



Psykhe

ISSN: 0717-0297

psykhe@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Medina, Lorena; Valdivia, Andrea; San Martín, Ernesto
Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la
Evaluación Docente Chilena
Psykhe, vol. 23, núm. 2, 2014, pp. 1-13
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96732496003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena

Pedagogic Practices for Initial Literacy Instruction: A Study Within the Context of the Chilean Educational Evaluation

Lorena Medina
Pontificia Universidad Católica de Chile

Andrea Valdivia
Universidad de Chile

Ernesto San Martín
Pontificia Universidad Católica de Chile

Se presentan los resultados de un estudio centrado en las prácticas de enseñanza de la lectura en los 2 primeros años de la educación básica y los enfoques que le subyacen. Se usó una metodología mixta sobre una muestra aleatoria de 90 videos de docentes de 1º y 2º año básico, en el contexto de la Evaluación Docente chilena del año 2008. Se caracterizaron las prácticas a partir de esos enfoques, a través de la observación de las actividades realizadas en el aula y cómo estas son desarrolladas en la interacción. Se realizaron análisis descriptivos, factorial exploratorio y de diferencias individuales. Los resultados acerca de las actividades mostraron que los docentes desarrollan la lectura por sobre otros ejes del subsector, protagonizando las actividades y formulando las preguntas. Los docentes mejor evaluados tienden a desafiar más a sus estudiantes cognitivamente. Las interacciones en el aula se caracterizan por el dominio del discurso docente, con escasa participación de los estudiantes, las oportunidades de ampliar vocabulario y adquirir conceptos metalingüísticos son restringidas y el desafío cognitivo para el lector es poco exigente.

Palabras clave: prácticas, lectura, aula, evaluación docente

The article presents the results of a study focusing on the reading instruction practices used in the first 2 years of elementary education and the approaches underlying them. A mixed methodology was applied to a random sample of 90 video recordings of 1st and 2nd grade teachers, made in the context of the 2008 Chilean teacher evaluation. Their practices were characterized according to these approaches by observing classroom activities and how they were conducted in classroom interaction. Descriptive, exploratory factor, and individual differences analyses were conducted. Regarding the activities, the results showed that teachers privilege reading over the other core lines of their subject area, acting as protagonists of the activities and asking most questions. Those who performed better in the evaluation tended to present greater cognitive challenges to their students. Regarding the interactions, the results showed that they are characterized by the predominance of teacher discourse, with little student participation, that opportunities for vocabulary expansion and acquisition of metalinguistic concepts are meager, and that the cognitive challenge posed to readers is limited.

Keywords: practices, literacy, classroom, teacher evaluation

El aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia en los primeros años de escolaridad para su proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas. Por ello, diversos actores, especialmente los docentes, se esfuerzan por lograrlo (Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia, 2010, Septiembre, 2011; Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], 2011), aunque poniendo más esfuerzos en la lectura. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes chilenos en pruebas de comprensión lectora sigue siendo deficiente, de acuerdo con los datos aportados por la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación,

Lorena Medina M., Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; Andrea Valdivia B., Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, Santiago, Chile; Ernesto San Martín, Facultad de Matemáticas y Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

En este artículo se reporta parte de los resultados del proyecto CIE-01 CONICYT, “Prácticas pedagógicas y teorías implícitas de los docentes responsables del aprendizaje inicial del lenguaje escrito”, financiado por el CEPPE y liderado inicialmente por Lorena Medina y Viviana Galdames.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Lorena Medina, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile. E-mail: lmedinam@uc.cl

volviéndose un tema fundamental para la educación y sus políticas públicas. La prueba de Comprensión de Lectura aplicada en 4º básico durante el 2012 evidenció que el 40,9% de los estudiantes logra las habilidades del nivel de aprendizaje adecuado, el 29,5%, las del nivel elemental y un 29,6%, las del nivel insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

Enfoques Actuales y Paradigmas Históricos en Literacidad Inicial

La literatura especializada en literacidad (*literacy*) inicial concibe hoy la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades (Connor et al., 2009). Los modelos actuales se focalizan en describir trayectorias de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora inicial de los niños (McKenna & Stahl, 2009), para los que los aprendizajes debieran ocurrir progresivamente, al menos en tres trayectorias integradas que incorporan destrezas, aprendizaje de significados y sentidos y particularidades de los géneros discursivos. Existe un acuerdo importante en la comunidad de investigadores en alfabetización inicial en concebir el lenguaje oral y escrito como parte de un continuo (Cummins, 2000; Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009), ya que la evidencia de la investigación muestra al vocabulario como un gran predictor de la comprensión lectora (Beck, McKeown & Kucan, 2002; Cunningham & Stanovich, 1997; Duursma, Pan & Raikesb, 2008; Freebody & Anderson, 1983) y la importancia no solo de ampliarlo, sino también de profundizarlo, adquiriendo, al mismo tiempo, conocimiento metalingüístico para la reflexión sobre el lenguaje (Boyd & Rubin, 2006).

