



facultad de
educación

Informe final: Evaluación de efectividad del Proyecto LEAMOS

diciembre, 2010

Índice

Índice 2

RESUMEN.....	5
Introducción.....	8
CAPÍTULO 1.....	9
1. Presentación del proyecto LEAMOS	9
2. Metodología de evaluación.....	15
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DEL MANUAL DE LEAMOS	3130
CAPÍTULO 3: RESULTADOS EN EDUCADORAS	3635
1. Prácticas de las educadoras	3635
2. Discurso de las educadoras.....	4645
CAPÍTULO 3: IMPACTO EN EL APRENDIZAJE	5352
CAPÍTULO 4.....	6968
1. Principales resultados	6968
2. Discusión sobre el modelo de intervención LEAMOS a la luz del desarrollo profesional docente.....	7675
3. Recomendaciones metodológicas.....	8079
3.1 Recomendaciones sobre aspectos generales.....	8079
3.2. Recomendaciones sobre aspectos específicos de la didáctica de la iniciación a la lectura	8281
Bibliografía.....	8584
ANEXOS.....	8988

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1. Número de vídeos analizados por escuela y educadora, antes y después del tratamiento.....	16
Tabla 2: Escuelas del grupo tratamiento y control que conforman la muestra.....	22
Tabla 3: Número de niños en NT1 y NT2 evaluados en la línea de base, por escuela.....	23
Tabla 4: Número de niños en NT1 y NT2 evaluados después de la intervención, por escuela	23
Tabla 5: Habilidades y escalas utilizadas en NT1.....	24
Tabla 6: Habilidades y escalas utilizadas en NT2.....	24
Tabla 7. Estadísticos descriptivos general para interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender.....	3734
Tabla 8. Estadísticos descriptivos antes y después de la intervención para cada dimensión considerada	3832
Tabla 9. Correlaciones entre las dimensiones consideradas para la pauta interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender.....	3933
Tabla 10. Cantidad y tipo de actividades para desarrollar el lenguaje antes y después de la intervención.....	4034
Tabla 11. Niveles de logro para las actividades específicas de lenguaje	4236
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las dimensiones consideradas para las actividades de lenguaje en el pre test	4236
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las dimensiones consideradas para las actividades de lenguaje en el post test	4438
Tabla 14. Comparación de medias tratados y no tratados, antes de la intervención	5347
Tabla 15. Comparación de medias tratados y no tratados, después de la intervención.	5448
Tabla 16. Diferencias en Diferencias Identificación del nombre de las letras NT1.....	5548
Tabla 17. Diferencias en Diferencias segmentación de sílabas NT1	5649
Tabla 18. Diferencias en Diferencias identificación del sonido inicial NT1.....	5650
Tabla 19. Diferencias en Diferencias vocabulario NT1.....	5750
Tabla 20. Diferencias en Diferencias prueba Tejas LEE NT1	5851
Tabla 21. Diferencias en Diferencias con puntuaciones RASCH para prueba Tejas LEE NT1.	5852
Tabla 22. Comparación de medias en las cinco secciones consideradas para NT2, entre tratados y no tratados.	6154
Tabla 23: Comparación de medias en las cinco secciones consideradas para NT2, entre tratados y no tratados	6155
Tabla 24: Diferencias en Diferencias identificación del nombre de las letras NT2.....	6256
Tabla 25: Diferencias en Diferencias identificación del sonido de las letras NT2.....	6357
Tabla 26: Diferencias en Diferencias identificación del sonido inicial NT2.....	6457
Tabla 27: Diferencias en Diferencias unión de sonidos NT2	6458
Tabla 28: Diferencias en Diferencias vocabulario NT2.....	6559
Tabla 29: Diferencias en Diferencias prueba Tejas LEE NT2	6659
Tabla 30. Diferencias en Diferencias con puntuaciones RASCH para prueba Tejas LEE NT2.	6660

Tabla 31: Resumen de dimensiones evaluadas, impacto para el grupo tratamiento y consideración en el currículum vigente para NT1..... [7266](#)

Tabla 32: Resumen de dimensiones evaluadas, impacto para el grupo tratamiento y consideración en el currículum vigente para NT2..... [7569](#)

RESUMEN

El siguiente informe da cuenta de la evaluación realizada a la aplicación de prueba del proyecto “Leamos”, intervención pedagógica llevada a cabo por la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, orientado a promover el desarrollo de aprendizajes de niños y niñas de 4 y 5 años pertenecientes a escuelas subvencionadas. Este proyecto contempló la implementación, durante el año 2010, de un conjunto de estrategias metodológicas orientadas a la iniciación a la lectura de los niños y niñas participantes.

El foco de la evaluación de la efectividad del Proyecto LEAMOS fue testear el impacto de una serie de estrategias de iniciación lectora, a través de la capacitación de las educadoras, selección y orientación (mediante acompañamientos) en la implementación de estas estrategias, que son utilizadas con frecuencia en los Niveles de Transición. De esta manera, se crean capacidades en las educadoras de párvulos para que ellas, a su vez, puedan desarrollar, en niños y niñas, conocimientos y habilidades lingüísticas asociadas a la lectura inicial.

Como una manera de estimar el impacto y efectividad que estas estrategias puedan generar en el aprendizaje de los niños y niñas, el que provendría del cambio en las prácticas de las educadoras, el MINEDUC se ha propuesto la necesidad de realizar una evaluación de impacto de dichas estrategias. Esta evaluación, llevada a cabo por un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, se enfocó tanto en las educadoras como en los niños y niñas, de forma tal de estudiar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje asociados a los contenidos seleccionados. Además, se consideró el discurso de las educadoras respecto a sus prácticas de enseñanza de la lectura inicial.

De esta forma, se recolectaron tres tipos de datos: datos del conocimiento y habilidades de los niños y niñas (conocimiento del alfabeto, conciencia fonológica y vocabulario); de las actividades realizadas por las educadoras de estos niños y de los conocimientos, creencias y percepciones de las educadoras con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Para esto, se contó con tres técnicas de recolección de datos: pruebas de desempeño de los niños y niñas, videos de aula y entrevistas a las educadoras participantes, realizadas a través de la técnica de practical argument.

Esta evaluación contó con un diseño experimental de corte longitudinal, el que permitió obtener resultados previos a la implementación de las estrategias desarrolladas por el proyecto “Leamos” y contrastarlos con datos recogidos una vez finalizada la intervención. Asimismo, al ser un diseño experimental, se contó con dos grupos diferenciados de escuelas: aquellas que contaron con el proyecto “Leamos” y un grupo de escuelas en que no se desarrolló esta iniciativa. Cada uno de estos grupos estuvo compuesto por cuatro escuelas municipales y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana, en las que se realizaron evaluaciones en el primer y segundo Nivel de Transición. Con esto, la evaluación se centró en analizar las diferencias existentes tanto entre los dos períodos de tiempo como entre los dos grupos de intervención definidos.

Respecto a lo observado en torno a las prácticas pedagógicas de las educadoras participantes del proyecto “Leamos”, se observa, tras la intervención, que las educadoras ofrecen un mayor número

de oportunidades a los niños y niñas de acercamiento al lenguaje escrito. Sin embargo, estas experiencias no alcanzan la calidad esperada, puesto que las educadoras no otorgan reales oportunidades de participación a los niños y niñas.

Otro aspecto relevante dentro de las prácticas desarrolladas es la aparición, en la evaluación final, de un trabajo explícito en torno al vocabulario en el contexto de la lectura. Sin embargo, aún se observa un trabajo centrado en la misma educadora, quien conceptualiza y utiliza las palabras, sin dar oportunidades a los niños y niñas para emplearlas.

Finalmente, respecto a las percepciones y valoraciones de las educadoras participantes del proyecto “Leamos”, se aprecia que se mantiene, en los distintos momentos evaluados, un discurso centrado en la explicación de sus prácticas y estrategias en torno al lenguaje desde la didáctica general, relevando la búsqueda de motivación y participación de sus niños y niñas, más que en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de la lectura inicial, mediante una didáctica específica. Aún cuando aparecen, luego de la intervención, alusiones a estrategias de enseñanza del lenguaje, estas aparecen como generales e inespecíficas, y siguen primando los aspectos referidos a una didáctica general.

Así, no se observa un cambio sustancial en la forma de plantear y explicar sus prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza del lenguaje. Esto se podría explicar por el hecho de que, aún cuando señalan que el proyecto “Leamos” ha constituido un aporte importante para ordenar su clase y ayudarlas a definir qué hacer, manifiestan que su intervención fue muy breve y les entregó escasas oportunidades para apropiarse de sus estrategias. No obstante, es importante señalar que este cambio en la fundamentación de las prácticas pedagógicas no es un cambio esperado desde el propio Proyecto LEAMOS

Respecto a la evaluación de habilidades y conocimientos para la iniciación a la lectura, tanto para NT1 como para NT2 se observaron avances significativos tanto para los niños y niñas pertenecientes al grupo no tratado como para los de las escuelas que contaron con la intervención. Asimismo, aquellos niños y niñas cuyas educadoras participaron en el proyecto “Leamos”, mostraron un incremento significativamente mayor del conocimiento del alfabeto, también para ambos niveles evaluados, lo que aparece como sumamente relevante, al considerar la importancia otorgada a este conocimiento tanto en los Mapas de Progreso de los Niveles de Transición como en los aprendizajes esperados de la Ley SEP.

Sin embargo, al analizar el resto de las dimensiones observadas para NT1, no se logró observar un impacto significativamente mayor en los niños y niñas que contaron con la intervención. De esta forma, se concluye que no existe un impacto estadísticamente significativo (con un nivel de confianza de 95%) del proyecto “Leamos” en NT1.

Para los niños y niñas de NT2 fue posible observar un leve impacto del proyecto “Leamos”, mostrando diferencias significativas al considerar las secciones de la prueba TEJAS LEE, la que considera conocimiento del alfabeto y conciencia fonológica, pero no incluye vocabulario, donde no se observaron diferencias a favor del grupo de tratamiento.

Como conclusión, se plantea que, aún cuando la evidencia muestra resultados menores respecto a las expectativas del proyecto “Leamos”, estos parecen ser coherentes con las Bases Curriculares del nivel, lo que indica la necesidad de revisar y discutir la pertinencia de marco curricular vigente y su consistencia con la literatura disponible. Los niños y niñas no alcanzan a desarrollar, a través del proyecto, un dominio esperado en torno a la conciencia fonológica, lo que podría deberse a un excesivo foco, en todas las instancias del proyecto en la construcción de significados, en desmedro de las habilidades asociadas a la decodificación, o a la brevedad y falta de profundidad de esta iniciativa. La falta de una didáctica específica en torno a la enseñanza del lenguaje, de parte de las educadoras, parecería mostrar la necesidad de propiciar instancias de desarrollo profesional docente más extensas y profundas que las planteadas.

Introducción

El informe que se presenta entrega un reporte de los resultados del proyecto “Leamos”, una intervención pedagógica llevada a cabo por la Unidad de Educación Parvularia de la División de Educación General del Ministerio de Educación y evaluada por un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. El señalado proyecto tiene su foco en la creación de capacidades en las educadoras de párvulos para que ellas, a su vez, puedan desarrollar niños y niñas conocimientos y habilidades lingüísticas asociadas a la lectura inicial. Específicamente, la intervención entrega a las educadoras un número de estrategias pedagógicas coherentes con los aprendizajes esperados para los Niveles de Transición en los programas pedagógicos, erigiéndose como un recurso de apoyo para estos fines.

El objetivo general del estudio es probar la efectividad del conjunto de estrategias metodológicas propuestas en el “Proyecto Leamos”. Los objetivos específicos son:

1. Conocer el efecto del conjunto de estrategias metodológicas, propuestas en el “Proyecto Leamos”, en las habilidades asociadas a la iniciación de la lectura en niños y niñas de 4 y 5 años que asisten a la escuela.
2. Conocer el efecto del conjunto de estrategias metodológicas (propuestas en el proyecto) en las prácticas pedagógicas asociadas a la iniciación a la lectura desarrolladas por las educadoras de Párvulos participantes.

De este modo, la evaluación de la efectividad se sitúa tanto en las educadoras como en los niños y niñas, en otras palabras, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. De esta manera, se trata de una evaluación que no solo informa respecto de la capacidad de la intervención para mejorar el desempeño de los niños y niñas, sino también para cambiar las prácticas docentes de las educadoras, tanto como sus creencias, conocimientos y percepciones respecto de la didáctica del lenguaje.

Se trabajó básicamente con dos fuentes de información –los niños y niñas y las educadoras—y con tres técnicas de recolección de datos: pruebas de conocimientos y habilidades asociadas a la iniciación a la lectura (en los niños y niñas), videos de aula y entrevistas *practical argument*. En su conjunto, dichas fuentes permiten responder a la pregunta por la efectividad de la intervención pedagógica, de manera tal que los resultados de aula y de las entrevistas permiten dar luces para explicar los resultados del aprendizaje.

Respecto de su organización, el presente informe contiene, en el primer capítulo, una breve presentación del proyecto LEAMOS en términos de sus objetivos y del detalle de su implementación. Derivado de lo anterior, se proponen también resultados esperados, tanto de las educadoras que implementaron las estrategias como de los niños y niñas que las recibieron. El capítulo 1 se cierra con una descripción de la metodología de evaluación, entendida como los procedimientos de recolección y análisis de datos de educadoras, niños y niñas.

El capítulo 2 se ocupa del análisis del Manual de orientaciones metodológicas, entregado a las educadoras en el marco de este proyecto. El capítulo 3, en tanto, se ocupa de los resultados obtenidos, tanto en las prácticas de aula de las educadoras involucradas en el proyecto, como en su discurso respecto de dichas prácticas. Por su parte, el capítulo 4 hace lo propio, pero respecto de los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas. El capítulo 5 y final, incluye las conclusiones y recomendaciones que derivan de los resultados.

CAPÍTULO 1

1. Presentación del proyecto LEAMOS

El proyecto Leamos se erige como un recurso de apoyo, para educadoras de párvulos de NT1 y NT2 en ejercicio. Este consiste, en una serie de estrategias que fortalecen las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos, relacionadas con la iniciación a la lectura. Específicamente, y con el propósito de promover el desarrollo del potencial de aprendizaje de niñas y niños de 4 y 5 años de escuelas municipales y particulares subvencionadas, durante el año 2010 se realizó la aplicación, a través de un manual, capacitación y acompañamiento, de un conjunto de estrategias metodológicas para la iniciación a la lectura.

Para estos efectos, se llevó a cabo una capacitación, de duración de una jornada a 11 personas (8 educadoras de párvulos y 3 jefes de UTP o coordinadores de los Niveles de Transición en las escuelas que recibieron el tratamiento), el día 21 de junio de 2010, de 9:00 am a 6:30 pm. En dicha capacitación se formó a las educadoras para la implementación de un conjunto de estrategias metodológicas utilizadas con frecuencia en los niveles de Transición, tales como: lectura compartida, jugar a leer, caminata lectora, interrogación de textos, entre otras. Adicionalmente, se les entregó el documento "Estrategias para la Iniciación a la lectura en los niveles de transición" (en adelante, el Manual), que contiene el detalle de las estrategias y su fundamentación.

Posteriormente a la capacitación, las educadoras participantes recibieron 2 visitas de acompañamiento de parte del equipo LEAMOS. Además, hubo dos visitas con el mismo equipo LEAMOS, pero de coordinación y cierre, a la que asistían, por parte de la escuela, las educadoras, jefe de UTP y / o director(a). El objetivo declarado de dicho acompañamiento fue el de "recabar información a través de la observación en aula, la revisión de documentación técnica y la entrevista de las educadoras participantes, respecto de la implementación de las estrategias de iniciación a la lectura" (Protocolo Acompañamiento Escuelas, documento interno MINEDUC).

Enfoque pedagógico

Sobre la base de los documentos disponibles de la intervención LEAMOS¹, es posible distinguir dos dimensiones didácticas macro, que estarían a la base de las distintas estrategias propuestas, y respecto de las cuales las educadoras deberían adquirir un **conocimiento disciplinario y pedagógico** que las habilite para aplicar la metodología. Específicamente: el desarrollo del lenguaje en la interacción y la presencia del lenguaje en el entorno. Al respecto, los señalados documentos adscriben explícitamente a las líneas teóricas de Vigotsky y Feuerstein, que ofrecen un marco general (es decir, no específico de la didáctica de la lengua) para entender el aprendizaje en el marco de la mediación y de la interacción entre adultos, niños y niñas, tanto como en relación a un entorno estimulante.

En términos del enfoque de didáctica específica que se promueve, los documentos declaran adherir al modelo equilibrado, que considera tanto "el modelo de destrezas como el modelo holístico, relevando la idea de que leer es construir el sentido de los textos pero que es necesario, asimismo, el conocimiento del código" (Manual LEAMOS, 2010). En efecto, el modelo de destrezas es descrito como un recorrido en etapas, desde las unidades mínimas de la lengua (letras) hasta el texto, en el entendido de un transcurso que se inicia en el dominio del código y termina en la comprensión. Respecto del modelo holístico, este se explica como una "inmersión en el mundo letrado", que considerarían los conocimientos previos, los propósitos de la lectura, la construcción del significado.

En términos de las metas declaradas, los documentos señalan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los niños y niñas, tanto como el desarrollo del pensamiento. Al mismo tiempo, declaran esta formación como base para la iniciación a la lectura y la escritura autónomas.

1.1 En qué consiste el Manual

El documento "Estrategias para la Iniciación a la lectura en los niveles de transición", elaborado por la Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC, constituye el material de trabajo más importante que reciben las educadoras del grupo de tratamiento. Respecto de su estructura, este se inicia con una breve fundamentación teórica referido a la iniciación del aprendizaje de la lectura en los niveles de transición.

Específicamente, dicha fundamentación adscribe al modelo equilibrado en la enseñanza de la lectura inicial y detalla tres ámbitos de habilidades a la base de la iniciación a la lectura que deben

¹ Presentaciones Power Point utilizadas en la capacitación, manual "Estrategias para la iniciación a la lectura en los niveles de transición", registros de acompañamiento de aula.

ser objeto de didáctica específica en dichos niveles: la conciencia fonológica, la construcción del significado y la decodificación. A su vez, en el documento se presentan los aprendizajes clave de la ley SEP, de los Programas Pedagógicos y de las Bases Curriculares de Educación de Párvulos, a la manera de metas de aprendizaje.

El Manual incluye, a su vez, Orientaciones Generales para la Iniciación a la Lectura en los Niveles de Transición, que ofrecen lineamientos base para la implementación de una didáctica específica en el aula (por ejemplo: la importancia de dar muchas oportunidades para ejercitar el lenguaje oral, crear un ambiente letrado, mantener rutinas de lectura de cuentos, incorporar a la familia, entre otros).

Por último, el Manual contiene 15 estrategias específicas para la iniciación a la lectura, las que se acompañan de una descripción detallada, sus aprendizajes esperados y etapas de aplicación. Es importante destacar que para cada una de las estrategias se ofrecen, adicionalmente, ejemplos de tipos de preguntas que es posible hacer a los niños y niñas, ejemplos de acciones concretas para realizar en la clase, además de materiales que se pueden utilizar en el contexto de las señaladas estrategias.

Las estrategias específicas incluidas en el Manual son:

- Lectura compartida
- Interrogación de textos
- Lectura diaria de cuentos y otros textos
- Lectura pública
- Encuentro diario con diversos textos
- Jugar a leer
- Caminata de lectura
- Leer y escribir en redes
- Coro poético
- Textualización del ambiente educativo
- Descripción de láminas
- Disertación
- Exposición
- Escritura compartida

--Escritura con andamiaje

1.2 Cómo se traspasó al grupo de tratamiento

El equipo de evaluación, posee información respecto de los contenidos de la capacitación a partir de los documentos utilizados en ella, pero no así sobre el detalle del procedimiento de traspaso de dichos contenidos a las educadoras capacitadas, puesto que no participó de la jornada.

Así, sobre la base de un análisis de las presentaciones Power Point, como de los materiales "Ejemplo para realizar la estrategia de lectura compartida", "Registro jornada inicio" y "Programa de la Jornada²", es posible derivar los siguientes contenidos que habrían sido incluidos en la capacitación:

- a) Motivación y buena enseñanza de la lectura
- b) Enseñanza del lenguaje formal en el aula
- c) Tiempo para pensar (Feuerstein; dar tiempo a los niños y niñas para responder)
- d) Funciones del lenguaje, en especial "función heurística" (pedir a los niños y niñas que expliquen su pensamiento)
- e) Tipos de escucha (atencional, analítica, marginal, apreciativa)
- f) Modelo equilibrado, de destrezas y holístico
- g) Interrogación de los textos a partir de claves (dibujos, colores, predicciones)
- h) Ir del texto a la palabra (Jossete Jolibert)
- i) Reconocimiento de palabras (vocabulario visual)
- j) Decodificación de palabras
- k) Letras del alfabeto
- l) Claves fonológicas (rima), claves estructurales (palabras largas y cortas) y contextuales
- m) Convenciones de lo escrito
- n) Relación entre palabra hablada y escrita
- ñ) Silueta de los textos
- o) Estrategias: lectura compartida, caminata de lectura y descripción de láminas

² El equipo MINEDUC nos hizo llegar dos programas de la jornada. Se hace referencia aquí al programa denominado "real", pues se ajusta a lo que en efecto fue realizado.

Del programa de la capacitación se deriva que las educadoras asistentes fueron expuestas a una presentación de una especialista en lenguaje del MINEDUC, analizaron un video de 3 minutos que ilustra la estrategia de la "lectura compartida" y, finalmente, fueron parte de un taller de estrategias.

1.3 Resultados esperados en educadoras, niños y niñas

Resultados esperados en educadoras

Según lo señalado en el Manual, la estrategia LEAMOS debería aportar a fortalecer las prácticas pedagógicas de las educadoras involucradas, específicamente en relación con las 15 estrategias específicas promovidas en el proyecto. Lo anterior, de manera de dar oportunidades a los niños y niñas para iniciarse en la lectura. Además de lo anterior, se deduce que la inclusión de orientaciones pedagógicas que acompañan como principios rectores el trabajo con las estrategias, supone la adopción de dichas orientaciones por parte de las educadoras (por ejemplo: dar múltiples oportunidades para ejercitar el lenguaje oral, organizar un ambiente letrado, leer diariamente, entre otras).

Adicionalmente, se afirma en el Manual "que los docentes y educadoras de párvulos cuenten con los conocimientos pedagógicos para implementar estrategias metodológicas efectivas y pertinentes a este importante aprendizaje" (p.3). Al respecto, importa decir que la capacitación incluye, en sus diversos documentos, algunos principios teóricos del enfoque de didáctica específica adoptado (modelo equilibrado) así como conceptos específicos a la base de las estrategias (fonemas, grafemas, conciencia fonológica, entre otros). Lo anterior, se infiere, en un ánimo de otorgar una fundamentación sólida a las estrategias que pueda hacer sentido a las educadoras y motivarlas a aplicar las señaladas estrategias. Es posible agregar a lo anterior, si bien no es una cuestión declarada en el proyecto, que dicha base teórica podría operar como sustento para una aplicación didáctica más flexible y fundamentada en un razonamiento pedagógico (Shulman, 2001 y 2005).

Resultados esperados en niños y niñas

Según se propone en el Manual, la definición de resultados esperados del aprendizaje, producto de la intervención LEAMOS, corresponden al logro de los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición³, los cuales se articulan con los Aprendizajes SEP y los Aprendizajes Esperados de Educación General Básica para primero básico. Así, es posible afirmar

³ En este apartado se reproducen los aprendizajes esperados incluidos en el Manual, páginas 11 a 13. Se trata de una tabla que articula los aprendizajes SEP y aquellos de los Programas Pedagógicos de los niveles de transición

que los niños y niñas participantes del grupo de tratamiento deberían desarrollar más, en promedio, las habilidades esperadas en las siguientes dimensiones:

--conciencia fonológica

--aproximación y motivación a la lectura

--interpretación de signos escritos (vocabulario visual)

--reconocimiento de tipos de texto

--extraer información (comprensión de la lectura y de la oralidad)

--parafraseo

--argumentación

--incremento de vocabulario

No obstante, la evaluación que se reporta no abordó todas estas dimensiones, en atención a dos consideraciones: en primer lugar, se optó por aquellas dimensiones susceptibles de ser medidas a gran escala, en un tiempo limitado y con moderado costo; en segundo lugar, se seleccionaron dominios que representaran efectivamente elementos clave para la comprensión lectora, según se verificó en la literatura especializada⁴. Específicamente, se seleccionaron aquellas dimensiones más predictivas de la lectura inicial: la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y el vocabulario. En su conjunto, estos tres dominios resultan altamente predictivos y abordan las dos dimensiones centrales de la lectura de que se hace cargo el proyecto: la decodificación y la comprensión.

Así, respecto de las dimensiones efectivamente evaluadas, se esperaba obtener los siguientes resultados de los niños y niñas que recibieron la intervención:

a) conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto:

-- Para NT1, reconocimiento de sílabas, en especial de sílabas finales recurrentes; asociación de grafemas y fonemas para las vocales.

--Para NT2, reconocimiento de sílabas, en especial sílabas iniciales; asociación de grafemas y fonemas para vocales y algunas consonantes.

b) vocabulario:

--Para NT1, uso de vocabulario adecuado y de algunas palabras nuevas en distintos contextos, sobre temas de su interés.

⁴ Snow, 2009; Villalón, 2010; Villalón, M. & Rolla, A. (2000); Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006); Morris, D. et al. (2003); Ehri, L. (1994), entre otros.

--Para NT2, uso de vocabulario adecuado y variado, además de algunas palabras nuevas y pertinentes a distintos contextos e interlocutores.

2. Metodología de evaluación

Para cumplir con los objetivos propuestos para esta investigación, fue necesario recolectar tres tipos de datos, a saber, datos del conocimiento y habilidades de los niños y niñas (conocimiento del alfabeto, conciencia fonológica y vocabulario); de las experiencias de aprendizaje realizadas por las educadoras de estos niños y niñas y de los conocimientos, creencias y percepciones de las educadoras con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. La información sobre esto último puede servir para comprender con más detalle la mayor o menor apropiación de las prácticas pedagógicas que favorecen el aprendizaje de la lectura inicial. Si bien no es un resultado esperado que cambien necesariamente las creencias, conocimientos y percepciones de las educadoras sobre la didáctica de la lengua, Shulman (2005) señala que el conocimiento disciplinar, base de las propias prácticas pedagógicas, es fundamental para la efectividad del quehacer en el aula.

Cada uno de estos datos fue analizado por separado. Luego de esto, se llevó a cabo un análisis en el que se compararon las conclusiones de los tres análisis, con el fin de observar las fortalezas y debilidades del proyecto “Leamos” respecto de su capacidad para cambiar tanto las prácticas pedagógicas como los conocimientos, creencias y percepciones de las educadoras que participaron en esta intervención. De esta manera, se buscó dar posibles explicaciones, tanto respecto de los resultados de los niños y niñas como del desempeño de las educadoras en el aula. En este apartado, entonces, se informa de los procedimientos de recolección de datos para obtener los resultados en educadoras y para observar el impacto en el aprendizaje de los niños y niñas y se da cuenta de los procedimientos de análisis de datos utilizados para cada una de estas fuentes de información.

2.1. Para resultados en educadoras

Análisis de video

a) Diseño metodológico y procedimientos de recolección de datos

Para dar cuenta de las actividades que realizan las educadoras y / o técnicos⁵ en el aula se realizó una metodología de codificación de videos de aula, que permitió analizar las prácticas docentes de aquellas educadoras y / o técnicos de las escuelas del grupo de tratamiento. Tanto antes de la intervención, como después de ella se recolectaron datos a través de observaciones directas e indirectas de video y audio.

Se realizaron dos observaciones de aula y sus consiguientes grabaciones en video por cada educadora y / o técnico que participó de la intervención LEAMOS. Tanto la observación de aula como la grabación se realizan sobre una jornada completa (la que tiene una duración aproximada de entre 3:30 horas y 4 horas). La primera de ellas se efectuó antes de la capacitación del Proyecto **LEAMOS**, la segunda, luego de finalizada la intervención (capacitaciones, visitas a las escuelas, etc.).

