

Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico*

Valeria Quiroz**
Angélica Riquelme***

Resumen

Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico

El presente artículo es resultado de una investigación focalizada en el estudio de las prácticas de enseñanza de la lectoescritura de escuelas que obtienen resultados óptimos y que se encuentran en contextos vulnerables, de la ciudad de Santiago. Con el propósito de pesquisar las características de estas prácticas de alfabetización inicial, se han definido los elementos sustanciales de las acciones pedagógicas realizadas en el aula de dos escuelas con alta vulnerabilidad, en los niveles de transición y primer ciclo básico, con resultados positivos en las pruebas aplicadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Además, con el objetivo de profundizar en los sentidos que están involucrados en las prácticas, se indaga en los significados otorgados por los docentes a los procesos de alfabetización inicial. Los hallazgos obtenidos en este estudio intentan responder la interrogante: ¿cómo enseñan a leer y a escribir los docentes que tienen buenos resultados en el SIMCE? Los alcances de ello están en aportar al conocimiento de las prácticas de enseñanza de la alfabetización, aproximándose desde las propias aulas situadas en contextos.

Palabras clave: alfabetización inicial, prácticas pedagógicas, lectoescritura inicial, enseñanza de la lectoescritura, motivación a la lectura.

* Este texto es producto de la investigación "Características de las buenas prácticas pedagógicas para el desarrollo de la lectoescritura en la educación para la infancia", Universidad de Chile, 2010-2011, Chile, SOC 09/08-2.

** Magíster en Educación. Académica del Departamento de Estudios pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Correo electrónico: vquiroz@uchile.cl

*** Magíster en Educación. Académica del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Correo electrónico: ariquelme@uchile.cl

Abstract

Characteristics of best pedagogical practices for literacy in kindergarten and early basic education

This article is the result of a research project focused on the study of the teaching practices of literacy in schools with optimum results located in vulnerable areas of the city of Santiago. In order to investigate the characteristics of these initial literacy practices, we identified the substantial elements of the pedagogical actions carried out in classrooms of two schools in highly vulnerable areas in the transitional level and first grades of early basic education, with positive results in the tests applied by the Education Quality Measurement System (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE). In addition, in order to further explore the senses involved in the practices, we investigated the meanings given by teachers during the initial literacy processes. The findings are aimed at answering this question: how do reading and writing teachers with successful SIMCE results teach? The results are a contribution to the knowledge of literacy teaching practices, approaching them from within the classrooms located in contexts.

Keywords: *initial literacy, pedagogical practices, initial reading and writing, teaching literacy, motivation to reading.*

Résumé

Des bonnes pratiques pédagogiques en alphabétisation à l'école maternelle et le cycle des apprentissages fondamentaux

L'objectif de cet article est d'analyser les éléments substantiels des stratégies académiques mise en place dans les salles de classe de deux écoles dans la ville de Santiago du Chili où malgré les difficultés socioéconomiques les étudiants ont obtenu de bons résultats aux examens d'État. On cherche aussi la signification qui a pour les enseignants chaque phase du processus d'enseigner à lire et à écrire aux enfants qui grandissent entourés de circonstances défavorables.

Mots-clés: *alphabétisation initiale, pratiques pédagogiques, enseignement de l'alphabétisation, promotion de la lecture.*

Introducción



La inclusión de los sujetos en una sociedad cada vez más compleja y globalizada requiere de la adquisición de competencias y habilidades de alto nivel. Esta exigencia social, que se impone a los sistemas educativos, exige mejorar significativamente los niveles de calidad de los aprendizajes. Sin embargo, en la actualidad, la escuela no responde a la urgencia de tales necesidades. Las evaluaciones de pruebas nacionales e internacionales dan permanente evidencia de los bajos niveles logrados, especialmente en los sectores más vulnerables, perpetuando de esta

manera las desigualdades sociales y de oportunidades que puedan tener los niños y las niñas que viven en esas condiciones.

Comprender las prácticas pedagógicas realizadas en los primeros años de escolaridad, en contextos sociales desventajados, resulta de una alta relevancia, en cuanto permitiría desvelar qué sucede en las aulas de aquellos contextos, considerando que las competencias en lectoescritura son uno de los aspectos más relevantes en la adquisición del conocimiento, puesto que implican el desarrollo de capacidades de comprensión de significados de contenidos culturales que tienen impacto en forma transversal e interdisciplinaria.

En este marco, el presente estudio se interesa por focalizar aquellas prácticas de enseñanza de la lectoescritura que se dan en escuelas que obtienen resultados óptimos y que se encuentran en estos contextos, con el fin de caracterizar los factores que pudieran estar incidiendo en los resultados.

El problema

La baja calidad en la adquisición de competencias lectoras en la educación básica de Chile se hace evidente a partir de los datos arrojados por los resultados de las evaluaciones aplicadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)¹ realizadas al sistema educativo nacional.

A partir de los datos de SIMCE se detecta la necesidad de explorar las prácticas pedagógicas² de enseñanza en el primer ciclo de enseñanza básica, puesto que en esta etapa se desarrollan habilidades básicas respecto a la adquisición de competencias lectoescritoras.

Por su parte, el análisis de las prácticas pedagógicas, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), informa, en el año 2008, sobre el poco tiempo dedicado durante la jornada escolar a actividades de desarrollo de la lectura, la escritura y la literatura. Esto explicaría, en parte, los magros resultados de Chile en las pruebas internacionales. De acuerdo con este estudio, solo el 15% del tiempo que pasan en el aula los niños chilenos entre 7 y 11 años de edad se dedica a actividades relacionadas con el lenguaje. En Finlandia, país que ocupó el primer lugar en la última prueba PISA, los niños de entre 9 y 11 años destinan el 21% de su tiempo a esta actividad. Mientras que en Chile, en las propias horas de lenguaje, se dedica muy poco tiempo a la lectura (OCDE, 2008).

Entre los numerosos estudios realizados sobre esta área en Chile, cabe mencionar la investigación de Eyzaguirre y Fontaine (2008), donde se aborda la enseñanza de la lectura en el primer ciclo básico en trece escuelas, con diferentes resultados en el SIMCE. La investigación concluyó que las escuelas con resultados óptimos de SIMCE enseñan a leer antes y mejor a sus alumnos. Además, menciona que la velocidad de lectura en 1.º básico se correlaciona fuertemente con los resultados del SIMCE de 4.º básico (correlación de 0,83), siendo significativas las brechas de aprendizaje entre escuelas de alto y bajo SIMCE. Las explicaciones que las investigadoras otorgan a esta situación, entre otras, son el tiempo dedicado a la lectura en clases, el acceso a la lectura y la importancia a la gestión de la clase en los aprendizajes de lectura.

El impacto que esta situación puede tener a futuro es muy relevante. Así lo evidencian las conclusiones a las que llega una evaluación de competencias básicas realizada a la población adulta en Chile, demostrando que la mitad de los evaluados alcanza solo el nivel básico, lo que significa que no entienden lo que leen y que únicamente son capaces de hacer inferencias muy básicas sobre materiales impresos (Bravo y Contreras, 2000, citado en Medina, 2006).

Por consiguiente, resulta importante efectuar un estudio que implique la comprensión de las prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectoescritura a partir de los primeros años de escolaridad, con el fin de realizar mejoras en forma temprana.