Sin embargo, en la historia acerca de las discusiones teóricas y prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura, es posible identificar modelos o enfoques que, aunque hoy desde la investigación internacional se ven superados, se hallan a la base de las prácticas pedagógicas en muchas escuelas chilenas y extranjeras. En el marco de esta investigación, se sistematizaron estos modelos o paradigmas para usarlos como insumo en la construcción de indicadores que permitieran observar y caracterizar las prácticas docentes tal y como ocurren en la realidad. El *modelo centrado en destrezas* pone el énfasis en el aprendizaje de la decodificación paso a paso, desde las unidades lingüísticas mínimas hacia las mayores, como oraciones y textos. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura, conocidos como analíticos, sintéticos o silábicos, son manifestaciones de este modelo (Allende & Condemarín, 2002; Braslavsky, 2005), llamado también *ascendente* o *bottom-up*. Para el *modelo holístico* (*whole language approach*), la lectura se inicia desde muy temprano dentro del contexto familiar y comunitario, de modo que las experiencias de inmersión en contextos letrados permitirían a los niños y niñas construir representaciones sobre el lenguaje escrito, como base del aprendizaje de la lectura (Ferreiro, 2002), y a la escuela le correspondería naturalmente continuar. Ha sido llamado también *top down* o *descendente* y supone que, a través de la inmersión en una diversidad de textos auténticos, mediada por un profesor, los niños “descubrirían” las regularidades del lenguaje escrito. Finalmente, el modelo o *enfoque equilibrado*, también llamado *integrado* (*balanced approach*), asume la esencia de los aportes de los dos modelos anteriores (Chauveau, 2007; Condemarín, 1991) y de los enfoques socio-constructivistas del aprendizaje (Cassany, Luna & Sanz, 2002). Su énfasis está en el desarrollo simultáneo de estrategias de construcción del significado de los textos con destrezas de decodificación (Burns, Griffin & Snow, 1999/2000; Pressley, 1998/1999), considerando el contexto sociocultural de los aprendices para su introducción en la cultura letrada (Walqui & Galdames, 2004).

Las frecuentes pugnas entre partidarios de uno u otro enfoque de enseñanza de la lectura inicial, tanto en Chile como en otros países (Argentina, Ministerio de Educación, 2010; Braslavsky, 2000; PUC, 2011), han contribuido a la generación de cambios continuos en las políticas públicas sobre alfabetización/literacidad inicial en Chile, no otorgando cierta estabilidad para el análisis a largo plazo de las políticas implementadas.

Lo Oral y lo Escrito y las Interacciones Discursivas en el Aula Para la Enseñanza de la Lectura

Una trayectoria de aprendizaje central en los modelos actuales de lectura es la que conecta las construcciones significativas producidas en las interacciones orales con las construcciones significativas y léxicas que sirven de potentes predictores para la comprensión lectora. Por ello, se ha puesto especial énfasis en el desarrollo del vocabulario desde la oralidad, el que tradicionalmente se ha relacionado mucho más fuertemente con la lectura de textos, aun cuando la evidencia de investigación muestra al vocabulario oral como un gran predictor de la comprensión escrita (Cunningham & Stanovich, 1997).

En la actualidad se requiere, entonces, de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita, exposición frecuente a vocabulario dado y nuevo con atención a la profundidad, inmersión en un lenguaje rico, así como la necesidad de enseñar estrategias de enseñanza de palabras (Beck et al., 2002; Strasser, del Río & Larraín, 2013; Strasser, Larraín & Lissi, 2013). Así, 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 en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje. Actualmente, las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial son aquellas que consideran las diferencias individuales de los estudiantes (Connor et al, 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 2005) y también las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y en la generación de un clima de aprendizaje para la lectura (Boyd & Rubin, 2006; Dickinson & Caswell, 2007; Dickinson, Darrow & Tinubu, 2008; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). Estas condiciones suponen una mayor participación verbal de los niños y niñas en las aulas, pero con respuestas extensas a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras. En la generación de este clima adecuado para ofrecer reales oportunidades de aprendizaje, se sugiere al docente usar un lenguaje explícito, preciso e independiente del contexto, donde resulta relevante la retroalimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido (Medina & Meneses, 2011, Noviembre).

La Evaluación Docente en Chile y el Estudio en Este Contexto

La evaluación de desempeño docente realizada en Chile desde el año 2003 define sus criterios a partir de lo que establece el Marco Para la Buena Enseñanza como una práctica pedagógica de calidad. Los insumos para esta evaluación consisten en la presentación de un portafolio, la planificación y video de una clase de 40 minutos de duración, así como evidencias clave del desempeño. Aunque este proceso se vuelve un momento extraordinario respecto de la práctica pedagógica cotidiana, se cree que aporta información sobre lo que los profesores considerarían como una “buena clase” o aquella en la que han puesto su mejor esfuerzo. Por tanto, resultaría relevante estudiar las prácticas pedagógicas registradas en esta situación de evaluación. Se utilizó el material audiovisual producido en este contexto, cuyos resultados se expresan en cuatro niveles de desempeño: *destacado* (desempeño que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera); *competente* (desempeño adecuado, se cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente); *básico* (desempeño que logra lo esperado, pero con cierta irregularidad, o existen algunas debilidades que afectan el desempeño sin efectos severos ni permanentes); *insatisfactorio* (desempeño con claras debilidades que afectan significativamente el quehacer docente).

A la luz de lo expuesto, se planteó el objetivo general de estudiar los paradigmas y enfoques para la enseñanza de la literacidad inicial evidenciados en las prácticas de aula de los profesores de 1º y 2º año de enseñanza general básica. Los objetivos específicos fueron observar y caracterizar las actividades que realizan los docentes en dichas prácticas y las interacciones de aula que ponen en juego para llevarlas a cabo. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Qué actividades realizan los docentes chilenos para enseñar a leer y escribir en 1º y 2º año básico? y ¿cómo se realizan estas actividades en las salas de clase, a partir de las interacciones que promueven los docentes?

Método

Se diseñó una metodología mixta que implicó recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, dirigida a la observación y caracterización de las actividades que realizan los docentes en sus prácticas destinadas al aprendizaje del lenguaje escrito, especialmente de la lectura inicial.

