuando la niña finaliza el relato la profesora pregunta si le gustó el libro y porqué, ella explica con sus palabras su opinión y algunos niños se unen a la argumentación. Luego pasa el siguiente niño y se realiza la misma actividad, cuando éste finaliza la profesora le pide al resto del curso que comenten que les parece el libro, y hablan de la enseñanza que les dejó, (se trataba de una ardilla que solo quería ganar un concurso, pero que se dió cuenta que más importante que el premio eran los amigos que había ganado) algunos niños(as) comentan que ya lo habían leído en sus casas. La profesora pregunta “¿Qué hubiesen hecho ustedes en el caso de la ardilla? ¿Qué hubiese pasado si la ardilla ganara el concurso? ¿Será lo más importante ganar?” El diálogo es largo y los estudiantes participan activamente de él, la profesora pregunta en relación a las mismas opiniones de ellos.

La campana suena y la profesora les dice que seguirán la próxima hora y les indica que salgan a recreo.

Establecimiento Nº 2: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado
Nombre del profesor/a observado: Sara
Curso : 2º Básico

Hora: 9:40-11:10
Observadora: Pamela Salazar

Miércoles 3 de Junio de 2009

La profesora pide a los niños y niñas que se apuren al sentarse (vienen de vuelta de su primer recreo), les indica que hoy hará algo muy divertido, pero que deben estar todos(as) sentados en sus puestos. La profesora tiene instalado un proyector "data Show", los niños y niñas lo observan y algunos comentan "que bueno, que entrete", "mira la tía nos trajo un Power".

Los niños(as) están todos sentados en sus puestos, y la profesora les entrega una guía de trabajo, la que se titula "El poema", les pregunta a los niños(as) "¿en que unidad de Lenguaje y Comunicación estamos?" Los niños(as) responden a coro "en construcción de textos tía", la profesora vuelve a preguntar y "¿qué tipos de textos hemos visto?", los niños levantan la mano y comentan "texto informativo, recetas y cartas", la profesora sonrío y termina de entregar las guías.

La profesora pone la primera diapositiva donde aparece un poema (el mismo de la guía de los niños) se titula "En el bosque nació un conejito", pide a los niños y niñas que observen el texto, algunos levantan la mano y ella les dice "lean primero y luego opinan", luego expresa "vamos a leer todos juntos el texto para descubrir que tipo de texto es, a la cuenta de tres", y comienzan todos juntos a leer.

Luego de la lectura compartida la profesora pregunta "¿Qué texto hemos leído?", algunos niños(as) levantan la mano y responden "es un poema", la profesora los felicita, pregunta "¿de qué se trató el poema?" Y los niños responden "de animales, de un conejito que nació y todos estaban felices, de un conejito etc.", luego pregunta "¿Qué características especiales presentan estos tipos de textos?", los niños(as) comentan "que se escriben en pedazos pequeños" la profesora les explica que estos trozos son estrofas y que cada estrofa tiene versos, les pide que señalen una estrofa del poema leído, luego un verso, sigue preguntando "¿Qué diferencia un poema de un texto con una carta?" los niños responden "una carta es para alguien tiene una estructura se crea para decir algunas cosas, puede ser con muchos motivos, en cambio un poema lo inventa una persona un escritor, un poema se escribe en estrofas" la profesora dice "muy bien" un poema es un texto escrito producto de la imaginación de una persona, en este caso de un escritor, nosotros también podemos escribir poemas", "¿Qué otros poemas conocen?", "¿Alguien se sabe un poema que nos recite?", los niños(as) comienzan a recordar y comentan diversos poemas que ellos conocen, la profesora los felicita y les dice "estoy muy contenta niños porque no esperaba que supiesen tanto de los poemas.

La profesora trabaja uno a uno los ejercicios de la guía entregada, pide a los niños(as) que trabajen juntos y explica que “entre todos podremos llegar a las respuestas correctas”, los niños leen una pregunta la responden ellos primero de forma individual y luego la profesora pide que la compartan, los niños(as) trabajan en silencio, la profesora les dice “recuerden que solo los que levanten la mano podrán opinar” y los niños(as) lo hacen.

La profesora les dice “para finalizar la clase, cada uno escribirá un poema con dos estrofas y cuatro versos, y solo los que quieran a leer adelante pueden hacerlo, tienen 10 minutos para hacerlo” algunos niños(as) preguntan “¿tía puede ser de cualquier tema?”, la profesora explica que el tema es libre, otros preguntan “¿tía las estrofas y versos deben rimar?” La profesora explica “en lo posible deben rimar pero eso es más difícil entonces no se preocupen tanto de eso”.

Mientras los niños y niñas escriben suena el timbre para salir a recreo, la profesora dice “solo los que hayan terminado de escribir salen, en la próxima hora se leerán los poemas”, deja 5 minutos sin recreo a los que aún escriben y luego les dice que pueden salir.

Establecimiento Nº 2: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado
Nombre del profesor/a observado: Sara
Curso : 2º Básico

Hora: 8:00-9:30 A.M
Observadora: Pamela Salazar

Jueves 10 de Octubre de 2009

La clase inicia con la oración de la mañana, dirigida por la profesora, de la cual los niños(as) participan activamente.

Luego de ésta la profesora dice a los niños(as) que saquen un libro y comiencen su lectura silenciosa, los niños(as) sacan cualquier libro algunos incluso sacan sus diccionarios y comienzan a leer. La lectura dura aproximadamente 10 minutos, la profesora me dice “la lectura ahora dura más porque el curso ha avanzado bastante y quiero seguir fortaleciendo el tema de la lectura”, al finalizar los niños(as) comienzan a levantar la mano y la profesora da la palabra, algunos comentan sobre lo que han leído. La profesora pregunta: ¿te gustó lo que leíste? ¿De que se trató? y los niños(as) dialogan en torno a sus lecturas. Luego ella pide que guarden los libros y saquen su cuaderno.

Los niños(as) sacan su cuaderno de lenguaje y se les pregunta: ¿quién quiere leer el texto informativo que trajo? Los niños(as) levantan la mano y comienzan a leer (miro los cuadernos y todos(as) tienen diversos recortes de diarios y revistas, son textos informativos que debían buscar en su casa, era una tarea del día anterior). Un niño lee un texto sobre los elefantes, sus principales características y forma de vida, una niña lee un texto sobre los nuevos juegos de computador como éstos son cada vez más comercializados, algunos comentan que tienen juegos de éstos y que les gusta jugar en el computador, la profesora les dice “no hay que estar mucho rato frente al computador, eso es como la tele no te dejan hacer que cosa” y los niños(as) responden “haaa tía no te dejan pensar”, la profesora sonrío.

La profesora realiza preguntas sobre los textos informativos “¿para qué sirven?” Los niños(as) comentan que son para informarse, para saber más, la profesora los felicita. Luego pregunta: “¿cómo puedo diferenciar un texto informativo de otros textos?”; los niños responden “porque los informativos son de información específica” “los textos informativos son de verdad”.

La profesora les dice “ahora haremos una actividad que necesita mucha creatividad, ustedes saben mucho y en parejas van a crear un texto informativo”, los niños(as) se entusiasman y preguntan si puede ser de cualquier tema, la profesora responde que “sí, pero debe ser de un tema que sepan y que lo importante es que la información sea verdadera”. La profesora les dice “luego lo evaluaré, será un trabajo con nota, debe tener al menos tres datos importantes y reales sobre el tema”, da un ejemplo de los juguetes “por ejemplo los juguetes mas usados por las niñas son las muñecas y los más usados por los niños son los autos, existen juguetes de plástico, algunos

grandes otros más pequeños” pregunta “¿se entiende?”, los niños(as) responden a coro que si. La profesora les dice “al finalizar el texto deberán hacer un dibujo alusivo a él, si hablé de los juguetes” pregunta “¿qué puedo dibujar?” Los niños(as) responden algunos juguetes como muñecas o autos muy bien responde ella.

Los niños(as) trabajan en pareja, la profesora va pasando por los puestos, preguntando si tienen dudas, corrige faltas de ortografía, lee los textos que van escribiendo los niños(as), se preocupa de lidiar cuando algunas parejas no se ponen de acuerdo en el tema.

Luego la profesora se sienta en su silla y dice a los niños(as) que cuando terminen levanten la mano, que ella irá a los puestos.

Mientras los niños(as) trabajan suena el timbre para salir a recreo, la profesora les dice que salgan por fila y dejen el cuaderno sobre la mesa que seguirán en la siguiente clase, los niños(as) se van a recreo.

Establecimiento Nº 3: Registro de observación Nº 1

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: María Isabel
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Pamela Salazar

Martes 1 de Septiembre de 2009

Al iniciar la clase la profesora saluda a los niños y niñas, les recuerda que estamos en el mes de la patria, les pregunta “¿que significa eso?”, algunos comentan que es el cumpleaños de Chile, ella vuelve a preguntar “¿qué mes es este y qué día es hoy?”, “¿cuál fue el mes que pasó y por qué había una foto del padre Alberto Hurtado para recordar el mes anterior?”, los niños y niñas responden a mano alzada las preguntas de la profesora.

Luego del saludo inicial, la profesora escribe en la pizarra “Clasificar palabras según número de sílabas”, les lee esta frase a los niños(as) y les explica que hoy trabajarán clasificando las palabras según las sílabas que estas tengan. Les dice que para realizar esta actividad usarán las pizarras individuales y llama a los jefes de grupo para que vengan a buscarlas y las repartan a sus respectivos grupos, otros niños(as) se paran a buscar borradores individuales. Mientras esto ocurre, la profesora dice “que los encargados de las mochilas y colaciones vayan a ordenar lo que les corresponde”, se ponen de pie tres niños(as) y ordenan las mochilas que están en el suelo luego se sientan.

Cuando ya todos(as) han recibido sus pizarras, la profesora pide a los niños y niñas que escriban en su pizarra palabras que tengan una sílaba, les dice por ejemplo “SOL”, y les pide que golpeen las palmas para saber cuantas sílabas tiene la palabra, los niños(as) hacen el gesto, hubo un niño que dijo “LECHE” y la profesora le pidió que golpeará sus palmas, el niño solo se dio cuenta de su error y se retractó, otros niños(as) dijeron “SAL”, “MAR” y para saber si estas palabras tienen una sílaba la profesora pide a los niños que golpeen sus palmas a lo que todos(as) responden. Ella explica que las palabras que tiene una sílaba son monosílabas y hace que los niños(as) repitan el nombre, posterior a ello pide que algunos vayan al pizarrón a escribir las palabras dichas en grupo, ella les comenta que los artículos también son palabras de una sílaba y los niños(as) las escriben en sus pizarras.