En este sentido, la presente investigación aporta a la comprensión de las prácticas docentes en el área del lenguaje en los primeros años de escolaridad, dado que es importante estudiar, en estos niveles, por qué en ellos se pueden producir aprendizajes significativos para la adquisición de habilidades lingüísticas básicas y superiores. Específicamente, se focaliza

1 SIMCE (2011), en el área de lenguaje, evidencia un resultado promedio nacional de 271 puntos.

2 Las *prácticas pedagógicas* son entendidas como procesos dinámicos de razonamiento y acción que el y la docente llevan a cabo mediante diversas actividades vinculadas con la comprensión de objetivos y contenidos, la transformación de ideas/contenidos para enseñarlos a los y las alumnas a través de metodologías, estrategias, didáctica, adaptaciones, etc.; la instrucción, la evaluación y la reflexión de estos procesos y, finalmente, una comprensión de lo anterior para comenzar nuevamente con estos procesos (Shulman, 2005).

este estudio en ámbitos socioeconómicos vulnerables,³ considerando que son precisamente estos espacios, de acuerdo con los resultados obtenidos por las pruebas SIMCE a nivel nacional, los más requeridos por aumentar sus niveles de logros en el área de lenguaje.

El interés por indagar en aquellas prácticas de aula de los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico que han obtenido buenos resultados en condiciones socioeconómicas vulnerables, situación que para este estudio se define como una *práctica efectiva*,⁴ tiene por finalidad introducirse en el aula para desvelar, desde la realidad, las características que pueden diseñar una buena práctica para la enseñanza del desarrollo de lenguaje en los primeros años escolares en contextos vulnerables.

En consecuencia, de acuerdo con lo expuesto, el problema abordado por esta investigación se define como la comprensión de las características de las buenas prácticas pedagógicas de aula en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en educación parvularia y primer ciclo básico de escuelas vulnerables y efectivas en la prueba SIMCE de Lenguaje de la región metropolitana.

Objetivos

Objetivo general

Comprender las características de las buenas prácticas pedagógicas de aula en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en educación parvularia y primer ciclo básico de escuelas vulnerables y efectivas en la prueba SIMCE de Lenguaje de la región metropolitana.

Objetivos específicos

1. Indagar antecedentes que permitan la construcción de un marco teórico sobre las buenas prácticas pedagógicas de aula en el proceso de enseñanza

de la lectoescritura, en nivel de educación parvularia y primer ciclo básico de escuelas vulnerables y efectivas de la región metropolitana.

2. Describir las características de las buenas prácticas pedagógicas en nivel de educación parvularia y primer ciclo básico, en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
3. Interpretar los discursos y las observaciones para establecer elementos básicos de una metodología de enseñanza de la lectoescritura en contextos vulnerables.
4. Generar un registro narrativo de las buenas prácticas de enseñanza de la lectoescritura en nivel de educación parvularia y primer ciclo básico de escuelas vulnerables de la región metropolitana.
5. Diseñar una propuesta de estrategias metodológicas de enseñanza de la lectoescritura en nivel de educación parvularia y primer ciclo básico.

¿Qué nos dice la literatura internacional sobre prácticas de lectoescritura?

La lectoescritura inicial ha sido considerada clave para la adquisición de aprendizajes escolares (Cheung *et al.*, 2009; González, Buisán y Sánchez, 2009; Lam, Cheung y Lam, 2009). Por tal razón, se ha producido, en los niveles académicos y políticos, un alto interés por investigar esta problemática. Evidencia de ello es la gran cantidad de estudios realizados en el área. La *alfabetización inicial*, como objeto de estudio, es abordada desde diferentes perspectivas y posiciones (Castells, 2009), generando un campo amplio de estudio. La mayor parte de los estudios de alfabetización inicial, en los últimos años, están enfocados hacia las *prácticas pedagógicas* y al rol que le cabe al profesor en su ejecución. En este ámbito, las investigaciones están referidas fundamentalmente a metodologías, estrategias, interacciones, competencias docentes y prácticas efectivas.

3 Se considera *vulnerables* aquellas escuelas identificadas por el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) aplicado y calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). El IVE se puede encontrar en JUNAEB (s. f.).

4 La escuela efectiva es aquella "que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (Murillo, 2003, p. 54).

Los estudios que caracterizan las prácticas pedagógicas señalan tres tipos: 1) práctica instruccional explícita centrada en los resultados; 2) práctica situacional centrada en una alfabetización espontánea, y 3) prácticas multidimensionales. La selección de un tipo de práctica depende básicamente del perfil del profesor (González, Buisán y Sánchez, 2009).

Respecto a la *metodología*, los estudios de Castells (2009) y Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) hacen referencia a este aspecto sustancial de la enseñanza de la alfabetización, estableciendo los fundamentos psicológicos que subyacen tras las metodologías de lectoescritura, de acuerdo con la clásica distinción entre modelos sintéticos, analíticos y analíticos sintéticos, determinando que la enseñanza de la alfabetización tiene una significativa relación con la metodología sintética, es decir, la práctica atiende aspectos fonéticos y grafemáticos. Sin embargo, para la enseñanza de la lectura, como un proceso más amplio y complejo, se estima importante la reconstrucción de los significados (Castells, 2009). Por su parte, la investigación de Clemente *et al.* (2010), a través de narrativas docentes, señala la predominancia, en la práctica y en los conocimientos teóricos, de una enseñanza de la lectura con enfoque metodológico psicolingüístico y en menor medida con enfoques comunicacionales (Clemente *et al.* 2010).

Los dos estudios mencionados apuntan a que las metodologías centradas en habilidades cognitivas de reconocimiento fonético son más adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura inicial, además de ser más aplicadas por los docentes en el aula. De este modo se corrobora la tendencia actual hacia una pedagogía de las competencias, como mencionan Chen y Derewianka (2009) y Healy (2009).

En el mismo ámbito de prácticas pedagógicas se consideran los estudios enfocados hacia estrategias pedagógicas más específicas. El estudio de Ukrainetz *et al.* (2000) indaga sobre la significatividad de una estrategia de enseñanza de la lectoescritura centrada en lecturas compartidas, y determina, mediante

una metodología cuasi experimental, la efectividad de esta estrategia en la conciencia fonológica.⁵ En esta misma línea se presenta otro estudio de impacto de estrategias naturalistas en la conciencia fonológica, arrojando resultados positivos en niños que aprendieron a leer en una situación natural (Lee *et al.*, 2005; Lee *et al.*, 2011).

Otro aspecto que se halla en la literatura se refiere a la interacción ocurrida en el aula. La interacción promovida por el profesor es un factor determinante en los procesos de alfabetización, en tanto maximiza habilidades cognitivas en los estudiantes a partir de preguntas desafiantes (Taylor *et al.*, 2003). Se considera que es significativa la interacción directa entre profesor y alumno; por tanto, se recomienda la enseñanza de la alfabetización en grupos pequeños (Taylor *et al.*, 2000; Smith *et al.*, 2004). Desde otra perspectiva, se ha analizado la importancia emocional en los procesos de alfabetización escolar, puesto que la motivación es un factor relevante en los buenos lectores (Lau y Chan, 2003).