De esta manera, la muestra de videos analizada queda conformada del siguiente modo:

Tabla 1. Número de vídeos analizados por escuela y educadora, antes y después del tratamiento

Escuela	Educadora	Antes	Después	Total
4	Educadora 1 (NT1)	1	1	2
	Educadora 2 ⁶ (NT2)	1	0	1
1	Educadora 1 (Curso combinado)	1	1	2
	Educadora 2 (NT2)	1	1	2
3	Educadora 1 (NT1-NT2)	1	1	2
	Educadora 2 (NT1-NT2)	1	1	2
2	Educadora 1	1	1	2

⁵ Se consideró tanto a la educadora como a la técnico, puesto que, a priori, cualquiera de las dos podría liderar una actividad de enseñanza y aprendizaje. La pauta considera las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en el aula a los niños y niñas, independientemente de qué adulto las ofrezca.

⁶ La educadora de NT2 que participó en la intervención de LEAMOS, para la medición final, se encontraba con licencia prolongada. Por lo cual, no pudo ser evaluada (grabada y entrevistada) en esta instancia

	(NT1)			
	Educadora 2 (NT2)	1	1	2
Total		8	7	15

b) Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los videos tuvo lugar en tres momentos. En el primero de ellos, se hizo una segmentación de la jornada grabada. Este ejercicio tiene dos objetivos. En primer lugar, cuantificar el número de experiencias de aprendizaje cuyo propósito principal fuera desarrollar la producción o comprensión del lenguaje. En este sentido, este primer análisis permite observar el impacto en la planificación de las jornadas de las educadoras, esto es, cuánto tiempo dedican a desarrollar lenguaje. En segundo lugar, la segmentación tiene un objetivo metodológico, este es, buscar los momentos de la jornada que sean susceptibles de ser codificados. La segmentación, entonces, se realizó bajo los siguientes criterios:

- En el video se observa (o, en su defecto, se escucha claramente) a la educadora y / o la técnico con más de cinco niños y niñas, la mayor parte del tiempo.
- El segmento corresponde a una actividad con un objetivo pedagógico explícito (es decir, la actividad posee un aprendizaje esperado claro). Esto deja afuera los momentos en que los niños y niñas comen colación, almuerzan, etc.
- Se deben consignar todos los momentos que duren 20 minutos seguidos, en los que se cumplan las dos condiciones recién expuestas.
- Una vez que se ha consignado un segmento de 20 minutos, es necesario dejar un espacio de 5 minutos antes de contabilizar el siguiente segmento.
- Cualquier segmento en donde se trabaje explícitamente y principalmente el lenguaje, además de quedar entre los segmentos de 20 minutos es consignado en su totalidad, es decir, independientemente de su duración.
- Se seleccionan, para su codificación general, cuatro segmentos: el primero y el último de la jornada; si los hay, los de lenguaje obligatoriamente; si no hay segmentos donde se trabaje lenguaje, se realiza una selección al azar.

Esta forma de seleccionar los segmentos codificables está inspirada en los criterios establecidos por el instrumento de observación y codificación de aulas CLASS⁷. Este instrumento ha sido utilizado por múltiples investigaciones de evaluación de aulas y ha sido validado para la investigación. Las ventajas de este sistema de elección de segmentos codificables tienen que ver con la variedad de segmentos de la clase que permite ver, tanto como su capacidad de

⁷ CLASS o Classroom Assessment Scoring System es un instrumento de codificación de aula desarrollado en la Universidad de Virginia, basado en un cuerpo robusto de evidencia, y aplicado con éxito a la investigación y la formación inicial docente. El instrumento considera criterios de evaluación de tres ámbitos: apoyo emocional, apoyo instruccional y gestión del aula.

representar la jornada desde el principio hasta el final. En otras palabras, permite muestrear gran parte de la jornada total.

Finalizado el proceso de segmentación, cada uno de los segmentos encontrados fue brevemente descrito en relación con lo que se hacía (se trabaja una secuencia de números, se realiza una conversación acerca del mes del mar, se lee un cuento, etc.).

En el segundo momento, luego de la segmentación, cada uno de los 4 segmentos de cada video fue codificado con una pauta de evaluación⁸ cuyo énfasis tiene que ver con la observación de interacciones orales y condiciones para trabajar en el aula. La pauta es una adaptación del instrumento de evaluación de aulas CLASS y AULAS-UDP. Esta evaluación, que es posible de realizar independientemente del foco de la actividad pedagógica que esté realizando la educadora, tiene relación con dos factores decisivos para el desarrollo de la lectura inicial: el desarrollo del lenguaje oral (tanto el modelaje de este por parte del docente, como las oportunidades entregadas por la educadora para que los niños y niñas desarrollen su expresión oral) y el clima socioemocional como condición mínima para que sea posible la enseñanza y el aprendizaje (en este caso, la evaluación de un clima sin peleas, respetuoso, donde la educadora se dedique más a la enseñanza que a manejar la conducta).

En el tercer y último momento, se realiza una codificación de las experiencias de aprendizaje observadas cuyo propósito principal hubiera sido el desarrollo del lenguaje. Estas actividades fueron observadas de manera completa y codificadas con una pauta construida ad hoc para las estrategias que son parte de LEAMOS.

El equipo de codificación fue compuesto por tres personas- profesoras, educadoras- las cuales tienen experiencia en codificación de videos, específicamente en los proyectos Un Buen Comienzo, utilizando el instrumento CLASS⁹ y en otros proyectos de la facultad de Educación, como lo fue la evaluación de las estrategias LEM y ECBI¹⁰. Este equipo altamente capacitado, fue entrenado en la pauta de codificación por sus autoras durante dos días: en el primero se entrenó en el contenido de las pautas mismas, y, durante el segundo día, se ejercitó la codificación con la pauta.

⁸ Se adjunta en los anexos las pautas de observación de aula: una más general y la otra más específica (que evalúa las estrategias específicas del LEAMOS). Así también, en el análisis de resultados se presenta una breve descripción de las dimensiones consideradas.

⁹ El proyecto Un Buen Comienzo (UBC) es un programa intensivo de desarrollo profesional para mejorar la calidad de la educación inicial en Chile. Este se propone mejorar el aprendizaje de lenguaje, el desarrollo socio emocional, el trabajo con la familia, y los índices de salud de los preescolares. Es coordinado por Harvard Graduate School of Education (HGSE), ejecutado por la Fundación Oportunidad y evaluado por la UDP.

En la evaluación se considera la codificación de videos de NT1 y NT2 por medio de la pauta CLASS arriba referida.

¹⁰ Se trató de un estudio con foco en describir y caracterizar las *buenas prácticas* de las distintas instancias del modelo de formación de desarrollo profesional representado en ambas estrategias (LEM [Lectura, Escritura y Matemática] y ECBI [Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación]), que estarían mediando en las competencias profesionales de los docentes involucrados en ella. En la evaluación se consideró la codificación de videos de capacitación y de aula. Estos videos fueron evaluados a la luz de una pauta ad-hoc a las estrategias. Específicamente para LEM Lenguaje, se incluyó una pauta que consideraba aspectos de la didáctica específica de la lengua que son atingentes al presente estudio.

Para la validación de ambas pautas de observación de aula se realizó una aplicación piloto, que consideró un 50% de los datos recogidos en total (en pre y post test), con el objeto de ajustar los indicadores y procedimientos de codificación.

Un equipo de codificadores y dos supervisoras de sala se hicieron cargo del análisis de videos. El procedimiento de codificación incluyó la realización de doble-codificación de videos, hasta alcanzar el 80% de doble consistencia para cada video. Se consideró que la observación era consistente cuando las dos codificadoras otorgaban el mismo puntaje a la dimensión evaluada o cuando existía “consistencia adyacente”, es decir, cuando había una diferencia de un punto entre el puntaje otorgado por las codificadoras (ej.: una codificadora asignaba un puntaje de tres y la otra codificadora un puntaje de 4). En esos casos, se decidió que el puntaje definitivo para el vídeo, sería el promedio entre los dos puntajes otorgados. En el caso de existir “inconsistencia grave”, es decir, más de un punto de distancia entre los puntajes de las dos codificadoras, un experto del equipo decidía el puntaje definitivo.

Análisis del discurso de las educadoras

a) Procedimiento de recolección de datos

Se realizaron dos *practicals argument* a cada una de las educadoras del grupo de tratamiento que fueron observadas: uno antes de la intervención, y otro posterior a esta. Estas entrevistas tienen como objeto hacer que la educadora argumente respecto de lo realizado en el aula, en términos de la justificación de lo realizado y su sustento en determinadas creencias o conocimientos. Específicamente, se trata de datos respecto de las creencias de las docentes acerca de los niños y niñas, de la didáctica, del saber disciplinario; de las expectativas de logro de los niños y niñas, etc. En su conjunto, todos estos factores permiten articular cómo cree el educador que se enseña a leer, cómo cree que aprenden a leer los niños y niñas, cuál es o son las implicancias de enseñar conciencia fonológica, vocabulario, etc. Lo anterior tiene relevancia pues podría estar interfiriendo o apoyando la intervención que se espera llevar a cabo, en la medida en que ésta tenga o no coherencia con las señaladas disposiciones de base. En definitiva, el objetivo en el análisis es cruzar el “hacer” efectivo (observado en los videos) y lo que el educador o la educadora sabe, opina o cree sobre su “hacer”.

Además de las posibles explicaciones a lo observado en el aula, que derivan de estas entrevistas, el proyecto LEAMOS, en su manual, considera fundamental el conocimiento disciplinario y pedagógico que habilita a las educadoras para utilizar una determinada metodología de enseñanza. Puesto que el presente estudio no consideró pruebas de conocimientos, el señalado instrumento entregó algunas pistas con respecto a este factor.

Para la realización de estas entrevistas, inmediatamente después de la observación en aula, a la educadora y / o técnico a cargo se le pidió que eligiera un momento de la jornada grabada cuyo objetivo fuera trabajar el lenguaje. Quien aplicó esta entrevista mostró la sección del video elegida por la docente y realizó una serie de preguntas al respecto de ese momento, con la finalidad de que se realice una reconstrucción del momento de enseñanza.

La entrevista, que se adjunta en los anexos, está basada en la entrevista *practical argument* realizada en el marco de la investigación Evaluación de las estrategias LEM y ECBI, para la Unidad de Educación Básica del MINEDUC.

b) Procedimiento de análisis de datos

Las entrevistas fueron analizadas a la luz de tres criterios: didáctica general, didáctica específica del lenguaje y expectativas y/o percepciones del proyecto LEAMOS. Este análisis luego es triangulado con los resultados de los análisis de video, de manera de poder explicar y/o contrastar lo que ocurre en la práctica con el discurso de las educadoras, así como también, lo observado en términos de aprendizaje.

2.2. Metodología para medición y estimación del impacto en aprendizaje de niños y niñas

a) Diseño metodológico y procedimiento de recolección de datos

Para la evaluación de los niños y niñas, y, puesto que uno de los objetivos es medir el impacto de la intervención de LEAMOS en los conocimientos y habilidades de iniciación a la lectura de los niños y niñas, se seleccionó un conjunto de ocho escuelas, de las cuales, el grupo tratamiento (con cuatro escuelas) implementó el proyecto LEAMOS de la Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC. Por su parte, se definió un segundo grupo, el grupo sin tratamiento (con cuatro escuelas), que no implementó el señalado proyecto. La decisión del tamaño de muestra estuvo supeditada a la disponibilidad de financiamiento para llevar a cabo el estudio. Por tal motivo, la potencia estadística de la muestra es limitada. Dada la correlación intraclase encontrada en el estudio de 0,257 y considerando un coeficiente de ajuste (R^2) de 0,25, tal como se obtuvo en los modelos de estimación de este estudio, el efecto mínimo detectable del estudio es de 1,3 desviaciones estándar en la variable de resultado. Además, se debe considerar que dado el tamaño de muestra de 4 escuelas en cada grupo (8 escuelas en total) se arriesga a que los grupos estén desbalanceados en sus características y, por lo tanto, la aleatorización no funcione. De hecho, como se ve abajo, se encontró desbalance entre los grupos en, al menos, una variable. Para dar una idea, se requeriría diseñar un estudio con alrededor de 110 escuelas para estimar efectos mínimos detectables de 0,20 desviaciones estándar, considerando una correlación intraclase de 0,257 y un coeficiente de ajuste de 0,25. Estas son limitaciones poderosas del estudio por lo que no se recomienda hacer generalizaciones de ningún tipo respecto de sus resultados.

En ambos grupos se llevó a cabo una evaluación antes de la intervención del proyecto LEAMOS (línea de base) y una evaluación luego de terminada esta (línea de seguimiento). En ambas, se evaluó conocimientos y habilidades de iniciación a la lectura de los niños y niñas; específicamente, el aprendizaje de la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto y el vocabulario. Las señaladas evaluaciones fueron realizadas tanto para NT1 como para NT2.

Para la selección de la muestra se consideró, como ya se mencionó anteriormente, un conjunto de 8 escuelas de la Región Metropolitana, municipales y particulares subvencionadas, que incluyeran Educación Parvularia para los niveles NT1 y NT2. Cuatro de estas escuelas fueron asignadas

aleatoriamente al grupo de tratamiento y cuatro al grupo sin tratamiento. Las características de ambos grupos de escuelas, se ajustan a los siguientes criterios:

- **Criterios de exclusión a priori.**

a. Se excluyeron escuelas en las que se estuvieran implementando las siguientes intervenciones:

▪ **Un Buen Comienzo:**

Se excluyeron las comunas donde se encuentran las escuelas en las que ya se ha realizado la intervención y donde se realizará durante el año 2010. A saber, las comunas de Peñalolén, Lo Prado, Maipú, Estación central, Pudahuel y San Ramón.

▪ **Estrategia LEM (lenguaje):**

Se excluyeron las escuelas donde se haya o esté implementando las estrategias LEM lenguaje.

- b. Se excluyeron las escuelas que pertenecen a la Sociedad de Instrucción Primaria.
- c. Se excluyeron escuelas que han sido convocadas a participar del estudio de alfabetización que está siendo llevado a cabo por la Pontificia Universidad Católica de Chile
- d. Se excluyeron escuelas pertenecientes al programa de Bibliotecas Escolares de Fundación La Fuente.
- e. Se excluyeron escuelas cuyas educadoras pertenezcan a la Red de Maestras de Maestras.
- f. Se excluyeron escuelas cuyas educadoras pertenezcan al programa b-learning alfabetización (CPEIP)
- g. Se excluyeron escuelas que estén recibiendo alguna otra intervención específica en el área de lenguaje

- **Criterios de selección de las escuelas:**

Luego de la exclusión de las escuelas que contaran con las características anteriores, se buscó conformar una muestra que pudiera caracterizar una escuela “típica” que ofrezca NT1 y NT2 en la Región Metropolitana. Para ello, se caracterizó a una escuela típica, de acuerdo con los datos disponibles de urbanidad/ruralidad, mixto/no mixto, SIMCE promedio de las escuelas y matrícula total de NT1 y NT2. Se seleccionaron los establecimientos que fuesen urbanos y mixtos, de acuerdo a rangos de selección combinados según las variables de SIMCE y matrícula total de NT1 y NT2. En el caso de SIMCE, se utilizó **el promedio entre matemática y lenguaje para cuarto básico del 2008**. Específicamente, se consideró seleccionar a los establecimientos que se encontraran **entre 0,40 y 0,45 desviaciones estándar de la media hacia arriba y hacia abajo en ambas variables**. Esta decisión está tomada en base a la alta desviación estándar de las variables¹¹.

- **Descripción de la muestra y porcentaje de niños y niñas evaluados**

¹¹ Para mayor información sobre los rangos de selección según estas variables, ver anexos.

A continuación, se presentan las escuelas que se seleccionaron para pertenecer al grupo tratamiento y para el grupo sin tratamiento:

Tabla 2: Escuelas del grupo tratamiento y control que conforman la muestra.

Número	Comuna	Dependencia	Tipo de escuela estudio
1	Cerrillos	Municipal	Tratado
2	Huechuraba	Municipal	Tratado
3	Puente Alto	Particular Subvencionado	Tratado
4	La Cisterna	Particular Subvencionado	Tratado
5	El Bosque	Particular Subvencionado	Control
6	Huechuraba	Municipal	Control
7	La Granja	Municipal	Control
8	San Miguel	Particular Subvencionado	Control

Evaluación antes de la intervención:

La medición inicial fue llevada a cabo durante el mes de mayo de 2010. El número de niños y niñas de NT1 y NT2 de las ocho escuelas evaluadas era de 595. En esta medición se evaluaron 572, cumpliéndose un 96% de la muestra considerada. A continuación se presenta la tabla con detalle para cada escuela.

Tabla 3: Número de niños y niñas en NT1 y NT2 evaluados en la línea de base, por escuela

ESCUELA	COMUNA	Nº DE CURSO POR NIVEL		Nº DE NIÑOS Y NIÑAS NT1		Nº DE NIÑOS Y NIÑAS EN NT2		TOTAL
		NT1	NT2					
4	LAS CISTERNA	1	1	30		35		65
3	PUENTE ALTO	2	2	45		74		119
8	SAN MIGUEL	2	2	51		39		90
5	EL BOSQUE	1	1	30		43		73
1	CERRILLOS	1 curso combinado	1	18		40		58
7	LA GRANJA	1	1	22		37		59
2	HUECHURABA	1	2	33		37		70
6	HUECHURABA	1	1	11		27		38
TOTAL				240		332		572

Evaluación después de la intervención:

La medición final fue realizada durante los meses de Octubre y mitad de Noviembre del año 2010. Se evaluaron en total 517 niños y niñas de los 572 evaluados en la medición inicial. Es importante mencionar que en la escuela Adelaida La Fetra, uno de los cursos de Kínder que fue evaluado al principio, finalmente no participó en la intervención de LEAMOS, por lo no fue considerado para el análisis de resultados. El detalle por colegio se expone en la siguiente tabla.

Tabla 4: Número de niños y niñas en NT1 y NT2 evaluados después de la intervención, por escuela

ESCUELA	COMUNA	Nº DE CURSO POR NIVEL		Nº DE NIÑOS Y NIÑAS NT1		Nº DE NIÑOS Y NIÑAS NT2		TOTAL
		NT1	NT2	Niñas	Niños	Niñas	Niños	
4	LAS CISTERNA	1	1	17	11	16	17	61 (11,79%)
3	PUENTE ALTO	2	2	26	19	36	32	113 (21,85%)
8	SAN MIGUEL	2	2	25	26	13	23	87 (16,82%)
5	EL BOSQUE	1	1	20	8	20	23	71 (13,73%)

1	CERRILLOS	1	2	8	5	21	15	49 (9,47%)
7	LA GRANJA	1	1	11	9	23	12	55 (10,63%)
2	HUECHURABA	1	1	14	15	7	13	49 (9,47%)
6	HUECHURABA	1	1	5	4	14	9	32 (6,18%)
TOTAL				126 (56,5%)	97 (43,5%)	150 (51%)	144 (49%)	517
				223		294		

- **Pruebas de evaluación de los aprendizajes: TEJAS LEE**

Para evaluar los conocimientos y habilidades de los niños y niñas de ambos grupos, se utilizó una prueba que está constituida por algunos ítemes de la batería TEJAS LEE, adaptada por un equipo de la Facultad de Educación de la PUC, así como la prueba TEVI (Test de Vocabulario en Imágenes). De la batería TEJAS LEE se tomaron los ítemes que miden conocimiento del alfabeto y conciencia fonológica (cfr. Sección 2.3.). Esta prueba y sus respectivos ítemes permiten realizar distinciones entre los aprendizajes de los niños y niñas de NT1 y NT2 en los dos dominios de iniciación a la lectura elegidos, los cuales resultan ser excelentes predictores de la comprensión.

Los ítemes de TEJAS LEE habían sido validados previos a esta aplicación. Específicamente, fueron validados en el marco de una aplicación de la prueba por el equipo PUC, para medir a sujetos de los Niveles de Transición 1 y 2 en nuestro país. Esta versión revisada ya incluye una distinción de las escalas del instrumento original según nivel de dificultad, de modo de contar con una prueba separada para cada nivel de transición. Así, se miden las siguientes habilidades a través de las escalas señaladas en las tablas:

Tabla 5: Habilidades y escalas utilizadas en NT1

Dominio	Sección TEJAS LEE Adaptación PUC para NT1
Conocimiento del Alfabeto	Identificación del nombre de las letras
Conciencia fonológica	Segmentación de sílabas
	Reconocimiento del sonido inicial

Tabla 6: Habilidades y escalas utilizadas en NT2

Dominio	Sección TEJAS LEE Adaptación PUC para NT2
Conocimiento del Alfabeto	Identificación del nombre de las letras
	Identificación del sonido de las letras
Conciencia fonológica	Identificación del sonido inicial
	Unión de sonidos

Asimismo, la versión revisada PUC ha hecho ajustes a las instrucciones de cada escala y a los tipos de respuestas (correcta, incorrecta, no sabe, no responde) y sus puntajes correspondientes, asegurando la comprensión de los niños y niñas chilenos de cada ejercicio, tanto como la obtención de resultados que reflejen la variedad de respuestas posibles. Además, con el objeto de asegurar la correcta aplicación de esta prueba, se realizaron dos aplicaciones previas: un pre piloto y un piloto. El primero se realizó en el Colegio Institución Teresiana, mientras que, el segundo, se realizó en el Colegio Raimapu. La elección de estos colegios se debe a razones de fácil acceso a ellos. El objetivo principal de realizar un pre-piloto era testear los procedimientos de aplicación de las pruebas, de manera de realizar ajustes de acuerdo a la recepción de los niños y niñas. Luego de haber realizado algunas modificaciones las instrucciones y procedimientos de aplicación, se realizó un piloto que tenía como objetivo simular la aplicación de las pruebas tal como se realizaría en el estudio y finalizar de refinar las instrucciones y procedimientos.

Con todo, para estos ítemes se consideró un análisis más específico de la validez y confiabilidad de esta prueba: se realizaron análisis factoriales a cada una de las secciones elegidas de la prueba, tanto para NT1 como para NT2, y a la prueba completa. Además, se calculó alfa de Conbach para cada prueba. Los resultados de estos análisis dieron cuenta de que la agrupación de ítemes en factores tiene que ver tanto con los conocimientos y / o habilidades asociados como con la dificultad del ítem en cuestión. A partir de esta conclusión, entonces, en este informe se exponen también los resultados de un análisis IRT.

- **Pruebas de evaluación: test de vocabulario en imágenes, TEVI**

Para la medición del vocabulario se seleccionó la prueba TEVI, construida en base al español de Chile, estandarizada y normada con población chilena. Esta prueba permite comparar el desempeño de los niños y niñas de ambos niveles con normas chilenas (desde 2 años y 6 meses, hasta 9 años y 3 meses) y ha sido utilizada con éxito en estudios nacionales (ej.: Herrera, Mathiesen y Pandolfi, 2000). Respecto de los estudios que la han utilizado, se ha comprobado que el instrumento es sensible a intervenciones pedagógicas orientadas al incremento léxico.

Aunque esta prueba ya está validada y estandarizada en Chile, se hizo necesario, al igual que con TEJAS LEE, realizar un pre piloto y un piloto, principalmente con el objeto de fijar los procedimientos de recolección de datos. Esto se realizó en conjunto con el pre piloto y piloto de las pruebas TEJAS LEE.

b) Procedimientos de análisis de datos

Para el análisis de datos, en primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos de los resultados de las pruebas para toda la muestra de la medición final, realizando, asimismo, un contraste con lo que ocurrió en la medición inicial.

En segundo lugar, para la estimación del impacto del proyecto LEAMOS en el aprendizaje de los niños y niñas se utilizó el análisis Diferencias en Diferencias a nivel de estudiante, por su particular

sensibilidad en los casos en que se cuenta con un grupo de intervención y un grupo sin tratamiento que han sido escogidos de forma aleatoria y que son evaluados antes y después de la intervención, tal como es el caso del presente estudio. Dada la falta de potencia estadística por el pequeño tamaño de muestra, es esperable que se den diferencias significativas entre los grupos de tratamiento y control en la línea de base, como de hecho ocurrió en algunas variables. La estimación de diferencias en diferencias toma en consideración esta distancia inicial. El cálculo de impacto en este método implica comparar la diferencia entre tratamiento y control en la línea de base con aquella que se da en la línea de seguimiento. De esta forma se reduce el sesgo al estimar el impacto.

Otros modelos, como las técnicas de pareo en observables, como el matching propensity score (MPS) descansan sobre el supuesto de identificación, es decir, que los beneficiarios de la intervención y los controles sólo difieran en características observables. DID, en cambio, prescinde de este supuesto, por lo que utilizando este tipo de análisis se puede evaluar si existe una ganancia de resultados debido a una intervención, controlando tanto por características observables y no observables.

El modelo DID permite estimar efecto causal promedio en población (ATE) y en los tratados (que recibieron la intervención) (SATE), tal como se aprecia en la ecuación 1:

Ecuación 1

$$\alpha_{SATE} = \{E[Y(1)/D=1] - E[Y(1)/D=0]\} - \{E[Y(0)/D=1] - E[Y(0)/D=0]\}$$

El efecto de la intervención en los tratados en la ecuación 1 se interpreta como sigue. Primero se estima la diferencia en la variable de impacto (por ejemplo, reconocimiento de letras) entre los grupos de tratamiento y control antes de que inicie el tratamiento, que está representada por la segunda parte de la siguiente ecuación. En ella al promedio en la variable de impacto del grupo de tratamiento (D=1) antes de la intervención (tiempo = 0) se le resta el promedio en esta variable para el grupo de control (D=0) antes de la intervención. Esto representa la diferencia de inicio entre los grupos de tratamiento y control. En segundo lugar, se estima la diferencia en la variable de impacto entre los grupos de tratamiento y control una vez que finaliza el tratamiento. Dicha diferencia se aprecia en la primera parte de la ecuación 1, donde al resultado del grupo de tratamiento (D=1) al final de la intervención (tiempo=1) se le resta el resultado del grupo de control (D=0) al final del tratamiento (tiempo =1). Finalmente, se resta la diferencia entre tratamiento y control al inicio de la intervención a la diferencia entre tratamiento y control al final de la intervención. El resultado de esta última resta es el efecto del tratamiento en los tratados.

Si bien la explicación anterior sirve para comprender la lógica del método de diferencias en diferencias, al aplicarlo con análisis de regresión la ecuación de estimación toma una forma distinta que vale la pena explicar para una mejor comprensión.

La ecuación 2 muestra la especificación del modelo de regresión que se usa en la estimación de las dobles diferencias.

Ecuación 2

$$Y = \omega + \gamma \cdot D + \delta \cdot T + \alpha \cdot D \cdot T + X' \beta + \varepsilon$$

Donde:

Y es la variable de resultado

X son las características del individuo

ω es la constante

γ son las diferencias previas al tratamiento entre dos los grupos relacionadas al resultado

δ es la variabilidad del resultado asociado al tiempo entre pre y post.

T es una variable *dummy*, que representa el periodo inicial antes de la intervención. **T** toma un valor 1 para el período post intervención.

El **coeficiente α** corresponde al efecto tratamiento, puesto que este es la interacción entre estar en el grupo de tratamiento y haber recibido ya el tratamiento.

Para comprender mejor cómo la especificación del modelo de regresión (ecuación 2) corresponde con la especificación teórica, vale la pena regresar a la ecuación 1.

Ecuación 1

$$\alpha_{SATE} = \{E[Y(1)/D=1] - E[Y(1)/D=0]\} - \{E[Y(0)/D=1] - E[Y(0)/D=0]\}$$

El resultado de los tratados (D=1) al final de la intervención (tiempo =1) es igual a los coeficientes ω , γ , δ y α . Esto porque, de acuerdo a la especificación de la regresión (ecuación 2) cuando el tratamiento (D=1) y el tiempo=1, la regresión consiste de la constante ω , el tratamiento (D=1) corresponde al coeficiente γ , el tiempo = 1 corresponde al coeficiente δ , y la interacción entre tiempo=1 y el tratamiento (D=1) que está representado por el coeficiente α . En términos algebraicos esto se representa en la ecuación 3.

Ecuación 3

$$E[Y(1)/D=1] = \omega + \gamma + \delta + \alpha$$

El resultado del grupo de control (D=0) al final de la intervención (tiempo = 1) corresponde a los coeficientes ω y δ . Esto porque en la ecuación 2 de la regresión, el grupo de control está definido

por $D=0$, y los coeficientes γ y α que se multiplican por D serían igual a 0, y, por lo tanto, los coeficientes que representan el resultado del grupo de control en el tiempo = 1 en la regresión son ω y δ . De esta manera, el resultado del grupo de control al final de la intervención está dado por la ecuación 4.

