

INVESTIGACIONES

¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile?*

How do teachers of 1st and 2nd grades teach to read in a context of performance assessment in Chile?

Como ensinam a ler os professores de 1° e 2° ano da Educação Básica no contexto da avaliação de desempenho docente no Chile?

*Lorena Medina Morales,^a Andrea Valdivia Barrios,^b Rosa Gaete Moscoso,^c
Viviana Galdames Franco.^d*

^a Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile. Fono: 56-2-23541330. Correo electrónico: lmedinam@uc.cl

^b Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI), Universidad de Chile, Santiago, Chile. Fono: 56-2-29787987. Correo electrónico: andrea.valdivia@uchile.cl

^c Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Fono: 56-2-28897100. Correo electrónico: rgaete@uahurtado.cl

^d Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Fono: 56-2-28897100. Correo electrónico: vgaldame@uahurtado.cl

RESUMEN

Estudios recientes en Chile muestran una alfabetización inicial caracterizada por el protagonismo del profesor y con escaso desafío cognitivo para los estudiantes. Se presentan los resultados de un estudio que profundiza en estos problemas, describiendo las actividades e interacciones comunicativas con que una muestra de 90 profesores de 1° y 2° básico promueven el aprendizaje de la lectura en un escenario de evaluación del desempeño docente. Los resultados muestran la predominancia del discurso del/la profesor/a, en modalidad de trabajo de curso completo, dejando a los estudiantes pocas oportunidades para participar oralmente y, por ende, de ampliar vocabulario y conceptos metalingüísticos.

Palabras clave: alfabetización inicial, interacciones de aula, lectura, actividades docentes.

ABSTRACT

Recent studies in Chile show that early literacy is characterized by the prominence of the teacher and by limited cognitive challenges to students. This article presents results of a study of these issues, characterizing the activities and communicative interactions of a sample of 90 teachers at first and second grades promoting the learning of reading in the context of an assessment of their teaching performance. Results show a predominance of the discourse of the teacher, in a whole class mode of work, which leaves students with little opportunity to participate orally, and therefore, to expand their vocabulary and meta-linguistic concepts.

Key words: early literacy, classroom interactions, classroom activities.

* Este artículo es fruto de los resultados de la línea de investigación Prácticas docentes de aula del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (proyecto CIE-01 de CONICYT), de la cual participan las autoras.

RESUMO

No Chile, recentes estudos revelam uma alfabetização inicial caracterizada pelo protagonismo do professor e com escasso desafio cognitivo dos estudantes. Apresentam-se resultados de uma pesquisa que aprofunda tal problemática, caracterizando atividades e interações comunicativas com uma amostra de 90 professores de 1° e 2° anos da Educação Básica que promovem a aprendizagem da leitura no cenário da avaliação de desempenho docente. Resultados mostram um predomínio do discurso do/a professor/a, na modalidade de trabalho de curso completo, dando aos estudantes poucas oportunidades para participar oralmente e, conseqüentemente, de ampliar o vocabulário e conceitos metalinguísticos.

Palavras chave: alfabetização inicial, interações na aula, leitura, atividades docentes.

1. INTRODUCCIÓN. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA

Hoy es indiscutida la relevancia que tiene la enseñanza del lenguaje, oral y escrito, en los primeros años de escolaridad, pues resulta vital para el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas que niños y niñas requerirán para su desempeño futuro (Villalón, 2008). Recientes estudios realizados en Chile muestran que los docentes parecen enfocar sus esfuerzos en lograr el aprendizaje de la lectura en los primeros años de la escolarización (Galdames, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia, 2011, 2010; Facultad de Educación UC/ MINEDUC, 2011).

Un estudio previo realizado con el mismo material de la investigación que aquí se reporta (Galdames et al., 2011, 2010) muestra que esta centralidad de la enseñanza de la lectura por sobre otras dimensiones del aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros años, tales como la escritura o la conciencia de lo impreso, ocurre con un marcado protagonismo de los docentes en la lectura, en el uso de textos completos, y en el trabajo posterior por medio de diálogos de interrogación con los estudiantes sobre información explícita o literal.

Otra investigación realizada en establecimientos subvencionados de Chile en el nivel preescolar y en los dos primeros años de la enseñanza básica (Facultad de Educación UC/ MINEDUC, 2011) muestra que la enseñanza de la lectura inicial para primero y segundo año básico tiene una baja presencia de componentes clave, tales como conocimiento de lo impreso, vocabulario y reconocimiento de palabras. En dicho estudio, además, se caracteriza la práctica docente a partir de la calidad de las oportunidades de aprendizaje que ésta ofrece. Los resultados muestran una escasa variedad de materiales para la lectura, donde los recursos más utilizados son los textos literarios, las guías y los textos escolares. El tipo de interacción verbal ocurre en una modalidad de grupo curso completo, con intervenciones breves de tipo coral de parte de los estudiantes.