Muestra

La muestra estuvo constituida por las clases de lenguaje y comunicación de 90 docentes de 1º y 2º año básico videografiadas en el contexto de la evaluación docente chilena en el año 2008, la que fue estratificada con afijación fija por zonas y afijación proporcional por resultados en evaluación docente. Para la definición de los estratos se consideró como criterio la distribución de tres grandes zonas geográficas del país (norte,

centro y sur), tipo de establecimiento (enseñanza completa), nivel de enseñanza (1º y 2º básico) y resultados en la evaluación docente.

Instrumentos

La investigación que mide las prácticas docentes a partir de evidencia videogravada ha realizado, en general, adaptaciones de los instrumentos generados por las investigaciones del TIMSS (Preiss, 2009; Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000; Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll & Serrano, 1999). Esta opción no resultaba suficiente para responder a las preguntas centrales de este estudio, por lo que se construyeron indicadores más específicos sobre literacidad inicial y las prácticas pedagógicas asociadas, considerando, además, los enfoques didácticos antes sintetizados.

Instrumentos para el estudio de las actividades de enseñanza de la lectura y escritura. Se identificaron cinco dimensiones en las que se agruparon los indicadores: *Comunicación oral, Conciencia de lo impreso, Lectura, Escritura y Manejo de la lengua*. En el caso de Lectura, se definieron, a su vez, cinco sub-dimensiones: *Conciencia fonológica, Reconocimiento de las letras del abecedario, Lectura de oraciones o palabras, Lectura de textos y Comprensión de lectura*. Para Escritura, las sub-dimensiones fueron: *Reproducción de letras del abecedario, Escritura de palabras y oraciones y Producción de textos escritos*. En el caso de Manejo de la lengua, las sub-dimensiones fueron: *Análisis gramatical, Vocabulario y Ortografía*.

Para efectos del análisis, se reorganizaron los indicadores en dos grupos según enfoque: *Enfoques centrados prioritariamente en la construcción y comunicación de significado y Enfoques centrados en el aprendizaje de destrezas del lenguaje*, entendido este como sistema y no como facultad, debido a que el enfoque integrado incluye la quasi totalidad de indicadores adscritos a los otros dos modelos. En la Tabla 1 se aprecia el detalle de la cantidad de indicadores según dimensión y enfoque. Algunos ejemplos de los indicadores de acuerdo a cada enfoque se pueden apreciar en la Tabla 2.

Tabla 1
Cantidad de Indicadores Según Dimensión y Enfoque de la Literacidad Inicial

Dimensión	Enfoque de la literacidad inicial	
	Construcción y comunicación de significado	Destrezas del lenguaje
Comunicación oral	7	
Conciencia de lo impreso		2
Lectura	24	19
Escritura	14	5
Manejo de la lengua	14	16

Posterior a la revisión de los resultados descriptivos, se constató la necesidad de considerar otro criterio teórico de análisis para la clasificación de indicadores, esto es, las habilidades cognitivas demandadas en las actividades observadas, debido a la tendencia hacia la concentración en algunas de ellas. Se definieron tres categorías: *Habilidades básicas, Habilidades intermedias y Habilidades complejas*. La unidad de observación fue la clase completa y el registro de observaciones fue *se observa/no se observa* el indicador correspondiente. Se codificó 1 cuando se observaba que un docente realizaba una actividad en la clase y 0 en caso contrario. Las observaciones fueron sometidas a análisis de porcentaje de acuerdo interjueces, obteniendo un 93% de indicadores con acuerdo 70% o superior. Del total de 114 indicadores se conservaron, por tanto, 101 indicadores.

Tabla 2
Ejemplos de Indicadores Según Enfoque

Dimensión	Enfoque Construcción y comunicación de significados
Comunicación oral	Profesor/a pide a estudiantes que identifiquen y/o escriban elementos ilustrados en imágenes. Profesor/a promueve el diálogo a través de experiencias de los niños fuera del contexto escolar.
Escritura	Profesor/a organiza actividades de producción de textos escritos, como escribir cuentos o historias cortas. Profesor/a realiza actividades para leer, revisar y/o evaluar textos escritos producidos, estudiantes en pareja leen sus escritos a la clase.
Lectura	Profesor/a pide a estudiantes que predigan, anticipen el contenido del texto que leerán a partir de la observación del título. Profesor/a realiza actividades en las que pide a los estudiantes que realicen secuencia de hechos a partir del texto leído. Profesor/a realiza otras actividades relacionadas con la comprensión del texto, como hacer un dibujo basado en el texto leído.
Manejo de la lengua	Profesor/a realiza actividades gramaticales con textos, como producir textos con categorías gramaticales dadas. Profesor/a promueve y/o ayuda a descubrir reglas de ortografía puntual (cuenta historia, da ejemplos para inferir a partir de ellos). Profesor/a monitorea la producción escrita con consignas de corrección de vocabulario.
Enfoque Destrezas del lenguaje	
Conciencia de lo impreso	Profesor/a realiza actividades de familiarización con lo impreso, enseñando convenciones de lo impreso (orientación izquierda-derecha, arriba-abajo, separación entre palabras). Profesor/a realiza actividades de familiarización con lo impreso, enseñando aspectos estructurales de los textos (títulos, autor, índice, etc.)
Escritura	Profesor/a realiza actividades de escritura en las que los estudiantes practican trazado de letras, sílabas y palabras. Profesor/a organiza actividades de escritura en que los estudiantes escriben palabras u oraciones dictadas por el/la profesor/a.
Lectura	Profesor/a desarrolla actividades para desarrollar destrezas de lectura, como identificar nombres y/o sonidos de las letras. Profesor/a realiza ejercicios de lectura de palabras. En la modalidad de lectura el profesor/a lee en voz alta y estudiantes, a continuación.
Manejo de la lengua	Estudiantes identifican elementos gramaticales de morfología (plurales, posesivos, prefijos, sufijos) en enunciados, frases u oraciones aisladas. Profesor/a realiza actividades de estructuración de oraciones (sintaxis), como ordenar palabras en la oración.