Posteriormente les pide a los niños(as) decir palabras de dos sílabas, ellos las van escribiendo en sus pizarras, practican con sus palmas y algunos salen al pizarrón a escribirlas. Les recuerda que deben separar las sílabas por un guión o coma. Cuando los niños(as) dicen una palabra por ejemplo “TOMÁS”, la profesora la escribe en la pizarra y ellos en sus pizarras individuales, luego pide que todos(as) juntos golpeen sus palmas diciendo la palabra para comprender cuantas sílabas tiene. Finalmente pide a algún niño que se ponga de pie y escriba la palabra separada por sílabas en el pizarrón, los niños(as) escriben palabras como “MANOS”, “QUESO”, “PIPA”, la

profesora los motiva a escribir palabras con “QUE” ya que deben preparar un dictado con dicha letra. Les explica que las palabras de dos sílabas se llaman disílabas y los niños(as) repiten. Les recuerda que los nombres deben escribirlos con mayúscula.

Los niños(as) le dicen “HUESO” es palabra de dos sílabas ejercitan “HUE-SO” y la profesora les pregunta “¿por qué las vocales de esta palabra no se separan?” ellos no responden, la profesora les explica que eso solo ocurre cuando la palabra lleva acento como “MA-RÍ-A”, los niños(as) preguntan y “QUIERO”, y palmotean “QUIE-RO”, la profesora les dice que no lleva acento por eso no se separa, luego explica la palabra “TI-A” y les dice que esta sí lleva acento. Les pide a los estudiantes que escriban un listado de palabras de dos sílabas, los deja trabajando por 10 minutos aproximadamente solos.

Luego de unos minutos, les pide que comenten las palabras escritas y que las borren, ahora pide palabras de tres sílabas y les explica que son trisílabas, los niños(as) dicen palabras como “PAN-TA-LÓN”, “BEN-JA-MÍN”, y le comentan a la profesora que los nombres y apellidos también tienen sílabas ella los felicita por su observación, pide que palmoteen juntos cada palabra dicha, luego que la escriban separándolas con guiones.

Finaliza la clase preguntando “¿qué vieron hoy?”, “¿qué aprendieron?”, los niños(as) responden que las palabras de distintas sílabas, la profesora se dirige a la pizarra y les lee el objetivo planteado al inicio, lo repite y hace que los niños y niñas del curso recuerden que hay palabras monosílabas, disílabas y trisílabas, todos repiten estos nombres y explican a que se refiere cada uno, luego tocan el timbre y se van a recreo

Establecimiento N° 3: Registro de observación N° 2

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: María Isabel
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Pamela Salazar

Martes 8 de Septiembre de 2009

La profesora saluda a los niños y niñas. Les escribe en la pizarra y les pregunta si conocen la letra “N”, los niños(as) responden que sí, ella les muestra la letra “Ñ” escrita en una cartulina y les dice que conocerán esta nueva letra, pronunciando su nombre no su fonema. Les indica la letra “Ñ” y les pide a los estudiantes que hagan la “Ñ” mayúscula en el aire con su dedo, luego lo mismo con la minúscula.

La profesora les dice “ha llegado un barco” cargado de palabras y pregunta a los niños(as) ¿cargado de qué palabras?, ellos(as) responden de palabras con “Ñ” y pide que digan palabras que contengan tal letra, un niño dice “ñandú” y la profesora pregunta “¿qué es un ñandú?”, otro estudiante describe al animal, ella les comenta que el “ñandú es como un ciervo pequeñito en vías de extinción”.

Pide a un estudiante que escriba ñandú en la pizarra, otro escribe niño y les dice al resto que repitan en voz alta.

La profesora les pide a los estudiantes que saquen su libro de escritura y les dice que observen las cuatro formas de escribir la letra “ñ”, luego les pide que las hagan en el aire. Realizan una lectura compartida en relación a la letra “ñ” que aparece en el libro, luego pide a los estudiantes que trabajen solos en los ejercicios que allí aparecen, mientras lo hacen la profesora les pregunta como sueña “ñ” con “a”, ellos responden “ña” y con “e” “ñe” y con “i” “ñi”, con “o” “ño” y con “u” “ñu” .

Mientras trabajan un niño le dice “*tía Melipilla es con ñ*”, ella escribe en la pizarra la palabra “Melipilla” y le pregunta al niño donde lleva “ñ” el niño se da cuenta de su error y la profesora le dice que “no está mal equivocarse lo importante es darse cuenta del error”.

Mientras los niños y niñas trabajan, la profesora pasa por los puestos revisando la escritura, les corrige explicándoles el error que tienen y les pide que guarden sus cosas y que saquen su cuaderno de lenguaje y dibujen elementos con “ñ”, los niños(as) le recuerdan que debe poner la fecha en la pizarra, ella les agradece y la escribe. Al demorarse en revisar uno a uno los niños(as) comienzan a conversar y distraerse, ella comenta que luego seguirá revisando y pide a algunos estudiantes (dos niñas y un niño) que pasen a escribir la “ñ” en sus 4 formas a la pizarra mientras el reto dibuja elementos.

Finaliza preguntando: “¿qué aprendieron hoy?”; los estudiantes gritan “la ñ tía” .

Establecimiento Nº 3: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: María Isabel
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Pamela Salazar

Martes 22 de Septiembre de 2009

La clase inicia con todos los niños y niñas fuera de la sala, mientras la profesora los cambia de puesto, ubicando una niña con un niño y dejando a los más bajos(as) del curso sentados en los primeros puestos.

Una vez terminado el cambio de puesto de todos los estudiantes del curso, la profesora inicia preguntando la fecha del día de hoy, una niña responde, luego la profesora la escribe en la pizarra. Les dice a los niños(as) “hoy vamos a hablar del cuento” y escribe en la pizarra “El cuento”. Les pregunta a los estudiantes: “¿Qué lleva un cuento?”, ellos responden “el título tía” y comienzan a nombrar títulos de cuentos que conocen “El patito feo, Pinocho, Peter Pam, Blanca Nieves”. La profesora luego pregunta “¿Quiénes escriben los cuentos?” Y los niños(as) responden “los autores, los creadores, los que se imaginan”, la profesora dice los escritores escriben los cuentos, son personas adultas que escriben para los niños y niñas, luego pregunta “¿Qué ocurre cuando los niños leen o alguien les lee un cuento?”. Los niños(as) contestan que “imaginan lo que ocurre, que los entretienen, que les hace soñar”, algunos comentan que incluso “se sienten parte del cuento”. La profesora pregunta: “¿Quiénes participan de un cuento?”, una niña responde: “los actores”, la profesora la corrige y le dice “los actores participan en el teatro” ¿Quiénes participan en un cuento?” vuelve a preguntar y alguien responde: “los personajes”.

La profesora pide a los niños que nombren personajes de cuentos, ellos(as) responden “príncipes, reinas, hadas, magos etc.” Un niño dice “un chanchito” y la profesora les dice que los animales solo son personajes de fábulas. Luego les pregunta a los estudiantes “¿Dónde participan los personajes de un cuento?”, ellos(as) responden “en un bosque”, la profesora les dice “muy bien, eso se llama ambiente” y los niños(as) dicen “también en el mar, o un castillo o una casita”.

La profesora les pregunta “¿Cómo parte un cuento?”, un niño responde “a veces empieza había una vez”, otro comenta “érase una vez”; “muy bien”, dice la profesora, “ese es el comienzo, es lo primero, el inicio de un cuento”. La profesora pregunta “¿Qué viene después?”, los niños(as) responden “pasan cosas”, ella explica “eso es el desarrollo de un cuento, por ejemplo el desarrollo del cuento el patito feo es que el patito feo se sentía mal” y pregunta “¿Quién se ha sentido alguna vez como el patito feo?”, una niña responde “yo tía porque a mí todos me dice guatona”, la profesora le dice a la niña “no tienes que preocuparte por eso tú eres hermosa tal cual Dios te hizo, tienes

otras cualidades, eras muy buena para bailar, muy responsable, todos somos diferentes, Dios nos hizo diferentes y él sabe por qué”.

Luego de la reflexión retoma las partes del cuento y pide a los estudiantes que repitan cuales son, ellos(as) responden a coro “inicio, desarrollo y final”. La profesora empieza a comentar sobre el cuento de la Caperucita Roja pregunta ¿Cuál es el inicio?, ¿Cuál es el desarrollo y ¿Cuál es el final?, los niños(as) explican cada uno de los momentos y la profesora los ayuda, luego les pide que escuchen atentamente el cuento que ella leerá llamado “El patito feo”” diciendo a los niños(as) que coloquen atención en el inicio, desarrollo, y final del cuento” y comienza la lectura. Lee con voz muy fuerte y enfatiza ciertas partes del cuento gestualizando con su cuerpo, termina la lectura con la frase “colorín colorado, este cuento se ha acabado, pasó por un zapatito roto y mañana te cuento otro”.

La profesora pide a los niños(as) que escriban en sus cuadernos lo que ella escribió en la pizarra “título el cuento, los tres momentos inicio, desarrollo y final”. Finalmente que escriban el título del cuento que ella leyó y dibujen el momento del cuento que más les gustó, mientras los niños(as) dibujan ella se pasea por la sala mira los trabajos y orienta a los niños(as) en relación a su escritura, se detiene y pregunta ¿niños para que sirven los cuentos?, algunos levantan la mano un niño responde “para soñar” otro dice “para aprender” y un último dice “para viajar”. Finaliza la clase al tocar el timbre y los estudiantes salen a recreo.

Establecimiento Nº 4: Registro de observación Nº 1

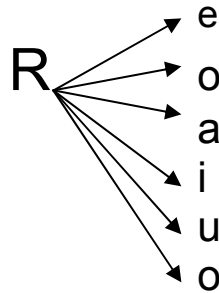
Dependencia del establecimiento: Particular
Nombre del profesor/a observado: Verónica
Curso : 1º Básico

Hora: 16:00-17:30
Observadora: Paulina Carrera

Viernes 28 Agosto de 2009

El curso lo conforman 13 niños(as).

La profesora comienza la clase entregando unas pruebas de Comprensión del Medio para que niños(as) la archiven en su carpeta. Al terminar escribe en la pizarra lo siguiente



Pregunta a los niños(as) "¿qué sílaba se forma?" y en conjunto dicen nombres que comiencen con tal sílaba:

- Re: René.
- Ro: Rodán, Rodrigo, Ramón.
- Ra: Ramón (papá de Martina)
- Ru: Ruperto.

La profesora les entrega a los niños(as) once imágenes de elementos que comienzan con la letra R:

- ropa
- reno
- rueda: es una imagen poco clara y todos los niños(as) preguntan qué es
- rey: al respecto una niña pregunta: " ¿ese es don Ramón?", la profesora le aclara que es un rey.
- rosa
- ronda
- rayos
- reloj
- rana: al respecto un niño expresa: " ese es un sapo". la profesora le corrige diciendo: no, esa es una rana, ese que está ahí (apuntando a la imagen de un sapo que representa la lección S) es un sapo". Un niño

mira la imagen y dice: "pero tía si son iguales". La profesora no contesta nada.