La literatura especializada y los modelos actuales que describen las trayectorias de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora inicial de los niños (Mackenna & Stahl, 2003) resaltan como una de las más destacadas aquella que incorpora de modo integrado el desarrollo del vocabulario, la oralidad y el conocimiento de mundo, aspectos que se conectarían directamente con el desarrollo de la comprensión lectora. La importancia de dialogar e interactuar oralmente con adultos acerca de las lecturas es, sin duda, un factor relevante para incrementar la motivación y el acercamiento comprensivo a ellas. Así lo muestran las investigaciones respecto del alto poder predictivo del manejo de vocabulario para la comprensión lectora, la actividad de interacción con la familia y lo

que ocurre en las aulas con los profesores (Facultad de Educación UC/MINEDUC, 2011; Villalón, 2008). De acuerdo con la investigación de los últimos años en el área, la calidad afectiva en la interacción con adultos al leer es un predictor poderoso para el incremento de la motivación, de allí su importancia en contextos familiares y escolares (Duursmaa, Alexander & Raikesb, 2008; Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Por otra parte, en contextos educativos, la formación continua de los docentes para entrenar sus interacciones en aula con los estudiantes, así como para establecer relaciones de interacción profesor-alumno más cercanas, puede incrementar las habilidades de lectura comprensiva, y en contextos vulnerables, incluso, puede promover el desarrollo para la adecuación de los estudiantes a las prácticas lectoras en diversos contextos sociales (Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser, 2007).

El ambiente de aprendizaje como contexto de enseñanza de la lectura tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes, y en cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades con el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en el aprendizaje de la lectura. El profesor contribuye al desarrollo del lenguaje y la competencia lectora no sólo a través de las actividades realizadas, sino también a través del lenguaje que media el aprendizaje en las aulas, incrementando así el vocabulario y los conceptos metalingüísticos a los que los niños y niñas tienen acceso.

Este tipo de análisis requiere una mirada en profundidad a la interacción entre profesor y estudiantes, para observar a quién dirige su habla el docente, y a quiénes se dirigen los estudiantes cuando están en posesión de la palabra, y si el docente promueve o no el incremento del vocabulario, así como de términos metalingüísticos. La investigación ha mostrado que las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial consideran las diferencias individuales de los estudiantes (Connor et al., 2009; Snow, Griffin & Burns, 2005; Connor, Morrison & Katch, 2004), así como también las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y la generación de un clima de aprendizaje de la lectura, esto es: una participación verbal con respuestas extensas por parte de los niños; mayor desafío cognitivo a través de preguntas abiertas que impliquen procesos de carácter inferencial, y; lograr captar la atención de los estudiantes en este proceso (Zucker, Justice, Piasta & Kaderavekc, 2010; Boyd & Rubin, 2009; Dickinson, Darrow & Tinub, 2008; Dickinson & Caswell, 2007).

En cuanto al discurso del profesor en el aula, usar un vocabulario más preciso y utilizar estrategias para incorporar términos nuevos, con un vocabulario extendido, menos dependiente de contexto inmediato y retroalimentando a los niños para estimular la participación y los procesos de aprendizaje, son características que pueden promover un clima adecuado y oportunidades de aprendizaje de mayor calidad para niños y niñas (Meneses y Medina, 2011).

2. LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL ÁREA DEL LENGUAJE

La evaluación de desempeño docente realizada en Chile desde el año 2003 define sus criterios a partir de lo que el *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2003) establece como una práctica pedagógica de calidad. Por tanto, el conocimiento que se tiene del desempeño de los profesores da cuenta de aspectos pedagógicos generales que son comunes a todas las disciplinas, como la organización de la sala de clases, el comportamiento de los

estudiantes, la estructuración de la sesión de trabajo en tres momentos, etc., sin distinciones ni precisiones respecto a la didáctica específica de los diferentes sectores de aprendizaje del currículum nacional. Lo anterior también se cumple en el caso de los docentes de Educación Básica que presentan su evaluación, quienes lo hacen en relación con una de las asignaturas del currículum, según se establezca en el mismo proceso evaluativo.