Instrumentos para la caracterización de las actividades a partir de las interacciones. Para la segunda pregunta acerca de las interacciones, se trabajó con dos instrumentos de observación de clases de lectura inicial (Meneses, Ruiz & Valdivia, 2010; Ruiz, Meneses, Valdivia & Martinic, 2010). De ellos se seleccionó la sub-escala relacionada con las interacciones. La dimensión de Interacción favorecida por el docente incluyó: 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 por parte de los estudiantes. En la Tabla 3 se presenta el número de indicadores y algunos ejemplos para cada una de las categorías que componen la sub-escala.

Procedimiento

El material de la muestra fue aportado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. La información recogida cumple con los requerimientos éticos propios de la investigación educacional: todos los participantes firmaron voluntariamente un consentimiento informado en el que aceptaron que su material fuera utilizado con fines investigativos.

Tabla 3

Cantidad y Ejemplos de Indicadores de Observación Relacionados con la Interacción

Categoría	Nº de indicadores	Ejemplo de indicadores
Dirección del habla del profesor	4	Profesor/a-estudiante Profesor/a-curso
Dirección del habla estudiantes	5	Grupo no organizado-profesor/a Estudiante-grupo curso
Oportunidades para incrementar el vocabulario	3	Repetición: uso reiterado de las mismas palabras o expresiones para referirse al tópico o actividad Reformulación: introducción de palabras nuevas o expresiones relacionadas con el tema de la actividad, que no amplían su significado
Oportunidades para incrementar vocabulario y conceptos metalingüísticos	3	Introducción de concepto metalingüístico sobre alfabeto y conciencia fonológica Introducción de conceptos sobre lo impreso Nivel concreto
Formulación del desafío cognitivo del profesor	4	Ejemplos: etiquetar, nombrar o clasificar objetos o elementos impresos; lectura de texto en voz alta por turno o en coro Nivel inferencial complejo Ejemplos: definir el significado de las palabras, identificar las causas de hechos o incidentes
Extensión de respuesta del estudiante al desafío cognitivo	3	Respuesta no verbal del estudiante (pintar, cantar, recortar, saltar, bailar, entre otras) Respuesta extensa del estudiante Intervención con más de 4 palabras u oraciones con sentido completo
Coherencia de respuesta del estudiante al desafío cognitivo	2	Respuesta inadecuada Respuesta adecuada

Nota. Sub-escala de Ruiz et al. (2010).

Una vez construidos los indicadores y piloteada la pauta de observación, se aplicó el instrumento en las 90 clases filmadas. Para cada docente se registró si se observó o no una actividad o acción descrita por cada indicador.

El material fue procesado y codificado por medio del software de análisis de videos Videograph, versión 3.5.0.1 (Rimmele, 2004).

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 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, se aplicó doble codificación a una sub-muestra aleatoria de cada codificador, de modo de asegurar que la calibración se mantenía en la observación.

Análisis de Datos

La información fue analizada de la siguiente manera:

1. Se realizó un análisis factorial exploratorio de la base de datos a fin de reducir la información, lo cual se logró por medio de la identificación de factores subyacentes.
2. Para cada factor se generó un puntaje por docente, que equivale a la suma de los resultados en cada indicador. El propósito de esta reducción fue describir las diferencias individuales entre los docentes e interpretarlas en relación a la significación del factor en cuestión. La variabilidad muestral corresponde, por tanto, a la variabilidad de estos puntajes totales. Este tipo de análisis requiere suficiente heterogeneidad en los puntajes totales y, en este estudio, solo el primer factor proporciona suficiente variabilidad, por lo que los análisis de diferencias individuales se realizaron solo para este factor.

3. Los análisis de diferencias individuales se realizaron para el Factor 1 usando un modelo Rasch, aproximación metodológica que permite representar en una misma escala las habilidades de los docentes en dicho factor y las dificultades de los indicadores que lo conforman. Es precisamente esta representación simultánea la que permite proporcionar una interpretación sustantiva de dichas diferencias individuales (para detalles, ver Cizek & Bunch, 2007; Fischer, 1995; Krantz, Luce, Suppes & Tversky, 1971). Para la estimación estadística, tanto de los grados de dominio de los docentes (que corresponde a una estimación del Factor 1), como de las características de las tareas, se ajustó un modelo Rasch, utilizando el procedimiento de estimación introducido por del Pino, San Martín, González y De Boeck (2008).
4. Una vez descritas sustantivamente las diferencias individuales, estas se cruzaron con las clasificaciones de los docentes según el objetivo general de la clase (ver Tabla 5). Se hicieron comparaciones de las habilidades docentes (grados de dominio) en el Factor 1, cuando estos estaban agrupados según dichas categorías.

Para responder a la segunda pregunta de investigación, se realizó un análisis de las interacciones en el aula, centrado en la descripción en detalle de segmentos de clase a partir de la *interacción* como mediadora de los aprendizajes, en los tres grandes momentos de la clase que promueve el Marco para la Buena Enseñanza: inicio, desarrollo y cierre. Se seleccionó un número determinado de micro-segmentos (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 la evaluación establece que la clase debe tener una duración total de 40 minutos.