- radio

Cada niño(a) debe recortar la imagen pegarla en el cuaderno y escribir la sílaba con la que comienza.

No hay claridad en una de las imágenes, ni siquiera la profesora sabe que es. Así que dice a los niños(as) que no la peguen. Transcurre la clase y un niño se acerca a la profesora para decirle: "tía este en un río (mostrándole la imagen que nadie sabía que era)". Ella dice: "tienes razón", y pide a los niños(as) que la peguen en el cuaderno para escribir la sílaba con la que comienza.

Ningún estudiante presenta problemas para escribir la sílaba, incluso una niña opta por escribir la palabra completa, presentado errores mínimos en su escritura.

Pintan las imágenes y se acercan a la profesora para que les revise. Al momento de la revisión los niños(as) deben leer la sílaba.

Finaliza la clase y ordenan sus cosas para ir a casa.

Según se observa en las imágenes pegadas en la sala, hasta el momento han visto las lecciones:

M-E-P-D-S-T-N-F-B- GA-GE-GUI-GO-GU-CA-CO-CU.

Pregunto a la profesora cuál es el libro que utilizan, ella contesta que uno de la Editorial Norma que se llama Barcarola. Me lo muestra. Pregunto porque utilizan ese libro y no otro, ella responde: "porque en el colegio se les pidió este a los niños".

Según se observa en el libro, las unidades son alusivas a Chile. La unidad:

1. Se tratan las vocales.
2. Las letras: M-P-L-D.
3. Las letras: S-T-N-F.
4. Las sílabas: CA-CO-CU-GA-GO-GU. Junto a las letras B-R-RR.
5. Las letras: J-Z-V-K-H.
6. Las letras: Q-X-W-CH-Ñ-LL. Junto a los signos de exclamación e interrogación y grupos consonánticos.

Entre las habilidades a desarrollar propone en primera instancia conocer y comprender escuchando. Luego leer y al final de semestre leer y comprender.

Establecimiento Nº 4: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Particular
Nombre del profesor/a observado: Verónica
Curso : 1º Básico

Hora: 16:00-17:30
Observadora: Paulina Carrera

Miércoles 9 de Septiembre de 2009

La profesora comienza la clase entregando a los niños(as) fichas de análisis fónico, que presentan actividades como:

P i l a
a
e
o

Al lado de la cual aparece el dibujo de una pala, por lo cual deben leer todas las palabras que se forman al colocar una u otra vocal para, finalmente, determinar con que vocal se forma la palabra "pala".

Va puesto por puesto preguntando a los niños(as) qué palabras se forman colocando una u otra vocal.

Luego hace entrega de otra ficha en la que aparecen animales que en sus nombres tienen la letra R o RR. En este caso los niños(as) deben escribir el nombre del animal y colocar R o RR según corresponda. Para ello la profesora les recuerda que la R suena despacito y la RR suena fuerte, además pregunta: "¿al comenzar una palabra se coloca esa o esa (apuntando a la R o RR)?". La mayoría de los niños(as) responden: "R, la que suena despacito".

Algunas de las palabras son:

- caracol
- rinoceronte
- jirafa (palabra que escribe en la pizarra puesto que aún no han tratado la letra J, aunque algunos niños(as) dicen que ya la conocen).
- canguro
- rana
- ratón
- etc.

Hay dos niñas que escriben rana comenzando con RR. Asimismo un niño escribe "carracol". La profesora va mirando puesto por puesto y cuando detecta un error pide que lean la palabra. Los niños(as) van corrigiendo.

Otra ficha de trabajo consiste en escribir R o RR para formar la palabra que nombra el objeto, por ejemplo: __ adio (al lado del dibujo de una radio), lampa__a (al lado del dibujo de una lámpara), etc. Siete niños(as) realizan la actividad sin dificultad.

La última ficha de trabajo consiste en encerrar en un círculo los objetos que comienzan con la letra R al principio, en un cuadrado los que contienen la letra RR y en un rectángulo los que contienen la letra R entre sílabas.

Mientras todos realizan la actividad un niño(a) está desconcentrado y no avanza en la tarea. La profesora lo reta enfáticamente, diciéndole “¡a ti te gusta llamar la atención cuando hay visitas, que feo!”. Lo obliga a realizar ordenadamente una actividad que el niño ya había hecho, la cual debe terminar para salir a recreo.

Quien termina le muestra las fichas, la profesora les revisa, va corrigiendo los errores pidiendo a los niños(as) que lean las palabras y los autoriza a salir a recreo.

Establecimiento Nº 4: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Particular
Nombre del profesor/a observado: Verónica
Curso : 1º Básico

Hora: 16:00-17:30
Observadora: Paulina Carrera

Viernes 3 de Octubre de 2009

Comienza la última clase del día con un dictado de palabras que contienen la letra Z. La profesora dicta las palabras enfatizando el fonema de la Z como tal, es decir, no como el fonema de la s. La mayoría de las palabras que dicta las asocia al contexto de los niños(as), por ejemplo:

- Azul; “El color del equipo Universidad de Chile”.
- Calabaza; aludiendo a la fecha de halloween que ya se aproxima.
- Buzo; “con lo que ustedes andan ahora”.
- Corazón; “como la radio que ustedes escuchan y lo que yo tengo aquí (toca su corazón) y que me late”. Joaquín acota: “tía y corazón lleva acento”.
- Pizarra; para lo cual la apunta y pregunta “¿cómo se llama esto?”.
- Pozo; “de donde se saca agua”.
- Zancudos; “esos que pican en la playa”. Uno de los niños pregunta: “¿tía en la playa hay zancudos?, yo nunca he visto”, a lo que la profesora contesta: “sí y muchos”.
- Zoológico; palabra que pide que los niños(as) descubran, preguntándoles: “¿dónde vamos a ir el día 27”. para lo cual pregunta: “¿dónde vamos a ir el día 27”. Un niño responde: “¡al zoológico!”, otro dice: “al Buín Zoo y es con dos O”. La profesora expresa: “qué bueno que se acordó”.

Luego de dictar 14 palabras en total, los niños(as) devuelven sus dictados.

Se les hace entrega de una pequeña hoja con la siguiente instrucción: “lee y prepara tu dictado escribiendo una oración con cada una de estas palabras”; seguido de 24 palabras que contienen la letra Z. La profesora da la instrucción: “enumeren las palabras y cópienlas en cursiva luego de pegar el papel en el cuaderno”.

Los niños(as) comienzan a copiar en cursiva las palabras mientras la profesora revisa los dictados. Llama al niño(a) para entregarle su dictado. Quienes obtuvieron nota 7.0 (en este caso dos niños) pegan su dictado en el cuaderno. Quienes obtuvieron nota bajo 7.0 (en este caso hubo dos niños con nota 2.5, una niña con nota 4.0 y los demás entre 6.0 y 6.5), la profesora les pega el dictado en el cuaderno y luego hace columnas con las palabras “mal” escritas para que las reproduzcan hacia abajo diez veces.

Las palabras del dictado se extrajeron de una tarea, que consistía en pegar unos dibujos y al lado de éstas escribir su nombre. La profesora justifica la nota de Joaquín (que obtuvo un 2.5) por no haber hecho la tarea.

Mientras tanto el resto de niños(as) escribe las palabras de la actividad. Cristóbal expresa: “tía zapallo y zapato se parecen, son casi iguales: zapa y zapa”. Algunos ya terminan, otros recién comienzan y dos aún no escriben nada.

En la medida que van terminando muestran a la profesora la actividad y ésta les hace entrega de una tarea para la casa, que consiste en una hoja pequeña (igual que la anterior) con la siguiente instrucción: “pegar letras, palabras y dibujos que empiecen con la letra z o Z”. Pasa adelante un niño(a) para mostrar su tarea y la profesora le dice: “cabezón, mire no me enumeró las palabras”. Él y los demás niños(as) se ríen, otros se burlan. En otra ocasión también se refiere a los niños(as) con ciertos apodos, por ejemplo: “esta vieja chica copuchenta”, etc.

Termina la clase y niños(as) se van a al taller de teatro.

Establecimiento Nº 5: Registro de observación Nº 1

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado

Nombre del profesor/a observado: Mónica

Curso : 1º Básico

Hora: 2:00- 3:30

Observadora: Pamela Salazar

Lunes 20 de Abril de 2009

Iniciar la clase siempre es algo demoroso, según me comenta la profesora, pues los niños(as) vienen bastante inquietos de sus casas y a ella le cuesta que todos(as) se queden en silencio para empezar la clase. Me comenta que es un curso de 32 estudiantes entre niños y niñas, que es muy conflictivo pues son niños(as) que tienen múltiples problemas en sus hogares, entre los que están maltrato, abandono, etc. A las 2:15 empieza la clase, la profesora anota el objetivo, en la pizarra que dice: "leer oraciones breves con las consonantes L, M, P y S, y luego dibuja en el recuadro", los niños(as) se inquietan con dicho objetivo y preguntan constantemente "¿qué es eso tía?", "¿hay que anotarlo?", lo que me hace pensar que jamás habían visto un objetivo escrito en la pizarra. La profesora, explica que el objetivo no se copia, y que empiecen a copiar la tarea, ella anota 5 oraciones, como: 1) Emilio ama a su mamá, 2) La mesa es lisa, 3) Memo amasa pan, 4) Lelo y Lela leen y 5) Paloma y sus alas.

Mientras algunos(as) de los(as) niños(as) copian, una estudiante se para y dice "ya po` tía, no quiero escribir tanto hoy", la profesora me mira, y comenta "eso te demuestra que acá los estudiantes no están interesados en aprender, entonces es más difícil trabajar con ellos", la manda a sentar y continua la clase, hay un tiempo de 20 a 25 minutos solo para copiar las 5 oraciones, y aunque para algunos(as) es suficiente, la gran mayoría sencillamente, no copia nada o dibuja en su cuaderno, se paran y conversan, hasta se arrastran por el suelo y éstas faltas solo en momentos son notadas por la profesora, en otros no. Ella se pasea a ratos por la sala mira algunos cuadernos, corrige a algunos estudiantes, en cambio a otros(as), me mira y dice "ella debería estar el kinder", por una niña que no copia nada y solo tiene rayas en su cuaderno.

Luego la profesora pide a los niños(as) que dibujen lo que ella ha dicho a través de las oraciones, los estudiantes usan otra media hora solo para dibujar, algunos(as) terminan y le muestran la tarea a la profesora, otros(as), siguen sin ninguna motivación para realizar dicho ejercicio.

Finalmente la profesora pide que todos(as) miren a la pizarra y lean mientras ella marca las sílabas, en general leen con mucha dificultad los pocos estudiantes que lo hacen. Según lo que pude escuchar, las sílabas que más les cuestan son, "sa, lo y pa".