La evidencia presentada sobre la importancia del docente en los procesos de alfabetización genera una nueva línea de investigación relacionada con la incidencia de las *competencias del profesorado*. Se señalan cualidades docentes vinculadas al liderazgo, al manejo de estrategias de motivación para los estudiantes, a la capacidad de volver a enseñar un concepto y al diseño de la clase. Todos estos elementos hacen la diferencia en la calidad de un profesor en alfabetización (Block, Oakar y Hurt, 2002). En otro estudio se trata específicamente el uso del idioma del docente y la claridad comunicativa de la instrucción, concluyendo necesaria la evaluación de los profesores en estos aspectos (Guo *et al.*, 2011).

Finalmente, en el área de prácticas pedagógicas se analizan estudios explícitos sobre prácticas de alfabetización efectivas que determinan los factores de impacto de la enseñanza en los resultados. Los hallazgos en esta línea de investigación coinciden en señalar los siguientes predictores para una

5 Se considera *conciencia fonológica* a la capacidad de una persona de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla, ya sea de las palabras que constituyen las frases, las sílabas que forman las palabras o los fonemas que también componen a estas últimas (Defior, 1996).

alfabetización eficaz: la participación de los padres, la evaluación sistemática y continua, la interacción directa entre profesor y alumno, la planificación de las clases, el uso de diversas metodologías, la diversidad de textos y contenidos, y las intervenciones tempranas (Taylor *et al.*, 2000; Taylor *et al.*, 2003; Cheung *et al.*, 2009).

Metodología del estudio

La presente investigación busca ser una contribución para el entendimiento de las prácticas pedagógicas que obtienen mejores logros entre sus estudiantes, a pesar de encontrarse en situación de vulnerabilidad escolar. La investigación se estructuró de esta forma, pues pretendió describir las prácticas pedagógicas y los logros alcanzados, caracterizando dicho proceso.

Este estudio es de carácter cualitativo, es decir, refiere a la cualidad centrada en el qué, el cómo, el cuándo y el dónde de los sucesos y datos de estudios, con el propósito de encontrar significados relevantes: "De esta manera, se focaliza en los significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones" (Dabbs, 1982, p. 6).

La investigación fue diseñada como un *estudio de caso*, es decir, se investigan las características de las unidades "aulas", cada una de ellas asumida como un fenómeno individual y en relación con la interacción de los docentes y el alumnado en la situación de clase.

Los métodos de los estudios de caso permiten la recolección sistemática de datos de una comunidad en particular, entregando información de manera extremadamente rica, detallada y profunda (Champion, 1993).

Los criterios de selección de los sujetos están relacionadas con el problema y se adoptaron dos criterios: el primero corresponde, efectivamente, a las características requeridas en cuanto a condiciones de financiamiento de la escuela, esto es: sujetos que

trabajan en escuelas municipales, centros educativos de la Región Metropolitana en condiciones socioeconómicas vulnerables, clasificados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) en el informe SIMCE 2008 en grupos A (bajo) y B (medio bajo).⁶ El segundo criterio refiere a informantes claves que deben trabajar en el ámbito de la educación inicial y primer ciclo de enseñanza básica (NB1), y según datos obtenidos en SIMCE 2006, 2007 y 2008, las instituciones educativas se deben encontrar en los rangos de buenos logros en el área de lenguaje, esto es, sobre la media en los niveles de cuarto año básico.

Las técnicas de recogida de datos fueron de tres tipos: primero se hicieron observaciones de aula para cada uno de los cursos, durante un mes, con el objetivo de describir, en forma etnográfica, acontecimientos significativos que se han observado durante un período en el entorno en el que tiene lugar la acción. Además de los registros etnográficos, se efectuó un registro audiovisual de clases, en acuerdo con los profesores y con autorización de los apoderados de los niños. Luego se aplicó a los docentes una entrevista semiestructurada sobre áreas que han sido preestablecidas y consideradas por el equipo de investigación como relevantes en cuanto comprometen las prácticas de lectoescritura en los niveles en estudio. Finalmente, se llevó a cabo un grupo focal (*focus group*) para constatar las apreciaciones de los docentes.

Resulta necesario clarificar que la recogida de datos se realizó por medio de las técnicas de entrevistas, grupos focales y observaciones. Para ello se utilizó una grabadora, para registrar el habla de los docentes estudiados.

El uso de la metodología cualitativa requiere de mayor tiempo para la sistematización de los datos recolectados, su reducción y, sobre todo, el análisis de los mismos. Los registros de las observaciones de aula se efectuaron en función de una pauta que contenía dimensiones preestablecidas, de acuerdo con los objetivos del estudio. Luego se aplicó la estrategia metodológica de levantamiento de categorías

6 El SIMCE agrupa las escuelas en cinco categorías, según las características socioeconómicas de los alumnos, que son determinadas por los años de estudio promedio del padre y de la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar.

y subcategorías, para obtener los resultados requeridos. El primer paso demandó la reducción de datos que, según Rodríguez y García (1996), requiere la inclusión de un número de unidades a las que se le ha asignado un valor, bajo un código. De esta manera, se clasifican los datos en grupos de unidades discriminadas por tópicos. Así, una unidad determinada será comparada en términos de sus contenidos, para discriminar a qué categoría pertenece. Estos códigos nos permiten organizar los datos recolectados durante el trabajo de campo.

Las entrevistas y el grupo focal, que pretendían obtener las representaciones sociales de los docentes sobre los procesos de lectoescritura, fueron analizados con la estrategia metodológica de la *Grounded Theory*, enfoque metodológico cualitativo desarrollado por Glaser y Strauss (1967), y que está orientado básicamente a la construcción de propuestas teóricas sobre el fundamento de los datos. Es decir, la teoría fundamentada consiste en determinar, a partir de un método inductivo, una formulación teórica basada en lo expresado por los informantes. Este enfoque está compuesto por cuatro pasos: codificación abierta de los datos o información, codificación axial de la información, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente.

Por último, en función de asegurar la rigurosidad de la investigación, se asumieron los cuatro criterios expuestos por Pérez (1994) para la investigación cualitativa.

La credibilidad que permite relacionar las conclusiones con la realidad se obtuvo con la triangulación de investigadores. Las observaciones y las entrevistas fueron llevadas a cabo por las investigadoras principales y el equipo de colaboración.

La transferencia, criterio que se refiere a la aplicabilidad de los descubrimientos de una investigación a otros sujetos, se controló mediante una recogida de datos abundantes, a partir de observaciones por más de un mes y por entrevistas de una duración aproximada de 45 minutos, además de la aplicación de un grupo focal.

La consistencia, referida a una metodología que arroja coincidencias en las conclusiones de manera

independiente de los investigadores, se hizo con la triangulación metodológica entre las entrevistas, los registros de observación y el grupo focal.

La confirmabilidad consiste en la posibilidad que otros investigadores descubran los mismos fenómenos y se logró por medio del control de la selección de informantes.

Resultados

Luego de la obtención de datos de las observaciones no participantes y su detenida lectura posterior, se han extraído seis categorías centrales:

1. Estrategias diversas de enseñanza de la lectoescritura.
2. Evaluación sistemática y continua en el tiempo.
3. Clima de aula disciplinado.
4. Enseñanza centrada en el marco oficial.
5. Expectativas de logros.
6. Diversidad de recursos.