Resultados

Descripción de las Características de los Docentes

En la Tabla 4 se reporta la cantidad de docentes según el nivel de desempeño alcanzado y el curso en que realizaron su clase. Por otro lado, los jueces que observaron los videos distinguieron el objetivo central de la clase asociado a una de las cuatro dimensiones del aprendizaje de la lectura y escritura inicial: Comunicación oral, Manejo de la lengua, Lectura y Escritura. La identificación se hizo a partir del objetivo declarado por el/la profesor/a durante la clase; en el caso de no ser observado, se infirió a partir del tipo de actividad central de la clase (ver Tabla 5).

La mayor parte de los docentes centró su clase en la lectura y han sido calificados como competentes por la evaluación docente. Es relevante mencionar que se observó una baja frecuencia de realización de casi todos los indicadores, salvo aquellos vinculados con lectura de textos y formulación de preguntas textuales (alrededor de un 60% de los docentes).

Tabla 4
Evaluación Docente por Nivel

Evaluación docente	1º básico	2º básico
Insuficiente	5	2
Básico	8	16
Competente	17	16
Destacado	14	2

Tabla 5
Objetivo de la Clase por Nivel

Objetivo de la clase	1º básico	2º básico
Escritura	10	6
Lectura	16	17
Manejo de la lengua	8	17
Comunicación oral	9	2

Resultados Para la Pregunta 1: ¿Qué Actividades Realizan los Docentes Para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura Inicial?

Aplicando análisis factoriales exploratorios, se llegó a una solución final compuesta por 33 indicadores, representados en cinco factores. El criterio de selección fue escoger las coordenadas de cada indicador en cada factor mayores a 0,30. Esta solución corresponde a la solución factorial rotada varimax, usando componentes principales, cuyas communalidades son mayores que 0,30. En relación a la significación teórica de los factores encontrados, se observó lo siguiente:

Factor 1: Actividades para la lectura de textos. La lectura se realiza con unidades comunicativas completas y no con unidades aisladas, lo que requiere de una organización didáctica con actividad previa a la lectura y después de la misma.

Factor 2: Escritura de textos a través de una enseñanza explícita. Considera actividades de producción textual con andamiaje del profesor. Su didáctica contempla actividades como enseñar explícitamente características de los textos, actividades de monitoreo y de revisión de la escritura.

Factor 3: Destrezas en conciencia fonológica y conocimiento de letras. En este factor se agruparon actividades orientadas al desarrollo de la conciencia fonológica y al conocimiento del alfabeto, tanto para la lectura como para la escritura.

Factor 4: Manejo de la lengua. Actividades centradas en aspectos formales del lenguaje, con textos y con unidades aisladas, en las que se enseña contenido gramatical, explícitamente o a través de la inducción.

Factor 5: Actividades realizadas después de leer o escribir. Los indicadores incluidos en este factor responden a distintas actividades de comunicación y de construcción de significado, posteriores a la lectura o escritura de textos o de unidades lingüísticas descontextualizadas.

Los análisis mostraron que el Factor 1 explica el 25,0% de la variabilidad observada; el Factor 2, el 21,7%; el Factor 3, el 19,7%; el Factor 4, el 17,2%; y el Factor 5, el 16,4%. Claramente, la estructura factorial de la medición está lejos de ser unidimensional, por lo que cada factor puede en principio ser analizado separadamente. Como se optó por describir las diferencias individuales de los docentes que surgen al ser observados en la realización de las actividades, esas diferencias individuales solo pueden describirse cuando efectivamente hay variabilidad muestral.

Solo el Factor 1 ofreció la mayor variabilidad muestral, lo que es coherente con la mayor varianza explicada por él. En efecto, solo el 33% de los docentes tiene un puntaje igual a 0 en dicho factor, mientras que en los cuatro factores restantes al menos un 70% tiene puntaje igual a 0. Por tanto, en lo que sigue se mostrarán los resultados en cuanto a las diferencias individuales de los docentes solo en el factor Actividades para la lectura de textos. La consistencia interna de cada uno de los indicadores que forman el Factor 1, medida con alfa de Cronbach, es al menos 0,71, mientras que la consistencia interna total del Factor 1 es igual a 0,81.

Análisis de diferencias individuales. Considerando los indicadores que conforman el Factor 1 (ver Tabla 6) y considerando que es importante tener en cuenta que cada docente está caracterizado por la eventual realización o promoción de cada una de estas 10 actividades a lo largo de la clase filmada, se buscó distinguir entre docentes según el tipo de actividades desarrolladas para el aprendizaje de la lectura. En el contexto de esta investigación, se consideraron estos 10 indicadores como el grado de dominio de los docentes en el rasgo latente representado por el Factor 1, a saber, la inclinación por realizar determinadas actividades en relación a la lectura de un texto. Se habla de grados de dominio para enfatizar la escala intervalar subyacente a esta aproximación metodológica.

Los indicadores I1 a I10 se ordenaron según el grado de dominio (ver Tabla 6). Los valores asignados a cada indicador son las posiciones de los mismos en un continuo: se escogió el valor 0 como el cero de la escala intervalar correspondiente, permitiendo ordenar los indicadores, orden inversamente proporcional a la frecuencia de aparición de los indicadores en la muestra. Así, por ejemplo, el indicador I1 fue el que más se observó en la muestra de docentes, le sigue en frecuencia de aparición el indicador I2 y así sucesivamente. Como puede apreciarse, los indicadores están ordenados por desafío cognitivo, desde un trabajo literal con el texto hasta los que demandan procesos inferenciales más complejos.