Establecimiento Nº 5: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado

Nombre del profesor/a observado: Mónica

Curso : 1º Básico

Hora: 2:00- 3:30

Observadora: Pamela Salazar

Martes 16 de Junio de 2009

Al iniciar la clase la profesora decide que hará un cambio de puesto, pues comenta, “los niños están muy inquietos, así que los cambiaré”, los ubica de acuerdo a criterio de género (un niño al lado de una niña), y según comenta los más desordenados cerca de ella. Hoy me saludó una persona de delantal azul, quien me dice está ahí para ayudar a los niños y niñas con más problemas, con el fin de realizar un trabajo más personalizado.

La profesora empieza a copiar en la pizarra el objetivo de la clase “separar las palabras en sílabas”, luego escribe 10 palabras, “panes, cuncuna, paila, peineta, calor, maleta, Susana, escoba, mesa y lapicito”. El plumón que ella usa está gastado, por lo que varios niños(as) preguntan “¿profesora qué dice?”, ella con voz muy fuerte y clara les responde, sin embargo hay muchas palabras que es difícil ver, lo que hace que los estudiantes se paren a la pizarra, se distraigan y distraigan a los pocos que siguen sentados. La profesora les escribe al lado de la palabra panes, las sílabas separadas “pa-nes”, y golpea las manos contando las sílabas, los niños(as) realizan solos(as) el resto de los ejercicios.

Los niños(as) aún no leen, hay consonantes que les cuesta identificar por lo que presentan problemas para leer la palabra de manera correcta. La profesora no se preocupa de su letra y la “a” que ella escribe se confunde con la “o” pues en ningún caso escribe la letra correctamente, y los niños(as) no entienden en el caso de “lapicito” si esta palabra termina en “a” u “o”. Ella solo les dice “no se paren a preguntar nada ustedes saben lo que en la pizarra dice”.

Los estudiantes terminan de separar las sílabas solos(as), ya que ella no los guía, lo que ocasiona que los niños(as) que aún no comprenden el ejercicio empiecen a ver el trabajo de otros compañeros(as) y a copiar, situación que es advertida por la profesora, quien reacciona gritándoles que no lo hagan. Al final ella les revisa las tareas señalando errores y faltas de ortografía, que los niños(as) deben corregir.

A los estudiantes que ya han terminado les entrega una hoja con ejercicios, donde la instrucción es: “Completa el nombre de los siguientes objetos”, hay una lima dibujada y la sílaba “li”, los estudiantes deben escribir la sílaba que falta, sin embargo hay otras imágenes por ejemplo donde aparece un niño, y la sílaba escrita es “ma”, los estudiantes se preguntan unos a otros que hay que poner para completar la palabra, ya que no entienden y la profesora les dice que deben inventarle un nombre al niño, que empiece con “ma”, por ejemplo “Manuel”. Para este ejercicio las instrucciones son poco

claras, lo que hace que los estudiantes se confundan con el ejercicio, se desmotiven a seguir trabajando y distraigan de la actividad, demostrado en constantes conversaciones, juegos e incluso algunos se dedican a comer. Las imágenes son borrosas, por lo que es difícil observarlas y saber que imagen es. Tocaban el timbre y los dejaban salir al patio aunque no hayan terminado la actividad.

Establecimiento Nº 5: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado
Nombre del profesor/a observado: Mónica
Curso : 1º Básico

Hora: 2:00- 3:30
Observadora: Pamela Salazar

Martes 8 de Septiembre de 2009

La profesora inicia la clase saludando a los niños y niñas, les dice que harán lenguaje y que saquen sus cuadernos, les entrega una guía de trabajo. Les explica que deben escribir en la guía o más bien transcribir las siguientes oraciones que lee en voz alta sola: "Amelia ama a Lalo", "La pelota de Memo", "El lápiz de Luis", "La mochila de Amelia", "El libro de mamá" y "El sapo de Memo", luego pide a los niños y niñas que lean todos juntos en voz alta, algunos no leen y se tiran los lápices, mientras la profesora se pasea leyendo con el resto.

Los niños y niñas comienzan a escribir en sus cuadernos, la profesora escribe la fecha de hoy en la pizarra y pide a los estudiantes que la copien, mientras trabajan ella revisa unas pruebas. Algunos estudiantes se dedican a conversar con otros, se paran y no trabajan, la profesora les ordena que se sienten y trabajen, los niños(as) no hacen caso, ella se va a sentar a su escritorio y sigue revisando pruebas.

La profesora les dice a los niños que cuando terminen deben ir a mostrarle el trabajo realizado, ella les revisa y corrige faltas de ortografía, a quienes les encuentra errores les pide que borren y vuelvan a transcribir. Los niños(as) que tienen su trabajo revisado sin errores le preguntan a la profesora si pueden dibujar los elementos de las oraciones, ella responde que sí.

Finaliza la hora de Lenguaje, solo algunos terminaron su trabajo, la profesora les dice que salgan a recreo y que deben terminar en su casa.

Establecimiento Nº 6: Registro de observación Nº 1

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: Rosana
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Pamela Salazar

Miércoles 24 de Junio de 2009

Se inician las clases con siete estudiantes, la profesora me comenta que son 18, pero que la mayoría están resfriados.

La profesora comienza pidiéndoles una tarea sobre “el afiche”, solo una niña la trajo, al resto les comenta que deberán realizarla hoy.

Escribe en la pizarra “Dictado” y enumera del 1 al 7, les pide a los niños(as) que copien, luego les dice que como todas las mañanas ella hará el dictado, que según comenta es de la letra “D”, que están viendo en estos días.

La primera frase es “El dado”, pronuncia muy claro cada fonema, y repite varias veces, se pasea por la sala mirando la escritura de los estudiantes, les reitera en varias oportunidades que deben empezar cada frase escribiendo con mayúscula, en este caso la letra “E”. Las frases del dictado son “La mamá”, “EL sapo”, “La loma”, sin embargo no tienen relación con la letra “D” que están trabajando los niños(as). Es en este momento cuando hace una interrupción y mira a tres niños que no están haciendo nada, ella mira y me dice que ellos no saben escribir aún, apenas reconocen las vocales y les pide que hagan dictado de vocales, empiezan por la “E”, luego continua con los otros 4 estudiantes que escriben y les dicta “El dedo”, “La mesa” y “La pesa”. Los tres niños que aún trabajan en las vocales deben escribir “I”, “O” y “U”. Termina la actividad y revisa cada dictado.

De los cuatro niños(as) que escriben, dos se sacan un siete y los otros dos un cuatro, escriben en carro y su letra no es legible.

A los tres niños que están con las vocales les pasa unas tarjetas, donde sale cada vocal, escrita de forma imprenta, y les dice que deben mirarlas y reconocerlas.

Son ya las 9:15 AM y me explica que deben ir a buscar la colación que les entrega la JUNAEB, salen todos los niños(as) corriendo de la sala. Cuando vuelven, algunos se dedican a comer mientras la profesora les lee un cuento titulado “Lo que las olas traen”, que sale en el libro de Lenguaje y Comunicación, que les entrega el Ministerio, el cuento tiene relación con la contaminación ambiental y hace una ronda de preguntas en torno a él. La profesora pregunta: “¿quién contamina?”, “¿qué clase de contaminación hay?”, “cuando alguien bota basura al suelo ¿qué debemos hacer?”, los niños comentan sobre lo que creen del tema, que no hay que botar basura, la profesora les dice y “¿cuándo gritan? ¿Qué contaminación es?”, sin embargo, ella es quien responde y les habla de la contaminación acústica.

Finalmente les pide a los estudiantes, que realicen un afiche en una hoja, sobre la contaminación, les escribe en la pizarra con letra imprenta ¡NO

CONTAMINES TU ESCUELA!, les comenta que los afiches llevan mensajes como ese y que ellos(as) deben crear uno. Son ya las 9:30 y solo una niña ha comenzado con su afiche, la profesora les dice que dejen todo sobre la mesa y que salgan al patio.

Establecimiento Nº 6: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: Rosana
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Pamela Salazar

Miércoles 2 de Julio de 2009

Se inician las clases con diez estudiantes, la profesora les dice que hoy se hará dictado, y que retomaran esta actividad todos los días que haya lenguaje. Escribe la fecha en la pizarra y les dice a los niños(as) que también lo hagan, mientras les pide que le muestren una tarea de lenguaje del día anterior. Luego de unos 10 minutos con quince estudiantes en la sala la profesora les llama la atención porque solo una niña trajo la tarea, el resto no la hizo y algunos ni siquiera copiaron las instrucciones de tal trabajo.

La profesora les pide que enumeren del 1 al 7 en sus cuadernos, y comienza el dictado, les reitera que deben comenzar la frase con mayúscula, la primera frase es "LA MESA", la cual repite unas siete veces cada sílaba y les explica que "mesa" va separado de "la", la segunda frase es "EL DADO", realiza el mismo ejercicio de repetir las sílabas varias veces, la tercera es "UN DEDO", la cuarta es "UNA DAMA", la quinta "LA SOPA", la sexta "EL DUENDE" y la séptima "UNAS SALAS". Pronuncia muy marcado cada sonido y les pide a los niños(as) en algunos casos que lo repitan, hay seis niños(as) que no escriben nada o solo rayan el cuaderno, ella me comenta que estos niños(as) están en un taller de integración, y que van mucho más atrasados que el resto.

Al finalizar el dictado les pide a los estudiantes que saquen su libro de lenguaje y que lo abran en la página 61, que van a conocer una nueva letra y por lo tanto deben tener los "oídos y ojos abiertos". Escribe la "T" mayúscula manuscrita en la pizarra y les dice a los niños(as) como se pronuncia, repite el sonido varias veces, luego les pide a ellos(as) que lo repitan, les sugiere que se pongan el lápiz en la boca y que realicen el ejercicio varias veces repitiendo el sonido de la letra. Posterior a ello escribe en la pizarra la "t" minúscula manuscrita, y les pregunta "¿cómo suena?". Hace que vuelvan a repetir el sonido, luego escribe la "a", "e", "i", "o" y "u" y les pide que repitan como suena la "t-a", "t-e" con todas las vocales repite varias veces el ejercicio, pide a cada niño(a) que diga una palabra con "ta", como tabla, o con ti, como "tina", etc., los niños(as) que no dicen nada los pasa por alto y sigue la actividad con el resto.

Por último les pide a los estudiantes que realicen la actividad del libro donde deben subrayar algunas palabras que se escriben con "t", y una niña lee voz alta un texto que allí aparece "Tito se come una tuna y se come un melón. Se come un tomate con sal y limón". Dos niñas más leen también pero solo la primera frase del texto.

La clase se interrumpe porque los niños(as) deben ir a tomar desayuno.