La enseñanza de la lectoescritura inicial tradicionalmente ha sido conceptualizada como procesos de decodificación del alfabeto; sin embargo, en la actualidad, este tipo de enseñanza se relaciona con procesos más amplios, vinculados con la inserción de los sujetos a una comunidad de lectores de textos escritos, ampliando el concepto en términos de la cercanía con el mundo letrado y la comprensión de significados que involucra habilidades complejas. Por lo tanto, se hizo necesario comprender no solo categorías, sino también en qué aspectos caracterizaban adecuadamente la riqueza de estos procesos.

A continuación se presentan las categorías emergidas del análisis, consideradas factores intervinientes posibles para el logro de una buena práctica.

Categoría "Estrategias diversas de enseñanza de la lectoescritura"

El lenguaje, como sistema de representación, permite a los niños y a las niñas conceptualizar objetos y situaciones inmediatamente presentes. Existen diversas

estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura, las cuales pueden ser divididas entre estrategias conductistas o constructivistas, y dentro de ellas, a su vez, estar clasificadas en diferentes modelos de enseñanza (método de destrezas, modelo holístico, equilibrado, etc). En este sentido, los docentes valoran la diversidad de estrategias:

¿Qué estrategias metodológicas me dan más resultados? Mira, por lo general, mis clases siempre están centradas en que ellos descubran todo, o sea, que ellos opinen mucho, que ellos discutan sobre el tema, que ellos le den un concepto... porque son ellos los que descubren, mi intervención es mínima, el trabajo total se lo llevan ellos... La otra que utilizo bastante, que también motiva mucho a los niños, es proyectar imágenes; tienen un conocimiento bastante visual, siempre se acuerdan de las cosas (profesora 3.º básico).

Leo cuentos diarios de 15 minutos todos los días, con preguntas implícitas. Ahora estamos con preguntas implícitas que los niños desarrollan, con desarrollo de poesías, análisis de textos, fomentando mucho en el niño y haciéndolo participar mucho en la escritura de cuentos, hemos escrito cuentos. Lo otro que desarrollamos harto, trabajamos harto con poesías con los niños, con poesías, con textos, con los distintos formatos de textos, lo que es una poesía, lo que es una canción, lo que son diferentes revistas, lo que es un libro de cuento, lo que son libros, los distintos formatos de textos que ellos puedan reconocer y los que no, también se los agregamos para que ellos incrementen su vocabulario, y que amplíen también su campo, porque conocen reducidas cosas (profesora de kínder).

La comunicación, la expresión de ideas, la expresión de sentimientos, el comentar las experiencias que viven ellos aquí en la escuela, el comentar las experiencias que viven en el hogar y, además, que en nuestro libro que trabajamos, que viene del Ministerio, se enfatiza mucho la parte del lenguaje en ese sentido, de comunicar, de expresar, de describir; entonces, yo creo que va más que nada por ese lado (profesora de kínder).

Categoría: "Evaluación sistemática y continua en el tiempo"

Para la generalidad de los docentes es aceptado que, a partir de la evaluación, es posible analizar el proceso enseñanza-aprendizaje; por ello, abordar el tema de la evaluación es de alguna manera enfrentar un territorio necesario y en muchos casos débil, que existe en el aula. Como se ha mencionado, al menos ya es aceptado que la evaluación es esencial para mejorar la calidad educativa, puesto que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones de manera informada, certera y comprender así los procesos de enseñanza-aprendizaje con mayor claridad en el interior del aula.

Si esa es la consideración hacia la evaluación, entonces no nos debe sorprender que la misma deba colaborar en la reorientación, la reorganización y la planificación de la práctica educativa, permitiéndonos conocer lo que ocurre en el aula a partir de los procesos pedagógicos que empleamos y cómo estos inciden en el aprendizaje del/de la alumno/a.

En este marco, la evaluación es percibida, por los y las docentes, como una estrategia de aprendizaje que puede ser utilizada de diferentes formas, reorganizando la enseñanza:

Utilizamos tres estrategias de evaluación: primero la observación, cuando haces lectura en voz alta, la acentuación, su pronunciación, todo lo que tenga que ver con la lectura en voz alta... también hacemos mucha comprensión de texto; puedo pasar los textos no literarios, hablar de la noticia, damos lo que es la noticia, su estructura, luego la guía de aprendizaje en la cual ellos dicen cuál era el tema de la lectura... la otra estrategia que tomamos es que les mandamos lectura a los papás, por ejemplo, un cuento, les mandamos un cuento y abajo del cuento le dibujamos con la Naty [asistente del profesor] una nube y le ponemos "ojo papá, comenta la lectura de tu hijo", entonces, de esa forma estamos evaluando, también con las pruebas, pero eso ya es más formal, así vamos evaluando la lectura (profesor 3.º básico).

Categoría “Clima de aula disciplinado”

En las clases observadas, el respeto y la flexibilidad generan un ambiente cómodo y distendido, sin tensiones para el aprendizaje; esto, sumado al comportamiento flexible del o de la docente, lo que producía situaciones de aprendizajes espontáneas.

Cabe señalar que la actitud del o de la docente en enmarcar reglas de comportamiento en el aula genera ambientes de regulación del aprendizaje y determina el tipo de convivencia. Un ejemplo patente es que el/la profesor/a considere las dudas de los alumnos y de las alumnas como un aporte para el avance de la clase, en un contexto reglamentado.

Yo les digo que tienen que levantar la mano para dar su opinión y que hay que saber respetar al otro, cuando un compañero está hablando, los demás tienen que saber escuchar (profesor de kínder)

La profesora cuenta hasta 10 para que los niños estén sentados. Luego dice: “el señor silencio llegó, los niños están quietos y tranquilos” (profesora de kínder).

Favorecer la organización y recordar las reglas de participación, acordar compromisos, son algunas de las estrategias para el trabajo de aula, vinculadas al llamado *manejo disciplinar*.

Esto es lo que se observa en el común de las aulas; sin embargo, es importante registrar que las formas de trabajar para llegar a ejercer estos acuerdos o consensos, si en realidad lo son, no necesariamente se presentan en forma dialógica. Dejos de autoritarismo, restricciones y numerosas reglas que coartan las libertades de expresión de niños y niñas en el aula, suelen percibirse con mucha facilidad en el sistema escolar en general.

Es interesante analizar que las metodologías poco flexibles generan, a su vez, ambientes intraula con participación grupal débil, opiniones bajas en argumentos, menor frecuencia de preguntas ante las dudas, en definitiva, un ambiente de aprendizaje más rígido y dirigido.

Hay una evidente necesidad de evitar, por ejemplo, la improvisación, con el fin de no perder el control en

el aula, entendido como *control* el conocimiento de la organización, el saber temporalmente lo que deviene luego de instrucciones para el inicio de actividades, los cierres y las consolidaciones de cada una de las etapas dispuestas y planificadas. En definitiva, esto colabora con el o la docente a poseer cierta serenidad en la disposición comunicativa con sus alumnos y alumnas, materiales organizados, pasos claros para, de la misma forma, transmitir el quehacer a desarrollar en una determinada actividad a los y las estudiantes, evitando el comportamiento autoritario y trabajar por el democrático, que da mayor flexibilidad.

Categoría: “Enseñanza centrada en el marco oficial”

Las escuelas en estudio pertenecen al sistema escolar municipal y están orientadas por el marco curricular nacional vigente, situación que es aceptada positivamente por los y las docentes, en cuanto permite organizar no solo los contenidos, sino también la enseñanza, de manera más sistemática y acorde con los requerimientos oficiales.