Tabla 6
Ordenamiento de los Indicadores I1 a I10

Indicador	G° dominio	Tareas o actividades
I1	-2,37	Preguntas sobre información explícita o literal
I2	-2,10	Profesor lee en voz alta
I3	-0,08	Dar opiniones o puntos de vista
I4	0,19	Dar juicios o valoración de lo leído
I5	0,28	Preguntas sobre información implícita o de inferencia
I6	0,28	Anticipar la lectura con las ilustraciones
I7	0,66	Preguntas que demandan fundamentar las respuestas
I8	0,66	Anticipar el texto que se leerá a partir del título
I9	1,18	Inducir el texto a partir de la estructura y formato
I10	1,30	Realizar una secuencia de hechos a partir del texto leído

No se encontraron diferencias en los grados de dominio de los docentes (las estimaciones del Factor 1), al compararlos por nivel escolar (1º y 2º año de enseñanza básica), $t(88) = 0,85, p = 0,395$. En consecuencia, sin distinguir por nivel, se reporta el porcentaje de docentes cuyos grados de dominio para realizar preguntas sobre lectura de textos están entre los valores de los indicadores I1 a I10 reportados en la Tabla 3. De esta forma, es posible caracterizar las diferencias entre los docentes en función de la *significación* de dichos indicadores, las que pueden describirse de la siguiente manera:

1. El 27% de los docentes observados se caracteriza por realizar preguntas textuales, que requieren identificar información explícita contenida en un texto (indicador I1), además de leer textos a los alumnos (indicador I2).
2. El 12% de los docentes se caracteriza por realizar preguntas abiertas que implican opiniones o puntos de vista sobre textos leídos (indicador I3).
3. El 9% de los docentes se caracteriza por una tendencia a formular preguntas abiertas que implican un juicio o valoración (indicador I4), preguntas sobre información implícita a partir de lo leído (I5) o preguntas que permitan predecir el contenido de un texto (indicador I6).
4. Un 11% refleja una tendencia a trabajar con géneros o textos, solicitando a sus alumnos secuenciar hechos a partir de lo leído (indicador I7).
5. No se observaron docentes propensos a formular preguntas inferenciales a partir de la estructura y formato textual.
6. Un 41% de los docentes no realizó actividades descritas por los indicadores I1 a I10.

Comparaciones de grados de dominio según diferentes agrupaciones de docentes. De acuerdo a la Tabla 2, los docentes pueden agruparse en cuatro grupos según el objetivo general de la clase: los que se centran en comunicación oral, lectura, escritura o manejo de la lengua. Con base a la Figura 1, se reporta la comparación de los grados de dominio del grupo de docentes cuya clase está centrada en la lectura con los tres grupos de docentes restantes. Se encontró evidencia empírica de que este grupo se distingue del grupo cuyo objetivo fue la escritura, $p < 0,001$, del grupo cuyo objetivo fue manejo de la lengua, $p < 0,001$, y del grupo cuyo objetivo fue la comunicación oral, $p = 0,011$.

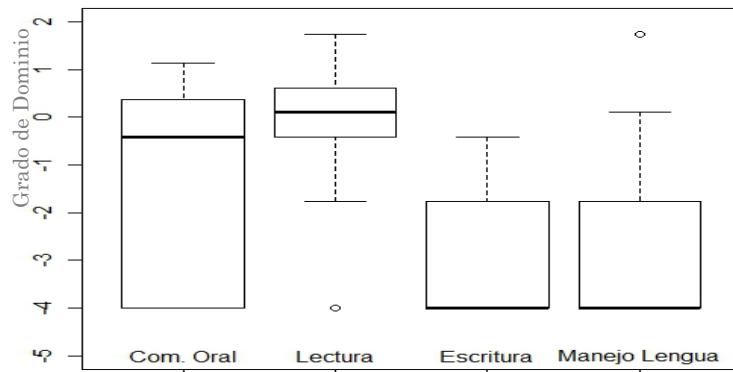


Figura 1. Diferencias según foco de actividad. Grado de dominio del Factor 1. La línea horizontal en cada bloque representa la mediana.

De la Figura 1 es posible extraer conclusiones adicionales: los docentes cuya clase se centró en manejo de la lengua o en escritura son similares en términos de grados de dominio, además de ser muy diferentes a los profesores cuya actividad central está relacionada con comunicación oral o lectura. En particular, la mediana del grupo que se centra en comunicación oral es similar al del profesor que se ubica en el percentil 25% del grupo que centra su clase en lectura. Por otro lado, es importante mencionar que hay profesores del grupo de lectura cuyos grados de dominio están por encima de los indicadores I4, I5 y I6, cosa que no ocurre con el grupo de profesores cuya actividad central es la comunicación oral. Finalmente, dentro de este último grupo hay gran cantidad de profesores por debajo de los indicadores I1 e I2 (ver Tabla 6 para su descripción y valores en el continuo de grados de dominio).

A modo de síntesis, se puede señalar que estos resultados sustentan indirectamente la coherencia en los grados de dominio que han sido estimados. En efecto, los grados de dominio permiten distinguir entre docentes que centran su clase en la lectura de aquellos que la centran en otra actividad. Según resultados de la evaluación docente, 10 de ellos están clasificados como básicos, 12 como competentes y 11 como destacados.