Establecimiento Nº 6: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: Rosana
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Pamela Salazar

Miércoles 23 de Septiembre de 2009

La profesora inicia la clase saludando a los estudiantes y les pregunta si se acuerdan del poema de la bandera que aprendieron para celebrar el “cumpleaños de Chile”, los niños y niñas responden que sí, la profesora les pide que lo reciten y éstos comienza a hacerlo. Ella les dice “se van a aprender otro poema, que se trata de animales, y yo lo evaluaré”, por lo tanto, deben recitarlo muy bien, los niños(as) aplauden y ríen, me comentan que les gustan los animales y que quieren conocer el poema, la profesora dice: “en la siguiente clase lo voy a leer y ustedes lo copiarán en su cuaderno”, los niños(as) asienten.

La profesora anota las cuatro formas de escritura de la “j”, les pregunta a los niños(as) “¿qué letra es esta?”, solo una niña responde, ella le dice “muy bien Karina”, es la “j” y hace el sonido de la letra, luego pide a los niños(as) que lo repitan, pregunta “¿niños cómo sonara la “j” con la “a”?” ellos(as) responden “JA” la profesora los felicita y dice “ahora todos vamos a reír diciendo jajaja” los niños y niñas hacen el ejercicio “haaa que niños más chistosos” dice la profesora “ahora la “j” con la “e” ¿Cómo sonará?” los niños y niñas dicen je, je je, la profesora dice “ahora riendo jajaja y luego jejeje”, los niños(as) hacen tal ejercicio, la profesora pregunta y “¿como sonara la “j” con la “i”?”, los niños(as) responden “ji” y “¿cómo sonara la “j” con la “o”?” responden “jo” “¿y la última?” pregunta la profesora y ellos responde “ju”.

La profesora les pide a los estudiantes que saquen su cuaderno, y que piensen palabras con “J”, los niños(as) dicen: “jirafa”, “bruja”, “joven”, “jaula”, “Javier”, “Jaime” la profesora va escribiendo las palabras en la pizarra, una niña dice “gitana tía”, y la profesora les explica “hay palabras que suenan igual pero se escriben diferente” y escribe “gitana” en la pizarra y pregunta a los niños(as) “¿con qué letra inicia esta palabra?”. Ellos(as) no la conocen me comenta la profesora y les dice que es la “g” de “gato”, luego pide a los estudiantes que anoten las palabras que ella ha escrito en la pizarra y que dibujen al lado de cada una por ejemplo explica “jirafa” y dibuja una jirafa en la pizarra, los niños(as) preguntan si pueden pintarla y la profesora dice que sí.

Los niños(as) comienzan a escribir las palabras y dibujan al lado lo que corresponde, mientras la profesora pasa lista, luego comienza a revisar los trabajos de los niños(as), y marca sus cuadernos para que éstos hagan caligrafía, les explica que deben realizar la escritura de la letra según lo que ella ha marcado, y mientras lo hace comienza a preguntar “¿cómo es el sonido de la letra J?”, los niños(as) los reproducen, y pregunta “¿Quién puede decir oraciones usando las palabras que han escrito?”, los niños(as) responde “la

jirafa es linda”, “el pájaro está en la jaula”, “Jaime es mi amigo”, la profesora les dice “deben recordar que los nombres de personas se escriben con mayúscula”.

La profesora mira el reloj y les dice a los niños(as) que vayan a buscar la colección que les entrega la JUNAEB y salgan a recreo, finaliza aquí la clase

Establecimiento Nº 7: Registro de observación Nº 1

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado
Nombre del profesor/a observado: Marcela
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-10:15
Observadora: Paulina Carrera

Viernes 28 de Agosto de 2009

Comienzan la clase leyendo línea a línea el cuento: El abuelo y el mar. Este refuerza la letra B, con oraciones como "La bufanda del abuelo".

Algunos niños(as) pasan adelante para escribir las oraciones que conforman el cuento.

La profesora debe enfatizar en la separación de las palabras, lo que indica que algunos niños(as) aún no logran diferenciar entre una palabra y otra, escribiendo en carro.

La profesora me comenta, mirando a un estudiante: "este niño, hace dos meses, no sabía leer ni escribir nada, ahora ha mostrado un avance impresionante". Le pide que lea la próxima oración. El niño lo hace leyendo las palabras en silencio y luego en voz alta, con el fin de hacerlo fluidamente.

Continúan la revisión de la guía de trabajo. Deben escribir bajo la ilustración de un objeto, la palabra que lo nombra, en este caso: bufanda, bebida, abuela, abanico. La mayoría de los niños(as) no ha escrito bien las palabras. Pasan adelante a escribirlas, solo algunos están atentos y corrigen, los otros dejan lo que tenían (por cierto equivocado).

Dan vuelta la página donde está pegada la guía y comienzan a escribir lo que la profesora ha escrito en la pizarra:
Lee y dibuja:

1. Una bufanda café
2. Bastián come queso.
3. La bebida tiene hielo.
4. Sebastián tiene un balde.
5. La camisa tiene dos botones.
6. Isabel y su abuela.
7. Un lindo buque.
8. Esteban camina al sol.

Una vez que la profesora termina de escribir las oraciones pregunta: "¿con qué comienza la oración?". Un niño responde: "con UNA" (refiriéndose a la primera palabra de la oración Nº 1), y el resto: "con mayúscula". Luego pregunta: "¿y en qué termina?". Todos responden: "con un punto final".

Mientras tanto la profesora marca en el cuaderno las sílabas ba, be, bi, bo bu, ya sea en imprenta o cursiva, con el fin de que los niños(as) las reproduzcan hacia abajo.

Pregunto a la profesora con que modelo o método trabaja la lectoescritura, dice que saca ideas de distintos libros, entre ellos el texto: Arcoiris de Santillana.

La profesora me muestra un cuaderno y me dice: "cada vez que paso una nueva letra sigo una secuencia, lo que primero hago es presentación de la letra en mayúscula y minúscula, luego les marco la letra en mayúscula y minúscula en imprenta para que los niños(as) la copien, otra cosa que hago después es darles una guía de trabajo, para consolidar aprendizajes y luego que escriban oraciones".

Expresa: "los hago escribir hartos porque se tienen que acostumbrar; las profesoras de segundo se quejan de que los niños(as) no escriben".

Mientras tanto los niños(as) leen las oraciones y dibujan. Se observa que uno de los estudiantes escribe la mayoría de las oraciones en carro a pesar de que las está copiando de la pizarra.

Finaliza la clase, sacan su colación y se preparan para salir a recreo.

Establecimiento Nº 7: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado

Nombre del profesor/a observado: Marcela

Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30

Observadora: Paulina Carrera

Martes 15 de Septiembre de 2009

La profesora comienza reforzando la letra J, para lo cual va escribiendo oraciones en la pizarra y pidiendo a ciertos niños(as) que las lean. De los elegidos solo un niño lee fluidamente, los otros lo hacen palabra por palabra o silábicamente. En una oración aparece la palabra "jinete" la profesora pregunta: "¿quién sabe qué es un jinete?". Algunas respuestas son:

- "un caballero que anda en caballo", "que lo monta", "que tiene un sombrero", "que se sube en la carreta y hace así (simula que mueve las riendas) para andar".

La profesora interroga: "¿y para qué lo monta?". Ayuda a los niños(as) simulando que está compitiendo en una carrera. Un niño responde: "para un torneo"; la profesora le dice que no exactamente. Otro agrega: "para una carrera". La profesora asiente.

Una vez escritas las oraciones en la pizarra, la profesora toma unas guías de trabajo y dice a los niños(as): "les traje una sorpresa... unas guías para trabajar". Los niños(as) expresan: "aaaaaa" (en señal de aburrimiento). La profesora los motiva contándoles que en la primera página hay un cuento muy bonito que trata de unos niños que van al parque y le pasan cosas entretenidas, seguidamente pregunta: "¿y cómo podemos saber que cosas le pasaron?". La mayoría dice a coro: "leyendo".

Continúan revisando la guía en conjunto, por lo que dan vuelta la página y la profesora pregunta: "¿Qué ese eso?" (Señalando un victo o ticket). Un niño contesta que es un ticket que ella coloca cuando revisa. La profesora señala que eso es lo que deberán ocupar en ese ítem, contándoles que esta vez leerán las instrucciones individualmente, sin su ayuda.

Continúan mirando el tercer ítem, donde aparece un cuadro de doble entrada (SI/NO). La profesora les recuerda "ya habíamos trabajado con ese cuadro" y les pregunta si se acuerdan, los niños(as) responden que sí.

Comienzan a leer la guía. Uno de los niños (Juan), me pide que le ayude a leer. Va leyendo línea por línea. Aún no sabe pronunciar la R, por lo tanto cuando aparecen palabras que la contienen no es capaz de leerlas y tiende a pronunciarlas como J. Lee silábicamente la mayoría de las palabras a excepción de "Jaime" y "Josefina" (nombre de los personajes), que aparecen constantemente en el cuento y que, por lo tanto, ya reconoce. Está pendiente de cuantas líneas le van quedando. En ocasiones, con el fin de apurarse, inventa el término de las oraciones.

Una vez que terminan de leer el cuento realizan las actividades siguientes, que tratan de: selección múltiple, donde el enunciado está escrito y

las alternativas dibujadas, para lo cual debían marcar la correcta con un ticket. El primer enunciado y su posible alternativa están explícitos en el texto. El segundo enunciado dice: “Josefina se saca los patines para” y las ilustraciones son: a) “Josefina sentada (descansando)”, b) “Josefina pateando una pelota”, c) “Josefina bailando”. Al leer el texto en ninguna parte se señala que Josefina se saca los patines, por lo tanto, es una pregunta que forma parte del nivel implícito. Y un segundo ítem, en que se plantean diversas situaciones, junto a las cuales hay un cuadro de doble entrada (SI/NO), con el fin de que los niños(as) marquen con un ticket en la columna del Sí, si es que sucedió, y no, si no sucedió. Ambas alternativas tienen la misma instrucción: “lee y marca con un \surd según la lectura”.

Se les da aproximadamente 30 minutos para resolver la guía. Al finalizar este tiempo, la profesora comienza la revisión.

Se observa que muchos niños(as) aún no concluyen y otros que terminan pero que sus respuestas están malas, puesto que no entendieron las instrucciones. A pesar del ello, al momento de la revisión tampoco corrigen.

Para la revisión la profesora pide a los niños(as) que lean las instrucciones y vayan dando las respuestas. Solo un niño logra hacer la guía completamente bien. Fue el único que comprendió las instrucciones. El resto, por ejemplo, en el segundo ítem, reproducen hacia abajo lo mismo del encabezado, es decir SI/NO.

La profesora, que se da cuenta del error, les explica cómo debían hacerlo. No obstante, los niños(as), no borran nada y continúan haciéndolo igual.

No todos los niños(as) están atentos a la revisión, otros incluso guardan su cuaderno o lo tienen sobre la mesa pero cerrado.