Ecuación 4

$$E[Y(1) / D = 0] = \omega + \delta$$

El resultado del grupo de tratamiento ($D=1$) antes de la intervención (tiempo = 0) está dado por los coeficientes ω y γ . En la ecuación 2 de regresión se puede observar que cuando el tiempo = 0 los coeficientes δ y α se multiplican por cero. Entonces, los coeficientes que representan el resultado del grupo de tratamiento al inicio de la intervención son ω y γ , tal como se muestra en la ecuación 5.

Ecuación 5

$$E[Y(0) / D = 1] = \omega + \gamma$$

Finalmente, el resultado del grupo de control ($D=0$) en el tiempo = 0 está dado por el coeficiente ω . Nuevamente, en la ecuación 2 se observa que todos los coeficientes estarían multiplicados por cero cuando $D = 0$ y tiempo = 0, excepto por ω , que representa entonces el promedio del grupo de control cuando el tiempo = 0. Enseguida, la ecuación 6 indica la forma que tomaría este resultado.

Ecuación 6

$$E[Y(0) / D = 0] = \omega$$

Si se sustituye en la ecuación 1, donde se restan las diferencias iniciales y finales de los grupos de tratamiento y control, los coeficientes de regresión de las ecuaciones 3 a la 6 tenemos lo siguiente:

$$\begin{aligned} \Rightarrow \hat{\alpha}_{SATE} &= [(\omega + \gamma + \delta + \alpha) - (\omega + \delta)] \\ &\quad - [(\omega + \gamma) - (\omega)] \\ \Leftrightarrow \hat{\alpha}_{SATE} &= [\gamma + \alpha] - \gamma = \hat{\alpha} \end{aligned}$$

En conclusión, el efecto del tratamiento sobre los tratados está representado por el coeficiente α de la ecuación 2 que especifica la regresión. Además, se introducen algunas variables de control estadístico en la regresión para mejorar la precisión de las estimaciones, pero que son accesorias a la estimación del efecto.

En este trabajo, por lo tanto, se utiliza análisis de regresión para estimar el impacto de LEAMOS usando el método de diferencias en diferencias. Es importante destacar que las estimaciones de impacto se realizaron con el método de mínimos cuadrados ordinarios y, también, utilizando este método pero corrigiendo por errores estándares robustos. Este último método corrige los efectos de agrupamiento al considerar que las observaciones (los alumnos dentro de escuelas) no son independientes entre sí. Como resultado, la estimación que realiza esta corrección obtiene errores estándares más elevados, lo que se traduce en pruebas de significancia más conservadoras. Cabe señalar que la estimación por ambos métodos lleva a las mismas conclusiones, por tal motivo, a lo largo del documento se presentan los resultados con mínimos cuadrados ordinarios y se incluye en los anexos, punto 4, se incluye los resultados corrigiendo por errores estándares robustos. Este análisis se realizó para cada una de las variables medidas en el estudio (para NT1: identificación del nombre de las letras, segmentación de sílabas, identificación del sonido inicial y vocabulario; para NT2: identificación del nombre de las letras, identificación del sonido de las letras, identificación del sonido inicial, unión de sonidos y vocabulario). Además, se llevaron a cabo dos análisis de impacto que consideran una sola medida de resumen de todas las variables medidas, excepto vocabulario¹², para ambos niveles educativos. Los análisis de impacto usan como medidas de resumen, primero, el porcentaje total de respuestas correctas en todas las variables del estudio para cada nivel educativo y, después, se repite la medición de impacto usando una puntuación promedio de las habilidades de iniciación a la lectura del puntaje de los niños y niñas calculados mediante modelos de Rasch, en este caso, la puntuación Rasch fue obtenida por el método EAP (Expected A-Posteriori). Esta técnica se aplica para reducir el sesgo de estimación en situaciones donde se tienen dos puntuaciones para la misma persona (como en este caso una línea de base y otra de seguimiento). El método usa el coeficiente de habilidad inicial (de la línea de base) para estimar el rendimiento de los niños y niñas al final (seguimiento). De esta forma, los resultados de línea de base y seguimiento están en la misma escala, y se evitan sesgos que podrían ocurrir al escalar estos resultados por separado. Cabe mencionar que estos puntajes resumen son los más apropiados para estimar el impacto de LEAMOS, puesto que el tener pruebas de hipótesis para cada una de las variables medidas incrementa las posibilidades de error tipo I, es decir, encontrar impactos positivos y significativos donde no los hay. Por ello, la literatura especializada (Schochet, 2008), recomienda utilizar una medida de resumen para mantener la confiabilidad de la estimación de impacto.

Cabe señalar que los impactos estimados en este reporte deben ser interpretados con cautela por varios motivos. En primer lugar, el tamaño de la muestra es limitado, y estaría en condiciones de detectar efectos levemente mayores a una desviación estándar. Dadas las correlaciones intraclase (porcentaje de la variación total en los resultados de aprendizaje que ocurre entre escuelas) que típicamente se encuentran en los preescolares de Chile y el número promedio de alumnos por

¹² La prueba de Vocabulario TEVI, como ya se mencionó, es una prueba que no corresponde a la batería Tejas LEE y que ya está normado para Chile. Por lo tanto, los resultados para vocabulario deben interpretados en sí mismos, de acuerdo a la norma establecida.

sala, la muestra recomendable para la evaluación sería de alrededor de 110 escuelas asignadas aleatoriamente a las condiciones de tratamiento y control. Segundo, dadas las condiciones en que se desarrolló el presente estudio, la aleatorización se pudo ver afectada por sesgo de selección, ya que se requería la aprobación de los establecimientos escolares para la participación en el proyecto y algunos de ellos declinaron participar. Esto afecta la asignación aleatoria, lo que puede llevar a que existan diferencias entre los grupos de escuelas de tratamiento y control que sesguen los resultados de impacto. Precisamente para buscar controlar este sesgo se utiliza la técnica de diferencias en diferencias. Sin embargo, es imposible corregir completamente mediante técnicas de análisis las limitaciones del diseño en cuanto al tamaño de muestra y al sesgo de selección, por lo que los resultados deben tomarse con cautela. En tercer lugar, dado el número de ítems de la prueba habría requerido un mayor número de muestra para cumplir con los criterios deseables para escalar mediante el método de Rasch (diez niños o niñas evaluados por cada ítem, aproximadamente). Esta situación no se cumplió, ya que las pruebas tenían cerca de 70 ítems, lo que implicaría tener muestras de al menos 700 niños y niñas para cada nivel evaluado. Sin embargo, el estudio tiene una muestra cercana a los 400 alumnos en NT1 y 600 en NT2 con datos para línea de base y de seguimiento. En cuarto lugar, se observa un efecto piso en la línea de base, es decir, las distribuciones están sesgadas hacia los puntajes bajos en la medición inicial sin ser normales. Por lo tanto, los efectos podrían explicarse también por un punto de partida muy bajo. Finalmente, dadas las limitaciones de presupuesto, no se consideró el seguimiento de los desertores. Esto quiere decir que los efectos que se calculan se refieren al impacto sobre los tratados, es decir, sobre aquellos que recibieron el tratamiento. Sin embargo, el tipo de impacto de mayor interés para la política pública es el efecto promedio del tratamiento, en donde se comparan los resultados de tratamiento y control para todos quienes originalmente fueron asignados a cada uno de estos grupos, independientemente si abandonaron el experimento. El efecto promedio de tratamiento, como se puede ver, es útil a la política pública porque considera que si se ofrece un servicio a una población específica, habrá miembros de esa población que no estén dispuestos a beneficiarse del mismo, o bien, que se benefician sólo por un periodo de tiempo menor al esperado. Por lo tanto, el efecto promedio del tratamiento considera a toda la población objetivo original. Así, el efecto promedio del tratamiento es útil para calcular el costo-efectividad de las políticas públicas, pues considera el costo de una política en relación con la efectividad de la misma, contemplando que en la efectividad influye la tasa de deserción de la población que no recibe el tratamiento.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DEL MANUAL DE LEAMOS

En esta sección se realiza un análisis del Manual entregado a las educadoras que participaron del Proyecto LEAMOS. El sentido de este análisis dice relación con comprender y poder explicar el impacto (o no) del proyecto en las prácticas pedagógicas de las educadoras y, sobre todo, en los resultados de los niños y niñas.

El manual con que se presenta el proyecto LEAMOS a las educadoras tiene una estructura que reproduce la habitual fragmentación entre los contenidos teóricos que debe saber una educadora y las propuestas pedagógicas que debe poder implementar. En efecto, ambos contenidos se entregan en secciones separadas y no es posible encontrar referencias cruzadas entre ellos, que evidencien de qué manera un determinado principio teórico se cristaliza en determinadas decisiones didácticas en el aula.

Si bien es de conocimiento público (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005) que una dificultad clave en la formación inicial docente es la fragmentación en la construcción del saber pedagógico, este manual no se hace parte en la necesidad de impulsar una articulación entre ambas dimensiones. En cambio, asume la capacidad de las educadoras de realizar dicha articulación, elemento clave en su capacidad para llevar al aula una práctica docente fundamentada, reflexiva y flexible (Shulman, 2005). El manual, en otras palabras, provee de una serie de actividades que podrían ser asumidas como soluciones de talla única para niños diversos, en una lógica que se aleje de una genuina transposición didáctica (Chevallard, 2005), en la medida en que no entrega fundamentaciones que permitan tomar decisiones respecto de cómo aplicar y contextualizar las actividades. Esta falta de articulación, en suma, constituye una limitación en el objetivo de proveer una oportunidad de desarrollo profesional docente que sustente una didáctica específica de la lectura inicial.

La misma consecuencia se deriva de la selección de principios teóricos incluidos en la fundamentación teórica del manual. En general, se trata de planteamientos actualizados, coherentes con la fundamentación del currículum vigente en este nivel educativo. Sin embargo, éstos se sitúan en un nivel aún distante de la práctica en aula, de modo que, como en el caso anterior, no bastan como fundamentaciones para la toma de decisiones cotidiana en la enseñanza. Así, una revisión de esta sección debería poder responder a la pregunta de qué necesitan saber las educadoras para poder implementar las estrategias propuestas de manera fundamentada, reflexiva y flexible.

Por ejemplo, respecto de la sección “Fundamentación Teórica”, en un primer momento, esta sección se refiere al conocimiento disponible sobre desarrollo de la alfabetización, según el cual el proceso de adquisición de la lengua escrita tiene lugar desde los primeros años y en el contexto de la interacción familiar. Así, la riqueza del entorno y la mediación de un adulto significativo (padre, profesor) se plantean como claves para introducir al niño a la cultura escrita, en la medida en que se entiende que es justamente en el marco de esa interacción que ocurre la alfabetización temprana.

Al respecto, es posible sugerir que se amplíe a esta presentación la problemática de las diferencias individuales respecto de las señaladas experiencias con lo escrito. En otras palabras, que sea posible encontrar en este documento un enfoque para abordar dichas diferencias: ¿qué hacer para evaluar la zona de desarrollo real que tienen los distintos niños, como consecuencia de las diversas experiencias con que ingresan a la Educación Parvularia?, ¿de qué manera una didáctica específica se hace cargo de dichas diferencias? Por ejemplo, ¿provee de apoyos individualizados?, ¿trae al aula las experiencias con lo escrito de las distintas familias y culturas que “ingresan” al aula, para validarlas y establecer vinculaciones que eviten el choque o la anulación de culturas?

La sugerencia, entonces, no es ampliar la descripción teórica del campo por un interés de exhaustividad, sino de seleccionar aquellos principios y evidencias disponibles que puedan proveer de fundamento para la didáctica específica. Otra sugerencia en este sentido, sería hacerse cargo de evidencias respecto de la influencia de los estilos interaccionales de los maestros en los hábitos de participación que asumen los niños en la cultura escolar (Borzzone y Rosemberg, 1994); de la influencia del modelaje que supone el docente en el tipo de interacciones verbales que se valoran y aquellas que son marginadas del aula.

Esto último podría entregar sustento para apoyar un tipo de interacción dialógica que, sabemos, tiende a contradecir la forma habitual de interacción que utilizan nuestras educadoras: directivo, frontal, unidireccional; dirigido al grupo completo (MINEDUC, 2010). Frente al desafío de promover en los niños la utilización de un discurso extendido, rico en vocabulario y en estructuras sintácticas complejas, es de toda importancia que las educadoras puedan gestionar la toma de turnos entre los niños, reconociendo a cada uno como un interlocutor válido en la participación.

Sobre desarrollo de lenguaje oral y léxico:

El manual aborda de manera general y con poco énfasis la relación estrecha y ampliamente fundamentada en la teoría entre el desarrollo del lenguaje oral y la adquisición temprana de la lectura. Se sugiere que, al respecto, se incluya al menos evidencia sobre el rol del léxico oral en la comprensión lectora y la decodificación iniciales, tanto como sobre el valor de la comunicación oral en la construcción de disposiciones afectivas y motivacionales para aprender el código escrito. La señalada evidencia debería entregarse articulada con los tipos de actividades didácticas que se harían cargo de esta necesidad; por ejemplo, las interacciones orales que permiten el discurso extendido (hábitos de participación entre docente y estudiantes), como las preguntas que promuevan el pensamiento divergente.

El manual ofrece una breve explicación sobre la importancia del léxico (en la sección de aprendizajes SEP) que no hace justicia a la centralidad de este aspecto en la didáctica de la lengua en Educación de Párvulos. Así también, no obstante se incluyen sugerencias sobre cómo trabajarlo en las actividades mismas, se pierde la oportunidad de explicar el enfoque que subyace a dichas propuestas: ir más allá del reconocimiento de vocabulario pasivo, para permitir a los estudiantes que usen el vocabulario nuevo en distintos contextos.

Se hace también alusión a determinados principios generales que vinculan el desarrollo del lenguaje con el desarrollo del pensamiento (haciendo alusión a Feuerstein). Sin embargo, esto no pasa de una referencia general que no logra articularse, en el manual, con la teoría sobre desarrollo del lenguaje, ni con acciones pedagógicas concretas, ni se profundiza en la relevancia del punto. Así, se hace necesario explicitar con más fuerza el sentido de la mediación y las formas de mediación del pensamiento involucradas en la enseñanza de la lengua oral y escrita. Por ejemplo, se podría explicitar que un trabajo de conciencia metalingüística, como cuando se pide a los niños que comparen las palabras “mano” y “mono” para analizar sus sonidos constituyentes, hay implicada una operación cognitiva de comparación.

Respecto del modelo equilibrado:

Se incluye una breve alusión al Modelo equilibrado. Se trata básicamente de una definición de dicho modelo, que asume conocimientos previos de quien lee; en otras palabras, parece como un “barniz” de sentido común para conocedores del tema. Lo anterior, sin hacerse eco de la evidencia disponible respecto de que los profesores en nuestro país estarían aplicando dicho modelo de forma parcial, privilegiando acciones orientadas a la construcción del significado, en desmedro de aquellas orientadas a la adquisición del código escrito (Galdames et al., 2010).

A la definición general le sigue un detalle sobre tres ámbitos del desarrollo que se derivarían del modelo equilibrado: a saber, conciencia fonológica, construcción del significado, decodificación. Al respecto, es necesaria una alerta respecto de una visión simplificada y fragmentada del señalado modelo. En efecto, lo que lo caracteriza es la operación articulada de las actividades orientadas a la adquisición del código con aquellas enfocadas a la construcción de significados. Así, resulta una contradicción que en este manual se presenten por separado los tres ámbitos del desarrollo, sin que se hagan evidentes las conexiones entre ellos.

Para cada uno de los tres ámbitos el manual ofrece una lista de sugerencias para su desarrollo, que en ningún momento permitirían la operación articulada de las dimensiones formal y significativa de la lengua. Por otra parte, cada ámbito es precedido por una breve definición que no se hace cargo de contrastar este modelo con otros disponibles, ni con situaciones reales del aula. Lo anterior es deseable, en orden de proveer una formación orientada a la aplicación flexible de las sugerencias pedagógicas.

En particular, respecto de la conciencia fonológica, si bien se menciona que se trata de “un conjunto de habilidades de diferente nivel de dificultad” no se especifica cuáles son las sub habilidades ni su secuencia característica de aprendizaje: segmentación silábica, identificación de sonidos iniciales, identificación de sonidos finales, identificación de sonidos intermedios. Nuevamente, la explicación entregada es general y básica, en lugar de acercarse a la didáctica específica (qué enseñar, en qué orden, por qué). Más aún, el manual falla en mencionar la centralidad que tiene esta habilidad como prerrequisito para la adquisición de la decodificación.

Algo similar ocurre con los apartados de construcción de significado y decodificación: se entrega una definición general y luego sugerencias de qué hacer para desarrollar dicho ámbito. Ahora

bien, las sugerencias son también muy generales (ejemplo: “hacer predicciones antes de leer un texto”), exentas de detalles sobre cómo hacer, por qué hacer, cuándo hacer.

Respecto del conocimiento de los niños y niñas:

Es interesante que el manual no aborde detalles sobre los niños, su desarrollo, sus dificultades en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura iniciales. Por ejemplo, no hay referencia a la dificultad que significa para los niños adquirir un código cultural, arbitrario en su naturaleza, convencional en sus reglas de funcionamiento. Las educadoras se beneficiarían de comprender que los niños son usuarios de la lengua, pero que no la visualizan como un objeto susceptible de análisis o reflexión. Este principio tiene el poder de orientar la selección de actividades de adquisición del código y de su secuencia, en atención a los conocimientos e hipótesis que tenga cada niño en este sentido.

Respecto de las estrategias de iniciación a la lectura:

Las estrategias presentadas en el manual son coherentes con el currículum nacional vigente y representan una tradición respecto de cómo dicho currículum se ha implementado en las aulas de nuestro país. Así, en su conjunto, se orientan principalmente a la construcción del significado, relegando a las acciones promotoras de destrezas, a un segundo plano. No se trata de decir que esta segunda dimensión no esté presente; por el contrario, es parte de la mayoría de las estrategias presentadas, no obstante se presenta siempre en el contexto de varias acciones que podría escoger realizar el docente en el marco de la lectura. Por ejemplo, no hay estrategias cuyo principal objetivo sea el desarrollo de conciencia fonológica; lo anterior, seguramente en un ánimo de evitar que se realicen acciones descontextualizadas en esta línea. El problema que se presenta, sin embargo, es que esta dimensión pierde necesariamente protagonismo, en la medida en que lo que prima como objetivo de la enseñanza es comprender y familiarizar a los niños con la cultura escrita.

Las estrategias se presentan con suficiente claridad respecto de sus objetivos y su secuencia. Así también, se ofrecen ejemplos de tipos de preguntas que pueden facilitar su implementación; esto último, un apoyo clave para la didáctica específica. Quizá, sin embargo, esta propuesta pierda peso dada la monotonía y recurrencia del tipo de preguntas y acciones que se proponen. En general, da la sensación de que en todas las actividades se hacen preguntas similares. Adicionalmente, hay silencio respecto de la perspectiva de los niños: por ejemplo, sobre el tipo de preguntas que ellos puedan tener, las dificultades que puedan experimentar frente a cada estrategia; algún ejemplo de interacción en torno a un libro en particular que reproduzca un diálogo real entre docente y niños. Lo anterior, en el ánimo de adicionar a estas estrategias elementos que puedan facilitar una implementación flexible de las mismas, basado en el conocimiento de las reacciones, demandas, intereses, ocurrencias de los niños mientras éstas se implementan.

Por último, se reitera en este punto la posibilidad de que las estrategias incluyan información respecto de los principios teóricos que las inspiran, de modo que sea posible articular los principios de la didáctica específica, del conocimiento de los niños y las decisiones pedagógicas que éstos originan.

En la sección final de recomendaciones, se retoman algunas de estas críticas y orientaciones de manera más específica, en pos de otorgar mayores elementos para el mejoramiento de este recurso específico.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS EN EDUCADORAS

1. Prácticas de las educadoras

A continuación se presenta la caracterización de las prácticas pedagógicas de las educadoras que participaron de la intervención del proyecto LEAMOS. Para esto, los resultados se presentan en tres apartados. En primer lugar, se exponen los resultados que caracterizan las interacciones de aula y las condiciones mínimas de un ambiente propicio para trabajar y aprender. En segundo lugar, se presentan los resultados de la cantidad de actividades para desarrollar lenguaje (escribir, leer, hablar, trabajar conciencia fonológica, etc.) que se observan en cada vídeo, comparando lo que sucedía antes de la intervención y después de esta. En tercer y último lugar, se muestran los resultados de la calidad de las actividades de desarrollo de lenguaje que se observaron en los vídeos, específicamente, las actividades que están consideradas en la intervención de LEAMOS.

1.1. Interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender

Los siguientes resultados fueron obtenidos a partir del análisis de cuatro¹³ segmentos de cada vídeo considerado. En total, se trata de ocho vídeos para la medición inicial y siete vídeos para la medición final.

Se consideraron tres dimensiones para realizar este análisis: **modelaje lingüístico, oportunidades para desarrollar el lenguaje y condiciones mínimas para trabajar y aprender**. Estas dimensiones corresponden a factores fundamentales para la preparación de los niños y niñas para la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura. Por una parte, el lenguaje oral (considerado en las dos primeras dimensiones) se asume en este estudio como un instrumento para pensar, comprender y comunicar en el aula, y para adquirir los conocimientos y habilidades para la comunicación escrita. Por otra parte, las condiciones mínimas para trabajar y aprender tienen relación con el apoyo emocional de los niños y niñas en el aula, el cual es el factor más importante para predecir el desempeño académico de primaria (UNESCO, en prensa). El apoyo emocional (del cual el clima socioemocional es parte) es el único factor que predice por sí solo resultados en niños y niñas, después de tomar en cuenta los efectos de selección y el comportamiento previo de los niños y niñas (Hamre y Pianta, 2005).

Estas tres dimensiones fueron analizadas con la ayuda de una pauta de evaluación con cuatro niveles de desempeño: insuficiente (1,2), básico (3,4), competente (5, 6) y destacado (7)¹⁴. La consideración de dos códigos al interior de cada uno de los tres primeros niveles de desempeño,

¹³ Como se mencionó en el apartado de metodología, se buscaron segmentos de 20 minutos que tuviesen un objetivo pedagógico, y en el que se observaron al menos cinco niños y un adulto. En algunos casos, no fue posible encontrar cuatro segmentos que cumplieran con estas condiciones, por lo que algunos vídeos fueron analizados con menos de cuatro segmentos.

¹⁴ Para ver la descripción de cada nivel de desempeño según la dimensión considerada, ver la pauta completa en los anexos.

responde a la necesidad de discriminar entre aulas (o educadoras) que representan muy bien lo descrito en el nivel, y aulas (o educadoras) que alcanzan con menor calidad el señalado nivel. En la tabla 7, se muestran los estadísticos descriptivos para las tres dimensiones consideradas para evaluar las interacciones de aula, sin diferenciar entre antes y después de la intervención. Asimismo, se ha calculado un promedio general que reúne estos tres elementos que describen la calidad de la interacción del aula.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos general para interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Promedio general	15	3,33	5,50	4,1100	,73094
Promedio modelaje lingüístico	15	2,5	6,0	4,167**	,9678
Promedio oportunidades para desarrollar lenguaje	15	2,0	5,0	2,993**	,9953
Promedio condiciones para trabajar y aprender	15	4,0	6,0	5,170**	,6408

**La diferencia es estadísticamente significativa al 1%

Como se observa en la tabla, el promedio general de las aulas observadas se encuentra en un nivel básico de desempeño en términos de la calidad de las interacciones orientadas al desarrollo del lenguaje y de las condiciones para trabajar y aprender. En específico, la dimensión que obtiene una mejor evaluación es condiciones para trabajar y aprender, con un nivel competente. Esto quiere decir que en estas aulas hay condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, puesto que los participantes se escuchan y respetan unos a otros; pueden existir distracciones, pero que no impiden el trabajo y la concentración. Sin embargo, la educadora es aún predominantemente reactiva frente a los problemas de conducta, por lo que dedica un tiempo considerable a mantener la disciplina, más que al desarrollo de la actividad, propiamente tal. Es posible, también, que se trate de un aula, en algunos casos, poco productiva. Lo anterior es clave, puesto que muestra que existen condiciones mínimas logradas para que el aprendizaje, en este caso del lenguaje (en específico de las habilidades de iniciación a la lectura) sea efectivo. Sin embargo, el tiempo dedicado a mantener la conducta podría restar tiempo para que la educadora se dedique, por ejemplo, a andamiar la comprensión de los niños y niñas.

Para la dimensión modelaje lingüístico, las educadoras se encuentran en un nivel básico, que presenta algunas características de nivel competente. Esto quiere decir que la educadora se caracteriza por una dicción que favorece la comprensión de lo que se dice y por un registro¹⁵ adecuado a la situación de aula. Aunque predominan las palabras que no pueden ser comprendidas sin apoyo de la situación (acá, esto, allá, etc.) tanto como la brevedad de sus enunciados, hay unas pocas ocasiones en las que la educadora utiliza palabras y expresiones precisas o en que participa de la interacción con enunciados más extensos. Asimismo, utiliza

¹⁵ Se trata, específicamente, de un registro culto, sin ser completamente formal; es decir, un registro que está exento de informalidades.

algunas palabras específicas del tema que se enseña, pero sin ofrecer suficientes ejemplos o explicaciones para la comprensión de los niños y niñas de dichos términos específicos.

Finalmente, las educadoras se encuentran en un nivel básico 3 en oportunidades para desarrollar lenguaje. Esto quiere decir que, según los resultados de este estudio, los niños y niñas no tienen las oportunidades suficientes para desarrollar el lenguaje oral y el pensamiento, puesto que si bien, las educadoras realizan preguntas, estas se dirigen predominantemente al grupo completo, por lo que los niños y niñas responden a coro. No hay evidencia suficiente de conversaciones auténticas entre adultos y niños(as) (con intercambio de turnos e interés de las partes). Como consecuencia, hay pocas oportunidades para que los niños y niñas efectivamente hablen extensamente o que las educadoras sugieran nuevo vocabulario para que ellos(as) precisen sus ideas (o que se les solicite reformular lo que han dicho).

Las diferencias observadas entre las tres dimensiones son significativas, tanto estadísticamente como sustantivamente. En efecto, en condiciones para trabajar y aprender, las aulas son evaluadas como competentes, mientras que en modelaje lingüístico y oportunidades para desarrollar lenguaje, las educadoras se encuentran en un nivel básico (en el primer caso, se trata de un nivel básico alto y en el segundo, un nivel básico bajo).

A continuación, se presenta la tabla que diferencia los promedios para las dimensiones modelaje lingüístico, oportunidades para desarrollar lenguaje y condiciones mínimas para trabajar y aprender entre antes de la intervención y después de la intervención.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos antes y después de la intervención para cada dimensión considerada

	MOMENTO	N	Media	Desviación típ.
Promedio modelaje lingüístico	Antes	8	4,150	1,0461
	Después	7	4,186	,9529
Promedio oportunidades para desarrollar lenguaje	Antes	8	2,950	,9071
	Después	7	3,043	1,1603
Promedio condiciones para trabajar y aprender	Antes	8	5,156	,6652
	Después	7	5,186	,6644

Como se observa en la tabla, no existen diferencias significativas en todas las dimensiones entre antes y después de la intervención. En efecto, las educadoras se encuentran en los mismos niveles de desempeño, independientemente del momento en que fueron observadas. Solamente, en el caso de oportunidades para desarrollar lenguaje, se observa una pequeña diferencia a favor de la medición posterior, sin embargo, esta no es significativa.

Cabe destacar que las desviaciones estándar son bastante altas, sobre todo, para modelaje lingüístico y oportunidades para desarrollar el lenguaje (una desviación estándar en promedio). Esto muestra que existen educadoras que están en niveles superiores de desempeño (en el caso de modelaje lingüístico) e inferiores (en el caso de oportunidades de desarrollo).

Todos estos resultados muestran que la intervención LEAMOS no ha cambiado sustantivamente la manera de interactuar en el aula. Esto podría explicarse en que la intervención no tiene como foco

el mejoramiento de las interacciones orales. Sin embargo, es importante considerar estas dimensiones, puesto que son la base para comenzar a desarrollar la lectura y escritura.

Por último, en la tabla 9 se muestran las correlaciones entre las dimensiones evaluadas para interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender.