Si bien el material que los docentes presentan en su portafolio, planificación y video de una clase hace alusión a un momento que puede resultar extraordinario respecto de la práctica pedagógica cotidiana, sí aporta información en relación con aquello que los profesores considerarían como la mejor enseñanza, y sobre cómo se promueve, específicamente, el aprendizaje del lenguaje escrito. De ahí, entonces, que se cree relevante estudiar las prácticas pedagógicas registradas en una situación de evaluación, en especial en esta área tan prioritaria: el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Este artículo presenta los resultados del estudio que profundiza en el conocimiento de las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito de docentes de primer y segundo año de Enseñanza Básica, que participan en los procesos de evaluación de desempeño docente en Chile (Galdames et al., 2011, 2010). En particular, se busca caracterizar el tipo de mediaciones e interacciones comunicativas que promueven los docentes en las actividades de enseñanza de la lectura, y conocer si el escenario de evaluación actúa influyendo de algún modo en estas prácticas.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

El estudio se enfocó en docentes de 1° y 2° año básico, cuyas clases videograbadas, en el contexto de la Evaluación de Desempeño Docente de Chile en 2008, fueron de Lenguaje y Comunicación. La información recogida cumple con los requerimientos éticos propios de la investigación educacional, dado que todos los participantes firman voluntariamente una forma de consentimiento informado donde aceptan que su material sea utilizado con fines investigativos. Esta información, aunque focalizada en el sector público, tiene representatividad nacional.

La muestra, de 90 casos, se construyó por cuotas con selección aleatoria, y consideró como criterios para la definición de las cuotas: a) la distribución de tres grandes zonas geográficas del país (norte, centro y sur), b) el tipo de establecimiento (de enseñanza completa), c) el nivel de enseñanza (1° y 2° básico, con distribución equilibrada), y d) los resultados en la evaluación docente (respetando la distribución resultante en ese año).

3.2. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

En la investigación sobre prácticas docentes en situación de evaluación, a partir de evidencia videograbada, la tendencia ha sido aplicar o adaptar los instrumentos generados por las investigaciones del TIMSS (Preiss, 2009; Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000; Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll & Serrano, 1999). Esta opción metodológica no es suficiente para responder a la pregunta de interés de este estudio, por lo que se hizo necesario recurrir a instrumentos específicos para observar y analizar la enseñanza de la lectura inicial.

Para caracterizar las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito de los docentes de los primeros años, se trabajó con dos instrumentos de observación de clases de lectura inicial (Meneses, Ruiz y Valdivia, 2010; Ruiz, Meneses, Valdivia y Martinic, 2010¹). De ellos se seleccionaron las sub-escalas relacionadas con la organización de las actividades y las interacciones favorecidas por el docente.

La dimensión de *organización de las actividades de aprendizaje* considera las categorías de: materiales, modalidad de trabajo y disposición física de la sala de clases. Algunos ejemplos de indicadores considerados en esta dimensión se encuentran en la Tabla N° 1.

La dimensión de *interacción favorecida por el docente*, por su parte, incluye: dirección de habla del profesor, dirección de habla de los estudiantes, oportunidades para incrementar el vocabulario, oportunidades para incrementar vocabulario y conceptos metalingüísticos, formulación de desafío cognitivo por parte del profesor, extensión de la respuesta del estudiante al desafío cognitivo, y coherencia de la respuesta del estudiante al desafío cognitivo (ver Tabla N° 2).

Tabla N° 1. Ejemplos de indicadores de observación relacionados con la organización de la actividad²

Categoría	Ejemplos de indicadores
Materiales	Texto escolar
	Libro literatura
	Guía
	Tarjeta con sílabas, vocales y/o dibujos
Modalidad de trabajo	Individual
	Pareja
	Grupo pequeño (3 a 6)
	Todo el grupo curso
Disposición física de la sala de clases	Mesas frontales
	Mesas en semi-círculo
	Mesas en grupos

Fuente: elaboración propia a partir de Meneses et al. (2010).

¹ Ambos en: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile/Mineduc (2011).

² Subescala de Meneses, A., Ruiz, M. y Valdivia, A. (2010). Pauta de observación de prácticas de aulas V-leer.

Tabla N° 2. Ejemplo de indicadores de observación relacionados con la interacción³

Categorías	Indicadores
Dirección del habla profesor/a	Profesor/a-estudiante
	Profesor/a-curso
	Profesor/a-estudiante en privado
Dirección del habla estudiantes	Estudiante-profesor/a en público
	Grupo no organizado-profesor/a
	Estudiante-grupo curso
Oportunidades de profesor/a para incrementar vocabulario	Repetición: uso reiterado de palabras o expresiones.
	Reformulación: introducción de palabras nuevas o expresiones relacionadas con el tema de la actividad, que no amplían su significado.
	Explicación: introducción de palabras o expresiones nuevas explicando su significado en relación con el tema de la actividad mediante comparaciones y ejemplificaciones.
Oportunidades de profesor/a para incrementar vocabulario y conceptos metalingüísticos	Introducción de concepto metalingüístico sobre el alfabeto y la conciencia fonológica (sílabas, sonido, letra).
	Introducción de conceptos metalingüísticos sobre los textos (distintas unidades de construcción textual).
	Introducción de conceptos sobre lo impreso (elementos paratextuales) que dan sentido a la lectura.
Formulación de profesor/a del desafío cognitivo	Nivel concreto. Por ejemplo: etiquetar, nombrar o clasificar elementos u objetos impresos; lectura de texto en voz alta por turno o en coro; relacionar imágenes y sonidos/letras.
	Nivel literal. Por ejemplo: describir acciones, hechos, personajes, escenas de una historia; recordar información de un texto leído o escuchado.
	Nivel inferencial simple. Por ejemplo: comparar similitudes y diferencias de objetos, personajes o textos; sintetizar información de lo escuchado o leído.
	Nivel inferencial complejo. Por ejemplo: definir el significado de las palabras; identificar las causas de hechos o incidentes; fundamentar una opinión o apreciación sobre lo leído o escuchado en base a su conocimiento del mundo.
Extensión de respuesta de estudiante al desafío cognitivo	Respuesta no verbal del estudiante.
	Respuesta verbal breve del estudiante.
	Una sílaba o entre 1 a 3 palabras.
	Respuesta extensa del estudiante.
	Intervención con más de 4 palabras u oraciones con sentido completo.
	No se observa.