Resultados Para la Pregunta 2: Interacciones Para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lectura

Los resultados se organizaron a partir de las categorías que componen esta sub-escala de acuerdo al grado de complejidad, desde el nivel concreto hasta el inferencial complejo. Este análisis permitió caracterizar el modo en que la interacción oral entre docente y estudiantes se relaciona con el aprendizaje del lenguaje escrito, especialmente de la lectura.

La dimensión *dirección del habla* dentro de la interacción ofrece la posibilidad de profundizar en el conocimiento de cómo ocurren las actividades de enseñanza y su relación con las modalidades de trabajo observadas. En el análisis global de la *dirección del habla del profesor* se encontró que la frecuencia más alta fue respecto del indicador Profesor se dirige a todo el grupo curso (55,8%), seguida por Profesor se dirige a un estudiante en privado (17,3%) y Profesor se dirige a un estudiante en público (16%). Si se considera la moda en cada segmento de la clase, se aprecia coherencia con el resultado descriptivo global, es decir, que en las tres fases de desarrollo de la clase el profesor suele dirigirse al grupo curso en su totalidad: inicio, 91%; desarrollo, 57,3% y cierre, 82%.

En cuanto a la *dirección del habla del estudiante*, los resultados muestran que, tanto en el análisis de la clase total como por segmentos, la frecuencia más alta se observó para el indicador Estudiante se dirige a todo el grupo curso (45,9%), seguido por No se observa, es decir, puede estar reflejando la no participación de los estudiantes durante las clases (34%). Y, de hecho, cuando esta ocurre, se opta por el Grupo no organizado se dirige al profesor/a (13,9%). Así, las dos variables de dirección del habla en las interacciones de aula presentarían cierta unidireccionalidad en la interacción oral entre profesores y estudiantes, evidenciando un formato instruccional tradicional, en el que el docente se dirige al conjunto de los estudiantes de la clase y estos responden a coro o bien guardando silencio.

Al indagar en las oportunidades ofrecidas por los docentes para el *incremento de vocabulario e incremento de conocimiento metalingüístico* como aspectos relevantes para el aprendizaje de la lectura inicial, se observó que esta acción no se manifiesta en la mayor parte o casi totalidad de las clases observadas (98,7%). El 1,3% restante reflejaría acciones realizadas por 19 profesores, cercanas o relacionadas con esta variable, como acciones tendientes a *explicar* el significado de nuevas palabras introducidas en la fase de desarrollo, junto a acciones como la repetición de expresiones para referirse a la actividad global.

En cuanto a las oportunidades que entregan los docentes para *incrementar conceptos metalingüísticos*, solo un 3% de los docentes realiza alguna acción relacionada o conducente a este incremento. Si se analiza solo a este grupo de docentes, estas acciones están relacionadas con la introducción de conceptos, tales como texto, estructura textual y párrafo y, en segundo término, con conceptos relacionados con el conocimiento del alfabeto, como sonido y nombre de las letras, oportunidades que ocurren durante la fase de desarrollo de la clase.

El *desafío cognitivo* en el diálogo en la sala de clases es un elemento relevante. Esta dimensión permitió caracterizar las oportunidades reales que tienen los estudiantes para incrementar conocimiento sobre el lenguaje escrito, a partir de desafíos orales planteados en las clases. Esta variable se definió como interacciones promovidas por el/la profesor/a, generando un diálogo constituido por tres o más turnos y promoviendo la participación con intervenciones extendidas. A lo largo de la clase, un 66,5% de los docentes no promueve interacciones orales extendidas que desafíen a los estudiantes a una mayor elaboración discursiva y, por tanto, cognitiva, y, cuando estas aparecen, corresponden en su mayoría a un nivel de pensamiento concreto (16,2%). Sin embargo, llamó la atención que la tercera frecuencia de aparición corresponda a un nivel inferencial simple (9,0%), más alta que la registrada para el nivel literal (8,2%), aunque el análisis por segmento evidenció que es en el inicio donde el 18% de los profesores desafía a sus estudiantes en un nivel inferencial simple, lo que podría estar relacionado a la activación de conocimiento previo a través de la formulación de preguntas. Los docentes promueven interacciones que reclaman un mismo tipo de desafío cognitivo en los tres momentos de la clase y ante diversas actividades.

En cuanto a la *extensión y coherencia de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de los docentes*, los resultados obtenidos se corresponden con el tipo de desafío promovido por el docente. El indicador No se observa se registró en un 67,7%, seguido por el indicador Respuesta verbal breve del estudiante (una a tres palabras), con un 22,5%. La Respuesta extensa del estudiante (cuatro o más palabras u oración con sentido complejo) se dio en un 6,2% y, en último lugar, la Respuesta no verbal del estudiante, en un 3,5%. En los tres momentos de la clase existió la tendencia a los intercambios breves, con respuestas monosilábicas (sí-no) y frases breves de los estudiantes, que suelen ser respuestas a coro o completar enunciados iniciados por el/la profesor/a. Sin embargo, una constante fue la aparición de más preguntas y respuestas en el segmento inicial de clase, en el que, a través del diálogo, se podría estar preparando un clima propicio para el aprendizaje.

Discusión

Los resultados obtenidos resultan preocupantes, dada la abundante evidencia acerca de la importancia de la interacción oral, la construcción conjunta de vocabulario y la promoción de participaciones extendidas por parte de los estudiantes en las aulas para obtener mejores resultados en los procesos de alfabetización y sobre todo de comprensión lectora. También resulta preocupante que las prácticas en este ámbito sean tan poco desafiantes y, 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 coincide con los hallazgos de otros estudios recientes en Chile, utilizando instrumentos similares, pero con clases videograbadas sin condición de evaluación (PUC, 2011).