Tabla 9. Correlaciones entre las dimensiones consideradas para la pauta interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender

		Prom. modelaje	Prom. oportunidades	Prom. condiciones
Prom. modelaje	Cor. de Pearson	1	,714**	,242
	Sig. (bilateral)		,003	,385
Prom. oportunidades	Cor. de Pearson		1	,623*
	Sig. (bilateral)			,013
Prom. condiciones	Cor. de Pearson			1
	Sig. (bilateral)			

** . La correlación es significativa al 1%.

* . La correlación es significativa al 5%.

Como se observa en la tabla, existe una alta correlación entre la dimensión modelaje lingüístico y oportunidades para desarrollar lenguaje. Esta tiene que ver con que ambas dimensiones se refieren directamente a las interacciones orales. Lo interesante, en este caso, es que si la educadora es un modelo lingüístico competente, es muy probable, que las oportunidades para que los niños y niñas desarrollen su lenguaje, se acreciente.

Las dimensiones de oportunidades para desarrollar el lenguaje y condiciones para trabajar y aprender también se encuentran relacionadas. Es claro que, cuando una educadora da mayores oportunidades de expresión a sus niños y niñas, estos tomarán más riesgos, se sentirán cómodos, habrá un mayor respeto y escucha entre todos los que comparten en el aula, lo que constituye un adecuado clima socioemocional para trabajar.

1.2. Actividades para el desarrollo del lenguaje

En esta sección, en primer lugar, se presentará resultados sobre la cantidad de actividades para desarrollar lenguaje (escribir, leer, trabajar conciencia fonológica, etc.) que se observan en cada vídeo, comparando lo que sucedía antes de la intervención y después de esta. En segundo lugar, se muestran los resultados de la calidad de las actividades de desarrollo de lenguaje que se observaron en los vídeos, específicamente, las actividades que están consideradas en la intervención LEAMOS.

Las actividades relacionadas con el desarrollo de la oralidad, que son relevantes para sentar las bases para el desarrollo del lenguaje escrito, no fueron consideradas en este análisis por dos razones: por una parte, porque todos los segmentos analizados en la sección anterior lo han sido a

luz de lo que la literatura indica que es la didáctica de la oralidad; por otra parte, puesto que las estrategias incluidas en la intervención LEAMOS consideran en su mayoría actividades de lectura, conciencia fonológica y conocimiento del código. Respecto de esto último, dado que el tipo de preguntas e interacciones orales consideradas por la intervención se relacionan predominantemente con la lectura, es coherente que se las evalúe en ese contexto.

a. Cantidad y tipos de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito

Se ha decidido un análisis de frecuencia de las actividades que desarrollan lenguaje, puesto que si el proyecto LEAMOS busca que las educadoras trabajen explícitamente las habilidades de iniciación a la lectura, un primer resultado podría ser la cantidad de tiempo que las educadoras dedican a esto. Por lo tanto, sería esperable que las educadoras del grupo de intervención realizaran, luego de la capacitación, un mayor número de actividades de lenguaje.

En un comienzo, las actividades se clasificaron en tres tipos: actividades de lectura, cuyos propósitos fundamentales eran que los niños y niñas leyeran (individualmente o en conjunto con el grupo curso y educadora) y comprendieran lo leído; actividades de escritura, cuyos propósitos fundamentales eran que los niños y niñas escribieran o transcribieran con ayuda de la educadora o de textos; y, por último, actividades de conciencia fonológica/conocimiento del alfabeto, cuyos propósitos fundamentales eran que los niños y niñas pusieran su atención, por medio de la explicitación de la educadora, en los sonidos de la lengua (sílabas, fonemas, palabras) y / o en las letras del alfabeto. Por supuesto, se consideró la posibilidad de que estas actividades se superpusieran. Si este era el caso, la codificadora debía evaluarlas con todas las dimensiones correspondientes e indicar que se trabajaba la lectura, la escritura y / o la conciencia fonológica/conocimiento del alfabeto, según correspondiera.

Se habían considerado dos dimensiones como parte de las actividades de lectura o escritura: conocimiento del código (por ej.: mayúsculas, minúsculas, características gráficas, uso de metalenguaje, etc.) y reconocimiento de (tipo de) textos. Sin embargo, fue necesario considerar estas dimensiones de manera independiente (como otro tipo de actividades), puesto que sucedió, en algunos casos, que se dieron en la clase independientemente de la lectura o la escritura de un texto.

A continuación se muestra una tabla con la cantidad y tipo de actividades de lenguaje que se observaron en la medición inicial y en la medición final.

Tabla 10. Cantidad y tipo de actividades para desarrollar el lenguaje antes y después de la intervención

Tipo de actividad	Pre test	Post test
Lectura	5	12
Escritura	2	6
Conciencia fonológica/conocimiento del alfabeto	3	9
Reconocimiento tipo de texto y sus características	3	14

Como se observa en la tabla, en general, todos los tipos de actividades de lenguaje aumentan¹⁶ si se compara entre antes y después de la intervención. Tanto en el pre como en la medición final, las actividades de lectura son las más abundantes; así como las actividades de escritura son las menos abundantes. Llama la atención que las actividades de reconocimiento de tipo de texto aumenten en tal magnitud. En este caso, se trata de la enseñanza explícita de las características de los textos que pertenecen a la cultura escrita.

En resumidas cuentas, existe un aumento de las actividades para desarrollar el lenguaje en el contexto de la estrategia. Esto podría indicar que las educadoras le están asignando más importancia a este aprendizaje. Esto es positivo, puesto que, en efecto, los niños y niñas tienen mayores oportunidades de acercamiento al mundo letrado. Sin embargo, la mayor cantidad de actividades de lenguaje, no asegura el desarrollo de habilidades de pensamiento superior o la real comprensión de lo que leen, escriben, escucha, etc.

b. Descripción y calidad de las actividades de desarrollo de lenguaje

Como se dijo en la sección anterior, la mayor cantidad de actividades que desarrollan el lenguaje no asegura un aprendizaje más acabado del proceso de lectura. En este sentido, es necesario, describir más detalladamente cómo realizan las actividades de desarrollo de lenguaje, las educadoras participantes en el proyecto. A continuación se presentan resultados de las aulas analizadas, a partir de la codificación de las actividades de lenguaje con una pauta que considera los lineamientos del proyecto LEAMOS, tanto teóricos como didácticos. Según las actividades observadas, las dimensiones consideradas son:

- Para las actividades de lectura: se considera la contextualización, durante la lectura, después de la lectura, respuesta a la lectura, vocabulario, organización del ambiente y motivación de la educadora, los niños y las niñas (hacia la lectura).
- Para las actividades de escritura: solo se considera la dimensión de oportunidades de escritura con enfoque comunicativo.
- Para las actividades de conciencia fonológica / conocimiento del alfabeto: se consideran dos dimensiones llamadas de igual manera.
- Para las actividades de reconocimiento de tipos de texto: se considera la dimensión que lleva el mismo nombre y el conocimiento del código.

Todas estas dimensiones fueron evaluadas en tres niveles de desempeño, como se observa en la siguiente tabla:

¹⁶ En promedio, en la medición inicial la cantidad de actividades de lenguaje por aula observada era de 1,6. En cambio, en la medición final, el promedio es de 2,85.

Tabla 11. Niveles de logro para las actividades específicas de lenguaje

Bajo (Puntajes 1, 2)	Medio (Puntajes 3, 4, 5)	Alto (Puntajes 6, 7)
<p>1: implica que la dimensión no se observa en las actividades analizadas.</p> <p>2: Rara vez se observa la dimensión en las actividades analizadas. Así también, este trabajo se hace de manera descontextualizada, poco significativa, con focalización en las destrezas y con nulas oportunidades para que los niños y niñas puedan desarrollar sus competencias lingüísticas.</p>	<p>3: el aula que se observa posee características más cercanas al nivel bajo</p> <p>4: El nivel medio siempre indica que en el aula observada, la dimensión que se evalúa se trabaja de manera coherente con el proyecto (es decir, con un enfoque comunicativo y un modelo equilibrado; sin embargo, este trabajo no es exitoso, puesto que la educadora no otorga oportunidades reales para que los niños y niñas puedan apropiarse del conocimiento o desarrollar sus habilidades.</p> <p>5: el aula que se observa posee características cercanas al nivel alto.</p>	<p>6: aunque, en general el aula se ajusta a la descripción de este nivel, posee algunas características del nivel medio.</p> <p>7: indica que, el aula se ajusta muy bien a la descripción del nivel, la educadora realiza un trabajo que se adecúa a lo explicitado por LEAMOS y es exitoso: ella da oportunidades para que los niños y niñas se apropien del conocimiento o habilidades en juego (por ejemplo, realiza preguntas abiertas, permite que los niños y niñas se expresen extensamente, etc.), por lo que, se observa una constante participación de los niños y niñas, la que influirá en su aprendizaje.</p>

A continuación se presentan los descriptivos para cada una de las dimensiones evaluadas para la medición inicial y la medición final.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las dimensiones consideradas para las actividades de lenguaje en el pre test

	Número de actividades	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.
Contextualización de la lectura	5	2	3	2,80	,447
Durante la lectura	5	1	4	3,00	1,225
Después de la lectura	5	1	4	2,80	1,643
Respuesta a la lectura	5	1	4	2,60	1,517
Vocabulario a partir de la lectura	5	1	1	1,00	,000
Organización del ambiente / características de los textos	5	2	3	2,60	,548
Motivación de la educadora y	5	1	3	2,60	,894

de los niños y niñas					
Escritura	2	2	3	2,50	,707
Conciencia fonológica	3	1	3	2,33	1,155
Conocimiento del alfabeto	3	1	2	1,67	,577
Reconocimiento de tipo de texto	3	1	1	1,00	,000
Conocimiento del código	3	1	1	1,00	,000

Como se observa en la tabla, la dimensión que obtiene un mejor promedio es durante la lectura. Esto quiere decir que la educadora es capaz de leer fluidamente y hacer inflexiones de la voz cuando es adecuado, además, intenta realizar algunas preguntas inferenciales o evaluativas, pero en general lo que predomina son las preguntas literales. En las aulas con estas características, la educadora es quien preferentemente habla o realiza comentarios.

Luego, destacan todas las dimensiones que están directamente relacionadas con una actividad en la que hay lectura. Todas se encuentran en un nivel bajo, pero con algunas características del nivel medio. Esto quiere decir que, por ejemplo, para la contextualización de la lectura solamente se activan conocimientos previos, sin explicitar para que se lee ni hacer predicciones de lo que se va leer. En el caso del “después de la lectura”, en general, la educadora ofrece pocas oportunidades para que los niños y niñas amplíen su comprensión: si realiza preguntas, estas tienden a ser literales, puede ser que pregunte a algunos niños y niñas si les gustó la lectura o que repita algunos pasajes del texto leído.

Las dos dimensiones que tienen que ver con la motivación a la lectura (el cómo se organiza el aula para motivar a acercarse a la cultura escrita y la motivación que muestra la educadora y los niños y niñas hacia las actividades de lectura) poseen una evaluación cercana al nivel medio. Esto quiere decir que la sala de clases, a veces se prepara especialmente para la lectura (las sillas se acomodan de manera diferente a como siempre están organizadas); los textos, por lo general, tienen características adecuadas a los niños y niñas (poseen una extensión adecuada para mantener su atención y un tamaño adecuado y llamativo para realizar una lectura compartida). Sin embargo, esto sucede a veces, puesto que la sala no está constantemente organizada para motivar invitar a los niños y niñas a leer. Puede ser, además, que si existen herramientas que acerquen a los niños y niñas al mundo letrado, estas no se utilicen. Además la educadora no siempre se muestra como una lectora competente e interesada y no ofrece mayores oportunidades para interesarse en lo leído (no realiza preguntas mientras lee, no menciona la importancia de la lectura, etc.).

Finalmente, las dimensiones peor evaluadas en el pre test son el trabajo de vocabulario, el reconocimiento de textos y el conocimiento del código. Las tres dimensiones son evaluadas con el puntaje mínimo (1), lo que implica que no existe un trabajo explícito intencionado ni del vocabulario a partir de la lectura (a partir de la aparición de palabras nuevas en los textos que se leen), del reconocimiento de textos (es decir, la educadora no realizó preguntas acerca de las características y funciones de los textos que leían), ni del conocimiento del código (lo que quiere decir que la educadora no mencionó en ningún momento algunas características del lenguaje

escrito como la existencia de mayúsculas y minúsculas, no utilizó metalenguaje en sus intervenciones con respecto a las tareas de hablar, leer o escribir, etc.).

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las dimensiones consideradas para las actividades de lenguaje en el post test

	Número de actividades	Mín.	Máx.	Media	Desv. Est.
Contextualización de la lectura	12	1	4	2,08	1,084
Durante la lectura	12	1	5	2,75	1,357
Después de la lectura	12	1	4	2,67	1,303
Respuesta a la lectura	12	1	4	1,42	,996
Vocabulario a partir de la lectura	12	1	3	1,50	,674
Organización del ambiente / características de los textos	12	1	4	3,17	,835
Motivación de la educadora y de los niños y niñas	12	2	5	3,42	,900
Escritura	6	3	4	3,17	,408
Conciencia fonológica	9	1	6	2,89	1,691
Conocimiento del alfabeto	9	1	4	1,78	1,093
Reconocimiento de tipo de texto	14	1	5	2,00	1,240
Conocimiento del código	14	1	3	1,57	,852

Como se observa en la tabla, las dimensiones que tienen que ver con la motivación a la lectura son las que alcanzan el más alto puntaje y muestran un avance con respecto a lo observado en la medición inicial. Esto quiere decir que las educadoras han tomado conciencia de la importancia de que los niños y niñas tengan un acercamiento a la cultura escrita con sentido para ellos. Es por esto que, en la mayoría de los vídeos de la medición final, el aula se organiza con el fin de que los niños y niñas se motiven a leer. Hay espacios específicos para leer y escribir (o estos se crean), los libros están en cercanía a los niños y niñas, etc., sin embargo, el uso de estos ambientes o herramientas aun no es usado en el total de su potencialidad. Es decir, la educadora aun no ha intencionado el uso constante del ambiente letrado. Por otro lado, la educadora se involucra en las lecturas que realiza en el aula, lo que redundo en el involucramiento de los niños y niñas. Es notable que en la medición final las educadoras utilizan una gran y variada gama de estrategias para motivar a los niños y niñas hacia la lectura. Por ejemplo, los niños y niñas tienen oportunidades de elegir el texto que se va a leer, juegan a leer, ellos lideran la lectura de un cuento (en vez de la educadora), la educadora favorece un ambiente de respeto y escucha atenta

(canta una canción o explicita las reglas para poder realizar la lectura, por ejemplo). Todo esto tiene como resultado que los niños y niñas efectivamente disfrutaron de la lectura.

Aunque la dimensión conciencia fonológica sigue mostrando un desempeño bajo, al menos, se acerca al nivel medio, lo que quiere decir que las educadoras han entendido la importancia de trabajar con el modelo equilibrado (y es usado). Sin embargo, las oportunidades que otorgan a los niños y niñas para este trabajo, siguen siendo insuficientes, lo que hace que los niños y niñas tengan una baja participación.

Hay tres dimensiones que, aunque poseen puntajes bajos, solo en el post test aparecen, es decir, las educadoras han trabajado en ellas. Se trata de las actividades de desarrollo de vocabulario a partir de las lecturas que se realizan, del reconocimiento de textos y de la explicitación de algunas características propias del código. En todas estas dimensiones, las educadoras suelen realizar un trabajo descontextualizado, donde ella es la que predominantemente posee el turno, es decir, se trata de una “clase expositiva”, en la que los niños y niñas no tienen el espacio para descubrir por sí mismos, y en los textos que leen, la estructura de los textos, sus funciones, palabras que desconocen, etc. Por ejemplo, en los videos del post test, se puede observar a la educadora mostrando en los textos palabras nuevas, dando ejemplos de oraciones donde se podrían encontrar (las palabras) y colocándolas en un muro; para el caso de reconocimiento de textos, ella es quien explicita que los textos tienen una función, que tienen distintas siluetas, y a veces, hace que los niños y niñas pongan su atención en elementos como títulos, portadas, etc.; en el caso de conocimiento del código, nuevamente, es la educadora quien utiliza metalenguaje y enfatiza la diferencia entre mayúsculas y minúsculas. No obstante lo anterior, al menos las educadoras utilizan los espacios de lectura no solo para enfocarse en el contenido del texto (la historia, la noticia que se cuenta, etc.), sino también, para dar cuenta de características lingüísticas que, sin su ayuda, pasarían desapercibidas para los niños y niñas. Estas características, por supuesto, también aportan a la comprensión del texto, no obstante, podrían estar evidenciando el predominio de un enfoque de enseñanza, más bien tradicional o directivo (Fenstermacher & Soltis, 2007).

Por último, llama la atención el bajo puntaje de la dimensión conocimiento del alfabeto, lo que quiere decir que, en general, las educadoras no realizan una enseñanza explícita del nombre de las letras, de su secuencia, análisis de letras de logos, etc. Si lo hacen, es de un modo descontextualizado (ej.: se trabaja una letra nueva sin partir de una palabra o contexto; se leen palabras sueltas y que no son significativas para los niños y niñas; se leen y repiten secuencias de memoria) En resumen, solo se trabaja la destreza. Esta situación se mantiene desde la medición inicial y avanza mínimamente en la medición final. Lo anterior sorprende, puesto que los resultados de los niños y niñas indican que este es el conocimiento en el que más avanzan como fruto de la intervención, lo que naturalmente debería tener un correlato en las interacciones de aula. Si bien es difícil ofrecer una explicación concluyente a este resultado, es posible considerar que tenga que ver con las actividades codificadas en el ámbito de conciencia fonológica, las que, en buena proporción, tienen que ver con mencionar el sonido inicial de palabras que se inician con vocal. Así, y dado que el nombre de las vocales es idéntico a su sonido, los niños y niñas del grupo de tratamiento pueden haber tenido más exposición al conocimiento del alfabeto de lo que la pauta logra captar en la dimensión específica. En otras palabras, la mayor frecuencia de actividades de conciencia fonológica podría estar incidiendo en que mejore el conocimiento del

nombre de las vocales; de hecho, los resultados de aprendizaje comprueban que los niños y niñas suben más en su dominio de vocales que en consonantes. Asimismo, el manual y la capacitación (cfr. Sección 2) no realizan un énfasis explícito en este aspecto, lo que podría influir en los bajos puntajes.

2. Discurso de las educadoras

En el siguiente apartado, se exponen los resultados del discurso de las educadoras que recibieron la intervención de LEAMOS. Como ya se mencionó, cada una de las educadoras fue entrevistada antes y después de la intervención, en relación con una actividad realizada y seleccionada por ellas mismas.

En primer lugar, se muestran las creencias, saberes y expectativas acerca de LEAMOS y de la didáctica del lenguaje, antes de la intervención. Luego, se muestra la misma información, pero obtenida después de la intervención. Estos resultados servirán, posteriormente, para explicar el desempeño de las educadoras en el aula.

Las entrevistas fueron analizadas a la luz de tres criterios: didáctica general, didáctica específica y expectativas o percepciones acerca del proyecto LEAMOS.

2.1. Caracterización del discurso antes de la intervención

Para comenzar, las educadoras enfatizan el hecho de que hay que comenzar cualquier actividad indagando en los conocimientos previos de sus niños y niñas. De este modo, entonces, las educadoras comprenden que los niños y niñas deben incluir en sus esquemas previos lo que se enseña en cada clase, por ejemplo, “Comencé por recoger información, investigar sobre el animalito (Caballito de mar) para tratar de incorporar el nuevo concepto... “(A.L.). Esto está en directa relación con que el aprendizaje sea significativo y constructivista (aunque esto último no sea mencionado de manera explícita, sino más bien dado a entender): “... siempre se recuerda y se activan los conocimientos ya aprendidos, lo más importante, es que ellos tocan para que fuera más significativo, y donde ellos tocaban... “. (M.S.A.). Las educadoras mencionan que esta es la manera en que los niños y niñas pueden obtener saberes (o saberes hacer) más complejos.

Otro de los factores relevantes para que el aprendizaje de los niños y niñas sea significativo, según las educadoras, es la motivación de estos para las actividades. Puede ser a través de lo que ellas hacen (“Yo siempre trato de tenerlos bien concentrados cuando estoy actuando, trato de tenerlos a todos atentos de una u otra forma... “ (A.L.)), por las características de las actividades o de los recursos utilizados para ellas (“tocan...tocan esta vez el molusco, el pescado lo tocan...sienten su olor, entonces es más significativo” (M.S.A.), o por la motivación propia de los niños y niñas (“les gusta participar, hay niños que les gusta participar...” (M.C.)). Esta motivación es fundamental para el logro de los aprendizajes: “... creo que se cumplió el objetivo con la mayoría de los niños y que aparte de estar motivados, lograron el aprendizaje que me había planteado” (M.D.). En general, se

observa que las educadoras atribuyen el éxito de una actividad a cuán motivados están los niños y niñas, sin explicitar específicamente, si han comprendido o no. Es decir, a la pregunta: ¿cree que le resultó la actividad? Y ¿por qué?, las educadoras responden de manera positiva y su explicación solo se relaciona con el interés y motivación de los niños y niñas.

Para lograr esta motivación, las educadoras suelen aludir al uso de recursos concretos (es decir, que los niños y niñas puedan manipular), de tecnologías y / o de lo lúdico (más allá del material utilizado). En efecto, unas de las causas atribucionales más mencionadas por las educadoras tiene que ver con el uso de estos recursos: "... pienso que si en el colegio tenemos toda la infraestructura, y si yo enfatizo la tecnología en cuanto a su percepción visual y más encima si saco un video, el niño queda mucho más claro, tenía otro video con sonido del agua y de los animales" (P.B.).

Es interesante que solo dos educadoras aludan a su rol de mediadoras en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Este rol tiene que ver, en general, con cómo ellas facilitan su procesos de pensamiento, por ejemplo, a partir del error o a partir de las intervenciones orales que ellas realizan: "Cuando tú le haces preguntas a los niños, te responden y a veces hay niños que no responden, entonces siempre va a haber un niño más adelantado va a responder, y ellos van aprendiendo como equipo de trabajo; y a la vez, yo voy mediando, voy diciendo la mediación para que vayan aprendiendo" (M.S.A.). Sin embargo, como se observa en la cita, no se especifica lo que la educadora realiza de manera específica para ayudar a los niños y niñas en su aprendizaje. Lo anterior es relevante, en tanto se entiende que son justamente estos pasos los que constituirían la mediación para que los niños y niñas puedan avanzar, comprender, salir de su error, etc.

Las educadoras aluden al tiempo dedicado a las actividades o al tiempo disponible para realizarlas, como un factor decisivo para el logro de los aprendizajes. Por ejemplo, dos educadoras dicen no lograr una mejor calidad en sus actividades por preocuparse demasiado del tiempo: "... de repente me demoro demasiado y no me centro bien en mi aprendizaje... entonces voy perdiendo el interés de los niños, entonces eso también es complicado, el tema tiempo, siempre me juego al límite juego mucho al límite con el tiempo, entonces por ahí tengo que regularlo mejor" (M.D.). Como se observa, el factor tiempo también es relacionado con el interés de los niños y niñas (si el ritmo de la actividad es lento, se pierde el interés de los niños y niñas). Esto se relaciona directamente con la poca frecuencia que las mismas educadoras afirman que existe en la formulación de preguntas: "... soy muy rígida con el factor tiempo no puedo estar todo el día en lo mismo y siempre formular preguntas o que ellos traten de formular preguntas" (P.B.). Entre esto último y la poca especificidad al referirse a la mediación, existe una relación, dado que ambos hechos se podrían relacionar con las pocas oportunidades dadas a los niños y niñas para aprender. Es posible que las educadoras creen que la realización de preguntas (mediación) implica bajar el ritmo de la clase.

La activación de conocimientos previos, mencionada más arriba, es el momento donde las preguntas, la conversación, la mediación de la educadora tiene mayor lugar. En general, esto se realiza al comenzar una actividad. Según lo que las mismas educadoras mencionan, durante las actividades y al final, no hay tiempo para realizar preguntas.

No obstante lo anterior, al referirse a las actividades específicas de lenguaje, para las educadoras entrevistadas lo más importante es que los niños y niñas se puedan expresar de manera oral¹⁷. La mayoría de ellas se refiere a este hecho de manera bastante general, sin especificar cómo se logra esto, es decir, cómo median su expresión: “Así que por eso hice una introducción, con los animales que contáramos características más que nada a que ellos se expresaran en forma oral” (M.D.), “el lenguaje, nosotros tenemos varios aprendizajes, está el de escuchar atentamente un cuento, el de poderse expresar con su lenguaje” (M.C.). En ambos casos se alude a una pequeña actividad (lectura de un cuento, exposición de un tema por parte de la educadora) que sirve para conversar. Dos educadoras, sin embargo, se refieren un poco más específicamente a la didáctica de la producción oral: “Todo lo que es el lenguaje oral, el lenguaje verbal, expresivo, cómo yo ordeno mis ideas para poder expresar, porque hay algunos niños que tienen muchas ideas, pero su lenguaje es pobre y ellos no pueden expresar todo lo que tienen en sus cabecitas y les cuesta, entonces enfatizo lo que es la expresión, el ordenamiento lógico de las ideas” (P.B.). En la cita se observa que la educadora le da importancia, entonces, al ordenamiento de las ideas. Nuevamente, la educadora no especifica cómo ayuda a los niños y niñas a ordenar sus ideas.

Otros aspectos considerados por las educadoras en su discurso son el trabajo de la conciencia fonológica (junto a la enseñanza/aprendizaje del alfabeto) y las actividades de lectura. Para el primer aspecto, las educadoras se refieren al trabajo explícito que ellas realizan de la conciencia fonológica: “... en el rincón de lenguaje con el sonido inicial; después, la otra semana va a hacer sonido final...” (M.S.A.), “... que hay palabras largas, palabras cortas, que tienen más y menos cantidad de sílabas, que vayan adquiriendo esa conciencia fonológica” (M.D.) y “Los niños deben entrar en una formación cultural y en el aspecto fonológico que ellos madurativamente deben tener, es por eso que la expresión oral es el aspecto más importante para que los niños vayan tomando cierta conciencia fonológica al hablar, escucharse, escuchar al compañero” (A.L.). A diferencia de las dos primeras educadoras, quienes solo se refieren al hecho de que enseñan conciencia fonológica y a algunas actividades específicas que realizan para esto (reconocimiento de sílabas y de sonido inicial y / o final), la última educadora entrega un juicio de valor acerca de la enseñanza de este conocimiento: es parte de la formación cultural, de la maduración de los niños y niñas y por esta importancia es que se debe trabajar. ¿Cómo se trabaja la conciencia fonológica? A través de la expresión oral, de ahí la importancia que ella le entrega a este eje del currículum, a esta competencia comunicativa, más allá de que ella olvide que es eso, una competencia que les permite a los niños y niñas comunicarse e interactuar en sociedad. La misma educadora le asigna un valor a este conocimiento en los niños y niñas: la corrección. Es decir, las educadoras que dan cuenta del trabajo de la conciencia fonológica en el aula solo mencionan su enseñanza explícita en

¹⁷ Esto se puede deber a que la gran mayoría de las educadoras, a la pregunta de qué estaban haciendo con relación al lenguaje, responden que estaban enseñando expresión oral. Es decir, en general, las educadoras, en el pre test, no realizan actividades de lectura, escritura, etc. Por la naturaleza de la intervención, esto cambia para el post test.

el aula (sin asignarle un valor o explicar por qué es importante) o, como el caso de A.L., explican que este conocimiento tiene que ver con la corrección. Este punto es importante, puesto que, desde una perspectiva teórica, la importancia de la enseñanza de la conciencia fonológica no tiene que ver, necesariamente, con la “buena” pronunciación de los niños y niñas, sino que, especialmente, con el conocimiento metalingüístico, es decir, con el conocimiento que los niños y niñas pueden adquirir de su lengua; conocimiento que, más tarde, será una de las bases para comprender y / o producir textos.