Fuente: elaboración propia a partir de Ruiz et al. (2010).

³ Subescala de Ruiz, M., Meneses, A., Valdivia, A. y Martinic, S. (2010). Pauta de observación de prácticas de aulas V-leer-videos.

3.3. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Si bien la unidad de observación fue la clase videograbada, para la codificación y el análisis se trabajó con una selección de microsegmentos que respetó la estructura de clase promovida por el *Marco para la Buena Enseñanza*: inicio, desarrollo y cierre. Para cada uno de estos segmentos de la clase se seleccionó un número determinado de microsegmentos (MS), de 20 segundos cada uno. En el inicio se codificaron seis MS, entre los minutos 1 y 3; en el desarrollo se trabajó con 30 MS, entre los minutos 15 y 25 de grabación; y en el cierre se codificaron 6 MS, entre los minutos 37 y 39. Cabe precisar que el protocolo de grabación que define *Docentemas* establece que la clase videograbada debe tener una duración total de 40 minutos.

Para la codificación se utilizó el software de análisis de videos *Videograph*. El equipo de codificadores estuvo compuesto por profesores y estudiantes de último año de Pedagogía Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, los que fueron capacitados en la aplicación de los instrumentos de observación y en el uso del software, etapa en la que se estableció la calibración de la observación antes de iniciar el proceso de codificación sobre la muestra. En una primera fase de la codificación se aplicó doble codificación a una sub-muestra aleatoria de cada codificador, de modo de asegurar que la calibración se mantenía en la observación. A esta información procesada se aplicaron análisis estadísticos descriptivos para establecer las frecuencias y modas de cada variable analizada.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se agruparon en dos macro-dimensiones de la observación: *organización e interacción*. En el caso de la organización se consideran las dimensiones de materiales, modalidad de trabajo y disposición física de la sala. La interacción como macro-dimensión incluye las dimensiones relacionadas con la dirección del habla dentro de la sala de clases (¿quién le habla a quién?), el incremento de vocabulario y de conocimiento metalingüístico (¿se habla acerca de qué?), y el desafío cognitivo en el diálogo dentro de la sala de clases (grado de complejidad, desde el nivel concreto al nivel inferencial complejo). A continuación se presentan los resultados para cada una de estas macro-dimensiones.

4.1. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Esta macro-dimensión busca describir las condiciones que promueve el docente para que ocurran las actividades de aprendizaje del lenguaje escrito a través de la observación de los materiales utilizados, la disposición del espacio físico y la modalidad en que se organiza al grupo curso y en que ocurre la interacción.

4.1.1. *Materiales*

Al analizar el total de casos, y considerando la clase completa, se obtuvieron los siguientes resultados consignados en la Tabla N° 3.

Tabla N° 3. Uso de materiales para el análisis de la clase total

Materiales	Porcentaje de uso
Guía	38,1
Texto gigante	11,3
Láminas con ilustraciones	9,8
Pizarra	5,5
Presentación <i>Power Point</i>	5,1
Texto auténtico	4,0
No se observa	18,4

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el material más usado a lo largo de la clase es la guía, seguido por la no utilización de materiales, lo que indicaría la prevalencia de la mediación del lenguaje oral. Luego viene el uso de texto gigante y láminas con ilustraciones, seguido muy de lejos por la utilización de pizarra y presentación con *Power Point*. Con menor frecuencia se observa el uso de texto auténtico, y un uso nulo o casi nulo del texto escolar y de otros tales como libro de literatura, silabario y diccionario. En el análisis de la clase por segmento se observa que en el inicio se utiliza preferentemente la pizarra, mientras que en el desarrollo y en el cierre la prevalencia es de la guía de trabajo.