En Chile se elaboró, como una forma de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el *Marco para la buena enseñanza*, con cuatro dominios que fortalecerían dicho proceso. A continuación se detalla cada dominio, según el documento oficial del MINEDUC (2003).

El primer dominio está referido a la *preparación de la enseñanza*, es decir, a la disciplina que enseña el profesor o la profesora, como a los principios y las competencias pedagógicas necesarios para organizar este proceso. El segundo dominio se relaciona con la *creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, en cuanto refiere al entorno del aprendizaje, al ambiente y el clima que genera el/la docente. El tercero de los dominios es la *enseñanza para el aprendizaje de todos/as los y las estudiantes* y lo que posibilita el compromiso real de los/as alumnos/as con sus aprendizajes. Por último, el cuarto dominio se denomina *responsabilidades profesionales*, en cuanto a los propósitos y compromisos de contribuir a que todos los alumnos y todas las alumnas aprendan.

En este sentido, los y las docentes declaran estar comprometidos/as con este marco y con el currículo nacional

Yo me baso en lo que dice el *Marco para la buena enseñanza* solamente, o sea, dice que hay que tener un inicio, una motivación, hay que hacer un desarrollo potente y un buen cierre, y en eso me cuido para la enseñanza de la lectura, de la escritura y de otras habilidades, otros conocimientos que se tengan que trabajar en la clase (profesora 3.º básico).

Categoría: "Expectativas de logros"

Los aspectos cognitivos, junto a los afectivos emocionales, pueden influir en el aprendizaje. En García y Doménech (2002) se afirma que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez. En consecuencia, en la mejora del rendimiento académico debemos tener en cuenta ambos asuntos. En efecto, el aprendizaje está vinculado a aspectos motivacionales, como son las intenciones, metas, percepciones y creencias que tiene el estudiante, determinando el aprendizaje escolar:

El diario publica un hecho importante por ejemplo: el cuarto del 2011 va a sacar puntaje máximo en el SIMCE (profesora de 3.º básico).

Categoría: "Diversidad de recursos"

Los recursos usados por los y las docentes son variados, siendo audiovisuales, impresos o concretos. Estos, al ser empleados mediante estrategias adecuadas, son poderosas herramientas para promover los procesos de lectoescritura. De tal manera, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula requiere un dominio de conocimientos y estrategias que permitan a las profesoras y los profesores enriquecer sus prácticas pedagógicas.

Los y las docentes relevan los textos escolares para facilitar la comprensión y la producción de textos, utilizándolos como un apoyo y con estrategias que permiten enriquecer sus prácticas. Junto con esto, declaran el uso de las TIC para entregar información; el uso de textos auténticos, y de pictogramas para niños con necesidades educativas especiales, con el propósito de facilitar la lectura; guías didácticas para

realizar actividades de comprensión y producción de textos; y textos literarios para facilitar la comprensión.

[...] yo le doy una primerísima importancia al texto, pero no al texto de sacar el libro, ábralo en la página 24 y responda las actividades, sino que hay todo un análisis de una propuesta metodológica de recoger en esa página toda la información necesaria, analizarla, estructurarla, intervenir con estrategias, cuál será la idea principal de la página, qué es lo que me está diciendo este párrafo, este sector o este dato, hacer una análisis a fondo de cada una de las partes de la página y después socializar y ahí en seguida, con todos esos elementos, abordar desde otra perspectiva la página del texto que me puede llevar o al cuaderno, al trabajo individual o al trabajo grupal. Como recurso, el libro que entrega el Ministerio para mí y para los niños y para la familia es de gran ayuda, porque orienta, secuencia, orienta el trabajo pedagógico (profesor 3.º básico).

La educadora les reparte una guía de trabajo, les dice que observen las imágenes, donde aparece (una mariposa, un perro, una nave y un hipopótamo), les dice que van a encerrar la palabra más larga contando las letras y que copien la palabra más corta (observadora no participante de kínder).

Una vez presentadas las categorías como posibles características de factores que pudieran estar incidiendo en los resultados positivos en la enseñanza de la lectoescritura, fue necesario indagar en las representaciones sociales que poseían educadoras y educadores, con el propósito de profundizar en el estudio.

De algunas representaciones sociales de los y las docentes acerca de las prácticas de la lectoescritura inicial

Considerar las representaciones sociales de los y las docentes respecto a los procesos de enseñanza de la lectoescritura inicial significa profundizar sobre las formas sociales del conocimiento. Moscovici define las *representaciones sociales* como un sistema cognitivo con un lenguaje y una lógica propios, que no

son simples opiniones, imágenes o actitudes, sino teorías o ramas del conocimiento destinadas a interpretar y construir la realidad (Moscovici, 1981).

La noción de *representación social* refiere entonces a fenómenos complejos, compuestos por sistemas de valores, creencias, actitudes e imágenes, a través de los cuales se percibe el mundo y se elaboran respuestas de la realidad.

Las representaciones sociales se producen en la dimensión de lo cotidiano, lugar donde se manifiestan los significados. El proceso de formación de la representación social es distinguido por Moscovici (1981) en dos procesos básicos: el *anclaje* y la *objetivación*. El primero supone un proceso de categorización por medio del cual se clasifica. Esto permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías. El segundo proceso consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto y material; los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes.

Por consiguiente, las representaciones sociales de los procesos de alfabetización estudiadas por esta investigación son las creencias que tienen los y las docentes como grupo social acerca de las operaciones que hay que llevar a cabo cuando se lee. En este punto, el interés del estudio es *qué determina la acción de los sujetos, con el fin de poder explicar su realidad*.

A continuación se presentan los resultados de representaciones sociales que los y las docentes atribuyen a los procesos de lectura y escritura inicial, mediante un análisis de cuatro entrevistas en profundidad y a un grupo focal, a través de la estrategia de análisis *Grounded Theory*, y específicamente en la etapa de codificación selectiva, que busca delimitar la teoría, organizando y reduciendo la información en una categoría central.

La lectoescritura inicial como herramienta social

Las representaciones sociales de los y las docentes respecto al significado construido de la lectoescritura inicial corresponde a una perspectiva fundamentalmente funcional, puesto que ellos y ellas ven en la adquisición de habilidades de lectura y escritura una

herramienta de transformación social, refiriéndose a la posibilidad que pueden brindar tales competencias en la movilidad social, a futuro, de los niños y las niñas respecto de sus condiciones sociales actuales:

Es la posibilidad de que uno se pueda enfrentar adecuadamente a la sociedad. Considero que sin la lectura, que si no existe, un niño o una persona adulta no se puede insertar a esta sociedad, encuentro que es fundamental (profesora 3.º básico).

Es interesante que, tras esta definición, los y las docentes pueden proyectar los aprendizajes iniciales de la lectoescritura a niveles más macros, que se relacionan con la inserción adecuada de los sujetos en formación en la vida social y laboral. De este modo, los significados de la lectoescritura inicial van más allá de las adquisiciones básicas de decodificación, dando relevancia a las oportunidades sociales que se podrían obtener por estas competencias:

Al leer comprensivamente se le abre un mundo y no es un proceso fácil para algunos, pero se les abre todo un mundo que ellos no conocían, lo veo por esa parte más social (profesora 3.º básico).