Con respecto al tiempo para la lectura y a estrategias para enseñarla, es llamativo (considerando que lo que más hicieron las educadoras evaluadas en sus prácticas son actividades de lectura) que solo tres educadoras se refieran a ella. En general, todas aluden de una manera poco específica al andamiaje, a las actividades que ellas realizan para lograr la comprensión de los niños y niñas (“...como específico podría decirte que la comprensión lectora, que el niño a través de este material que está realizando uno puede descifrar si comprendió o no lo que estábamos hablando en relación a la poesía” (S.C.)). En estas palabras se entiende que la educadora es consciente de la importancia de que los niños y niñas lean en la clase y que ella se asegure de la comprensión, sin embargo, ella no tiene claridad acerca de cómo “descifra la comprensión” de los niños y niñas, lo que se evidencia en que no se refiera a preguntas que realiza, sino solo, al parecer, a que los niños y niñas lean u observan el texto y ella los mira y sabe si comprendieron o no. No obstante, una educadora es algo más específica y alude a la participación que los niños y niñas tienen en una lectura: “Y después fui leyendo parte por parte e irles preguntando cómo se llama, preguntándoles a ellos, ir siguiendo el libro, integrando lo que van contestando ellos. Y después termina que el agua, cómo la podemos cuidar, para que nos sirva, enfocando todo lo que ellos estaban contestando. Que fuera de uso diario del cuento. Y después se les recordara el día de mañana” (M.C.). Como se observa, la educadora declara dar espacio para que los niños y niñas hablen de la lectura. Este es el modo en que ella trabaja la comprensión, además, asume que en estas participaciones pueden haber errores que ella deberá redirigir (enfocar), aun cuando no explicita cómo.

En síntesis, de lo declarado por las educadoras se puede afirmar que no mencionan estrategias específicas y claras para enseñar a los niños y niñas a comprender. En este sentido, el proyecto LEAMOS es una buena instancia para entregarles herramientas.

Por último, siete educadoras se refieren de manera positiva a las expectativas que tienen acerca de la intervención. En relación con lo expuesto para la lectura, la mayor parte de ellas esperan que se les enseñen maneras específicas que les permitan ordenar la enseñanza de la misma: “... ustedes nos van a apoyar en la parte de comprensión lectora...” (M.S.A.), “... que haya un proyecto que apunte directamente al leer, va a ser beneficioso para los niños...” (S.C.). En este sentido, ellas son conscientes de que necesitan aprender (como ellas mismas dicen) un “método” para enseñar lectura. Llama la atención que una de las educadoras se refiere al hecho de que este proyecto podría ayudarle a tomar conciencia de lo que es el lenguaje, puesto que es muy importante (“Espero que sea un buen apoyo para tomar más conciencia de lo que es el lenguaje, ya que somos el modelo de todos los pequeños, sobre todo de los que se están formando” (A.L.)). De este modo,

la mayor parte de las educadoras enfatiza la importancia de la lectura, del lenguaje en esta etapa de los niños y niñas, y, por esta razón, valora la iniciativa LEAMOS.

2.2. Caracterización del discurso después de la intervención

Luego de la intervención realizada por el MINEDUC y en el contexto de una clase realizada, las educadoras fueron entrevistadas, con el fin de contrastar su discurso entre antes de la intervención y luego de ella. En este sentido, se mantienen algunas creencias, como es el caso de la importancia de la motivación y su relación directa con el uso de recursos concretos y su manipulación por parte de los niños y niñas, con la inclusión de lo lúdico en el aula: “Con harta material concreto, creo que soy lúdica, dinámica.” (P.R.), “es una metodología como lúdica, como te lo vuelvo a decir, como aprendiendo haciendo, es como lúdico, es más significativo...” (M.S.A.). Como la última educadora menciona, el uso de recursos, de tecnología, permite un aprendizaje significativo y esto, motiva a los niños y niñas, los permite participar. Asimismo, y aunque no fue mencionado explícitamente antes de la intervención, las educadoras relevan la importancia de la participación, de la motivación con la disciplina, la que deviene de la concentración que los niños y niñas logran en la clase: “al principio estaban súper motivados, porque a ellos les gusta, y saben lo que viene, porque ya lo estamos trabajando del segundo semestre entonces saben lo que viene y bueno...” (M.S.A.). De la última cita, se entiende que el conocimiento, por parte de los niños y niñas, de la estructura de la clase, de los temas que se tratan, de las lecturas que se hacen, en definitiva, de las rutinas que existen en la clase, es un factor para su interés y su disciplina.

Lo anterior tiene directa relación con una de las percepciones más repetidas por las educadoras respecto del proyecto, esta es, el hecho de que LEAMOS les ha entregado claridad y orden con respecto a lo que hay hacer para la enseñanza del lenguaje, sobre todo de la lectura; y con respecto a los recursos que se deben utilizar: “Yo creo que con el proyecto tú tienes como una idea más clara de lo que tienes que hacer, o sea el hecho de venga también ahora nos favorece a nosotras” (P.R.). Si la educadora tiene claridad con respecto a lo que debe usar, genera rutinas. Estas permiten que los niños y niñas también posean más claridad, lo que genera mayor participación: “Bueno, los niños, la verdad de las cosas, que con el proyecto LEAMOS han tenido trabajo más sistemático, porque si bien es verdad que siempre lo hemos hecho la verdad es que no era tan sistemático...” (M.D.) y, más específicamente: “... a mi me gustó el método, digamos que me ha servido harta, me ha servido para que los niños participen más de una lectura en común que se podía, a ver nosotros hacíamos, a lo mejor eh... trabajábamos mucho las cosas, pero las rescatamos de donde estaban a lo mejor escondidas, como que las ordenaron, porque yo había salido a recorrer las caminatas, y todo, pero ahora, ya ahora todos tienen nombres, cierto?, entonces, cierto esto mismo una lo hacía, pero nos orientaron mejor cómo tenía que ser lectura, cómo tenía que ser las palabras, las letras,” (M.C.).

Como se lee, entonces, el proyecto LEAMOS es evaluado positivamente por las educadoras, puesto que este “método” (idea respecto del proyecto que se mantiene desde antes de la intervención) les indica qué hacer y cómo hacerlo, lo que las ordena no solo a ellas, sino también a

los niños y niñas. Lo anterior desencadena la participación y motivación de los niños y niñas, y esto último es uno de los factores más importantes para el aprendizaje significativo (Montero, 2003).

¿Cómo se motiva a los niños y niñas para la lectura? ¿Qué estrategia es la que permite que los niños y niñas participen? Según todas las educadoras, la herramienta/estrategia más importante que LEAMOS les ha entregado es la lectura compartida. En efecto, se trata de la estrategia que más utilizan (según lo dicho por ellas mismas) y en donde incluyen no solo la lectura, sino que sobre todo, el reconocimiento de palabras: “Bueno leímos la noticia, la comentamos, esta noticia la estamos trabajando en lectura compartida, la comentamos, comentamos la información que traía la noticia, sacamos palabras de la noticia que aparecían en el texto, contamos la cantidad de sílabas de las palabras y asociamos el sonido final, palabras que rimaban con palabras de las noticias y luego con fichas de trabajo que teníamos acá.” (P.R.), “La experiencia fue Lectura Compartida, estábamos enseñando el aprendizaje esperado de Reconocer Palabras, ese es el objetivo principal, ellos repiten el fragmento de la poesía que es una poesía, y lo repiten, ponte tú, después lo repetimos por dos semanas, entonces a través de esa lectura los niños van reconociendo palabras” (M.S.A.). Esta última cita enfatiza el trabajo con las palabras, con el reconocimiento visual de las palabras a partir de la repetición de una lectura (lo que es coherente con la rutina que fue referida anteriormente). Esta repetición permite que los niños y niñas conozcan las letras (sobre todo a partir de la memorización): “Ellos distinguen las palabras porque hemos trabajado desde el segundo semestre con todo lo que son las lecturas compartidas, entonces conocen varias letras y las vocales y tratan de inferir lo que dice en el texto” (M.D.)

Asimismo, otro de los conocimientos que se incluyen en el contexto de una lectura compartida es el de los textos y sus características, conocimiento que antes de la intervención no había sido referido: “Porque ellos tienen que saber de chiquititos que tiene una estructura, que tiene un título y que después viene el cuerpo de la noticia, la finalización de la noticia y que eso nos comunica algo. Bueno también vimos que la noticia tiene un autor, tiene una fecha, que la noticia está dentro de un diario en este caso...” (M.D.). Como se observa, las educadoras relevan, sobre todo, la importancia de las características lingüísticas de los textos, olvidando, esta vez, mencionar la comprensión de los textos.

El trabajo de la conciencia fonológica, es rara vez mencionado de manera explícita, puesto que más bien se trata del conocimiento del alfabeto y su relación con el sonido de cada letra (superposición entre conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto).

A diferencia de lo que sucedió en la entrevista antes de la intervención, en este caso se realizan más referencias a la lectura que al trabajo de lo oral. En efecto, las educadoras aluden a estrategias más específicas para el trabajo de la lectura, y con respecto a la competencia oral, las alusiones realizadas indican que la expresión oral se “ejercita” ahora para comprender los textos: “la capacidad de expresarse verbalmente, comunicar lo que leyó, lo que entendió de la lectura...” (A.L.). Sin embargo, nuevamente, no se explicita el modo en que se logra que los niños y niñas se expresen. Esto, entonces, es un espacio de mejora para una intervención como LEAMOS.

Por último, se hace alusión al funcionamiento de esta intervención. Una de las educadoras menciona que sería útil tener la posibilidad de que haya mas capacitaciones y / o más andamiaje en la comprensión de las estrategias: "... nos entregaron un texto y el texto había que interpretarlo, de repente no hubo instancias para discutir o plantear las dudas que uno tuviera, no se dio la posibilidad y nos vinieron a supervisar, no sé cómo, casi el último tercio del proyecto, antes no hubo mayor intercambio" (P.C.). En este sentido, tal vez sería deseable crear más espacios de retroalimentación, discusión y reflexión acerca de estas estrategias, pues es el modo de asegurar que las educadoras se apropien de la didáctica que se les está enseñando (Villegas-Reimers, 2003).

CAPÍTULO 4: IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

1.1. Impacto Proyecto LEAMOS NT1-Diferencias en Diferencias

Para la medición del impacto del Proyecto Leamos en el desarrollo de las habilidades de iniciación a la lectura se decidió utilizar el análisis de Diferencias en Diferencias, por su particular sensibilidad en los casos en que se cuenta con un grupo intervenido y un grupo sin tratamiento, que son escogidos de forma aleatoria y evaluados antes y después de la intervención, tal como es el caso del presente estudio. Adicionalmente, se realizó un análisis basado en los modelos de RASCH para medir el impacto en el desarrollo de las habilidades de iniciación a la lectura de los niños y niñas, pero que será usado solo para fines descriptivos, como ya se mencionó en el apartado de metodología.

1. Comparación de medias entre tratados y no tratados antes y después de la intervención.

A continuación se muestra la comparación de medias entre tratados y no tratados, antes de la intervención en cada una de las habilidades medidas: identificación del nombre de las letras, segmentación de sílabas, identificación del sonido inicial y vocabulario.

Tabla 14. Comparación (por medio de pruebas T) de medias tratados y no tratados, antes de la intervención

Establecimiento experimental / control		Grupo de tratamiento	Grupo sin tratamiento
Identificación del nombre de las letras	Media	1,73	2,49*
	N	126	115
Segmentación de sílabas	Media	2,49	2,31
	N	126	115
Identificación del sonido inicial	Media	0,40	0,73*
	N	126	115
Vocabulario	Media	26,58	26,54
	N	124	114

*Existen diferencias significativas al 5%

Como se observa en la tabla, dos de las medias de las variables evaluadas son significativamente más altas en los niños y niñas no tratados. Estas variables son: identificación del nombre de las letras e identificación del sonido inicial.

En la siguiente tabla, se presenta la comparación de medias entre tratados y no tratados, después de la intervención.

Tabla 15. Comparación (por medio de pruebas T) de medias tratados y no tratados, después de la intervención.

Establecimiento experimental / control		Grupo de tratamiento	Grupo sin tratamiento
Identificación del nombre de las letras	Media	4,86	4,31
	N	115	108
Segmentación de sílabas	Media	4,38	4,16
	N	115	108
Identificación del sonido inicial	Media	1,43	1,67
	N	115	108
Vocabulario	Media	30,21	35,05**
	N	115	108

**Existen diferencias significativas al 1%

Como se observa, sólo hay diferencias significativas a favor de los no tratados en la variable de vocabulario. Esto difiere de lo que ocurría en la línea de base, en que las diferencias significativas (que ahora desaparecen) eran para las variables identificación del nombre de las letras e identificación del sonido inicial.

2. Diferencias en Diferencias

A continuación se presenta el análisis de Diferencias en Diferencias para los resultados de NT1 por cada una de las pruebas: identificación del nombre de las letras, segmentación de sílabas, identificación del sonido inicial y vocabulario. Al final se muestra el análisis para las tres variables de la prueba TEJAS LEE en conjunto.

Con el propósito de agilizar la lectura de este apartado, es conveniente explicar cómo interpretar las estimaciones de impacto en relación con lo que se define en la sección de metodología. Las

tablas muestran tres variables: tratamiento, tiempo e impacto. Recordando la ecuación 2 de la sección de metodología tenemos que:

Ecuación 2

$$Y = \omega + \gamma \cdot D + \delta \cdot T + \alpha \cdot D \cdot T + X' \beta + \varepsilon$$

En esta ecuación el tratamiento está dado por el coeficiente γ cuando $D=1$. El tiempo está dado por el coeficiente δ cuando tiempo=1. Finalmente, α como se demostró en la sección de metodología, el impacto está medido por el coeficiente α , que resulta de la interacción entre el tratamiento (D) y el tiempo.

En las tablas donde se presentan los resultados se incluyen los coeficientes de la constante ω que es el promedio del grupo de control antes de iniciar el tratamiento, el coeficiente del tratamiento γ , del tiempo δ , y el de impacto α . Por lo tanto, el coeficiente de interés es el de impacto, que está expresado en términos de desviación estándar. Por ejemplo, si el coeficiente de impacto es 1.3 quiere decir que existe una diferencia de 1.3 desviaciones estándar en favor del grupo de tratamiento. Es importante mencionar que no se utilizaron variables de control, en primer lugar, porque se actuó bajo el supuesto de que la aleatorización del experimento, equipararía las características de los dos grupos y, en segundo lugar, por razones presupuestarias y temporales que limitaron este estudio. Por supuesto que hubiese sido deseable ocupar algunas variables de control como por ejemplo, educación de los padres, nivel socioeconómico de la escuela, de los niños, libros en la casa (como medida de capital cultural), etc.

Cabe señalar que las tablas donde se estima el efecto corresponden a la variable de impacto descrita en el título de la tabla (por ejemplo, en la tabla 16 con título “Diferencias en diferencias Identificación del nombre de las letras NT1 se presenta el impacto en identificación del nombre de las letras en nivel de transición 1).

a. Identificación del nombre de las letras: conocimiento del alfabeto.

Tabla 16. Diferencias en Diferencias Identificación del nombre de las letras NT1

Identificación del nombre de las letras	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	-.7567978	.3882148	-1.95	0.052	-1.519592	.0060965
Tiempo	1.818599	.4033568	4.51	0.000	1.025949	2.611249
Impacto	1.312112	.5598281	2.34	0.020	.2119744	2.412249
Cons.	2.486957	.2807042	8.86	0.000	1.935335	3.038578

Como se observa en la tabla, el cambio estimado solo por el efecto tiempo (entre la primera evaluación y la última), tanto para los niños y niñas tratados y no tratados, es de 1,82 (dos preguntas correctas más que en la medición de la línea de base). Sin embargo, lo relevante a destacar es que controlando por el tiempo y por las diferencias pre-existentes entre tratados y no tratados (en la línea de base, para la variable identificación nombre de las letras), existe un impacto del programa de 1.3 puntos. Este impacto es significativo ($t > 1,96$ y $P < 0,05$) y positivo, por lo que se puede afirmar que los niños y niñas de NT1 después de la intervención del proyecto LEAMOS tienen un mayor conocimiento del alfabeto.

b. Segmentación de sílabas: conciencia fonológica.

Tabla 17. Diferencias en Diferencias segmentación de sílabas NT1

Segmentación de sílabas	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	.17902	0.2388412	0.75	0.454	-0.2903351	0.6483751
Tiempo	1.844364	.0248157	7.43	0.000	1.356702	2.332026
Impacto	0.0461813	0.3444227	0.13	0.893	0.6306557	0.7230183
cons	2.313043	0.1726975	13.39	0.000	1.97367	2.652417

Como se observa en la tabla, el cambio estimado solo por el efecto tiempo (entre la primera evaluación y la última), tanto para los niños y niñas tratados y no tratados, es de 1,84 (dos preguntas correctas más que en la medición de la línea de base). Es decir, los niños y niñas, en general, han desarrollado en el tiempo la conciencia fonológica, en este caso, segmentar sílabas. Sin embargo, lo relevante a destacar es que controlando por el tiempo entre y por las diferencias pre-existentes entre tratados y no tratados (en la línea de base, para la variable segmentación de sílabas) no es posible observar un impacto del programa. La diferencia es muy baja y no es significativa ($t < 1,96$ y $P > 0,005$) por lo que se puede afirmar que los niños y niñas de NT1, después de la intervención del proyecto LEAMOS, no han desarrollado más que los niños y niñas no tratados, la conciencia fonológica.

c. Identificación del sonido inicial: conciencia fonológica

Tabla 18. Diferencias en Diferencias identificación del sonido inicial NT1

Identificación del sonido inicial	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	-0.3256729	.1762618	-1.85	0.065	-.6720509	.0207052
Tiempo	0.9362319	.1831367	5.11	0.000	.5763436	1.29612
Impacto	0.0937888	.2541796	0.37	0.712	-.4057082	.5932859

cons	0.7304348	.1274485	5.73	0.000	.4799813	.9808883
------	-----------	----------	------	-------	----------	----------

Como se observa en la tabla, el cambio estimado solo por el efecto tiempo, tanto para los niños y niñas tratados y no tratados, es de 0,9362319 (dos preguntas correctas más que en la medición dla medición inicial). Es decir, los niños y niñas, en general, han desarrollado en el tiempo la conciencia fonológica, específicamente la habilidad de reconocer el sonido inicial. Sin embargo, lo relevante a destacar es que, controlando por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para la variable conciencia fonológica), entre tratados y no tratados no es posible observar un impacto del programa. La diferencia es muy baja y no es significativa ($t < 1,96$ y $P > 0,005$), por lo que se puede afirmar que los niños y niñas de nt1, después de la intervención del proyecto LEAMOS, no han desarrollado más que los niños y niñas no tratados, la conciencia fonológica.

d. Test de Vocabulario TEVI.

Tabla 19. Diferencias en Diferencias vocabulario NT1

Vocabulario	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	-.1453416	1.033874	-0.14	0.888	-2.177044	1.88636
Tiempo	8.472383	1.0742	7.89	0.000	6.361436	10.58333
Impacto	-4.692259	1.490906	-3.15	0.002	-7.62209	-1.762428
cons	26.57391	.7475573	35.55	0.000	25.10486	28.04296

Como se observa en la tabla, el cambio estimado solo por el efecto tiempo, tanto para los niños y niñas tratados y no tratados, es de 8.472383 en el test de vocabulario TEVI. Es decir, los niños y niñas, en general, han desarrollado en el tiempo un mayor conocimiento de vocabulario. Sin embargo, lo relevante a destacar es que controlando por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para la variable vocabulario) entre tratados y no tratados es posible observar una diferencia significativa a favor de los no tratados.

Con todo, es importante recalcar que el test de vocabulario TEVI está normado para niños y niñas chilenos y que, en relación a eso, tanto tratados y no tratados, en promedio, aún se encuentran bajo la norma. Los niños y niñas alcanzan, en promedio, 32,55 puntos, a diferencia de los 26,55 puntos que alcanzaban en la línea de base. Este puntaje está por debajo del puntaje normal, de acuerdo a lo establecido por el TEVI, para la edad promedio de los niños y niñas evaluados (58,54 meses, es decir, 4 años y 10 meses), que es 34 puntos.

e. Prueba TEJAS LEE NT1

Tabla 20. Diferencias en Diferencias prueba Tejas LEE NT1

Tejas LEE NT1	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	- .9034507	.5967	-1.51	0.131	-2.076046	.2691451
Tiempo	4.599195	.6199738	7.42	0.000	3.380863	5.817527
Impacto	1.452082	.8604757	1.69	0.092	-2.388685	3.143032
cons	5.530435	.4314523	12.82	0.000	4.682573	6.378297

En la tabla precedente se muestra la suma del impacto para toda las pruebas TEJAS LEE para NT1, de manera de estimar el impacto total de la intervención LEAMOS. Como se observa en la tabla, la suma de los impactos para los tres ítemes considerados, controlando por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para la medida resumen de todas las habilidades medidas) entre tratados y no tratados, dan cuenta de un leve impacto positivo a favor del grupo tratamiento, que no es significativo al 95 % ($t < 1,96$ y $P > 0,005$).

Como se establece en la metodología, enseguida se presenta el análisis de impacto de LEAMOS en habilidades de iniciación a la lectura, usando los puntajes obtenidos por los niños y niñas escalados por el modelo de Rasch.

Tabla 21. Diferencias en Diferencias con puntuaciones RASCH para prueba Tejas LEE NT1.

Puntuaciones NT1	RASCH	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento		- .2293832	.1856463	7.49	0.000	1.026182	1.755839
Tiempo		1.391011	.1778142	-1.29	0.198	-.57882	.1200537
Impacto		.3491497	.2576335	1.36	0.176	-.1571465	.8554459
cons		.142108	.128571	1.11	0.270	-.1105572	6.3947732

De acuerdo a los resultados de la tabla anterior, se puede observar que el impacto estimado de LEAMOS es de 0.349 desviaciones estándar, sin embargo, el coeficiente beta de la regresión de diferencias en diferencias no es significativo ($t < 1,96$ y $P > 0,005$). Esto implica que el proyecto

LEAMOS no muestra un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de iniciación a la lectura de los niños y niñas en NT1.

1.2. CONCLUSIONES RESULTADOS DE IMPACTO PARA NT1

Como se deriva de los resultados, en general todos los niños y niñas avanzan en su conocimiento y en sus habilidades para la iniciación lectora, independientemente de si pertenecen o no al grupo que ha recibido la intervención. Lo anterior podría estar señalando que, más allá de la didáctica específica del lenguaje que se utilice, cuando los niños y niñas asisten a centros de educación infantil su aprendizaje se incrementa en los ámbitos evaluados. Adicionalmente, es posible suponer que en este ámbito del aprendizaje influye el desarrollo en el tiempo (sin la mediación de la escuela) de cada uno de los niños y niñas. Con todo, es posible suponer para efectos de este estudio que la escuela pudiera haber influido positivamente en estos aspectos.

No obstante el avance promedio de los niños y niñas, de los análisis realizados se puede concluir que existe un impacto positivo del proyecto LEAMOS en uno de los conocimientos evaluados: el conocimiento del alfabeto. En efecto, los niños y niñas del grupo de tratamiento poseen mayor conocimiento del nombre de las letras que los niños y niñas que no han recibido la intervención, conocimiento que se puede atribuir a la intervención LEAMOS. En este sentido, el hecho de que la mayor parte de las estrategias específicas de intervención pedagógica LEAMOS incluya el trabajo con textos escritos que se leen, que se comentan, se observan, se manipulan, junto con algunas preguntas sugeridas que, de manera explícita, hacen alusión a este conocimiento (“¿qué letra es esta?”, “¿qué otras palabras comienzan con esta letra?”) podría explicar el mayor conocimiento adquirido por estos niños y niñas. Además, hay que recordar que, tanto en los mapas de progreso de los Niveles de Transición, en los Programas Pedagógicos y en los aprendizajes esperados de la SEP, el conocimiento del alfabeto (sobre todo de las vocales) posee relevancia, lo que hace a estos resultados relevantes a la luz de dichos instrumentos curriculares. De hecho, con respecto a las vocales, el conocimiento que poseen todos los niños y niñas es superior que el que poseen de las consonantes.

En relación con las dos dimensiones evaluadas para la conciencia fonológica (segmentación de sílabas e identificación del sonido inicial), en todos los niños y niñas se observa un avance significativo, sin existir una diferencia entre el grupo de tratamiento y el grupo sin tratamiento. Por lo tanto, se puede concluir que la intervención LEAMOS no estaría demostrando un impacto en el aprendizaje de los niños y niñas. Cabe destacar que, para el caso de la segmentación de sílabas, los niños y niñas poseen el mejor desempeño de toda la evaluación, tanto en la línea de base como en la evaluación después de la intervención, lo cual podría determinar un espacio de mejora más reducido entre ambas mediciones. En otras palabras, que se trate de una habilidad avanzada ya en la línea de base, permite comprender el menor avance en la última medición. Como en el caso del conocimiento del alfabeto, este hallazgo resulta también coherente con los lineamientos del currículum vigente para Educación Parvularia, lo que podría explicar el dominio inicial de los niños

y niñas, puesto que es una habilidad que es promovida para NT1, desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y los Programas Pedagógicos para los Niveles de Transición.

Para el caso de la identificación del sonido inicial, aun cuando existe un avance, se observa el peor desempeño, en comparación con las otras habilidades y conocimientos medidos. Si bien lo anterior podría considerarse como negativo desde la perspectiva del impacto de la intervención, vale la pena destacar que se trata de un resultado coherente con el currículum vigente y los mapas de progreso, puesto que, en dichos instrumentos curriculares, esta habilidad es considerada como esperada en los niños y niñas de NT2 y no de NT1. Con todo, se trata de un resultado relevante en tanto la literatura especializada es rica en evidencia respecto de la importancia crucial de la conciencia fonológica para llegar a leer de manera autónoma y comprensiva¹⁸.

El caso de la dimensión vocabulario llama la atención puesto que, aunque todos los niños y niñas amplían su conocimiento, son los niños y niñas del grupo sin tratamiento los que poseen un incremento mayor. Es difícil interpretar este resultado en ausencia de información respecto de las características de la enseñanza recibida por los niños y niñas del grupo sin tratamiento; no obstante, es posible suponer una debilidad en la intervención LEAMOS en este ámbito que podría ser contrastado con la caracterización de sus prácticas. Aún así, vale la pena recordar que todos los niños y niñas, en promedio, se encuentran bajo la norma indicada por el TEVI, lo que predice para ellos una mayor dificultad en el aprendizaje de la lectura más adelante (Snow, 2009).

Finalmente, a partir de los análisis por sección, es posible decir que no existe un impacto del proyecto LEAMOS en su conjunto para el nivel NT1, que sea significativo al 95%. Esto es confirmado por el análisis con puntuaciones RASCH. Sin embargo, si se considera un rango de error mayor, se percibe una diferencia significativa en los conocimientos y habilidades de los niños y niñas del grupo de tratamiento. Vale la pena recordar que, tal como se explica en la metodología, el tamaño de la muestra no permite afirmar con certeza que existe esta diferencia.

1.3. IMPACTO PROYECTO LEAMOS NT2-DIFERENCIAS EN DIFERENCIAS

Al igual que para NT1 Para la medición del impacto del Proyecto Leamos en el desarrollo de las habilidades de iniciación a la lectura, se decidió utilizar el análisis de Diferencias en Diferencias. Así también, se realizó un análisis basado en los modelos de RASCH para medir el impacto en el desarrollo de las habilidades de iniciación a la lectura de los niños y niñas, pero que será usado solo para fines descriptivos, como ya se mencionó en el apartado de metodología.

1. Comparación de medias: grupo de tratamiento y grupo sin tratamiento antes y después de la intervención.

¹⁸ La conciencia fonológica aparece confirmada en numerosas investigaciones como la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura inicial (Bravo, 2004; De Jong & Van der Leij, 1999; Diuk, Signorini, & Borzone, 2003; Guardia, 2003; Morris et al., 2003; Muter & Snowling, 1998; Vellutino & Scanlon, 1987).

A continuación se muestra la comparación de medias entre tratados y no tratados, antes de la intervención (línea de base).

Tabla 22. Comparación de medias (por medio de pruebas T) en las cinco secciones consideradas para NT2, entre tratados y no tratados.

Establecimiento experimental / control		Grupo de tratamiento	Grupo sin tratamiento
Identificación del nombre de las letras	Media	8,5*	6,28
	N	166	146
Identificación del sonido de las letras	Media	3,8	3,36
	N	166	146
Identificación del sonido inicial	Media	2,0	1,72
	N	166	146
Unión de sonidos	Media	0,10	0,10
	N	166	146
Vocabulario	Media	34,52	34,36
	N	166	146

*Existen diferencias significativas al 5%

A diferencia de lo que sucedía en NT1 en la línea de base, en NT2 los niños y niñas tratados y no tratados, no presentan diferencias significativas estadísticamente en los puntajes promedio obtenidos para 4 de las variables evaluadas. Solo existen diferencias para la prueba identificación del sonido de las letras, a favor de los tratados.