Una vez que se hace la revisión de manera oral, sacan su colación y se la sirven dentro de la sala. Pasado 15 minutos la profesora pide que boten la basura, guarden la colación que les quedó. Les dice: “arriba la manito, índice en la boca”; y todos los niños(as) lo hacen. Están en silencio y la profesora les pregunta: “¿qué letra repasamos con las oraciones y la guía de trabajo?”; los niños contestan: “la letra J”. La profesora continúa contándoles que la próxima semana verán ésta letra (escribiendo la Ñ en la pizarra). Algunos niños(as) expresan:

- “yo la he visto”.
- “esa es la Ñ” (la pronuncian)
- “ña, ñe, ñi, ño, ñu”.

Continúa la segunda parte de la clase. Escribe en la pizarra “lee y dibuja”, y pregunta: “¿Cuánto se deben saltar ustedes después de cada oración?”, los niños(as) contestan: “cinco cuadritos”; la profesora continúa: “¿y cuántos me voy a saltar yo en la pizarra?”; a coro dicen: “¡uno!”. Una vez que tienen eso claro, se continúa escribiendo en la pizarra las siguientes oraciones:

- Teresa come almejas.
- El cojín rosado está en la cama.
- La jirafa come hojas.
- La mamá tiene una jalea.
- El conejo salta en el jardín.
- Carolina come pan con queso y jamón.

La actividad se deja como tarea para la casa. Quien termina de escribir las oraciones guarda su cuaderno y se alista para salir. Una vez que finaliza el

tiempo asignado por la profesora todos se ven en la obligación de guardar sus materiales, sin importar hasta donde hayan escrito. Al respecto, se observa un niño que no escribió nada, otros que escribieron solo dos oraciones, algunos que terminaron de escribir todas las oraciones y otro que logró hacer la actividad completa.

Hacen una fila fuera de la sala y se van junto con la profesora a la entrada del colegio.

Establecimiento Nº 7: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Particular Subvencionado
Nombre del profesor/a observado: Marcela
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Paulina Carrera

Viernes 2 de Octubre de 2009

Comienza la clase con la revisión de una tarea que consiste en leer tres oraciones y a partir de ellas contestar las afirmaciones con verdadero o falso propuestas en el segundo ítem. Para su revisión la profesora determina quien lee las oraciones. La primera niña que lee, lo hace un tanto confundida ya que no las copió bien. La profesora enfatiza en que deben fijarse bien al momento de copiar lo escrito en la pizarra. El segundo niño que lee lo hace silábicamente, al respecto la docente pide que la lea nuevamente pero de manera fluida, lo que hace sin mayores dificultades.

Mientras revisa nota que hay niños(as) que no hicieron la tarea, otro que no trajo su cuaderno y un niño que ni siquiera lo abre.

Una vez que finaliza la revisión, la profesora escribe en la pizarra: "Lee y dibuja". Pregunta a los niños(as) cuanto espacio deben saltarse en la pizarra. Joaquín contesta: "cinco". Los demás lo corrigen diciendo: "uno". Otro aclara: "usted se salta uno y nosotros cinco". La profesora asiente y les recuerda que luego de cada oración deben hacer los dibujos en ese espacio disponible, que no deben hacerlo al lado de la oración como algunos niños(as) acostumbran. Muestra un cuaderno como ejemplo.

Va escribiendo las oraciones en la pizarra y los niños(as) preguntan: "¿cuántas oraciones va a escribir?", ella contesta: "muchas". Algunas de las oraciones que los niños(as) deben ilustrar son:

- "La mujer vive en la cabaña".
- "Un saco de color verde".
- "En la ventana hay un pájaro".
- "La vaquita come pasto".

Al comenzar a escribir pregunta: "¿con qué comienza una oración? y ¿con qué termina?". Alejandro contesta: "con mayúscula y con el punto final". La docente enfatiza en que deben colocar el punto final, ya que muchos niños(as) lo olvidan. Escribe 10 oraciones.

La mayoría de los niños(as) avanza rápido en la copia de éstas. Algunos van en la oración número 8 y otros recién en la número 1. Alan solo coloca la fecha y la instrucción. Luego se para mira por la ventana, luego ordena unas cajas dispuestas en un mueble de la sala y se sube arriba de su silla. Está completamente distraído. Le digo que escriba y no hace caso. Hasta que finalmente escapa de la sala. Lo llaman, sin embrago no entra. La docente no lo va a buscar, ya que no pretende dejar a los demás niños(as) solos. Comenta que es un comportamiento habitual.

La profesora pregunta: "¿cómo se llama la letra que estábamos viendo?". Los niños(as) contestan: "uve". Les dice "no quiero escuchar nunca que me digan v corta o b larga porque yo no conozco ninguna v corta".

Para mantener el orden dentro de la sala cambia a algunos niños(as) de puesto y anota en la pizarra a quien reiteradamente hace desorden.

Luego les dice "voy a ir por fila tomando la lectura de la tarea que envié a la casa", la cual extrajo del libro "Arcoiris" de Editorial Santillana. Los va llamando uno por uno. Pide que lean las instrucciones y una vez que lo hacen pregunta: "¿entonces qué tienes que hacer en esta parte?". Pretende comprobar que los niños(as) comprenden las instrucciones que leen, puesto que en ese aspecto presentan dificultades.

Cuando llama al segundo niño se da cuenta que le cuesta concentrarse, entonces decide ir a tomar la lectura fuera de la sala. Saca una mesa y una silla y me pide que me quede a cargo del curso. Al salir, Bayron comienza a hacer inmediatamente desorden. Me piden permiso para ir al baño, el que les es negado. Cinco niños muestran su tarea terminada y me piden una hoja para dibujar, indicándome dónde la profesora las guarda.

Tres niños se quedan en la sala terminando de copiar las oraciones que deberán ilustrar y pintar en sus casas. El resto come la colación y sale a recreo.

Establecimiento Nº 8: Registro de observación Nº 1

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: Rubén
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Paulina Carrera

Miércoles 25 de Marzo de 2009

El profesor me invita a pasar a la sala 5 minutos antes de que la clase empiece. Comienza a hablarme que a los niño(as) se les enseña a leer y escribir con el método Matte. Pero que él lo considera demasiado estructurado y cree que el problema es que no se condice del todo con los Planes y Programas de Estudio, por lo tanto, ellos deben readecuarlo para que tengan cierta relación.

Me cuenta que hasta el momento han reforzado las vocales y que han hecho apresto, pero que existen problemas de psicomotricidad fina y ubicación temporo espacial, por lo que la tarea no ha sido del todo fácil. Continúa diciéndome que ahora se les hará una evaluación diagnóstica para conocer en que nivel están.

Los niños(as) entran a la sala de clases a las 8:00 en punto. Se sigue una rutina de saludo, se sientan y el profesor les cuenta que hoy se les hará una prueba de diagnóstico. Continúa diciéndoles que leerá un texto llamado: "Lo que las olas traen".

Comienza haciendo la pregunta: "¿De qué creen que se trata el texto?", para indagar en sus conocimientos previos y para que los niños(as) infieran al respecto. Alzan la mano, el profesor cede la palabra y algunas de las respuestas son: "Habla de cosas que las olas traen". "Las olas traen estrellas de mar". "Traen rubíes". "Traen tesoros". "Las olas también pueden traer bolsas". "Y también pueden traer licores, esas botellas de licores."

El profesor pregunta: "¿las bolsas y las botellas de licores que son?", un niño contesta que son basura.

Con estas respuestas introduce a los niños(as) en el tema de la contaminación del mar, que es aludido en la historia que les contará.

El profesor lee el párrafo: "había una vez una profesora que vivía en el mar y que se llamaba Corvina", y de inmediato pregunta a los niño(as): "¿cómo se llamaba la profesora?", los niños(as) contestan a coro: "¡Corvina!".

Continúa contando que esta profesora comió algo que hizo que le doliera la guatita y se enfermara, lo que produjo que se cayera y cerrara los ojos. A partir de eso les pregunta: "¿qué creen que le pasó a Corvina?", nuevamente los niños(as) levantan la mano para contestar y dicen:

- "Se enfermó". "Se murió".

De inmediato pregunta: "¿Alguna vez han tenido dolor de guata?", algunas respuestas de los niños(as) eran: "Sí, cuando comí un chocolate". "Sí, cuando me enfermé".

El profesor dice: "tienen que tener cuidado para pascua de resurrección, traten de no comer chocolates en exceso. A veces cuando comemos cosas muy cálidas y después muy frías hay enfriamiento y nos enfermamos de la guata".

Comienza preguntando "¿por qué Corvina se enfermó?", y los niños(as) dicen que es por la contaminación, luego pregunta "¿qué cosas contaminaban el mar?".

Les comenta "lo importante que es cuidar la playa y no contaminarla, para que puedan jugar en la arena" (entre otras cosas)

Luego pregunta: "¿Qué podemos hacer en la playa?". Algunas de las respuestas son:

- "Esquivar" (El profesor no comprende que quiere decir la niña y otra compañera hace la aclaración: "esquiar, eso que se hace con una tabla", el profesor la corrige y le dice que eso se llama surfear).
- "Se anda en motos de agua" (El profesor le dice: "sí", pero eso también contamina el mar).
- "En el mar hay submarinos" (El profesor contesta: "sí, pero esos están en el fondo del mar y solo a veces salen a la superficie").
- "Yo hago castillos de arena".

Una vez terminada la lectura, enuncia que ahora realizarán una prueba de diagnóstico, la que irán resolviendo todos juntos, se para adelante, muestra la prueba a los niños(as) y les indica donde deben poner su nombre, dando las siguientes instrucciones: "deben colocar su nombre en la segunda línea, aquí (apuntando con su dedo índice); y al ladito aparece un número uno, que significa primero, al lado del cual deben escribir la letra A" (se los escribe en la pizarra).

Reparte a los niños(as) la prueba y algunos no entienden la instrucción por lo que escriben su nombre en la primera línea punteada donde dice: establecimiento, por lo que había que indicarles que era en la segunda línea. Tres niños(as) no sabían escribir su nombre por lo que se los escribí.

El primer ítem de la prueba consta de 2 actividades, la primera va dirigida a evaluar la coordinación viso-motriz, uniendo pequeñas líneas para formar un dibujo. La mayoría de los niños(as) no presenta problemas al hacerlo. La segunda actividad se dirige a evaluar la ubicación espacial, pero las instrucciones son poco claras para los niños(as), algunos comprenden lo que deben hacer cuando el profesor lo hace en la pizarra. A pesar de ello la mayoría de los niños(as) no lo hacen correctamente, por ejemplo: no se saltan espacios hacia abajo, realizan las líneas en otra dirección, etc.

Un segundo ítem pretende evaluar la discriminación auditiva: sílaba inicial y final, cuando se trata de reconocer palabras que comienzan con la misma sílaba no se presentan mayores problemas, salvo ciertas excepciones. Pero cuando se pretende que reconozcan palabras que terminan en la misma sílaba, la mayoría de los niños(as) no responden correctamente (frente a la ilustración de un dado, los niños(as) deben marcar si la palabra termina igual que: auto, jarro o helado y las respuestas se concentran en la ilustración que representa la palabra jarro).