Sin embargo, son los y las docentes quienes, al establecer los modos de poder acceder a una lectoescritura eficaz, señalan necesarios el logro de habilidades más concretas, como la velocidad lectora o la fluidez, adquiridas en actividades efectuadas en el aula, como la lectura silenciosa y en voz alta. Otra habilidad que se releva es la escritura en su dominio ortográfico, para lo cual se realiza, constantemente, dictados de palabras. La comprensión es, en este sentido, la habilidad central que se debe adquirir en los procesos de lectoescritura; sin embargo, solo se llevan a cabo actividades de comprensión en los niveles literales:

Los niños leen y ellos comentan sus lecturas, qué les pareció, hacemos preguntas dirigidas, otras veces preguntas abiertas donde ellos dicen ya, por ejemplo, quién es el autor, cuál es el tipo de texto, podemos encontrar sinónimos y en base solamente a conversaciones y a preguntas (profesora 3.º básico).

En conclusión, la representación social de los y las docentes sobre la lectoescritura es de un nivel complejo y profundo, al relacionarla con una función social; sin embargo, las formas que la enseñanza contempla para el logro de tales fines no necesari-

amente están vinculadas con el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. En la figura 1 se muestran las representaciones que los y las docentes asocian a la lectoescritura como herramienta social.

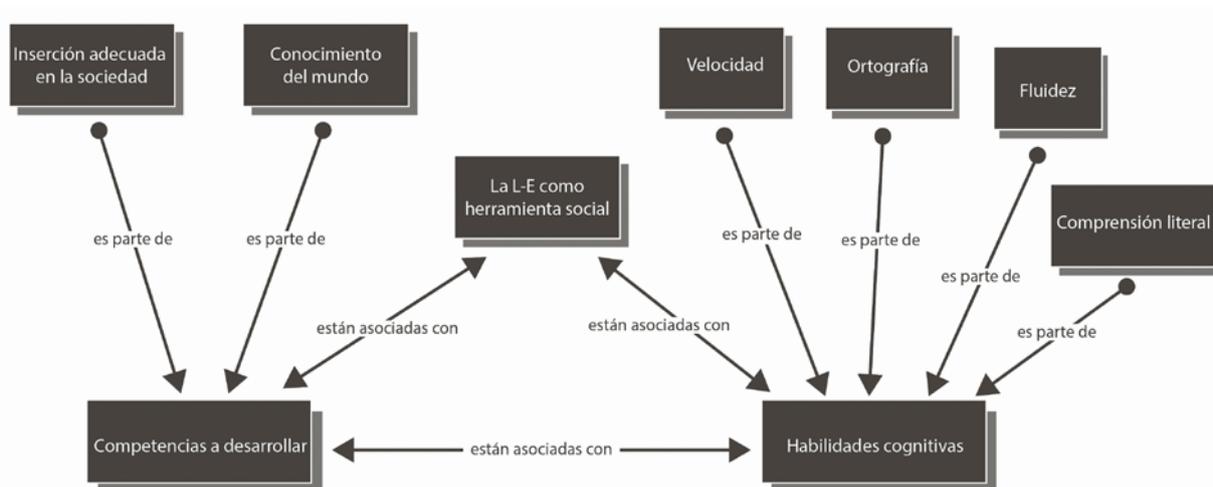


Figura 1 La lectoescritura como herramienta social. L-E: Lectoescritura.

La relevancia de la familia en el éxito de los procesos de lectoescritura inicial

De acuerdo con esta red conceptual, el fenómeno de la enseñanza de la lectoescritura está condicionado, en cuanto a su calidad, por las características de las familias, concepto que se constituye en factor relevante de los procesos de lectoescritura inicial (véase figura 2). Esto significa que el éxito de la enseñanza depende de los capitales culturales de las madres y de los padres, y del trabajo educativo que pueda realizar la escuela en conjunto con ellas y ellos:

Yo creo que las familias como están hoy día, funcional o no funcional, los tíos, los abuelitos, los tutores de ellos, no se encargan de preguntar, de dialogar con ellos, de contarles una anécdota, una experiencia que le fomenta, le estimule el desarrollo del escuchar en todas sus dimensiones, el desarrollo del escribir, el desarrollo de caminar con ellos por su barrio, leerles cuentos. Las lecturas domiciliarias a cargo de la familia han sido un fracaso a nivel de plan lector en el colegio, porque, una, la

gente dice que no tiene plata para comprar un libro, pero sí puede invertir en otras cosas, y entonces no hay, en resumen, contamos con el 60% fácilmente de niños cuyas familias no responden a la formación en el desarrollo de la lectura, el lenguaje, de la comprensión lectora, ni siquiera firman las comunicaciones, no vienen a las reuniones de apoderados, no asisten a las entrevistas, los niños cuando uno da tareas se presentan sin tareas, sin materiales, etc. (profesor 3.º básico).

Sin embargo, los y las docentes manifiestan que, a pesar de ser este un factor importante, el trabajo docente muchas veces se realiza en ausencia de los padres, de las madres y de las familias, haciendo el trabajo escolar complejo y difícil:

La parte de iniciación a la lectura es un poco compleja, porque las mamás no trabajan eso mucho en sus hogares, no les leen cuentos, en su casa no hay libros, no hay revistas, no hay diarios, no se leen noticias (profesora 3.º básico).

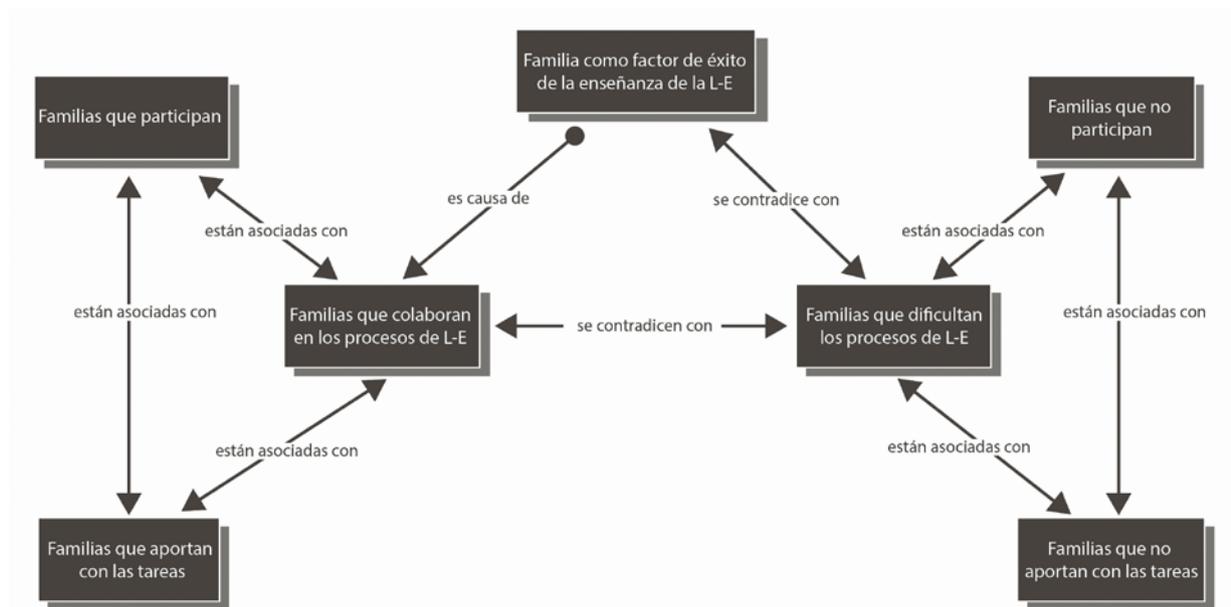


Figura 2 La familia en los procesos de lectoescritura inicial. L-E: Lectoescritura.