Por otra parte, cabe preguntarse ¿por qué los docentes ofrecen pocas oportunidades de participación activa a los estudiantes y diseñan e implementan actividades poco desafiantes desde el punto de vista cognitivo? ¿Qué concepciones y enfoques sobre la lectura inicial subyacen a estas prácticas? Son preguntas que se espera responder al término de la investigación, con una segunda fase actualmente en proceso de término, en la que se realizan entrevistas en profundidad a una sub-muestra de los docentes observados.

Entre las limitaciones de este estudio, si bien los resultados aquí presentados corresponden a un proceso exploratorio, se reconoce que el diseño inicial presentó falta de especificidad respecto de las dimensiones y del repertorio de actividades a observar, lo que pudo afectar la capacidad para concentrarse con mayor profundidad en el proceso de enseñanza de la lectura inicial. Respecto del análisis de los datos, ciertamente es un desarrollo pendiente profundizar en el análisis de las interacciones observadas y no solo caracterizarlas. Sin embargo, es necesario reconocer que es un desafío analizar el tipo de datos aquí procesados, pues se trata de evidencias que corresponden a problemas con múltiples dimensiones y no es fácil encontrar técnicas sencillas para abordarlos. En efecto, desde la perspectiva de las interacciones, una clase será una secuencia compleja de eventos, con múltiples dimensiones, actores y variables a observar, por lo que, al medir interacciones, se dejan fuera muchas técnicas tradicionales de análisis.

Entre los desafíos y proyecciones a partir de los resultados obtenidos, se propone que la investigación futura dirija su foco de atención a los estudiantes, explorando, desde sus propias voces, sus comprensiones acerca de cuáles serían los procesos más eficaces para un mejor desarrollo de los procesos de lectura y escritura en las aulas.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Informe de Resultados SIMCE*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>
- Allende, F. & Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Argentina, Ministerio de Educación (2010). *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Extraído de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Boyd, M. & Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38, 141-169. doi:10.1207/s15548430jlr3802_2
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4), 32-43.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Burns, M. S., Griffin, P. & Snow, C. E. (Eds.) (1999/2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia* (G. Payás, Trad.; Título original: Starting out right: A guide to promoting children's reading success). México DF, México: Secretaría de Educación Pública.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua* (8^a ed.). Barcelona, España: Graó.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui* [Saber leer hoy]. Paris, Francia: Retz.
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12(4), artículo 2.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 305-336. doi:10.1207/s1532799xssr0804_1
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E. ... Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77-100. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- del Pino, G., San Martín, E., González, J. & De Boeck, P. (2008). On the relationships between sum score based estimation and joint maximum likelihood estimation. *Psychometrika*, 73, 145-151. doi:10.1007/s11336-007-9023-2
- Dickinson, D. K. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. doi:10.1016/j.ecresq.2007.03.001
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19, 396-429. doi:10.1080/10409280802065403
- Duursma, E., Pan, B. A. & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 351-365. doi:10.1016/j.ecresq.2008.06.001
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica* (5^a ed.). México DF, México: Siglo XXI.
- Fisher, G. (1995). Derivations of the Rasch model. En G. R. Fisher & I. M. Molenaar (Eds.), *Rasch models: Foundations, recent developments, and applications* (pp. 15-38). New York, NY: Springer.
- Freebody, P. & Anderson, R. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18, 277-294.

- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. & Valdivia, A. (2010, Septiembre). *¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile & Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. & Valdivia, A. (2011) ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, MIDE UC.
- Krantz, D. H., Luce, R. D., Suppes, P. & Tversky, A. (1971). *Foundations of measurement. Volume I: Additive and polynomial representations*. New York, NY: Academic Press.
- McKenna, M. C. & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2^a ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Medina, L. & Meneses, A. (2011, Noviembre). *Niños y niñas protagonistas. Trayectorias y oportunidades para aprender a leer*. Ponencia presentada en el Seminario de Educación Parvularia de Calidad o Calidad en la Educación Parvularia, San Felipe, Chile.
- Meneses, A., Ruiz, M. & Valdivia, A. (2010). *Pauta de observación de prácticas de aulas V@leer*. Manuscrito no publicado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). *Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados: informe final*. Santiago, Chile: Autor, Facultad de Educación. Extraído de http://www.uchile.cl/documentos/alfabetizacion-en-establecimientos-chilenos-subvencionados-ministerio-de-educacion-puc-2011_84320_1_2030.pdf
- Preiss, D. 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*, 19, 1-11. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.004
- Pressley, M. (1998/1999). *Cómo enseñar a leer* (D. Menezo, Trad.; Título original: Reading instruction that works). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Rimmele, R. (2004). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos* [Videograph. Reproductor multimedia para vídeos de codificación]. Kiel, Alemania: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.
- Ruiz, M., Meneses, A., Valdivia, A. & Martinic, S. (2010). *Pauta de observación de prácticas de aulas V@leer-videos*. Manuscrito no publicado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York, NY: Cambridge University Press.
- 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*, 35, 87-100. doi:10.1207/S15326985EP3502_3
- Stigler, J. W., 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, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Strasser, K., del Río, F., Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34, 221-226.
- Strasser, K., Larraín, A. & Lissi, M. R. (2013) Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development*, 24, 616-639. doi:10.1174/021093913806751401
- Walqui, A. & Galdames, V. (2004). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Cochabamba, Bolivia: Programa de Educación Intercultural Bilingüe Para los Paises Andinos.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.001

Fecha de recepción: Abril de 2014.

Fecha de aceptación: Octubre de 2014.