En la siguiente tabla, se presenta la comparación de medias entre tratados y no tratados, después de la intervención.

Tabla 23: Comparación de medias (por medio de pruebas T) en las cinco secciones consideradas para NT2, entre tratados y no tratados

Establecimiento experimental / control		Grupo de tratamiento	Grupo sin tratamiento
--	--	----------------------	-----------------------

Identificación del nombre de las letras	Media	15,01*	9,23
	N	157	137
Identificación del sonido de las letras	Media	8,76*	5,92
	N	157	137
Identificación del sonido inicial	Media	2,93	2,58
	N	157	137
Unión de sonidos	Media	0,41*	0,21
	N	186	146
Vocabulario	Media	40,08	38,54
	N	157	137

*Existen diferencias significativas al 5%

Después de la intervención, encontramos diferencias significativas a favor de los niños y niñas tratados, en tres de las cinco variables evaluadas: identificación del nombre de las letras, identificación del sonido de las letras (ambas corresponden al conocimiento del alfabeto) y para unión de sonidos (conciencia fonológica).

2. Diferencias en Diferencias

A continuación se presente el análisis de Diferencias en Diferencias para los resultados de NT2. para cada una de las pruebas: identificación del nombre de las letras, identificación del sonido de las letras, identificación del sonido inicial y unión de sonidos. Al final se muestra el análisis para las cuatro variables de la prueba TEJAS LEE en conjunto.

a. Identificación del nombre de las letras: conocimiento del alfabeto

Tabla 24: Diferencias en Diferencias identificación del nombre de las letras NT2

Identificación del nombre de las letras	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.
Tratamiento	2.219178	.8532919	2.60	0.010	-5433876 3.894969

Tiempo	2.952755	.8945555	3.30	0.001	1.195926	4.709583
Impacto	3.553615	1.225232	2.90	0.004	1.147365	5.959864
cons	6.280822	.6224068	10.09	0.000	5.058469	7.503174

Como se observa en la tabla, el cambio estimado solo por el tratamiento (diferencias después de la intervención entre tratados y no tratados), sin controlar por el tiempo, es de 2.21 puntos. Ahora, el cambio estimado solo por el efecto tiempo (entre la primera evaluación y la última), tanto para los niños y niñas pertenecientes al grupo de tratamiento como los no tratados, es de 2.95 (tres preguntas correctas más que en la medición de la línea base).

Sin embargo, controlando por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para identificación del nombre de las letras) entre tratados y no tratados, existe un impacto del programa de 3.55 puntos. Como se veía anteriormente, en la diferencia de medias entre tratados y no tratados, esta era de 5,77, lo que se reduce al controlar. Lo importante es que se puede afirmar que existe un impacto positivo y significativo ($t > 1,96$ y $P < 0,005$) de la Intervención LEAMOS en la identificación del nombre de las letras. Es decir, los niños y niñas del grupo tratamiento, tienen mayor conocimiento del alfabeto que los niños y niñas que no han recibido el tratamiento.

b. Identificación del sonido de las letras: conocimiento del alfabeto.

Tabla 25: Diferencias en Diferencias identificación del sonido de las letras NT2

Identificación del sonido de las letras	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	.4510645	.666765	0.499	0.499	-.8584035	21.760533
Tiempo	2.563544	.6990085	0.000	0.000	1.190752	3.936335
Impacto	2.393559	.9574005	0.013	0.013	.5133079	4.273809
cons	3.356164	.4863507	0.000	0.000	2.401014	4.311315

En el caso de la identificación del sonido de la letras, se observa que el cambio estimado solo por el efecto tiempo, es decir, tanto para los niños y niñas tratados y no tratados (dos a tres preguntas correctas más que en la medición inicial). Sin embargo, al controlar por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para identificación del sonido de la letras) entre tratados y no tratados, es posible observar un impacto positivo del programa de 2.39 puntos. Es

decir, es posible que la intervención LEAMOS si esté generando alguna ganancia en los aprendizajes de los sonidos de las letras. Esto es completamente coherente con el impacto observado en el conocimiento del nombre de las letras, puesto que se tratan del mismo conocimiento: el conocimiento del alfabeto.

c. Identificación del sonido inicial: conciencia fonológica

Tabla 26: Diferencias en Diferencias identificación del sonido inicial NT2

Identificación del sonido inicial	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	.2988942	.1781384	0.094	0.094	-.0509541	.6487425
Tiempo	.8647635	.1867529	0.000	0.000	.4979972	1.23253
Impacto	.0471005	.255787	0.854	0.854	-.4552428	.5494438
cons	1.719178	.1299375	0.000	0.000	1-463992	1.974364

En el caso de la identificación del sonido inicial, se observa que el cambio estimado solo por el efecto tiempo, es decir, tanto para los niños y niñas pertenecientes al grupo de tratamiento y de control es de 0,86. Es decir, todos los niños y niñas, muestran una mejora en esta habilidad. Sin embargo, al controlar por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para la variable identificación del sonido inicial) entre tratados y no tratados, no es posible observar un impacto significativo del proyecto LEAMOS ($t > 1,96$ y $P < 0,005$). Esto es lógico dada la inexistencia de diferencias en las medias, entre tratados y no tratados, tanto en la línea de base como en la evaluación luego de la intervención. En este sentido, es posible afirmar que los niños y niñas que han sido intervenidos por el proyecto, no han desarrollado mayormente la habilidad de reconocer el sonido inicial (conciencia fonológica) que los niños y niñas del grupo sin tratamiento.

d. Unión de sonidos: conciencia fonológica

Tabla 27: Diferencias en Diferencias unión de sonidos NT2

Unión de sonidos	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	-.0063542	.0677569	-0.09	0.925	-.1394227	.1267144
Tiempo	.1089391	.0710335	1.53	0.126	-.0305644	.2482226

Impacto	.2023187	.0972914	2.08	0.038	.011247	.3933904
cons	.1027397	.0494231	2.08	0.038	.0056771	.1998024

En el caso de la unión de sonidos, se observa que el cambio estimado solo por el efecto tiempo, es decir, tanto para los niños y niñas tratados y no tratados, es muy bajo y no significativo. Es decir, no es posible afirmar que todos los niños y niñas muestran una mejora en esta habilidad en la última medición. Sin embargo, al controlar por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (diferencia en la línea de base, para la variable unión de sonidos) entre tratados y no tratados, es posible observar un impacto positivo ($t > 1,96$ y $P < 0,005$), muy leve¹⁹, de sólo 0,2. del proyecto LEAMOS.

e. Test de Vocabulario TEVI

Tabla 28: Diferencias en Diferencias vocabulario NT2

Vocabulario	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	.1619079	.901457	0.18	0.858	-1.608476	1.932292
Tiempo	4.183982	.9450506	4.43	0.000	2.327985	6.039978
Impacto	1.380749	1.294393	1.07	0.287	-1.161327	3.922824
cons	34.35616	.6575399	53.25	0.000	33.06481	35.64752

En el caso de la identificación de vocabulario, se observa que el cambio estimado solo por el efecto tiempo, es decir, sin diferencia entre niños y niñas tratados y no tratados, es de 4.18392. Es decir, todos los niños y niñas, muestran una mejora en el conocimiento de vocabulario. Sin embargo, al controlar por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para la variable vocabulario) entre el grupo de intervención y de control, no es posible observar un impacto significativo del proyecto LEAMOS ($t > 1,96$ y $P < 0,005$). En este sentido, es posible afirmar que los niños y niñas que han sido intervenidos por el proyecto, no han adquirido mayor conocimiento de vocabulario que los niños y niñas del grupo sin tratamiento.

¹⁹ Los intervalos de confianza están entre 0,01 puntos y 0,3 puntos, lo que muestra que hay niños que no han avanzado.

e. Prueba Tejas LEE NT2.

Tabla 29: Diferencias en Diferencias prueba Tejas LEE NT2

TEJAS LEE NT2	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento	2.962783	1.534709	1.93	0.054	-.051252	5.976817
Tiempo	6.490001	1.608925	4.03	0.000	3.330213	9.649789
Impacto	6.196593	2.203672	2.81	0.005	1.868773	10.52441
cons	11.4589	1.119445	10.24	0.000	9.260412	13.6574

En la tabla precedente, se muestra la suma del impacto para toda las pruebas TEJAS LEE para NT2, de manera de estimar el impacto total de la intervención LEAMOS. Como se observa en la tabla, la suma de los impactos para los tres ítems considerados, controlando por el tiempo y por las diferencias pre-existentes (en la línea de base, para la medida que resume a todas las habilidades medidas), entre tratados y no tratados dan cuenta de un impacto positivo significativo a favor del grupo tratamiento.

Tabla 30. Diferencias en Diferencias con puntuaciones RASCH para prueba Tejas LEE NT2.

Puntuaciones NT2	RASCH	Coef.	Std.Err.	t	P> t	95% Intervalo de Conf.	
Tratamiento		.5967053	.2221131	4.39	0.000	.5389292	1.41135
Tiempo		.9751398	.2118675	2.82	0.005	.1806161	1.012795
Impacto		.6550885	.3042183	2.15	0.032	.0576305	1.252547
cons		-.7208229	.1545401	10.24	0.000	-1.024326	-.4173197

Al repetir el análisis de impacto usando los puntajes de los niños y niñas escalados mediante el modelo de Rasch, se observa que el proyecto LEAMOS tiene un impacto significativo correspondiente a 0,65 desviaciones estándar ($t > 1,96$ y $P < 0,005$). Esto quiere decir que el proyecto tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de iniciación a la lectura en NT2. Siempre teniendo en cuenta las limitaciones metodológicas del estudio y del leve impacto (menor a 1 desviación estándar)

1.4. CONCLUSIONES RESULTADOS DE IMPACTO PARA NT2

Para el caso de NT2, al igual que para NT1, todos los niños y niñas poseen un incremento significativo en su conocimiento y en sus habilidades para la iniciación a la lectura, independientemente de si pertenecen o no al grupo que ha recibido la intervención. La excepción a este hecho es la dimensión unión de sonidos. Como en el caso de NT1, lo anterior se puede interpretar como un posible efecto de la educación formal, independientemente del tipo de intervención. Es decir, dado que tanto los niños y niñas tratados y no tratados asisten a instituciones de Educación de Párvulos, sería posible considerar un aporte de la educación formal a la mera socialización, que estaría incidiendo en el aprendizaje de vocabulario y de otras habilidades para la iniciación a la lectura.

En específico, los niños y niñas que reciben una enseñanza explícita por parte de las educadoras que recibieron la intervención LEAMOS, poseen un incremento significativamente mayor del conocimiento del alfabeto (identificación del nombre de las letras y sonido de las letras). De todas maneras, el incremento en ambas dimensiones (junto con el avance en conocimiento del alfabeto para NT1) indica que el proyecto LEAMOS está provocando una mejora en los aprendizajes de los niños y niñas en este conocimiento que devendría de las prácticas que realizan las educadoras. Esto podría estar relacionado con las preguntas que las educadoras realizan acerca de los textos, afiches, etc. que se leen en la sala de clases, en especial aquellas que hacen foco en las letras, como se analizará en la segunda parte de este estudio.

Con respecto a la enseñanza/aprendizaje de la conciencia fonológica, sucede lo mismo que para NT1: no es posible observar un impacto de LEAMOS. Sin embargo, al considerar a la totalidad de niños y niñas evaluados, se aprecia un avance significativo en la habilidad de reconocer el sonido inicial de las palabras. Hay que recordar que esta es la dimensión que tiene el mejor desempeño de todas las dimensiones consideradas, lo que es coherente con el currículum vigente que la considera como un aprendizaje esperado.

Es importante hacer referencia a la complejidad que poseen los ítemes de reconocimiento del sonido inicial. Esta sección de la prueba, posee en sus ítemes palabras que comienzan con vocales y con consonantes. Tanto para NT1 como para NT2, las palabras que comienzan con vocales poseen un mayor porcentaje de respuestas correctas en comparación a lo que sucede con las palabras que empiezan con consonantes. Según el análisis de RASCH, esta diferencia es válida para los niños y niñas con mayores habilidades y con menores. Es decir, identificar el sonido inicial de las vocales es fácil. Esto podría responder a dos factores: en primer lugar, el nombre y el sonido de las vocales es el mismo, lo que quiere decir que una vez que se ha aprendido el nombre de una vocal es muy probable responder correctamente también al sonido. En segundo lugar, existe una alta correlación entre el conocimiento de las letras y sus sonidos y el reconocimiento del sonido inicial, es decir, si los niños y niñas no conocen una letra o sonido, no serán capaces de

reconocerlo en el contexto de una palabra. Por lo tanto, si conocen más vocales, reconocerán más vocales en posición inicial.

Para la unión de sonidos, otra de las secciones que forma parte de conciencia fonológica, en general, no se observa un avance significativo: en la línea de base la mayoría de los niños y niñas comenzaron en el piso de la prueba (no contestaban correctamente a ningún ítem), lo que se mantiene en la evaluación luego de la intervención. En efecto, en el análisis de RASCH se observa que esta sección es muy difícil para todos los grupos de niños y niñas según su habilidad. No obstante, los niños y niñas del proyecto LEAMOS avanzan, de manera muy leve, más que los niños y niñas no tratados.

Con todo, se puede afirmar que la conciencia fonológica, al igual que para NT1, no está completamente lograda, lo que constituye materia de preocupación, sobre todo si se considera que los niños y niñas evaluados están a punto de comenzar el aprendizaje explícito de la lectura propiamente tal.

En la dimensión vocabulario no existe impacto para el proyecto LEAMOS. Tanto los niños y niñas tratados y no tratados poseen un avance significativo que los lleva a alcanzar, en promedio, el puntaje normado para su edad promedio (39,36 puntos en promedio). Esto es positivo, puesto que en la línea de base los niños y niñas de NT2 no alcanzaban la norma. Esto muestra una diferencia de lo que ocurría en la línea de base, donde los niños y niñas estaban bajo la norma. En efecto, se trata de un avance significativo en el conocimiento de mayor vocabulario para todos los niños y niñas evaluados. Sin embargo, es deseable que el proyecto LEAMOS explicita de mayor manera estrategias que se enfoquen en la enseñanza de vocabulario para comprender, pero también, para usar. Como una gran cantidad de literatura indica, si los niños y niñas no poseen un adecuado desarrollo del vocabulario es muy poco probable que puedan comprender lo que van a comenzar a leer.

Finalmente, a partir de los análisis por sección, existe un impacto del proyecto LEAMOS (en NT2) que es significativo al 95% al considerar las secciones de TEJAS LEE (sin incluir vocabulario, que como se vio, no existe impacto a favor del grupo de tratamiento). Por ello, es posible afirmar que habría un leve impacto²⁰ de la intervención en los conocimientos y habilidades de los niños y niñas del grupo tratamiento. Este impacto es moderado y hay que considerar todas las limitaciones metodológicas mencionadas al comienzo de este informe.

²⁰ Los intervalos de confianza están entre 1,8 puntos y 10, 5 puntos. Esto quiere decir que todos los niños y niñas tratados avanzan, al menos 2 puntos en el total de la evaluación.

CAPÍTULO 5

1. Principales resultados

1.1. Resultados de las educadoras

El proyecto LEAMOS espera contribuir a fortalecer las prácticas pedagógicas de las educadoras intervenidas, con respecto a su apropiación de 15 estrategias (tales como, la lectura compartida, interrogación de textos, jugar a leer, escritura compartida, entre otras [cfr. 2]) que promueven el desarrollo de conocimientos y habilidades para la iniciación a la lectura. En el marco de estas estrategias, se espera que las educadoras otorguen mayores y mejores oportunidades a sus niños y niñas para iniciarse en la lectura, incorporando en su práctica cotidiana estas estrategias. Asimismo, el proyecto declara, como se ha dicho antes en otro capítulo, que las educadoras deberían adquirir un determinado conocimiento que les permita implementar las estrategias. Lo anterior se interpreta como una base teórica que les permita fundamentar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, en este caso, sobre las estrategias que estarían implementando.

En el marco de la evaluación, este conocimiento es observado, principalmente, a partir del análisis de los *practical arguments*. Esta técnica no permite hacer una medición sistemática ni objetiva de conocimientos disciplinarios o pedagógicos, pero sí permite que las educadoras se expresen respecto de aquellos principios que explican su docencia. Por su parte, las prácticas pedagógicas permiten observar la apropiación de las estrategias.

Del análisis realizado con respecto a las **prácticas pedagógicas** de las educadoras que recibieron la intervención de LEAMOS, es posible concluir cinco puntos:

En primer lugar, las aulas poseen las condiciones mínimas para poder enseñar y aprender. Es decir, existe respeto y escucha atenta entre los participantes, lo que sienta las bases para posibilitar el aprendizaje. Sin embargo, las intervenciones de la educadora tienden a tener que ver más con las reglas conductuales que con la enseñanza misma. Es posible que esta tendencia, a su vez, reste a los niños y niñas oportunidades de desarrollo del lenguaje. Como se mencionó, las educadoras tienden a realizar preguntas corales y a mantener el turno. Se suma el hecho de que las preguntas corales sean cerradas. El efecto es que el desarrollo del lenguaje y el pensamiento divergente se ve limitado.

Lo anterior replica estudios nacionales (Strasser et al., 2009; Martinic, 2007; MINEDUC, 2009) en aulas de Educación de Párvulos y de Educación Básica, cuestión que podría interpretarse como que el proyecto LEAMOS no estaría haciendo una diferencia respecto de lo que es común en las aulas del país. Este resultado pone, también, en evidencia la distancia que aún existe entre lo realizado por las educadoras y lo propuesto en el proyecto respecto de entregar diversas oportunidades a los niños y niñas para el desarrollo de la lectura inicial.

En segundo lugar, los resultados demuestran que las educadoras participantes de LEAMOS sí ofrecen una mayor cantidad de oportunidades para que los niños y niñas se acerquen y se rodeen

de la cultura escrita. Lo anterior, como resultado de que aumentan en la segunda medición las actividades de lectura y de que se enriquece el ambiente letrado de la sala. Adicionalmente, se observa una mejora en la motivación de los niños y niñas durante las actividades, lo que, como se sabe, es fundamental para introducir a los niños y niñas en el conocimiento y habilidades para la iniciación de la lectura, pero no es suficiente para el logro de estas.

En tercer lugar, las educadoras de LEAMOS muestran (luego de la intervención) una atención no solo en el contenido mismo de los textos, sino también en las características lingüísticas de estos, al trabajar con los niños y niñas. Lo anterior podría explicarse a partir del nuevo conocimiento adquirido en el contexto de la estrategia, no obstante es importante destacar que este incremento es incipiente en la segunda medición (en el nivel 2).

En cuarto lugar, los resultados dan cuenta del pobre trabajo de la conciencia fonológica y/o del conocimiento del alfabeto. Sin embargo, las educadoras de LEAMOS hacen un intento por desarrollar experiencias de aprendizaje en el marco del modelo equilibrado. Este punto es crítico, puesto que para la lectura exitosa, es necesaria la complementariedad de la decodificación con la comprensión (Snow, 2009; Allende y Condemarín, 1990).

En quinto y último lugar, es notable que en la observación post intervención aparezca el trabajo explícito del vocabulario en el contexto de la lectura. Sin embargo, suele ser la educadora la que realiza la reflexión acerca de la nueva palabra introducida, no dando oportunidades a los niños y niñas para utilizarla, punto clave según la propuesta del proyecto. Asimismo, en las interacciones la educadora suele utilizar palabras que necesitan del contexto para comprenderse (allá, acá, así, etc.) lo que también es una señal de las pocas oportunidades que tienen los niños y niñas para interactuar con nuevo léxico.

El hecho de que las educadoras pongan su atención en nuevas palabras no asegura que los niños y niñas se apropien de este vocabulario. En resumidas cuentas, no es que no se trabaje el vocabulario, sino que faltan oportunidades para que los niños y niñas lo escuchen y lo usen, pues para ello es necesario que la educadora cree estas oportunidades. Lo anterior resulta indispensable por cuanto “el desarrollo cognitivo tiene lugar en actividades socialmente organizadas” (Rogoff, 1993), lo que implicaría una articulación entre la didáctica específica y la didáctica general o, dicho de otro modo, una tensión en la transposición didáctica (Chevallard, 2005). Este último concepto teórico está a la base de la actividad de un docente, en cuanto este último debe poder transformar un saber sabio (la disciplina, el contenido) en un saber enseñable (realizando actividades que a los niños y niñas les hagan sentido). Tiene estrecha relación, entonces, con la didáctica específica de cada sub-sector (de cada disciplina).

En resumen, al comparar las expectativas de resultados del proyecto con lo efectivamente observado en los videos, es posible afirmar que las educadoras, luego de la intervención, poseen más herramientas para trabajar la lectura. Es decir, es posible observar a las educadoras desarrollando una mayor cantidad de actividades de lenguaje después de la intervención, que podría interpretarse como resultado de una mayor claridad en la intención pedagógica de

desarrollo de la lectura inicial. Sin embargo, en términos de la calidad de estas actividades, las educadoras aún no son capaces de entregar reales oportunidades para que los niños y niñas aprendan, puesto que el estilo de interacción en el aula es directivo (y no dialogal). En específico, los niños y niñas, no participan de un diálogo cooperativo (Pozo, 2007) en el que puedan expresar su conocimiento, sus dudas, errores, etc.

Por otra parte, respecto al **discurso de las educadoras**, se observan estabilidades y cambio al comparar las evaluaciones antes de la intervención y después de la intervención. Entre los elementos discursivos que se mantienen estables, llama la atención que las educadoras tiendan a explicar por qué enseñan de cierta manera y cómo saben si sus niños y niñas han aprendido, haciendo referencia principalmente a cuestiones de didáctica general. En específico, parece ser que sus decisiones pedagógicas descansan más en la búsqueda de motivar a los niños y niñas o de hacerlos participar, que en enseñarles determinados contenidos de lenguaje, por medio de determinada didáctica específica. Esta evidencia contrasta con la aspiración declarada del proyecto de proveer de un conocimiento específico a las educadoras que sustente la implementación de una didáctica específica de la lectura inicial.

Específicamente, en las entrevistas de la segunda evaluación hay un leve cambio en este sentido, puesto que aparecen como respuesta a las señaladas preguntas, algunas alusiones a estrategias para enseñar lenguaje, tales como la lectura compartida y el reconocimiento visual de palabras. No obstante, es igualmente cierto que dichas alusiones siguen teniendo en los discursos, menos peso que los elementos de didáctica general arriba citados. Más aún, llama la atención lo inespecífico de dichas alusiones, por ejemplo, no mencionan particularmente cómo gestionan la enseñanza y las interacciones (qué tipo de preguntas, respuestas o materiales) para que este conocimiento sea apropiado por los niños y niñas. Por otra parte, cuando se les consulta respecto de cómo pueden estimar que sus niños y niñas han aprendido, las educadoras -tanto antes como después de la intervención-, refieren que una señal del aprendizaje es que ellos(as) hayan participado activamente de la tarea propuesta.

Lo anterior podría deberse a que la capacitación no haya ofrecido trabajo suficiente con la totalidad de las estrategias o con cada una de ellas. En efecto, según se desprende de los documentos de la capacitación analizados, la lectura compartida (que mencionan en su discurso) es la estrategia a la que se habría dedicado más tiempo y detalle (video y guía de aplicación).

Con todo, es importante señalar aquí que, a nivel de percepciones, las educadoras declaren que LEAMOS ha constituido para ellas un gran aporte principalmente para ordenar su clase; para ayudarlas a definir qué es lo que hay que hacer en la clase. De sus comentarios queda clara la idea de que antes de LEAMOS no tenían una forma de planificar los contenidos de lenguaje. Con LEAMOS tienen más claro cómo se utiliza el tiempo y qué método es el más apropiado para iniciar en la lectura a los niños y niñas, cuestión que antes no tenían claro.

1.2. Resultados de los niños y niñas

Se organiza la discusión de los resultados sobre la base de una distinción entre los niveles escolares (NT1 y NT2) y entre los dos ámbitos clave de la **intervención: la decodificación y la construcción del significado**.

Con todo, cabe destacar que el impacto de esta intervención debe ser interpretado con cautela, puesto que la literatura especializada (Borman et al., 2003) ha mostrado la dificultad metodológica de medir el impacto de intervenciones de esta naturaleza, tanto como es difícil que intervenciones breves muestren impacto en el aprendizaje.

Resultados de impacto en aprendizaje para NT1

A continuación, se exponen los principales resultados del aprendizaje de los niños y niñas de NT1. En la tabla 31, se esquematizan las dimensiones evaluadas, el impacto obtenido en el grupo de tratamiento y si esta dimensión está considerada en el currículum vigente.

Tabla 31: Resumen de dimensiones evaluadas, impacto para el grupo tratamiento y consideración en el currículum vigente para NT1

Dimensión	Sí hay impacto	No hay impacto	¿Es una meta curricular?
Conocimiento del nombre de las letras especialmente en las vocales	x		Se espera que los niños y niñas hagan asociaciones entre grafemas y fonemas para las vocales; el conoc.del nombre de las vocales es un requisito
Segmentación silábica		x	Era esperable
Reconocimiento del sonido inicial		x	No era esperable
vocabulario		x	Era esperable

- ámbito de la decodificación:

Según se desprende de la articulación entre lo enunciado a partir de la ley SEP y los aprendizajes esperados del currículum vigente, los niños y niñas de NT1 deberían haber alcanzado en dicho nivel la capacidad de segmentar palabras en sílabas, tanto como de realizar asociaciones entre grafemas y fonemas para el caso de las vocales. Al respecto, los resultados del impacto de la

estrategia LEAMOS permiten señalar que dicha estrategia no habría sido efectiva para el caso de la segmentación silábica. Lo anterior no significa que los niños y niñas en estudio no sean capaces de segmentar en sílabas; en efecto, un análisis atento de los resultados señala que todos los niños y niñas medidos avanzan en el tiempo su dominio de segmentación silábica, tanto aquellos en el grupo de tratamiento como los que no lo están. Sin embargo, no es posible encontrar un avance significativamente mayor en los niños y niñas bajo tratamiento, lo que indica que la estrategia no estaría haciendo una diferencia en tanto propuesta pedagógica, para hacer avanzar a los niños y niñas en este ámbito.

Lo anterior puede ser discutido a la luz de la evidencia empírica disponible, según la cual la conciencia fonológica constituye un dominio central para la adquisición de la lectura, y que esta debe desarrollarse gradualmente en una lógica progresiva de niveles de complejidad (Morris et al., 2003). Específicamente, la capacidad de segmentación silábica constituiría el primer paso en este desarrollo, requisito esencial para que los niños y niñas puedan progresar hacia las habilidades más complejas de conciencia fonológica, como el reconocimiento de sonidos iniciales, finales, la unión de sonidos, etc. Así, los resultados de impacto del proyecto señalarían una debilidad de la intervención para hacerse cargo de un dominio necesario y mínimo en la preparación de los niños y niñas para la lectura inicial. Este punto será tratado con mayor detalle en la siguiente sección.

Respecto de la capacidad esperada (por el currículum) de hacer relaciones entre grafemas y fonemas para las vocales, los resultados de impacto señalan que los niños y niñas del grupo en tratamiento aventajan significativamente a sus pares sin tratamiento, en cuanto a la capacidad de dar el nombre de las letras, especialmente de las vocales. Por supuesto, saber el nombre de una letra está en la base de la habilidad de relacionar un grafema con su respectivo fonema, sin embargo, es necesario el dato de si los niños y niñas encuestados conocen el sonido de un grafema. Con todo, trabajos nacionales permiten afirmar que el conocimiento sólido del alfabeto es un predictor clave de la lectura inicial (Villalón, 2008), en este caso, puesto que posibilita el trabajo de asociación.

Si bien fue evaluada, la capacidad de reconocer sonidos iniciales (un nivel más avanzado de conciencia fonológica) no constituye un aprendizaje esperado para NT1, a la luz del currículum vigente. En ese sentido, se entiende que no constituye un aprendizaje esperado de la intervención LEAMOS, lo que es coherente con el hecho de que no se observa un avance significativo en el grupo en tratamiento para esta medida.