Estos resultados son, en cierta manera, coincidentes con apreciaciones anteriores que caracterizan la secuencia didáctica con una instancia de motivación (asociada a la lectura de un texto según lo analizado en la primera fase de la investigación), seguida por un trabajo individual o grupal sobre la base de la completación de una guía que se revisa individual o colectivamente en el cierre de la clase. El uso de textos completos para la lectura en los casos observados ocurre, entonces, por medio de textos gigantes, láminas con ilustraciones y texto auténtico.

4.1.2. Modalidad de trabajo

Tal como se aprecia en la Tabla N° 4, la modalidad de trabajo preferida por los docentes es la de trabajar con el grupo curso en su totalidad (55,2%), seguida por el trabajo individual (31,6%) y el trabajo en grupos pequeños (7,6%). Hay una escasa presencia de modalidades de trabajo en parejas o grupos grandes (7 a 12 personas). Al analizar la clase por cada segmento los resultados son coincidentes, prevaleciendo la modalidad de trabajo con la clase completa por sobre otras, independientemente del momento de la clase en que se esté.

Tabla N° 4. Modalidad de trabajo y disposición física de la sala para el análisis de la clase total

Categoría	Indicador	Porcentaje
Modalidad de trabajo	Individual	31,6
	Pareja	2,7
	Grupo pequeño (3 a 6)	7,6
	Grupo grande (7 a 12)	0,2
	Todo el grupo curso	55,2
	No se observa	2,5
Disposición física de la sala	Mesas frontales	22
	Mesas en semi-círculo (U)	14,6
	Mesas en grupos	60,4
	No se observa	3

Fuente: elaboración propia.

4.1.3. Disposición física de la sala

El análisis, tanto global de la clase como por segmentos de su estructura, muestra que los docentes no modifican la disposición física de la sala cuando cambian de actividad. En la Tabla N° 4 se aprecia que la mayoría de los casos observados presenta una organización física en grupos (60,4%), seguido del uso de mesas frontales (22%) y luego de la disposición en semicírculo (14,6%).

Una de las cosas que llama la atención en el análisis de la macro-dimensión organización es que, existiendo modalidades de interacción y trabajo que corresponden a modelos de enseñanza tradicional como es el trabajo con el grupo curso completo, la disposición física de la sala de clases corresponda más bien a formas no tradicionales como la disposición de los estudiantes en grupos. Esto estaría indicando cierta desarticulación en estos componentes organizativos de la actividad de enseñanza.

4.2. INTERACCIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Con esta macro-dimensión se buscó caracterizar el modo en que la interacción oral promovida por el docente media en el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Como se señaló más arriba, se consideró para ello la direccionalidad del habla tanto de profesores como de estudiantes, las oportunidades que se ofrecen para el incremento del vocabulario y de conceptos metalingüísticos, y el nivel de desafío cognitivo implicado en la interacción oral.

4.2.1. Dirección del habla dentro de la sala de clases: ¿Quién le habla a quién?

Esta dimensión de la interacción permite profundizar en el conocimiento acerca de cómo ocurren las actividades de enseñanza, que aportó la modalidad de trabajo presentada más arriba.

4.2.1.1. Dirección del habla del/la profesor/a

El análisis de la clase total, tal como se aprecia en la Tabla N° 5, muestra que la frecuencia más alta corresponde al diálogo del docente que se dirige a todo el grupo curso (55,8%), y luego, con una distancia considerable, está el diálogo que sostiene el o la profesora con un estudiante, ya sea en privado (17,3%), o en público (16%).

Al analizar la mayor frecuencia en cada segmento de la clase se observa coherencia con el resultado descriptivo global, es decir, que tanto en el inicio, en el desarrollo, como en el cierre, el profesor suele dirigirse al grupo curso en su totalidad (91%, 57% y 82%, respectivamente), prefiriendo esta modalidad por sobre otras.

Tabla N° 5. Dirección de habla para el análisis de la clase total

Categoría	Indicador	Porcentaje
Dirección del habla de profesor/a	Profesor/a-estudiante	16
	Profesor/a-grupo pequeño estudiantes (2-6)	5,6
	Profesor/a-curso	55,8
	Profesor/a-estudiante en privado	17,3
	No se observa	5,3
Dirección del habla de estudiante	Estudiante-profesor/a en público	0,9
	Estudiante-profesor/a en privado	1,3
	Grupo pequeño (2-6)-profesor/a	4,1
	Grupo no organizado-profesor/a	13,9
	Estudiante-grupo curso	45,9
	No se observa	34

Fuente: elaboración propia.