Un tercer ítem abarca el reconocimiento de vocales y sonidos vocálicos. En la primera actividad el profesor nombra la ilustración y dice a los niños(as) la vocal que debe escribir en la línea junto a la ilustración. Entre tantas, aparece el dibujo de un corazón y en este caso el profesor dice que

deben escribir la vocal i. No existe coherencia alguna entre las vocales que contiene la palabra corazón y la vocal que el dijo que debían escribir.

En la segunda actividad del ítem III no se presentan mayores conflictos y los niños(as) son capaces de reconocer en cada palabra las vocales manuscritas. Una de las palabras es coca-cola, el profesor apunta la palabra y pregunta a los niños(as) que dice, uno de los niños(as) responde que dice: coca-cola, demostrando que a pesar de no saber leer existe un acercamiento a lo impreso.

La actividad cuatro demuestra que los niños(as) tienen problemas para reconocer la letra con la que termina el nombre de cada dibujo y tienden a pintar la letra con la que comienza el nombre del dibujo.

En la quinta actividad se presentan problemas de digitación, la instrucción es la siguiente: “une las letras impresas con la manuscrita que le corresponde”, pero todas las letras son impresas, por lo tanto, los niños(as) no tienen problemas para unir las letras que son iguales.

La última actividad pide a los niños(as) que escriban su nombre, sin especificar si debe ser en imprenta o manuscrita. La mayoría escribe su nombre en imprenta, una minoría lo hace en cursiva, otros lo intentan pero solo son capaces de hacer algunas letras. Aproximadamente 4 niños(as) dicen no saber escribir su nombre y no lo intentan.

Quien finaliza sale a recreo.

Establecimiento Nº 8: Registro de observación Nº 2

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: Rubén
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Paulina Carrera

Viernes 12 de Agosto de 2009

Hacen un dictado con las siguientes oraciones:

- Como una manzana.
- Vamos al circo.
- Corto la leña.
- Lavo la copa.
- Tomo leche.

Marcan con un punto el renglón donde comenzarán a escribir.

Se observan dos niños que escriben en carro. Un niño no escribe nada. Cristóbal recibe ayuda para hacerlo, entonces, le dicto las oraciones acentuando las sílabas que para que el niño logre escribir la palabra. El niño en silencio, dice las sílabas la, le, para escribir la palabra leña. Cuando está inseguro pregunta si está bien. Se demora más que el resto de los compañeros(as) pero logra hacerlo.

Cinco niños(as) con dificultades para aprender se sientan en un rincón de la sala junto con una profesora que los ayuda a aprender las lecciones ya pasadas. Ella me cuenta que hay un niño que aún tiene problemas para aprender las vocales. Otros están aprendiendo la p y l. Hay un niño que sabe leer muy bien pero presenta dificultades para escribir.

Mientras dicta el profesor escribe en la pizarra las siguientes palabras:

hoja	haba	humo	hormiga	hermana
maña	uña	año	puño	leña
María	araña	tamaño	otoño	montaña
leche	noche	coche	hacha	chapa
techo	mucho	ocho	chico	lechuga

Para repasar las letras h, ñ, ch. Llama adelante a algunos niños(as) para que lean las palabras que él apunta con la regla.

Comienza la lección leche. Hablan de la leche, cualidades y uso, con preguntas como: "¿para qué sirve?".

Luego repasan la letra Ch, para lo cual el profesor pregunta: "¿cómo se llama nuestro país?". Todos responden: "Chile". Nombran palabras con ch como chaleco.

Sacan su cuaderno de Lenguaje que tiene las lecciones y actividades impresas. Aquel es un aporte de la Fundación Astoreca. En él aparecen impresas oraciones en imprenta las cuales debe reproducir en cursiva.

Deben escribir las palabras:

- Chancho
- Chino
- Chimenea
- Chupete
- Chaleco
- Coche.

Bajo la ilustración. Todos(as) escriben bien las palabras.

Luego aparecen oraciones incompletas que deben completar uniendo con el dibujo que representa la palabra que falta. Por ejemplo:

Afilado como un _____ . Lo unen con la ilustración de un cuchillo.

Quien termina lee un cuento que aparece en la siguiente página y hace preguntas al respecto.

El profesor dice a los niños(as) “deben leer y responder las preguntas que aparecen más bajo”. Algunos niños(as) ya lo han hecho.

Al escribir las repuestas no comienzan con mayúscula. No se manifiesta la diferencia entre minúsculas y mayúsculas.

En la medida que terminan van al puesto del profesor para que revise su cuaderno.

En la medida en que lo hacen van saliendo a recreo.

Establecimiento Nº 8: Registro de observación Nº 3

Dependencia del establecimiento: Municipal
Nombre del profesor/a observado: Rubén
Curso : 1º Básico

Hora: 8:00-9:30
Observadora: Paulina Carrera

Viernes 16 de Septiembre de 2009

La clase comienza con un dictado de palabras que contienen la letra K, C, QUI, GU. Se escriben seis palabras: cuento, paraguas, quitasol, karateca, kimono, koyac y para finalizar la siguiente oración: "En el kiosco se venden revistas".

Un niño me pide ayuda. Me acerco a él, le dicto las palabras y la oración enfatizando en cada una de las sílabas y letras, solo así es capaz de escribir.

El resto lo hace sin mayores dificultades, mas de alguno escribe "karateca" con "c" y "kimono" con "qui" o en vez de "cuento" escriben "cueto".

Finalizan el dictado y el profesor escribe en la pizarra palabras con "ge, gi" y "x", ya que la última lección que trataron fue taxi, éstas acompañadas de 4 oraciones.

Invita a algunos niños(as) a que pasen adelante a leer la oración o palabra que él les señala. La mayoría lo hace sin dificultades, unos de manera más fluida y otros silábicamente.

El profesor me cuenta que ahora que ya trataron todas las letras minúsculas, verán las letras mayúsculas, puesto que el método Matte propone pasar primero, todas las minúsculas y luego las mayúsculas. Esa es la razón por la cual niños(as) cuando escriben una oración la primera letra de la primera palabra no la escriben con mayúscula. Las únicas letras mayúsculas que escriben son las de sus nombres.

Se da comienzo a una nueva lección: "Luna", para tratar la L mayúscula. El profesor les dice: "ustedes se preguntaran porque veremos la lección luna si ya conocemos todas estas letras"; al respecto un niño dice: "porque aquí aparece la L mayúscula"; el profesor asiente.

El profesor le habla a los niños(as) de las fases de la luna y las dibuja en la pizarra, los niños(as) aportan al respecto mencionando los aspectos de la luna en cada fase. Coloca en la radio, una canción de pin pon que alude a la luna. Luego pregunta: "¿de quién comienza hablando la canción?"; todos contestan: "de la luna". De tal forma explica que es un satélite natural de la tierra, que gira alrededor del sol.

Luego continúa preguntando: "¿Qué saben ustedes de la luna?, dijimos que era un..." y todos contestan: "¡satélite!". Les cuenta que hay satélites que son enviados al espacio por los seres humanos, pero estos no son naturales como la luna, puesto que han sido construidos por el hombre. Los niños comentan:

- "En la noche se ven los satélites".

- “Cuando la luna se pone en la noche, a veces no se ve porque la tapan las nubes”.

El profesor dice “hay planetas, que a diferencia del nuestro, tienen más de una luna”. Coloca el notebook para colocar otra canción de pin pon que habla de la luna. Luego cuenta “en este caso luna está escrito con L mayúscula” y explica “las mayúsculas existen para escribir el nombre de: personas, países “como Chile”, empresas”

Alude al nombre de una niña: “Luisa”, lo escribe grande en la pizarra y pide a los niños(as) que lo lean, luego le borra la letra “a” y pregunta: “¿Qué dice?”; todos contestan: “Luis”. Luego escribe Lorena y también todos leen.

Reciben un nuevo cuaderno de lecciones con letra mayúscula, donado por la fundación Astoreca. Le colocan su nombre. El profesor les muestra la página en la que trabajarán, donde aparece la luna en sus tres fases. Pregunta: “además de pintar la luna ¿qué más podríamos hacer en esta hoja?”; algunos contestan:

- “Otros planetas”. “Estrellas”. “Los hoyitos que tiene la luna” (el profesor aclara que se llaman cráteres).

Niños(as) dibujan alrededor de las fases de la luna: hoyos negros, planetas inventados por ellos (como por ejemplo un niño que inventó “el planeta Chile”) y otros ya conocidos como nuestro planeta, Júpiter, etc., además de cohetes y estrellas. Luego lo pintan.

El profesor dice “en la próxima hoja coloquen una columna de 5 puntitos cada tres cuadraditos al margen de la hoja. Al lado del primero escribe la L mayúscula cursiva”. Los niños(as) hacen lo mismo. Revisa como lo han hecho. Hay niños que dicen que no pueden hacerlo. Reciben ayuda y luego continúan reproduciendo la L hacia al lado. Todos los niños(as) son capaces de hacer la L mayúscula.

Luego del segundo puntito escriben Luna, en el otro Lorena, los cuales deben reproducir hacia al lado. Después dice a los niños(as) “cierren su cuaderno”. Finaliza la clase una vez que llega la profesora de religión a hacer una oración con el curso.

ANEXO 4
PAUTAS DE OBSERVACIÓN PARA DOCENTES

Pautas de observación Establecimiento N° 1

Nombre del profesor/a observado: Sofía.

Tipo de establecimiento: Particular.

Observación N°: 1

Fecha: 08 de Mayo de 2009

Horario de observación: 8:00 a 09:45

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
 dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
 Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	B	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	B	
 Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	B	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	S	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	

	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	S	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 29 de Mayo de 2009

Horario de observación: 8:00 a 09:45

Crterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
 dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	B	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	S	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	MB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	B	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	MB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	B	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	S	
Clima de aula	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	MB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	MB	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	MB	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3

Fecha: 14 de Agosto de 2009

Horario de observación: 11:00 a 12:45

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	B	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	B	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	S	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	B	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	MB	

	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	E	Tanto ella como los niños(as) se tratan por su nombre. No es necesaria la palabra tía o usted para marcar estándares de autoridad erróneamente entendida como respeto.
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	MB	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	B	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	MB	Hace preguntas para extraer conocimientos previos y en función de ellos les cuenta qué es lo que harán en la clase.
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	B	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	MB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	S	No hay cierre de la clase, en la medida que van terminando la actividad salen al patio.

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pautas de observación Establecimiento N° 2

Nombre del profesor/a observado: Sara.

Tipo de establecimiento: Particular Subvencionado.