Sobre este punto, no obstante, es posible ofrecer una discusión respecto de la deseabilidad de que el señalado dominio pudiera ser parte del currículum de los niveles de transición. En efecto, llama la atención de que éste solo se explicita para primero básico, en circunstancias que constituye todavía un dominio muy básico de conciencia fonológica y de que los niños y niñas (según el currículum) deberían estar leyendo al finalizar el primero básico. En otras palabras, lo que se discute es que, dado que primero básico se reconoce como el curso de adquisición de la lectura inicial, la conciencia fonológica debería ser un logro de los niveles de transición. Especialmente en

el caso de reconocimiento de sonido inicial, un dominio posible de ser trabajado y adquirido muy tempranamente.

- ámbito de la construcción del significado:

Por último, respecto del dominio de vocabulario, importa decir que constituye el predictor más importante de la comprensión lectora (Snow, 2009), afirmación que encuentra un correlato en el currículum vigente, pues la ampliación léxica constituye un resultado esperado de ambos niveles de transición. Ante esto resulta particularmente crítico que la intervención LEAMOS no ofrezca una diferencia positiva y significativa al grupo en tratamiento, respecto del dominio de vocabulario.

En efecto, mientras que todos los niños y niñas evaluados (de ambos grupos) avanzan en dicho dominio a lo largo del tiempo (entre pre y post test), sería esperable que una estrategia centrada en la preparación para la lectura inicial pudiera ampliar este avance significativamente, como resultado del foco de intervención. Sin embargo, los resultados estarían señalando incluso que el grupo sin tratamiento resulta tener un incremento de vocabulario mayor al grupo con tratamiento, lo que permite objetar la capacidad de LEAMOS de ser mejor que la experiencia escolar que hayan recibido los niños y niñas sin tratamiento. Esto obtiene aún más relevancia si se considera el trabajo con niños y niñas pertenecientes a establecimientos municipalizados y particular subvencionados seleccionados para el estudio, quienes estuvieron bajo la norma indicada por el test de vocabulario, para niños y niñas equivalentes en edad; es decir, se trataría de niños y niñas con aún más necesidad de una intervención pedagógica en este sentido. Lo anterior, considerando la evidencia de que un dominio descendido de vocabulario podría producir un "efecto mateo" en los señalados niños y niñas. El referido efecto, dice relación con el hecho de que aquellos niños que no poseen un vocabulario base mínimo tendrán mayores dificultades para acrecentar su léxico en comparación con los niños que sí poseen este "piso" léxico. Si es que no hay una intervención con mayor énfasis en vocabulario, los niños con mayores dificultades se enfrentarían a obstáculos crecientes a lo largo de su escolaridad.

Resultados de impacto en aprendizaje para NT2

A continuación, se exponen los principales resultados del aprendizaje de los niños y niñas de NT2. En la tabla 32, se esquematizan las dimensiones evaluadas, el impacto obtenido en el grupo de tratamiento y si esta dimensión está considerada en el currículum vigente.

Tabla 32: Resumen de dimensiones evaluadas, impacto para el grupo tratamiento y consideración en el currículum vigente para NT2

Dimensión	Sí hay impacto	No hay impacto	¿Es meta curricular?
Conocimiento del nombre de las letras (vocales y consonantes)	x		Se espera que los niños y niñas hagan asociaciones entre grafemas y fonemas para las vocales y algunas consonantes; el conoc.del nombre de las letras y su sonido es un requisito
Identificación del sonido de las letras del alfabeto (vocales y consonantes)	x		
Reconocimiento del sonido inicial		x	Es esperable para primero básico
Unión de sonidos	x (muy leve)		No era esperable
Vocabulario		x	Era esperable

- ámbito de la decodificación:

Según se desprende de la articulación entre los aprendizajes clave SEP y el currículum vigente, los niños y niñas de NT2 deberían ser capaces de realizar asociaciones entre grafemas y fonemas, tanto para las vocales como para algunas consonantes. Al respecto, los resultados de la intervención LEAMOS aportan significativamente puesto que demuestran un impacto en la capacidad de los niños y niñas para identificar el sonido y el nombre de las letras (vocales y consonantes). En su conjunto, ambos conocimientos aportan una base necesaria para el establecimiento de relaciones entre grafemas y fonemas.

Un caso diferente se observa en relación con la dimensión de la conciencia fonológica. En efecto, los resultados del estudio señalan que los niños y niñas del grupo de tratamiento no demostrarían una ventaja comparativa respecto de sus pares sin tratamiento para la habilidad más sencilla de reconocimiento de sonidos iniciales. Respecto de la habilidad más compleja de unión de sonidos se verifica un impacto, pero muy leve (0, 2 puntos más el grupo tratamiento que el grupo no tratado).

Como se discutió en relación con los resultados de NT1, solo para primero básico es que el currículum nacional establece como un aprendizaje esperado la identificación de sonidos iniciales. Así, sería posible decir que LEAMOS se mantiene dentro de las expectativas del currículum en tanto no provee de una intervención efectiva para el logro de dicha capacidad. Sin embargo, y como se ha discutido ya, es posible debatir respecto de la necesidad de que NT2 provea a los niños y niñas de capacidades gradualmente más complejas de conciencia fonológica, dado que en un

breve periodo de un año (en primero básico) los niños y niñas deberán ser capaces de decodificar. En otras palabras, se sugiere que los Niveles de Transición se hagan cargo de las habilidades de iniciación a la lectura, dejando para primero básico la compleja tarea de la decodificación.

Por su parte, resulta aún más preocupante que ni el currículum ni los aprendizajes SEP hagan mención a la unión de sonidos, puesto que esta habilidad, según se señala en la teoría, debe ser objeto de una didáctica específica, como requisito mínimo para la adquisición de la lectura inicial (Ehri, 1994; Diuk, 2007). En efecto, y como comenta Diuk, no es posible pensar que los niños y niñas puedan atravesar desde los dominios más simples de conciencia fonológica hasta la decodificación, sin antes haber pasado por una formación sistemática en unión de sonidos. En otras palabras, a fusionar los sonidos se debe enseñar, puesto que no será adquirido de manera espontánea como resultado de que se conozcan los nombres y sonidos de las letras, o que se pueda reconocer todos los sonidos por separado.

Respecto de los resultados en unión de sonidos, todos los niños y niñas en estudio tuvieron un desempeño cercano al "piso" del instrumento, tanto en la primera como en la segunda evaluación. Lo anterior implica que ni el desarrollo ni el tiempo pueden contribuir a la adquisición de esta habilidad y, por lo tanto, debe ser enseñada.

- ámbito de la construcción de significados:

Tal como ocurre en el caso de NT1, todos los niños y niñas del Nivel de Transición 2 evaluados avanzan en su dominio léxico, entre la primera y la segunda evaluaciones. No obstante, dicho incremento no es mayor para el caso del grupo de tratamiento, por lo que es posible decir que LEAMOS no ofrece una oportunidad mayor para desarrollar en los niños y niñas, el principal predictor de la lectura: el vocabulario (Snow, 2009).

Lo anterior podría deberse al escaso énfasis teórico y práctico que existe respecto del vocabulario, tanto en el manual como en las instancias de capacitación. En específico, en el manual se menciona en solo un párrafo la importancia de desarrollar vocabulario en los niños y niñas de los niveles de transición. No se profundiza en este aspecto ni se proponen actividades donde el desarrollo del léxico sea el aprendizaje central.

2. Discusión sobre el modelo de intervención LEAMOS a la luz del desarrollo profesional docente

Los resultados integrados de la investigación que se reporta, pueden ser relacionados con otros estudios llevados a cabo en la Universidad Diego Portales (UDP) y fuera de ella, en la medida en que en su conjunto aportan a un panorama de la implementación curricular en aulas de nuestro país. En general, es posible afirmar que las observaciones recogidas en los proyectos LEAMOS (2010), LEM y ECBI (2009, 2010), Evaluación de Programas Pedagógicos (EPP), (2010) encargados por el MINEDUC a la UDP; tanto como algunos análisis de videos de Docente Más (Galdames,

Medina, San Martín, et al., 2010), dan cuenta de que nuestros docentes logran un nivel de apropiación de los lineamientos curriculares tal que les permite reproducir su forma (sus estructuras, sus actividades), no obstante con una implementación de baja calidad. Si bien no es posible establecer para la mayoría de los estudios una relación entre la señalada “baja calidad” y el desempeño de los niños y niñas, sí es posible hacerlo respecto de LEAMOS. En este caso particular, es posible afirmar que justamente esta apropiación “a medias” podría explicar el bajo impacto de la intervención en los aprendizajes de los niños y niñas.

Categorizamos la diversidad de las observaciones contenidas en estos distintos estudios como un ejercicio docente de baja calidad, en tanto ha sido posible observar en las aulas un mejor desempeño en el ámbito formal de la docencia: estructura de la clase, uso del tiempo, provisión de actividades (LEM y ECBI); tanto como en la dimensión relacional y afectiva (clima de aula, tono de las interacciones, entre otros) (LEAMOS; LEM y ECBI; EPP). En contraposición, los desempeños son más descendidos en aquellas escalas enfocadas en las interacciones propiamente pedagógicas: calidad de las preguntas; capacidad de responder a las preguntas de los niños y niñas; oportunidades de desarrollo del lenguaje, entre otras.

Vistos estos resultados, es posible iniciar una discusión respecto del tipo de experiencias de desarrollo profesional docente que hemos observado (LEM, ECBI; LEAMOS), cuyo objetivo ha sido movilizar la implementación curricular. Lo anterior, en orden a establecer la capacidad que han demostrado dichas experiencias para promover una implementación curricular de calidad, que constituya una verdadera oportunidad de aprender para los niños y niñas. En efecto, y como se ha dicho ya, los resultados de aula de los distintos estudios referidos impulsan una interpretación en el sentido de que dichas intervenciones no estarían siendo del todo exitosas, puesto que se visibilizan en el aula como logros en cuestiones formales y relacionales, en lugar de en interacciones pedagógicas de calidad.

Una hipótesis posible para explicar estos resultados descendidos podría ser el factor tiempo. Lo anterior en atención a la brevedad de la capacitación LEAMOS (una jornada). De hecho, es un elemento relevado en las entrevistas a docentes. Sin embargo, la comparación de los resultados del estudio LEAMOS con los demás estudios referidos permiten desestimar esta hipótesis. En efecto, los resultados de la implementación LEM y ECBI, una experiencia de desarrollo profesional docente de años de duración, no resultan demasiado diferentes de los registrados para el estudio LEAMOS. En términos generales, se trata de clases particularmente efectivas en su provisión de actividades, no obstante las medidas de calidad permanecen en los niveles más bajos.

Una segunda hipótesis para explicar este fenómeno del aula podría ser una debilidad de los docentes en el ámbito de la didáctica específica. Es decir, una falta de conocimiento específico en este ámbito, o una incapacidad de realizar una transposición didáctica de ellos. En efecto, según lo que propone Shulman (2005), el saber pedagógico se constituye de dominios disciplinarios, pedagógicos y de un saber particular de la docencia, el conocimiento pedagógico del contenido. Este último sería aquel que permitiría a un docente articular la disciplina y la pedagogía, de modo de ser capaz de realizar una didáctica específica de cada disciplina. De no existir este saber, el

docente se refugiaría en clases altamente estructuradas, directivas, monológicas, en ausencia de repertorios más ricos en estrategias para enseñar una determinada disciplina, pero también de un saber específico sobre enfoques para enseñar dicha disciplina.

Por ejemplo, en el caso de los análisis de Docente Más, enfocados en la implementación del currículum de lenguaje en NB1 (Galdames, Medina, San Martín et al., 2010), las investigadoras observan que los docentes son en gran mayoría capaces de realizar actividades de lectura con los niños y niñas, en que utilizan textos completos, leen en conjunto y realizan preguntas sobre la lectura, tal como se ha propuesto en el enfoque comunicativo al que adscribe el currículum de lenguaje. No obstante, la calidad de las preguntas realizadas por los docentes es baja tanto por su falta de diversidad, como por la complejidad que implican para los niños y niñas: mientras que un 68% de los profesores observados realizan preguntas sobre textos completos, 12% apenas de las preguntas involucran entregar opiniones y 9% involucran juicios de valor, inferencias y predicciones.

En el caso del estudio LEAMOS y del estudio LEM, no obstante son distintos niveles educativos, se observan resultados similares: aulas que “parecen” seguir el modelo equilibrado y el enfoque comunicativo, pero que lo realizan de forma superficial e inflexible. Lo último, en tanto las profesoras observadas demuestran una incapacidad de flexibilizar las estrategias pedagógicas que usan, de modo de dar respuesta sensible a las demandas y dudas de los niños. Para poner un ejemplo, se trata de docentes que dirigen muchas preguntas a los niños, pero que no esperan el detalle de las respuestas individuales. Se trata de conversaciones principalmente guiadas por los docentes, en lugar de permitir que los niños inicien sus propios temas de interés o focos para ver lo que se discute.

Vale la pena mencionar que las observaciones que se describen constituyen en sí mismas un avance respecto de experiencias pre intervención. De hecho, las observaciones realizadas por el equipo UDP en el marco del estudio Un Buen Comienzo (UBC) muestran que, antes de la señalada intervención, las aulas se caracterizaban por una visible ausencia de actividades con foco pedagógico; el tiempo se utilizaba preferentemente en acciones asistenciales y no era posible reconocer intencionalidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje. Algo similar se observa en las observaciones pre intervención del proyecto LEAMOS, tendencia que varía en las observaciones post intervención en la forma de cantidad de actividades para el desarrollo del lenguaje, no obstante aún no totalmente desarrolladas en cuanto a su calidad. La sensación general es que los docentes logran, a partir de la intervención, apropiarse con cierta facilidad de un guión para operar en el aula, pero que no logran aplicar flexiblemente.

Volviendo, entonces, a la hipótesis de falta de conocimiento, las observaciones aquí discutidas podrían interpretarse como testimonio de un conocimiento pedagógico del contenido muy limitado, que no es suficiente para permitir una implementación curricular flexible. Al respecto, los resultados del estudio LEM y ECBI, tanto como los del estudio LEAMOS, aportan cierta información que apoya la hipótesis. En efecto, no obstante no miden específicamente los saberes disciplinarios ni didácticos de los docentes, sostienen con ellos entrevistas referidas a aquellos principios con los

que fundamentan sus prácticas pedagógicas. Esta técnica, denominada *practical argument*, no permite informar respecto de lo que saben los docentes de modo sistemático, pero sí ofrece un espacio para que los docentes expliciten qué principios teóricos están realmente detrás de sus decisiones pedagógicas.

Específicamente, los resultados disponibles de ambos estudios, permiten afirmar que los docentes realizan ajustes de la teoría entregada en los procesos de capacitación, para fundirlos con aquellos principios que son para ellos esenciales o claves de una práctica pedagógica de calidad. En su mayoría, los docentes justifican su práctica en relación con principios de la didáctica general (motivación, provisión de materiales, entre otros) y del constructivismo (el niño como sujeto activo), que parecen estar rápidamente disponibles a la hora de dar explicaciones de su actuación. En contraposición, llama la atención el silencio (en ambos estudios) respecto de conocimientos específicos sobre la didáctica de la lengua.

Es importante señalar que en ninguno de los dos estudios que se discuten, los análisis de los datos pesquisaros contenidos de especialidad en los discursos de los profesores, sino solo aquellos saberes esenciales para justificar la práctica. Por ejemplo, se esperaba encontrar explicaciones respecto de la centralidad de la conciencia fonológica para el desarrollo lector entre los docentes de LEAMOS, dada la centralidad de este principio en dicha intervención. Sin embargo, este no fue un elemento que integrara el discurso de las docentes quienes, incluso después de la intervención, siguieron fundamentando su práctica en cuestiones de orden general.

Con todo, asumiendo que la hipótesis de la falta de conocimiento de didáctica específica es lo que explicaría la debilidad en la implementación curricular, resta definir qué oportunidades han tenido las profesoras en estudio para apropiarse de dichos conocimientos. En el caso del estudio LEM y ECBI, los resultados señalan que las capacitaciones son más bien pobres en cuanto al desarrollo de temas de la didáctica específica. La metodología preferida de las capacitaciones era exponer a los docentes a un modelaje del tipo de actividad que ellas deberían reproducir en el aula; una actividad estándar en la que los capacitadores actúan como docentes, y los docentes capacitados actúan como niños. Sin embargo, no se adiciona a esta experiencia una formación respecto de los fundamentos teóricos de la propuesta pedagógica modelada, ni respecto de maneras para flexibilizar esta propuesta a la luz de las preguntas, dudas, intereses de los niños beneficiarios.

En el caso del proyecto LEAMOS, las educadoras sujeto de la capacitación reciben también el modelaje de una actividad. Adicionalmente, se les entrega una aproximación teórica tanto en la capacitación presencial como en el Manual que se les provee. Al respecto, en este informe se entrega un análisis crítico de la profundidad de dichas bases teóricas, aduciendo principalmente que reproducen la fragmentación que ha sido característica en la formación inicial docente, entre saberes disciplinarios puros (por ejemplo: la definición de modelo equilibrado), de las metodologías de enseñanza (las actividades mismas). En otras palabras, de nuestro análisis se deriva que las educadoras no habrían tenido oportunidad de adquirir con profundidad un saber de la didáctica específica que pudiera derivar en una implementación de aula de calidad y flexible.

En síntesis, esta discusión ha girado en torno a un cuestionamiento de la estrategia LEAMOS, en cuanto sus similitudes con otras experiencias similares. Específicamente, se han comparado sus resultados de aula con los recogidos en salas de clases observadas en otros estudios con profesores chilenos de Educación Parvularia y de Educación Básica inicial. La conclusión general es que en todas las salas observadas predomina un problema de implementación curricular, caracterizado por un activismo que, si bien se asemeja a los modelos y enfoques del currículo vigente, carece de calidad. Hemos definido dicha calidad como el desempeño descendido en aquellas interacciones pedagógicas orientadas al desarrollo cognitivo y lingüístico.

Se ha ofrecido una explicación posible para esta realidad recurrente, aduciendo que aquello que subyace al tipo de docencia observada es una falta de conocimiento experto sobre la didáctica específica de la lengua. Al respecto, se ha utilizado como evidencia el discurso con el que las profesoras fundamentan su docencia, el cual se caracteriza por un foco en cuestiones de didáctica general, en lugar de en la didáctica específica.

La discusión precedente puede cumplir el propósito de fomentar una reflexión profunda respecto del tipo de experiencias de capacitación que provee el Estado al profesorado. Específicamente, sugerimos preguntarse respecto de la suficiencia y efectividad de procedimientos basados en el modelaje de actividades (como si se estuviera en el aula), o de manuales que pretenden ser autoexplicativos y, sin embargo, no proveen de oportunidades para articular fundamentos teóricos con metodologías pedagógicas.

De no mediar una reflexión como la propuesta, es posible que futuras intervenciones del tipo LEAMOS o LEM no rindan los frutos esperados en los aprendizajes de los profesores y, como consecuencia, de los niños y niñas. Al respecto, vale la pena recordar la experiencia acumulada de nuestro país en la implementación de la Reforma Curricular de los años 90'. Como testimonia Cox (2003), con demasiada frecuencia lo que se impulsa desde el nivel central sufre cambios insospechados en la cadena de resignificaciones de los distintos actores, hasta llegar al aula. Desde esta experiencia, documentada también en el proyecto LEM y ECBI, no es posible asumir que la transferencia curricular pueda resolverse en soluciones que no se hagan cargo de dicha complejidad.

3. Recomendaciones metodológicas

3.1 Recomendaciones sobre aspectos generales

a) Respecto de la enseñanza:

Se sugiere que en el apoyo para desarrollar lenguaje en los niños y niñas, que se les otorgue a las educadoras, se incluya formación referida a interacciones de aula. Esto, con el objeto de asegurar que las educadoras sean capaces de aplicar flexiblemente las estrategias ofrecidas; esto significa no solo saber cómo enseñar, sino también cómo aprovechar las intervenciones de los niños y

niñas, sus dudas y sus errores, para ampliar la enseñanza. Se trataría de una formación de un inventario de "movidas pedagógicas" para adaptarse flexiblemente a la participación cooperativa de los niños y niñas en el aula.

Por ejemplo, se les podría mostrar a las educadoras (con la ayuda de un video) intervenciones que no favorecen el lenguaje, del tipo: una educadora realiza una pregunta de una lectura en su sala de clase, uno de los niños presentes contesta esta pregunta de manera errada. La educadora en vez de preguntarle por qué piensa eso, le da el turno a otro niño. En este caso, es importante generar una reflexión respecto de por qué esto no favorece el desarrollo del lenguaje ni del pensamiento de los niños y niñas. De manera general, la "video-formación" puede ser una herramienta interesante para que las educadoras conozcan las movidas pedagógicas que podrían utilizar en momentos específicos de la interacción con sus niños y niñas.

Asimismo, se propone que el modelaje de la implementación de las estrategias podría favorecer el tipo de interacción que se propone, puesto que ofrecería oportunidades a las educadoras para asimilar buenos modelos de aplicación flexible. Teniendo en cuenta experiencias como UBC, el modelaje debería darse en contextos reales, es decir, con niños y niñas con las dificultades propias de su edad, para que las educadoras puedan prever las complejidades de sus propios contextos. Esto quiere decir que los modelajes deberían darse en el momento del acompañamiento y no en la capacitación.

b) Respeto del conocimiento sobre didáctica específica:

En la misma línea discutida en el punto anterior, se propone que en futuras intervenciones como esta, se enriquezca la formación teórica de didáctica específica de las educadoras. Lo anterior, en aras de favorecer una implementación docente flexible que es posible solo a partir de un razonamiento pedagógico base (Shulman, 2005).

En este sentido, no basta con entregar un conjunto de actividades estructuradas con pasos específicos para aplicar en el aula, con el fin de que las educadoras sepan qué hacer. Es necesario, además, que las educadoras conozcan la razón de fondo de por qué se realizan actividades de este tipo, qué desarrollan en los niños y niñas. Solo de esta forma, sería posible la aplicación flexible de estas actividades y la inclusión, por ejemplo, de la evaluación de los aprendizajes de los niños, en el sentido de que las educadoras sabrán qué aprendizaje se desarrolla con cada actividad.

Para el caso de esta intervención, se llevó a cabo una capacitación en la que se expusieron algunos fundamentos teóricos a la base de la didáctica. Sin embargo, se trató más bien de una exposición despegada de la práctica. Así también, el Manual²¹ presenta la teoría y la práctica de manera fragmentada, presentado la primera al principio del manual (apartado "fundamentación teórica") y no retomándola en las actividades. Es aconsejable que, una vez conocidos los fundamentos, se

²¹ En el siguiente punto, se realizan recomendaciones específicas acerca del Manual.

vaya a la actividad y esta sea analizada a la luz de la teoría. De esta manera, se comprende la “bajada” de la teoría a la sala de clases.

c) Respetto del Manual

Como se ha señalado anteriormente, el Manual de LEAMOS presenta la fundamentación teórica (saber disciplinar) y las actividades de manera fragmentada. En este sentido, se recomienda mostrar explícitamente cómo se “ve” la teoría en las actividades. Por ejemplo, sería adecuado describir la estructura de la actividad o las preguntas que se realizan en la misma, con una breve explicación acerca de por qué se propone una estructura y no otra, o una pregunta (por ejemplo, abierta) y no otra (cerrada). Lo anterior, puesto que no se puede afirmar que, tal como se presenta el Manual, sea posible para una educadora hacer la articulación por sí misma.

En la misma línea anterior (fundamentaciones de la práctica), sería deseable para cada una de las actividades propuestas, explicitar el conocimiento que poseen los niños de los Niveles de Transición. Por ejemplo, se sabe que hasta antes de comenzar la educación formal, los niños no han, necesariamente, reflexionado respecto de su propia lengua. Simplemente, han actuado como usuarios. Por lo anterior, no es posible enseñar y desarrollar la conciencia silábica asumiendo que los niños tienen desarrollada la conciencia de palabra. Si las educadoras no conocen este hecho, se estaría realizando un trabajo en vano y dificultoso, tanto para los niños y niñas, como para las educadoras y técnicos.

Respetto de la estructura de las actividades que se proponen, es importante incluir maneras de evaluar los conocimientos y habilidades pre-lectoras en juego (por supuesto, junto con la comprensión). Lo anterior, puesto que solo con esta importante herramienta es posible para las educadoras, tomar decisiones didácticas (qué actividades enfatizar, qué actividades pueden no presentar desafío para los niños, etc.).

3.2. Recomendaciones sobre aspectos específicos de la didáctica de la iniciación a la lectura

a) Respetto de la preparación para la decodificación:

Se sugiere que en futuras intervenciones se ofrezca una preparación mucho más explícita y sistemática para una didáctica de los distintos conocimientos y habilidades asociados a la conciencia fonológica, a saber, la conciencia de palabra, la segmentación silábica y el reconocimiento de sonidos iniciales. Es discutible que el reconocimiento de sonidos finales e

intermedios y la unión de sonidos²² se deban incluir como aprendizajes esperados para los niveles de Transición. Con todo, incluir los tres conocimientos y habilidades mencionados anteriormente (conciencia de palabra, segmentación silábica y sonido inicial) involucra superar al currículum vigente y alinearse con la evidencia disponible sobre la centralidad de los señalados dominios para la adquisición de la decodificación.

En coherencia con la idea de que la conciencia fonológica posee “grados” de complejidad, sería deseable incluir en la didáctica específica propuesta, el desarrollo de la conciencia metalingüística (de la cual, la conciencia fonológica es parte). Como se mencionó anteriormente, los niños y niñas han utilizado el lenguaje en su rol de usuarios y no han “pensado la lengua” como un objeto externo a sí mismos. El trabajo con la conciencia metalingüística, entonces, sería un pre-requisito para el trabajo de la conciencia fonológica.

Esta preparación debería realizarse en el nivel de quienes desarrollan las prácticas pedagógicas en el aula. No basta solo con “exponerlo” en una capacitación. Es necesario, además, tenerlo presente en los momentos de modelaje, acompañamiento y / o capacitaciones posteriores, puesto que cualquier actividad de desarrollo de las habilidades pre-lectoras que las educadoras quieran implementar en el aula, debería tomar en cuenta la conciencia fonológica.

Con todo, no se trata de trabajar la conciencia fonológica de manera descontextualizada (por ejemplo, haciendo análisis de palabras inventadas por las educadoras o que no tienen sentido en el contexto de los niños), se trata, más bien, de un trabajo conjunto con el conocimiento que permite la comprensión, en específico, el vocabulario.

b) Respecto del desarrollo del vocabulario:

Se sugiere que en futuras intervenciones se entreguen herramientas a las educadoras para que permitan a los niños y niñas usar el vocabulario nuevo en el aula. Lo anterior, en lugar de orientar la formación hacia el desarrollo de vocabulario receptivo, que resulta de exponer o explicar a los niños y niñas una nueva palabra.

Una herramienta en la que se desarrolla el lenguaje receptivo y productivo es el “word generation” (wordgeneration.org), propuesto por Catherine Snow. Se trata de actividades en las que una palabra es presentada a los niños, definida y discutida por el curso. Los niños y niñas, en el transcurso de los días, tienen diversas oportunidades de utilizar y comprender la palabra en distintos contextos (incluso, con distintos significados). Asimismo, y a partir del hecho de que, para desarrollar más léxico es necesario poseer una base de conocimientos (de mundo y de vocabulario) para comprenderlo (Snow, 2009), se propone “contextualizar” las palabras que se

²² La especificación de los niveles de complejidad de la conciencia fonológica también deberían ser incluidos en el Manual.

enseñan. Esto quiere decir, levantar los conocimientos previos que poseen los niños y niñas del contexto en el que se utiliza la palabra que se enseñará. Esto puede realizarse con conversaciones respecto del tema (en las que los niños tengan oportunidades de expresar su conocimiento y desconocimiento de manera extendida), con lecturas respecto del tema específico, etc.

Con todo, es importante que en las capacitaciones, acompañamientos, Manual, se dé cuenta de la importancia de generar situaciones de interés para los niños, donde estos puedan expresarse de manera extendida y, como se mencionó en el punto 3.1 a), en las cuales las educadoras y / o técnicos sepan generar situaciones para que los niños se sientan cómodos al expresarse verbalmente. Por supuesto, no basta con dar cuenta de la importancia de estas situaciones, sino que además es imperativo entregar algunas estrategias a las educadoras para generar estas situaciones.