4.2.1.2. Dirección del habla del/la estudiante

El análisis, tanto de la clase total como por segmentos –inicio, desarrollo y cierre-, muestra que el diálogo con participación de los estudiantes es poco frecuente, tal como se aprecia en la Tabla N° 5. En un 34% del tiempo analizado no se registró participación oral de parte de los estudiantes. Cuando las intervenciones orales de los estudiantes ocurren, la modalidad más frecuente es en dirección hacia todo el curso (45,9%), y en un diálogo no organizado con participación de más de un estudiante hacia el docente (13,9%). La última situación

corresponde habitualmente a aquellos momentos en que el profesor plantea preguntas y los estudiantes intentan contestar sin esperar asignación de turnos de participación.

Las dos variables relacionadas con la dirección del habla evidenciarían cierta unidireccionalidad en la interacción oral establecida entre el profesor y los estudiantes. La baja aparición de interacciones de habla personalizadas entre los estudiantes y el profesor, así como entre estudiantes, muestra un formato tradicional de gestión pedagógica de la interacción, es decir, el docente se dirige al conjunto de los estudiantes y éstos le responden en conjunto, o bien, guardan silencio.

4.2.2. Incremento de vocabulario y de conocimiento metalingüístico: ¿Acerca de qué se habla?

Con esta dimensión se pretende abordar dos aspectos que, de acuerdo a la literatura especializada, resultan claves para el aprendizaje de la lectura inicial y para el desarrollo de la competencia lectora: el conocimiento del vocabulario y conceptos metalingüísticos. Tal como se aprecia en la Tabla N° 6, las clases analizadas presentan casi una total ausencia de oportunidades brindadas por los docentes para que los estudiantes amplíen su vocabulario y conocimiento metalingüístico.

En el caso de la ampliación del vocabulario relacionado con el tema de las actividades de aprendizaje, sólo un 1,3% de los docentes realiza alguna acción en esta línea. Al analizar sólo estos casos se observa que, en la mayoría de las ocasiones, su manera de incrementar el vocabulario es explicando el significado de nuevas palabras o expresiones que son introducidas en el desarrollo de la macroacción. También, entre estos docentes, hay un uso de la repetición de palabras o expresiones para referirse al tópico o a la actividad de la macroacción. La tendencia observada fue que la promoción del incremento del vocabulario ocurre durante el desarrollo de la clase, siendo casi inexistente su aparición en el inicio o en el cierre.

Tabla N° 6. Oportunidades para ampliar vocabulario y conceptos metalingüísticos para el análisis de la clase total

Categoría	Indicador	Porcentaje
Oportunidades que entrega profesor/a para incrementar vocabulario	Repetición	0,4
	Reformulación	0,3
	Explicación	0,6
	No se observa	98,7
Oportunidades que entrega profesor/ para incrementar vocabulario y conceptos metalingüísticos	Introducción de concepto metalingüístico sobre el alfabeto y la conciencia fonológica	1,1
	Introducción de conceptos metalingüísticos sobre los textos	1,4
	Introducción de conceptos sobre lo impreso	0,4
	No se observa	97

Fuente: elaboración propia.

Situación similar ocurre con el incremento del vocabulario y conceptos metalingüísticos, donde sólo un 3% de los docentes realiza alguna acción relacionada o conducente a este incremento. Al analizar sólo el grupo de profesores que ofrece algún tipo de oportunidad para que los estudiantes aumenten el vocabulario y conceptos metalingüísticos, se puede observar que a lo largo de la clase el tipo de oportunidades está relacionada con la introducción de conceptos metalingüísticos como: *texto, estructura textual, párrafo*. Seguidamente, se observa la introducción de conceptos metalingüísticos relacionados con el alfabeto como: *sonido y nombre de las letras*. Al igual que en el caso anterior, las escasas apariciones de acción en esta variable ocurren durante la fase de desarrollo de la clase.

Estos resultados se pueden relacionar con los obtenidos en el estudio sobre las actividades que realizan los profesores para enseñar a leer y a escribir en situación de evaluación de desempeño docente (Galdames et al., 2011). En él se observó la nula aparición de actividades que enseñen o promuevan conciencia de lo impreso (conocimiento metalingüístico), que dice relación con conceptos básicos, como el reconocimiento de distintos tipos de textos y sus funciones comunicativas a partir de claves textuales como el título, la portada, la silueta, entre otras.

Llaman la atención las escasas posibilidades que brindan los docentes a los niños y niñas para que conozcan y empleen metalenguaje, y más aún, la baja presencia de oportunidades para que amplíen su vocabulario. Esto es preocupante puesto que toda la literatura especializada reconoce el dominio de un vocabulario extendido como un factor relevante en el desarrollo de la comprensión lectora.

4.2.3. *Desafío cognitivo en el diálogo dentro de la sala de clases*

Esta dimensión permite caracterizar las oportunidades reales que tienen los estudiantes de modificar sus estructuras de conocimiento relacionadas con el lenguaje escrito, a partir de desafíos orales planteados en las actividades de aprendizaje.