La motivación como motor de los procesos de lectoescritura inicial

Las condiciones necesarias en el aula para lograr un buen aprendizaje radican en una formación de una actitud positiva del niño o de la niña hacia los textos escritos, que está señalada por el concepto central de *motivación por la lectura*:

Uno se preocupa de motivarlos bien, de interesarlos en el tema, de conversarles, de explicarles de qué se trata la actividad e ir reforzándolos uno a uno, por grupo a los que les cuesta un poco más, como trabajo con la otra tía, la otra que también me apoya en ese sentido, vamos revisando, vamos corrigiendo (profesora de kínder).

La motivación por la lectura requiere una relación comunicativa afectiva con el niño y la niña, que esté orientada por parte del/de la docente hacia el interés:

[...] es muy importante la parte de la afectividad, así que yo creo que esa es la base principal para cualquier actividad que tú realices,

no solamente la de lectoescritura (profesora de kínder).

Tal relación comunicativa en los procesos de lectoescritura tiene una función respecto a la generación de la motivación, en cuanto está centrada en el respeto. En este sentido, se declara la relevancia de la producción de climas óptimos para enseñar a leer y a escribir, dado que, en esta situación, cada uno de los niños y cada una de las niñas se debe respetar, ya sea en sus ritmos o bien en sus niveles de aprendizaje:

El respeto se fomenta apelando mucho a la parte emotiva, a la parte afectiva, porque, bueno, uno empieza a predicar a través de principios de vida en general, que si uno trata a los demás con respeto también los demás lo van a respetar a uno (profesora de kínder).

Las condiciones que las profesoras y los profesores atribuyen a la motivación en el aula con el fin de propiciar un óptimo aprendizaje en los procesos de lectoescritura inicial, y las relaciones que hay entre ellas, se muestran en la figura 3.

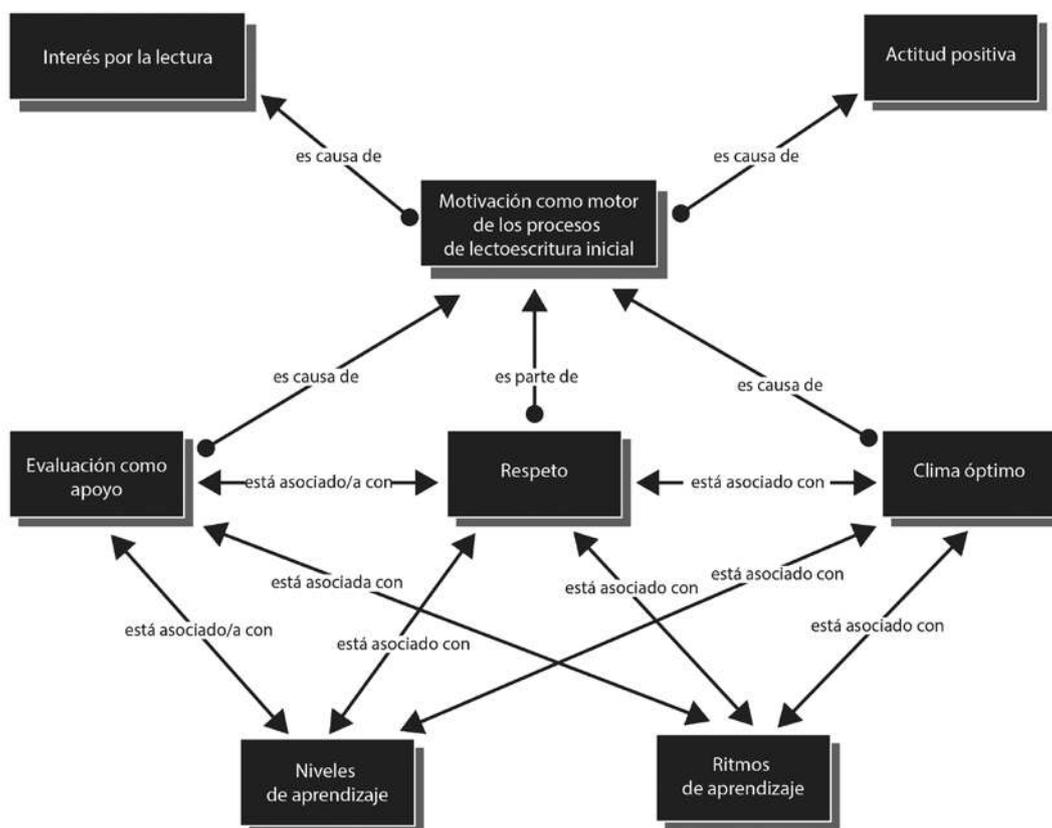


Figura 3 La motivación en los procesos de lectoescritura

Discusión

Los resultados de la investigación entregan algunas orientaciones para la realización de prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial en contextos vulnerables. Sin embargo, no es posible generalizar los hallazgos como normas rígidas sobre procedimientos para la enseñanza, puesto que los contextos estudiados son particulares. Por tanto, las sugerencias que se presentan de prácticas de enseñanza de lectoescritura deben ser consideradas, en este marco, como aportes al conocimiento pedagógico en contextos vulnerables.

— *Dimensión curricular.* El estudio revela la importancia que los y las docentes le otorgan al currículo nacional en las prácticas de enseñanza de la lectoescritura en los niveles iniciales de escuelas en contextos vulnerables, puesto que entregan orientaciones claras sobre los objetivos y contenidos

que se requieren a nivel de sistema escolar, para trabajar en estos niveles.

Así, se establece como relevante atender el currículo oficial para la integración de los alumnos a la sociedad a la que pertenecen, entregando las herramientas educativas que se necesitan para ello.

— *Dimensión pedagógica.* Los hallazgos del estudio dan cuenta de los elementos necesarios a atender para la realización de una recontextualización del conocimiento en el aula.

Se establece la importancia de la utilización de diversos recursos metodológicos, desde la aplicación de métodos de destrezas, modelos holísticos y equilibrados, los que son contextualizados por el docente a la realidad del nivel.

Del mismo modo, es importante señalar que la diversificación de los recursos es un aporte

positivo, encontrados en la práctica, y que enriquecen la enseñanza, desde la utilización de las TIC, textos auténticos, textos escolares, pictogramas, textos literarios y guías didácticas.

Por otra parte, el clima de aula que se propicia tiene principalmente características de disciplina, comprendiendo en ello fundamentalmente generar un ambiente para la concentración.

La integración de la familia en las tareas escolares es considerada un aporte relevante; por tanto, es importante generar actividades en el hogar en relación con la motivación de la lectura.

Por último, el estudio ha desvelado un hallazgo significativo a considerar, vinculado con las formas de relacionarse los docentes con los alumnos en los procesos de enseñanza de la lectoescritura inicial, considerando tres elementos: las expectativas del/de la profesor/a, la motivación por la lectura y el sentido social de la adquisición de la lectura.