Observación N°: 1

Fecha: 14 de Abril de 2009

Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
 dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	MB	Porque cuando los niños van narrando el libro ella realiza preguntas problematizando situaciones y preguntando a ellos que harían.
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	B	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	
 Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	B	Incentiva a los niños para que ellos creen sus propios materiales para apoyarse en la disertación.
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	MB	Hace que reflexionen y que comenten con sus palabras.
	3. Propone aprendizajes significativos.	MB	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	MB	

Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	MB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	MB	
	3. Problematiza los contenidos desde una perspectiva ética.	MB	Utilizando la enseñanza que deja el relato de los compañeros.
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	B	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	MB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	MB	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2
Fecha: 03 de Julio de 2009
Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	No indaga en sus conocimientos previos.
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	Los ejercicios propuestos son descontextualizados por lo que no sería bueno para lograr aprendizajes significativos.
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	No hay nada de reflexión a lo largo de las dos actividades realizadas en clases.
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	La nueva letra que presenta a los niños solo la escribe en la pizarra.

	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	NOB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3**Fecha:** 10 de Octubre de 2009**Horario de observación:** 8:00 a 09:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
 dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	B	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
 Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	B	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	B	
 Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	B	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	B	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	
 Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	S	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	B	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	B	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	S	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pautas de observación: Establecimiento N°3

Nombre del profesor/a observado: María Isabel.

Tipo de establecimiento: Municipal.

Observación N°: 1

Fecha: 01 de Septiembre de 2009

Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
 dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	B	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	B	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
 Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	B	Usa una pizarra individual, son lo que logra que los niños y niñas se motiven para realizar la actividad
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	B	Logra que ellos(as) sean gestores de su aprendizaje, la profesora los motiva a responder y a saber que el error es parte del aprendizaje
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	B	

Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	B	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	B	Logra que los niños(as) participen diciendo más palabras de diversos números de sílabas a partir de sus propios nombres y apellidos.
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	B	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	B	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	Los hace participar en todo el desarrollo e la clase, a mano alzada y saliendo a la pizarra.
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	B	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 08 de Septiembre de 2009

Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	S	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	Me parece una clase muy monótona, sin mucho sentido para los estudiantes y que no motiva su aprendizaje.
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	No propicia el dialogo de los estudiantes.
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	S	

Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	Los hace participar a ellos(as) diciendo palabras y escribiéndolas en la pizarra
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	S	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	S	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3

Fecha: 22 de Septiembre de 2009

Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	B	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	B	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	S	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	B	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	B	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	B	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	B	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	B	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	S	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	B	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	S	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pautas de observación: Establecimiento N° 4

Nombre del profesor/a observado: Verónica.
Tipo de establecimiento: Particular.

Observación N°: 1

Fecha: 28 de Agosto de 2009

Horario de observación: 16:00 a 17:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	S	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	S	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematiza los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	NOB	

	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	S	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 09 de Septiembre de 2009

Horario de observación: 16:00 a 17:00

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	S	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	S	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	NOB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3

Fecha: 02 de Octubre de 2009

Horario de observación: 16:00 a 17:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	B	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	Los niños(as) solo deben copiar en cursiva palabras que están escritas en imprenta.
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	S	Solo se hace uso de hojas impresas para realizar el dictado y dar instrucciones para realizar una actividad
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	Los niños solo reproducen palabras con la letra Z
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	No hay espacio para la reflexión solo se da instrucción de la actividad y esta se realiza.
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	En la medida que dicta las palabras del dictado las asocia a su cotidianidad.

Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	S	Escucha las acotaciones que niños(as) hacen durante la clase sin embargo, no las retroalimenta.
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	Se refiere a los niños(as) con ciertos apodos, por ejemplo: "cabezón".
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	S	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	S	Durante el periodo no se han explicitado claramente qué es lo que se pretende.
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	S	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	S	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	S	No hay cierre de la clase, se termina la actividad encomendada y los niños(as) se van.

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pautas de observación: Establecimiento N°5

Nombre del profesor/a observado: Mónica.

Tipo de establecimiento: Particular Subvencionado.

Observación N°: 1

Fecha: 20 de Abril de 2009

Horario: 14:00 a 15:40

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
 dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	Las palabras y nombres usados en la actividad no son contextualizadas.
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	No intenta indagar sobre lo que los niños(as) ya saben del tema en cuestión.
 Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	NOB	
	3. Propone aprendizajes significativos.	NOB	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	Clases verticales donde los alumnos(as) se limitan a hacer lo que el profesor les dice.
 Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	No existe en ningún momento de la clase la motivación necesaria para la reflexión.
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	

	3. Problematiza los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	Las actividades son monótonas, constantemente, hace que los estudiantes copien y luego dibujen.
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	S	Pasa por los puestos preguntando dudas de los niños(as).
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	NOB	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	NOB	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	El día de hoy no hubo ningún tipo de auto/evaluación del trabajo realizado en clase
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 16 de Junio de 2009

Horario: 14:10 a 15:40

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	NOB	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	S	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	NOB	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	S	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	S	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3
Fecha: 8 de Septiembre de 2009
Horario: 14:10 a 15:40

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	S	Solo cuando pide a los niños y niñas que lean las oraciones.
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	No hay un dialogo previo a la actividad.
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	NOB	
	3. Propone aprendizajes significativos.	NOB	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	S	Cuando un niño le propone dibujar luego de terminar la actividad.
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	NOB	

	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	NOB	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	No hay coevaluación
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	No les explica el objetivo de la clase, solo les entrega una ficha de trabajo.
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pautas de observación: Establecimiento N° 6

Nombre del profesor/a observado: Rosana.

Tipo de establecimiento: Municipal.

Observación N°: 1

Fecha: 24 de Junio de 2009

Horario: 8:00-9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	S	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	S	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	S	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	B	

Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	S	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	S	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 29 de Julio de 2009

Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	No indaga en sus conocimientos previos.
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	Los ejercicios propuestos son descontextualizados por lo que no sería bueno para lograr aprendizajes significativos.
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	No hay nada de reflexión a lo largo de las dos actividades realizadas en clases.
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	La nueva letra que presenta a los niños solo la escribe en la pizarra.

	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	NOB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.		
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.		
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.		
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.		

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3

Fecha: 22 de Septiembre de 2009

Horario: 8:00 a 9:30

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	S	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	NOB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	El trabajo en clases es muy simple, fuera de contexto lo que no motiva a los niños(as) a trabajar y difícilmente a consolidar aprendizajes.
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	NOB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	NOB	No se ocupa de motivar a los niños con materiales novedosos, solo usa el plumón y la pizarra.

	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	S	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	S	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pauta de observación: Establecimiento N° 7

Nombre del profesor/a observado: Marcela.

Tipo de establecimiento: Particular Subvencionado.

Observación N°: 1

Fecha: 28 de Agosto de 2009

Horario de observación: 8:00 a 09:45

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	B	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	MB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	B	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	B	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematiza los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	S	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	NOB	

	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 15 de Septiembre de 2009

Horario de observación: 8:00 a 09:45

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	B	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	S	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	S	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	S	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	B	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	S	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	S	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3

Fecha: 03 de Octubre de 2009

Horario de observación: 8:00 a 09:45

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	B	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	S	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	S	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	B	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	S	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	S	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	No se discute la actividad propuesta.
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).		
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	S	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	S	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	B	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	S	Comienza revisando una actividad y sigue con otra.
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	B	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	S	Los niños terminan de hacer la actividad comen la colación y salen al patio, no hay un cierre de la clase.

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Pauta de observación Establecimiento N° 8

Nombre del profesor/a observado: Rubén.

Tipo de establecimiento: Municipal.

Observación N°: 1

Fecha: 25 de Mayo de 2009

Horario de observación: 8:00 a 10:15

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	MB	Trabajan con el método de lectoescritura Matte.
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	MB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	MB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	MB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	MB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	B	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	MB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	MB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	MB	
	3. Problematiza los contenidos desde una perspectiva ética.	MB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	MB	

Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	B	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	MB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	
	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 2

Fecha: 12 de Agosto de 2009

Horario de observación: 8:00 a 10:15

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	MB	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	S	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	NOB	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	S	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	NOB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	NOB	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	S	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	NOB	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	NOB	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	S	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	B	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	B	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	MB	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	NOB	
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	NOB	
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	NOB	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	NOB	

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB

Observación N°: 3

Fecha: 16 Septiembre de 2009

Horario de observación: 8:00 a 10:15

Criterios	Indicadores	Rango Asignado	Observaciones
Dominio de contenidos. Evalúa formativamente el grado de comprensión de los contenidos tratados en la clase.	1. El contenido se aborda desde la perspectiva curricular propuesta actualmente.	MB	
	2. Presenta el contenido asociado a un texto o situación adecuado al contexto.	MB	
	3. Expone problemas asociados al tratamiento del contenido.	B	
	4. Propone estrategias de comprensión lectora y/o producción textual efectivas.	NOB	
	5. Actualiza conocimientos previos de los/as alumnos/as que facilitan el aprendizaje de los contenidos.	MB	
Metodología empleada.	1. Emplea materiales didácticos pertinentes al objetivo de la clase.	B	
	2. La metodología utilizada favorece el aprendizaje.	B	
	3. Propone aprendizajes significativos.	B	
	4. Favorece la construcción de conceptos, valores y procedimientos a partir del diálogo con los/as alumnos/as.	S	
Transversalidad.	1. Motiva a los/as alumnos/as a reflexionar críticamente sobre los contenidos (desarrollo del pensamiento).	S	
	2. Fomenta la adopción de un punto de vista personal frente al (los) tema(s) de la clase (crecimiento y autoafirmación personal).	NOB	
	3. Problematisa los contenidos desde una perspectiva ética.	NOB	
	4. Vincula los contenidos con la realidad a la cual pertenecen los/as alumnos/as (persona y entorno).	MB	
Clima de aula.	1. Genera instancias de motivación hacia la clase.	MB	
	2. Considera las opiniones de los/as alumnos/as en el desarrollo de la clase.	MB	
	3. Genera un clima de confianza y respeto mutuo.	B	
	4. Favorece instancias de trabajo en que los/as alumnos/as puedan apropiarse de los contenidos de la clase.	B	

	5. Favorece instancias de auto y/o coevaluación de los/as alumnos/as.	NOB	
Aplicación Diseño Didáctico (criterio que se considera solamente en una de las tres visitas)	1. Explicita los objetivos de la clase ante los alumnos/as.	S	Sugiere qué se pretende que aprendan en la clase, sin embargo no lo explicita.
	2. Introduce la clase con una motivación que logra atraer el interés de los estudiantes.	MB	Comienza haciendo preguntas de la cotidianeidad por lo que se lleva a cabo una conversación conjunta.
	3. El desarrollo de la clase es claramente coherente con los objetivos.	S	
	4. El cierre de la clase recoge y sintetiza los temas y planteamientos centrales de la clase.	S	Usualmente no hay cierre de la clase.

RANGO	LETRA CORRESPONDIENTE
Excelente	E
Muy bien	MB
Bien	B
Suficiente	S
No observado	NOB