4.2.3.1. *Formulación del desafío cognitivo por parte del/la profesor/a*

Esta variable se establece a partir de interacciones orales donde el docente promueve un diálogo constituido por tres o más turnos, de modo de potenciar en los estudiantes la elaboración de intervenciones relativamente extensas y complejas. La escala utilizada para la codificación considera cuatro niveles de desafío como aparece en la Tabla N° 2.

Tal como se observa en la Tabla N° 7, las clases analizadas en su totalidad presentan una ausencia considerable de acciones donde ocurre un diálogo entre profesor-estudiante que supere los tres turnos (66,5%). Esto podría implicar que los docentes tienden, ya sea por la situación de evaluación o por otros factores asociados a bajas expectativas respecto de los estudiantes, a no promover interacciones orales complejas que impliquen un alto nivel de elaboración por parte del estudiante. De hecho, cuando aparecen acciones en esta variable, la mayoría corresponde al nivel concreto (16,2%). A pesar de ello, llama la atención que la tercera frecuencia de aparición sea nivel inferencial simple (9,0%), antes que nivel literal (8,2%).

Tabla N° 7. Desafío cognitivo promovido por el/la profesor/a para el análisis de la clase total

Categoría	Indicador	Porcentaje
Formulación del desafío cognitivo	Nivel concreto	16,2
	Nivel literal	8,2
	Nivel inferencial simple	9
	Nivel inferencial complejo	0,1
	No se observa	66,5

Fuente: elaboración propia.

Al analizar esta distribución en cada uno de los segmentos de la clase, los resultados tienden a coincidir y ser homogéneos, es decir, los profesores generan interacciones que apelan a un mismo tipo de desafío cognitivo en todos los momentos de la clase y frente a todo tipo de actividades. La única diferencia se encuentra en el inicio de la clase, en donde se observa una frecuencia de un 18% en que los profesores desafían cognitivamente en nivel inferencial simple. Probablemente este desafío está asociado a la formulación de preguntas que requieren como respuesta recordar contenidos estudiados en clases anteriores o leídos previamente para activar el conocimiento previo de los estudiantes.

Ahora bien, para analizar cómo ocurren las oportunidades de aprendizaje promovidas por el docente en cuanto al desafío cognitivo, se requiere abordar las respuestas de los niños y niñas frente a estas oportunidades. A continuación se presentan los resultados que permiten este análisis.

4.2.3.2. Extensión y coherencia de respuesta del/la estudiante al desafío cognitivo

Los resultados obtenidos en estas variables son coincidentes con el tipo de apelación que el profesor hace a los estudiantes. Tal como se aprecia en la Tabla N° 8, en el análisis del total de la clase hay una ausencia importante de observaciones (67,7%). Cuando existe intervención de los estudiantes como respuesta verbal a la apelación docente, la tendencia es que sea breve, es decir, entre 1 a 3 palabras, como completación de oración, respuesta a coro, o bien, una respuesta individual.

Tabla N° 8. Extensión y coherencia de respuesta del/la estudiante para el análisis de la clase total

Categoría	Indicador	Porcentaje
Extensión de respuesta de estudiante al desafío cognitivo	Respuesta no verbal del/la estudiante	3,5%
	Respuesta verbal breve del/la estudiante	22,5%
	Respuesta extensa del/la estudiante	6,2%
	No se observa	67,7%

Fuente: elaboración propia.

Existe coincidencia al hacer un análisis por cada segmento de la clase. En términos de tendencia, los estudiantes suelen dar respuestas breves monosilábicas (sí-no), frases breves (una a tres palabras), respuestas a coro, completaciones, etc., indistintamente del momento de la clase. Sin embargo, el mayor nivel de interacción de preguntas y respuestas se encuentra en el inicio de la clase, donde podría estarse promoviendo de manera específica la motivación y generación de un clima propicio para el aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que las condiciones de *organización* a partir de las cuales los docentes promueven el aprendizaje de la lectura de niños y niñas en los primeros años escolares presentan cierta desarticulación entre la modalidad en la que ocurren las actividades, mayoritariamente en el grupo curso, y la disposición física de la sala, donde la tendencia es a usar los puestos de trabajo en grupo, independiente incluso del tipo y del propósito de la actividad educativa y la interacción. En cuanto a los recursos utilizados, si bien este estudio confirma los resultados de la fase de la investigación que le precede, y que mostraron la presencia de textos completos para la enseñanza de la lectura, también llama la atención el protagonismo que adquieren las guías elaboradas por los profesores.