— *Dimensión evaluativa.* Esta dimensión es valorada como un aporte, puesto que se declara lo óptimo de la realización de variados procedimientos de evaluación, como es la observación sistemática de clases, la revisión de cuadernos, las exposiciones, las pruebas formales. La buena enseñanza, entonces, solo se genera si se posee información profunda y específica sobre los alumnos y las alumnas. Una manera de mejorar el rendimiento en el aula es precisamente tener una especie de mapa de cada alumno/a, indicándonos qué es capaz de hacer, qué se le dificulta y en qué área requiere apoyo inmediato para continuar avanzando en su proceso de aprendizaje.

Una efectiva evaluación, entonces, es pertinente, adecuada y transparente; hace explícitas las normativas de aplicación para los alumnos y las alumnas, es decir, el/la alumno/a está enterado/a respecto de lo que se espera de su aprendizaje y las razones de ello, tiene en cuenta los intereses y contextos de cada uno/a.

Conclusiones

Tanto leer como escribir son prácticas sociales construidas en las relaciones con las otras personas. En

el espacio y en el tiempo de las aulas se desarrollan diversos procesos y representaciones, mediante las cuales niños y niñas originan y se apropian del conocimiento. En este mismo espacio se requiere crear nuevas formas de enseñar la lectura y la escritura. La presente investigación se sostiene en las prácticas pedagógicas, en sectores vulnerables, con logros positivos en el aprendizaje de la lectoescritura.

De acuerdo con la información recabada y su análisis, es posible destacar tres elementos que influyen en una buena práctica pedagógica: el sentido social de las prácticas de lectura, las expectativas que el/la docente tiene de su curso y la motivación generada por los y las docentes para el aprendizaje.

El rol social de las prácticas de lectura otorga sentido al quehacer docente. Los profesores y las profesoras son conscientes de los efectos que implica una práctica de lectura en el desarrollo de los niños y las niñas, y en sus posibilidades futuras de movilidad social. Por consiguiente, consideran su labor relevante en la vida de sus alumnos y alumnas.

Por otra parte, los y las docentes establecen relaciones sustentadas en la creencia de que los y las estudiantes pueden lograr los aprendizajes requeridos por el currículo nacional. Esta actitud influye positivamente en el clima de aula, generando interacciones de confianza entre los profesores, las profesoras y sus alumnos y alumnas.

Finalmente, se establece la importancia de la motivación como motor de los aprendizajes. Las prácticas centradas en este aspecto inciden no solo en el estado anímico tanto de profesores y profesoras, como estudiantes, sino también en el mejoramiento de los niveles de aprendizaje.

El desvelamiento de las características de una práctica idónea entrega algunas líneas que se espera sean un aporte para el aumento en la calidad de la educación y, por qué no decirlo, es una satisfacción constatar que, independiente de dificultades contextuales, es posible alcanzar, en contextos vulnerables, resultados óptimos.

La tarea del ejercicio de buenas prácticas pedagógicas no es nada fácil. Los profesores y las profesoras

deben enfocarse en formar lectores/as críticos/as, autónomos/as, que logren analizar, procesar la información, potenciar la comprensión para conformar nuevo conocimiento, entendiendo en este sentido la lectura como un acceso al saber. Con este estudio de caso se vislumbra que existen prácticas pedagógicas que han desarrollado paulatinamente intentos de promover no solo niveles literales de la comprensión, que son en realidad los más trabajados en la cotidianidad del aula, sino también han incorporado algunos procedimientos más complejos, por medio de los cuales niños y niñas aprenden a ordenar, a jerarquizar ideas, a clasificar la información, todas ellas estrategias que colaboran con la adquisición de habilidades para la comprensión.

Limitaciones del estudio

Realizar investigaciones en escuelas es un verdadero desafío, puesto que los profesores y las profesoras sienten cierto recelo y desconfianza de ser elegidos/as como "muestra" de un estudio. Esta situación, según los propios profesores y profesoras escogidos/as para las observaciones y entrevistas, tiene directa relación con la forma de presentar los resultados por los investigadores y las investigadoras. De acuerdo con su percepción, los estudios informan la realidad del aula, sin tener una retroalimentación de parte de los profesores y las profesoras involucrados/as.

La consideración de *escuelas efectivas* fue un concepto centrado en los puntajes SIMCE, y ello no da cuenta de la realización de prácticas que propician el desarrollo de habilidades complejas, puesto que la investigación ha detectado deficiencias en este sentido.

Por último, los resultados no pueden ser generalizables, por lo que los hallazgos pueden ser utilizados como sugerencias y cuyo valor radica en que emergen de la práctica.

Referencias

Block, C. C., Oakar, M., y Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.

Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-49.

Champion, D. J. (1993). *Research Methods for Criminal Justice and Criminology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chen, H., y Derewianka, B. (2009). Binaries and beyond: A Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*, 24(2), 223-245.

Cheung, W. M., Tse, S. K., Lam, J. W., y Loh, E. K. Y. (2009). Progress in International Reading Literacy Study 2006 (PIRLS): Pedagogical correlates of fourth-grade students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 293-308.

Clemente, M., Ramírez, E., y Sánchez, M. C. (2010). Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328.

Dabbs, J. M., Jr. (1982), Making things visible. E. J. van Maanen (Ed.), *Varieties of Qualitative Research* (pp. 31-63). Beverly Hills, CA, Sage.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 19(73), 49-63.

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: CEP Centro de Estudios Públicos.

García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia*, 16, 24-36. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100728164200.pdf>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Teacher's practices for teaching literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.

Guo, Y., Kaderavek, J. N., Piasta, S. B., Justice, L. M., y McGinty, A. (2011). Preschool Teachers' Sense of Community, Instructional Quality, and Children's Language and Literacy Gains. *Early Education and Development*, 2(2), 206-233.

Healy, A. (2009). The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia. *Australian Educational Researcher*, 36, 143-143.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) (s. f). *IVE*. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/ive>

Lam, J. W. I., Cheung, W. M. y Lam, R. Y. H. (2009). Learning to read. The reading performance of Hong Kong primary students compared with that in developed countries around the world in PIRLS 2001 and 2006. *Chinese Education and Society*, 42(3), 6-32.

Lau, K. L., y Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.

Lee, O., Deaktor, R. A., Hart, J. E., Cuevas, P., y Enders, C. (2005). An instructional intervention's impact on the science and literacy achievement of culturally and linguistically diverse elementary students. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(8), 857-887.

Lee, Y. J., Lee, J., Han, M. y Schickedanz, J. A. (2011). Comparison of preschoolers' narratives, the classroom book environment, and teacher attitudes toward literacy practices in Korea and the United States. *Early Education and Development*, 22(2), 234-255.

Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psyche*, 15(2), 45-55. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000200005

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition Perspectives on Everyday Knowledge* (pp. 181-209). Londres: Academic Press.

Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. París, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I. Métodos II. Técnicas de análisis de datos*. Madrid: Muralla S. A.

Rodríguez, G., y García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>

Smith, F., Hardman, F., Wall, K., y Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30(3), 395-411.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., y Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., y Rodríguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104(1), 3-28.

Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., y Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.

Referencia

Quiroz, V., y Riquelme, A. (2015). Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 116-132.

Original recibido: junio 2014

Aceptado: enero 2015

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