Los resultados también muestran que la *interacción* oral para la promoción del aprendizaje de la lectura se caracteriza por estar dominada por el docente, con escasa participación de los estudiantes, y cuando esta última ocurre, tiende a ser en modalidad grupal. Las oportunidades para construir y ampliar vocabulario y adquirir conceptos metalingüísticos es muy restringida, dada la extensión, complejidad baja y alta frecuencia del discurso de los docentes. Finalmente, las preguntas y desafíos para la lectura suelen ser formulados por el docente y tienen un bajo nivel de exigencia cognitiva. De este modo, se torna relevante indagar y profundizar en lo que está a la base de esta situación, esto es, (i) si es la creencia de que los estudiantes no son capaces de enfrentar un desafío mayor, (ii) si es que los docentes no se sienten capaces de formular desafíos mayores, (iii) si es que no saben hacerlo, o (iv) si es la situación evaluativa la que los presiona para no correr riesgos que pudieran afectarles. En este sentido, si bien la situación de evaluación pudiera afectar el desempeño, tipo de actividad y calidad en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes, este estudio no muestra diferencias en sus hallazgos con las reportadas recientemente en estudios similares, utilizando el mismo instrumento pero con clases videograbadas sin condición de evaluación de desempeño.

Los resultados respecto de las relaciones entre la modalidad y las interacciones orales que promueven los docentes resultan especialmente significativos, sobre todo si se tiene en consideración la importancia que la literatura e investigación internacional asigna a las variables consideradas en el análisis. Parece necesario, entonces, revisar y formular propuestas efectivas en la formación inicial y continua de los docentes, donde se aborde la mejora y el enriquecimiento de las mediaciones e interacciones de aula que promueven en su enseñanza, y que tengan como horizonte la construcción de significados y la ampliación del vocabulario para proyectar una mejora en los desempeños lectores de los estudiantes, especialmente en la comprensión, uno de los ámbitos más deficitarios en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyd, M. & Rubin, M. (2009). How Contingent Questioning Promotes Extended Student Talk: A Function of Display Questions. *Journal of Literacy Research*, vol.38 (2), 141-169.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., Underwood, P. & Morrison, F. J. (2009). Individualizing Student Instruction Precisely: Effects of Child by Instruction Interactions on First Grader's Literacy Development. *Child Development*, vol.80 (1), 77-100.
- _____, Morrison, F. J. & Katch, E. L. (2004). Beyond the Reading Wars: The Effect of Classroom Instruction by Child Interactions on Early Reading. *Scientific Studies of Reading*, vol.8 (4), 305-336.
- Dickinson, D., Darrow, C. & Tinubu, T. (2008). Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education and Development*, vol.19 (3), 396-429.
- _____. & Caswell, L. (2007). Building Support for Language and Early Literacy in Preschool Classrooms through In-service Professional Development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, vol.22 (2), 243-260.
- Duursma, E., Alexander, B. & Raikes, B. (2008). Predictors and Outcomes of Low-income Fathers' Reading with their Toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, vol.23 (3), 351-365.
- Facultad de Educación UC/MINEDUC (2011). *Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Informe Final*. Recuperado desde http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2011) ¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas docentes. En J. Manzi, R. González e Y. Zun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago de Chile: MINEDUC/Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- _____. (2010). ¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. *Primer Congreso Interdisciplinario en Educación CIIE*. Santiago de Chile: CIAE-CEPPE.
- Mckenna, M. & Stahl, S. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Meneses, A. y Medina, L. (2011). Niños y niñas protagonistas. Trayectorias y oportunidades para aprender a leer. *Seminario Educación Parvularia de Calidad o Calidad en la Educación Parvularia*. San Felipe, Chile.
- _____, Ruiz, M. y Valdivia, A. (2010). *Pauta de observación de prácticas de aulas. V-leer* (manuscrito no publicado). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ruiz, M., Meneses, A., Valdivia, A. y Martinic, S. (2010). Pauta de observación de prácticas de aulas. *V-leer-videos* (manuscrito no publicado). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Palermo, F., Hanish, L., Martin, C. L., Fabes, R. & Reiser, M. (2007). Preschoolers' Academic Readiness: What Role Does the Teacher-child Relationship Play? *Early Childhood Research Quarterly*, vol.22 (4), 407-422.
- Preiss, D. (2009). The Chilean Instructional Pattern for the Teaching of Language: A Video-survey Study based on a National Program for the Assessment of Teaching. *Learning and Individual Differences*, vol.19 (1), 1-11.
- Snow, C. F., Griffin, P. & Burns, S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching Reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The Influence of Home-based Reading Interactions on 5-year-olds' Reading Motivations and Early Literacy Development. *Early Childhood Research Quarterly*, vol.17 (3), 318-337.
- Stigler, J. W., Gallimore, R. & Hiebert, J. (2000). Using Video Surveys to Compare Classrooms

and Teaching across Cultures: Examples and Lessons from the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, vol.35 (2), 87-100.

_____, Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile.

Zucker, T., Justice, L., Piasta, Sh. & Kaderavekc, J. (2010). Preschool Teachers' Literal and Inferential Questions and Children's Responses during Whole-class shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, vol.25 (1), 65-83.