Bibliografía

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Bigas, M. y Correig, M. (Eds.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Borman, G., Hewes, G., Overman, L. y Brown, S. (2003) Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 73, No. 2. pp. 125-230.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "Zona de Desarrollo Próximo" para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 21-32.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004) Los procesos cognitivos y el aprendizaje inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista Estudios pedagógicos*, 30, 7-19.
- Bravo-Valdivieso, Luis, Villalón, M y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 38 (1), 9-20.
- Chevallard, Yves (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Cox, Cristián (2003). "El Nuevo Currículum del Sistema Escolar". Santiago: MINEDUC.
- De Jong, P., & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Diuk, B. (2007) El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: un estudio de caso. *Psykhe* 16 (1), 27-39.
- Diuk, B., Signorini, A., & Borzone, A. M. (2003). Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1º a 3º año de Educación General Básica: Un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales. *Psykhe*, 12, 51-62.

- Ehri, L. (1994) Development of the ability to read words: update. En Rudell,R. et al. *Theoretical Models Processes of Reading*. Newark, USA: international Reading association.
- Fenstermacher & G. Soltis, J. (2007). *Enfoques de la Enseñanza*. Bs. Aires- Madrid: Amorrortú.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2010). ¿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*. Santiago: CEPPE.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12, 63-79.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development* 76 (5), 949-967.
- Herrera, M., Mathiesen, M. y Pandolfi, A. (2000) Variación en la competencia léxica del preescolar: algunos factores asociados. *Estudios Filológicos*, 35, 61-70.
- Huerta, J. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: Aiqué.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor=alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 5 (5e).
- Medina, A y Gajardo, A. (2009). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL - PT)*. Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC (2009) *Evaluación de la implementación de los programas pedagógicos y orientaciones pedagógicas para NT1 y NT2*. Santiago.
- MINEDUC (2010) *Proyecto Leamos: Estrategias para la iniciación a la lectura en los niveles de transición*. Santiago.
- Morris, D. et al. (2003) Developmental steps in learning to read: a longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38 (3).

- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of meta linguistic and short term memory. *Reading Research Quarterly*, 33, 320-337.
- Parodi, G. (1986). Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario. *Signos*, 19(24): 125-132.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Pavez, M.; Maggiolo, M.; Peñaloza, C. y Coloma, J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2): 89-109.
- Pozo, J., et al. (2007) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices Del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Schochet, P. (2008). *Guidelines for Multiple Testing in Impact Evaluations of Educational Interventions: Final Report*. May. Contract No.: ED-04-CO-0112/0006. MPR Reference No.: 6300-080. Mathematica Policy Research.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9 (2).
- Strasser, K.; Lissi, M. y Silva, M. (2009) Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción. *Revista Psykhe*, 18 (1), 85-96.
- Snow, C. (2009). Leer para aprender. En *La lectura en la sociedad de la información. XXIII Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004) Los procesos cognitivos y el aprendizaje inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista Estudios pedagógicos*, 30, 7-19
- Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006) Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. *Revista Psykhe*, 15 (1), 3-11.

- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO.
- Villalón, M. & Rolla, A. (mayo, 2000). Estudio del proceso de alfabetización inicial en niños chilenos de sectores pobres. Ponencia presentada al 4º Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Villalón, M. (2008) *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile. Ediciones UC.

ANEXOS

1. RESULTADOS DE NT1 Y NT2 EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

1.1. RESULTADOS DE NT1

Los resultados que se presentan se estructuran de la siguiente forma: en primer lugar, se exponen los estadísticos descriptivos para cada una de las variables consideradas para NT1; luego, se muestran histogramas (con curva normal) de la distribución de cada una de las variables. Además, se muestran resultados por ítems para cada sección de la prueba TEJAS LEE. Asimismo, se presentan las diferencias entre las medias para y por género. Las correlaciones entre las diferentes variables se observan en último lugar.

a) Estadísticos descriptivos

Tabla 33: Estadísticos descriptivos de las cuatro secciones de la prueba consideradas para NT1

Sección	Detalle	N	Mínimo obs.	Máximo obs.	Media	Desv. típ.	Porcentaje de logro
IDENTIFICACIÓN DEL NOMBRE DE LAS LETRAS	Puntaje	223	0	12	4,59	3,356	38,25%
	Frecuencia "No sé"		0	12	3,00	3,320	
	Frecuencia omisión		0	12	,92	2,179	
SEGMENTACIÓN DE SÍLABAS	Puntaje	223	0	6	4,27	1,722	71,16%
	Frecuencia "No sé"		0	6	,09	,533	
	Frecuencia omisión		0	6	,13	,777	
IDENTIFICACIÓN DEL SONIDO INICIAL	Puntaje	223	0	6	1,55	1,618	25,83%
	Frecuencia "No sé"		0	6	,83	1,654	
	Frecuencia omisión		0	6	,41	1,193	
VOCABULARIO		223	13	58	32,55	8,426	---

Como se observa, la variable segmentación de sílabas es la que tiene un mejor porcentaje de logro, esto es, los niños y niñas tienen un mejor desempeño en la prueba que implica separar palabras en sílabas, que en reconocer el nombre de las letras y el sonido inicial de palabras, al

igual que lo que ocurría en la medición inicial. No se da cuenta aquí del porcentaje de logro de vocabulario, puesto que el puntaje de logro de cada niño y niña depende de la edad de cada uno de ellos.

Para la prueba de identificación del nombre de las letras, los niños y niñas obtienen como promedio un puntaje de 4,59 respuestas correctas de un total de 12. En la medición inicial, el puntaje promedio era solo de 2 respuestas correctas. El puntaje mínimo obtenido por los niños es 0, es decir, que responde todo de manera incorrecta o que explicita no saber u omite las preguntas. Como se observa en la tabla, el promedio de respuestas en que los niños y niñas explicitan no saber es cercano a 3 respuestas (al igual que en la medición inicial). En el caso de la frecuencia de omisión por parte de los niños y niñas, esta es de 1 respuesta. Con todo, hay algún(os) niño(s) y / o niña (s) que alcanza(n) el puntaje máximo.

Para la prueba de segmentación de sílabas, los niños obtienen como promedio un puntaje de 4,27 respuestas correctas de un total de 6. Esto muestra un avance con respecto a la medición inicial, en el cual el promedio de respuestas correctas era solo de 2,41. El puntaje mínimo obtenido por los niños es 0. Como se observa en la tabla, el promedio de respuestas en que los niños y niñas explicitan no saber y / o omiten su respuesta es cercano a 0 (al igual que en la medición inicial). Al igual que en la variable anterior, existen niños y / o niñas que responden todo correctamente.

En el caso de la identificación del sonido inicial, hay que destacar que, en promedio, el puntaje alcanzado es cercano a 2 preguntas correctas promedio. Esto se diferencia sustancialmente de lo que ocurría en la medición inicial, donde la mayoría de los niños y niñas no contestan correctamente u omiten o explicitan no saber.

Para finalizar, con respecto al vocabulario, los niños y niñas alcanzan, en promedio, 32,55 puntos, a diferencia de los 26,55 puntos que alcanzaban en la medición inicial- Hay que recordar que este test no incluye la opción de omitir o decir que “no se sabe”, por lo tanto, este puntaje está constituido por respuestas correctas e incorrectas. Este puntaje está por debajo del puntaje normal, de acuerdo a lo establecido por el TEVI, para la edad promedio de los niños y niñas evaluados (58,54 meses, es decir, 4 años y 10 meses), que es 34 puntos. Cabe destacar que para la edad mínima (46 meses de edad, 3 años y 10 meses) y la máxima (69 meses 5 años y 9 meses), los puntajes esperados son de 29 puntos y de 38 puntos, respectivamente.

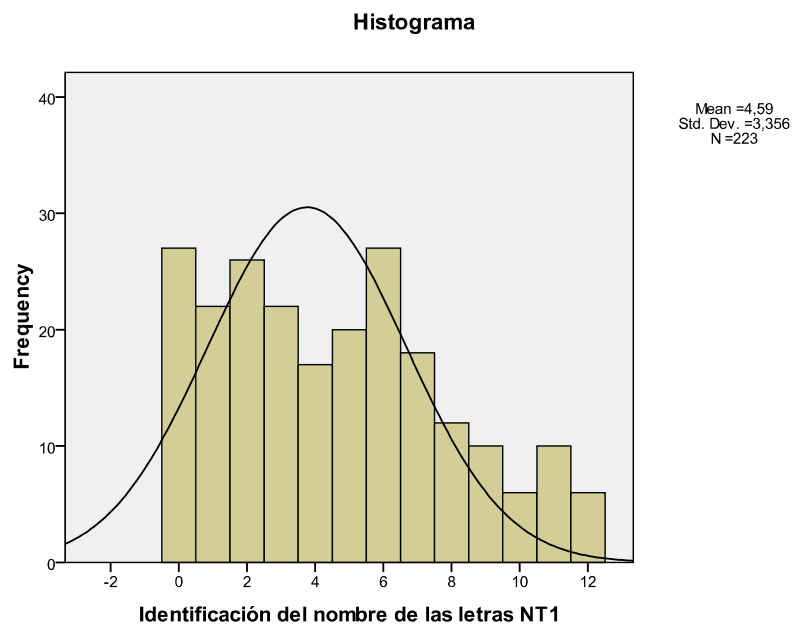
Por otro lado, el puntaje mínimo alcanzado es de 13 puntos, mientras que el máximo es de 58 puntos (11 puntos más que en la medición inicial).

b) Distribución de los puntajes de cada variable

En esta sección se presentan los histogramas de las cuatro variables evaluadas para NT1, en el orden en que aparecen en la prueba, esto es, identificación del nombre de las letras, segmentación de sílabas, identificación del sonido inicial y vocabulario.

i. Identificación del nombre de las letras

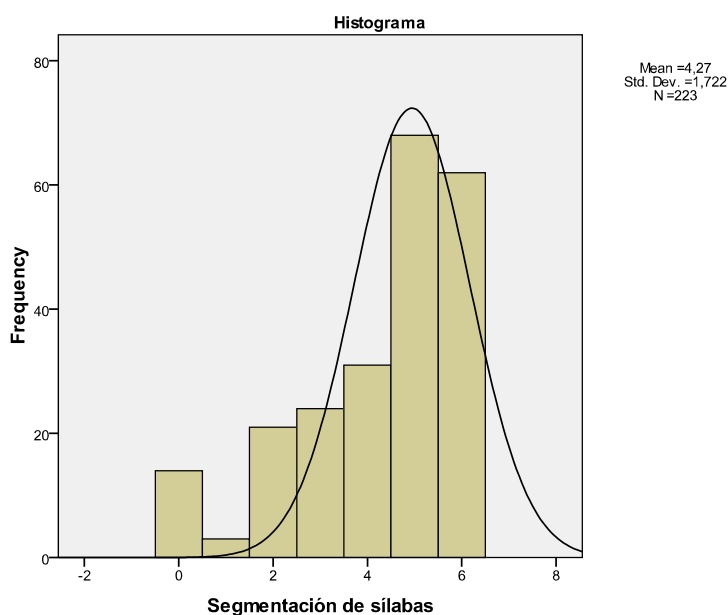
Gráfico 1: Distribución de frecuencias para “identificación del nombre de las letras” en NT1



El gráfico muestra una distribución más inclinada hacia la izquierda. Sin embargo, baja sustantivamente el porcentaje concentrado en los puntajes más bajos (entre 0 y 2); en los resultados de la medición inicial concentraban más del 70% de la distribución (en la medición final, 30% aproximadamente). Aún es alto el porcentaje de niños y niñas que no alcanza ninguna respuesta correcta (12%) y bajo el porcentaje que alcanza todas correctamente (2,7%)

ii. Segmentación de sílabas

Gráfico 2: Distribución de frecuencias para “segmentación de sílabas” en NT1

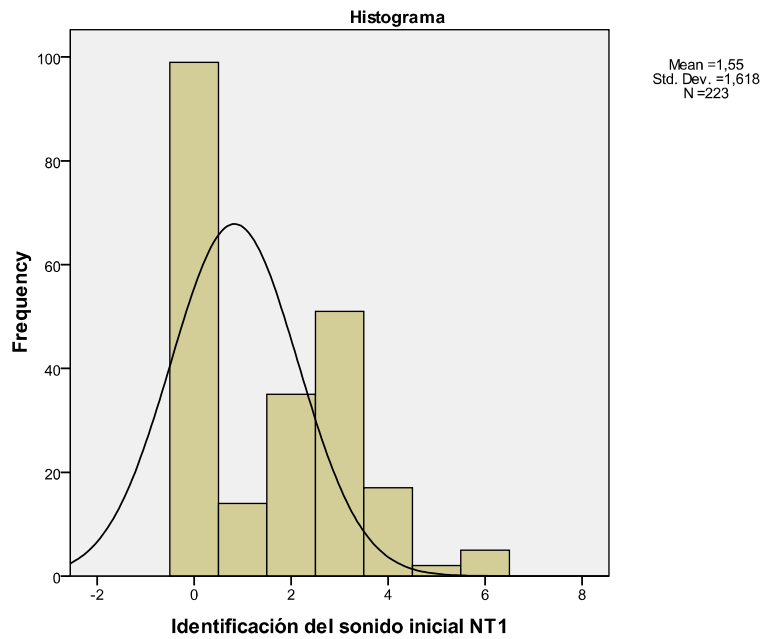


Para esta variable, la distribución se concentra al lado derecho, específicamente, alrededor de un 60% entre las cinco y seis respuestas correctas. Este resultado es muy distinto a lo encontrado en la medición inicial, donde la distribución se concentraba en el puntaje mínimo. En el caso de la medición final, aún existen niños que no contestan ninguna respuesta correcta, pero solo en un 6%.

iii. Identificación del sonido inicial

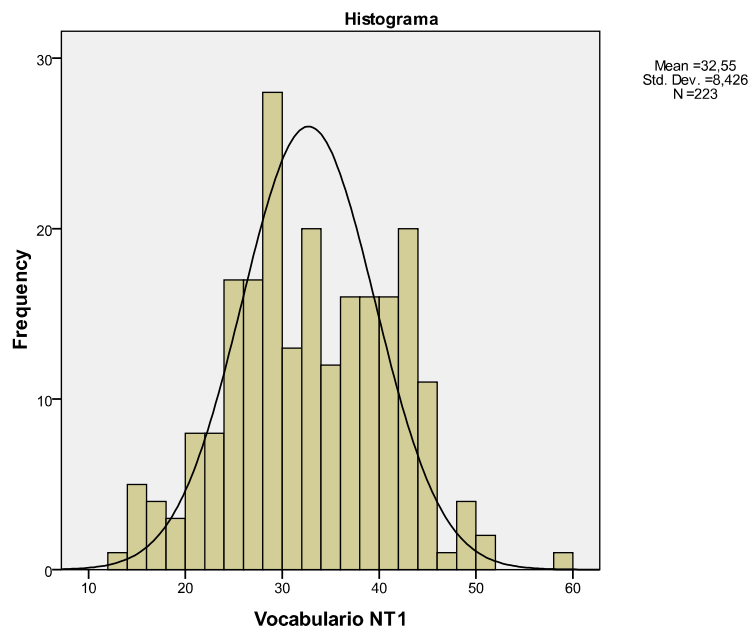
En relación con la identificación del sonido inicial, se observa que alrededor de un 45% de la muestra no logra contestar ninguna pregunta de manera correcta. En el caso de la medición inicial, se trataba de un 70%, por lo que se logra ver un avance en este nuevo resultado. Por lo demás, hay un 23% que logra responder al menos 3 respuestas correctamente. Con todo, aún solo un 2% es capaz de responder las 6 preguntas de manera correcta.

Gráfico 3: Distribución de frecuencias para “identificación del sonido inicial” en NT1



iv. Vocabulario

Gráfico 4: Distribución de frecuencias para “vocabulario” en NT1



Para la última variable medida en NT1, se observa una distribución normal: los puntajes se concentran en el medio, es decir, un porcentaje cercano al 70% está entre los 25 y los 43 puntos.

1.2 RESULTADOS POR ÍTEMS PARA CADA SECCIÓN DE LA PRUEBA TEJAS LEE MEDICIÓN FINAL

a) Identificación del nombre de las letras

En este apartado se presentan algunas descripciones, en términos de frecuencias de respuestas correctas e incorrectas y medias, para cada uno de los ítems que constituyen cada sección de la prueba TEJAS LEE. En este caso, se trata de las secciones identificación del nombre de las letras, segmentación de sílabas e identificación del sonido inicial.

En el caso de este apartado, al igual que para el análisis de resultados de la medición inicial, se ha realizado una agrupación de ítems: por un lado, las vocales; por el otro, las consonantes. Lo anterior, en el entendido de que los niños aprenden primero las vocales; de hecho, en la escuela, se enseñan primero estas letras y, luego, las consonantes (Bigas y Correig, 2000). De este modo, se muestra el porcentaje de casos que han respondido correctamente al menos una vocal o alguna consonante, según sea el caso y las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada vocal y cada consonante. Para finalizar, se realiza una comparación de medias, con el objeto de verificar si efectivamente a los niños y niñas les va mejor en las vocales que en las consonantes.

Tabla 34: Resumen de los casos para la sección Identificación del nombre de las letras, según vocales y consonantes

	Casos					
	Con al menos una respuesta correcta		Con ninguna respuesta correcta		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
VOCALES	208	92%	18	8%	223	100%
CONSONANTES	198	87,6%	28	12,4%	223	100%

Como se observa en la tabla, en general los niños y niñas contestan casi en su totalidad de manera correcta al menos el nombre de una vocal. En la medición inicial el porcentaje era menor, de un 60% de los casos, mostrando el avance de los niños y niñas. En el caso de las consonantes es también alto el porcentaje (88%) de niños y niñas que logra contestar el nombre de una consonante. Esto es bastante diferente a lo que ocurría en la medición inicial, en que un porcentaje de más del 60% no era capaz de responder a ninguna correcta.

En la tabla 35 se especifican los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada ítem de esta prueba, esto es, para cada vocal y consonante preguntada. Es importante destacar que para estos cálculos, los puntajes fueron recodificados: el 1 corresponde a respuestas correctas, el 0 corresponde a respuestas incorrectas, omitidas o que obtienen un “no sé” por parte de los niños y niñas.

Tabla 35: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Identificación del Nombre de las letras en NT1

	Correctas	Incorrectas	Moda
Vocal A	64,6% (n = 144)	35,4% (n = 79)	1
Vocal O	73,1% (n = 163)	26,9% (n = 60)	1
Vocal U	54,7% (n = 122)	45,3% (n = 101)	1
Vocal I	47,5% (n = 106)	52,5% (n = 117)	0
Vocal E	53,8% (n = 120)	46,2% (n = 103)	1
Consonante S	15,2% (n = 34)	84,3% (n = 188)	0
Consonante P	15,2% (n = 34)	84,8% (n = 189)	0
Consonante R	34,1% (n = 76)	65,9% (n = 147)	0
Consonante M	13% (n = 29)	87% (n = 194)	0
Consonante F	16,1% (n = 36)	83,9% (n = 187)	0
Consonante Z	21,5% (n = 48)	78,5% (n = 175)	0
Consonante X	53,4% (n = 119)	46,6% (n = 104)	1

Consistentemente con lo anterior, los porcentajes de respuestas correctas para las vocales son superiores a los de las consonantes. Es interesante notar que son las vocales cerradas y la E, las que obtienen menores porcentajes de respuestas correctas. Así también, al igual que en la medición inicial, es notable que la consonante X tiene un desempeño parecido al de las vocales. Lo

anterior podría tener que ver con el contexto en el que, actualmente, se desenvuelven los niños: tienen un constante contacto con medios de comunicación donde se alude a nombres o palabras del inglés, donde es más común que en español, la consonante X.

A diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, la moda para las vocales (exceptuando la I) y la X, es de 1 (es decir, de respuesta correcta)

Tabla 36: Comparación de medias en identificación del nombre de las letras, entre las vocales y las consonantes

		Vocales	Consonantes
Identificación del nombre de las letras	Media	,5874**	,2409
	Desv. tip.	,37081	,27288

** La diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

A pesar de que en la medición final los niños son capaces de responder al menos a una vocal y consonante correcta en proporciones similares, existen aún diferencias significativas entre la cantidad de respuestas observadas entre vocales y consonantes. Se han calculado las medias de los puntajes obtenidos por niños y niñas, para el conjunto de cada grupo. Como se observa, la media de respuestas (entre 0 y 1) para las vocales es significativamente superior que para las consonantes (0,6 versus 0,4, aproximadamente). Esto muestra una diferencia con respecto a los resultados de la medición inicial, donde las medias eran de 0,3 versus 0,1, aproximadamente.

b) Segmentación de sílabas

Para esta sección también se han agrupado los ítems en tres grupos: palabras que poseen dos sílabas, palabras que poseen tres sílabas y palabras que poseen cuatro o más sílabas. La agrupación anterior se sostiene puesto que en la teoría se considera que el número de sílabas por palabra es un indicador de complejidad: las palabras con más de tres o cuatro sílabas se consideran más complejas que las que tienen menor número de sílabas. Junto con esto, las palabras más frecuentes en el vocabulario “común” de los niños, poseen menos sílabas (Parodi, 1986). Así, se muestra el porcentaje de casos que han separado correctamente al menos una palabra, para aquellas que tienen dos, tres o más sílabas, según sea el caso y las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada palabra. Para finalizar, se realiza una comparación de

medias, con el objeto de verificar si efectivamente a los niños y niñas les va mejor en las palabras que poseen menos sílabas.

Tabla 37: Resumen de los casos para la sección Segmentación de sílabas, según el número de sílabas de las palabras

	Casos					
	Con al menos una respuesta correcta		Con ninguna respuesta correcta		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Palabras con dos sílabas	206	92,4%	17	7,6%	223	100%
Palabras con tres sílabas	179	80,3%	44	19,7%	223	100%
Palabras con cuatro y cinco sílabas	152	68,2%	71	31,8%	223	100%

En la tabla 37, se puede observar que a medida que aumenta el número de sílabas por palabra, la dificultad es mayor: los niños y niñas logran contestar, al menos, a una de las palabras con dos sílabas correctamente casi en su totalidad. En el caso de tres sílabas, el porcentaje de al menos una correcta es también amplia, con un 80%. Finalmente, en el caso de palabras con cuatro y cinco sílabas, un porcentaje menor, de 68%, logra contestar correctamente una palabra con más de cuatro sílabas. De todos modos, en comparación con la medición inicial, los porcentajes con ninguna respuesta correctas son bastante más bajos, dándose vuelta la tendencia. (Por ejemplo, en el caso de palabras con cuatro y cinco sílabas, el porcentaje con ninguna respuesta correcta era de 71%)

En la tabla 38 se especifica el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas para cada una de las palabras evaluadas.

Tabla 38: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Segmentación de sílabas en NT1

	Correctas	Incorrectas	Moda
--	-----------	-------------	------

Jugo	92,4% (n = 206)	7,6% (n = 17)	1
Sopa	88,3% (n = 197)	11,7% (n = 26)	1
Paisaje	74% (n = 165)	26% (n = 58)	1
Invierno	70,9% (n = 158)	29,1% (n = 65)	1
Pequeñito	60,1% (n = 134)	39,9% (n = 89)	1
Maravilloso	41,7% (n = 93)	58,3% (n = 130)	0

Como se observa en la tabla, las palabras con menor número de sílabas y por ende de dificultad, obtienen amplios porcentajes de respuestas correctas (92% y 88%) y así va decreciendo a medida que avanza la dificultad. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, los porcentajes son igualmente altos (sobre el 60%) para estas palabras más complejas. En la medición anterior, los porcentajes eran inversos entre respuestas correctas e incorrectas (o incluso más) para las palabras con más de dos sílabas. Esto muestra que, en general, la habilidad ha mejorado para todos los niveles de complejidad.

Tabla 39: Comparación de medias en segmentación de sílabas, entre las palabras que tienen dos, tres o más sílabas

		Palabras con dos sílabas	Palabras con tres sílabas	Palabras con cuatro o más sílabas
Segmentación de sílabas	Media	,9036**	,7472**	,5090
	Desv. tip.	,27816	,40151	,40538

** La diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

No obstante lo anterior, existen diferencias significativas entre todas las palabras con distintos números de sílabas. En suma, al igual que en la medición inicial, los niños y niñas tienen un desempeño mejor en las palabras con dos sílabas, luego, en las con tres sílabas y, por último, en las con cuatro o más (a pesar de su avance en términos de respuestas correctas)

c) Identificación del sonido inicial

Por último, para la identificación del sonido inicial también se ha realizado una agrupación de ítems: las palabras cuyo sonido inicial es vocal y las palabras cuyo sonido inicial es consonante. Lo anterior, al igual que en la identificación del nombre de las letras, en el entendido de que los niños aprenden primero las vocales. Así, se muestra el porcentaje de casos que han respondido correctamente al menos a alguna palabra que comience con vocal o consonante, según sea el caso, y las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada palabra. Para finalizar, se realiza una comparación de medias, con el objeto de verificar si efectivamente a los niños y niñas les va mejor en las palabras que inician con vocales que en las que inician con consonante.

Tabla 40: Resumen de los casos para la sección Identificación del sonido inicial, según la palabra comience con vocal o consonante

	Casos					
	Con al menos una respuesta correcta		Con ninguna respuesta correcta		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Palabras que comienzan con vocal	123	55,2%	100	44,8%	223	100%
Palabras que comienzan con consonante	33	14,8%	190	85,2%	223	100%

Es importante recordar que en esta sección de la prueba es en la que los niños y niñas tienen peor desempeño, al igual que en la medición inicial. No obstante, esto se acentúa fuertemente en el caso de las palabras que comienzan con consonantes: solo un 15% es capaz de contestar una correcta. En la medición inicial, se trataba de solo un 5%, por lo que se muestra un leve avance.

En la tabla 41, se especifican los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada una de las palabras.

Tabla 41: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Identificación del Sonido inicial en NT1

	Correctas	Incorrectas	Moda
Limón	5,4% (n = 12)	94,6% (n = 211)	0
Ojo	49,3% (n = 110)	50,7% (n = 113)	0
Diente	5,8% (n = 13)	94,2% (n = 210)	0

Iglesia	50,2% (n = 112)	49,8% (n = 111)	1
Yeso	10,8% (n = 24)	89,2% (n = 199)	0
Escribir	33,6% (n = 75)	66,4% (n = 148)	0

En la siguiente tabla se exponen los puntajes promedio obtenidos por toda la muestra analizada, para las palabras que empiezan con vocal y las que empiezan con consonante. Se observa que a los niños y niñas les va significativamente mejor identificando el sonido inicial de las palabras con vocal, que aquellas que inician con consonante.

En efecto, en la medición inicial la media para las palabras que comenzaban con vocal era de 0,1674 y de 0,0249 para las palabras que comenzaban con consonante. Diferencia que aumenta en la medición final, a pesar del avance en ambos grupos de palabras.

Tabla 42: Comparación de medias en identificación del sonido inicial, entre las palabras que comienzan con vocal y con consonante

		Palabras con vocal	Palabras con consonante
Identificación del sonido inicial	Media	,4439**	,0732
	Desv. tip.	,43579	,20039

** La diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

1.3. DIFERENCIAS ENTRE MEDIAS POR GÉNERO

Tabla 43. Comparación de medias en las cuatro secciones consideradas para NT1, por género

Sección	Sexo	N	Media	Desviación típ.
Identificación del nombre de las letras	F	126	4,47	3,419
	M	97	4,75	3,282
Segmentación de sílabas	F	126	4,33	1,706
	M	97	4,21	1,750
Identificación del sonido inicial	F	126	1,59	1,660
	M	97	1,49	1,569
Vocabulario	F	126	32,79	8,678

	M	97	32,24	8,122
--	---	----	-------	-------

Como se observa en la tabla 43, las medias para niños y niñas son muy similares en todas las secciones de la prueba para NT1, al igual que en la medición inicial. En efecto, no es posible encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Tabla 44. Comparación de medias según agrupaciones para NT1, por género

		sexo	N	Media	Desviación típ.
Sección 1	Nombre Vocales	F	126	,5683	,37388
		M	97	,6124	,36721
	Nombre Consonantes	F	126	,2336	,27678
		M	97	,2504	,26887
Sección 2	Sonido Inicial vocales	F	126	,43443	,03870
		M	97	,43977	,04465
	Sonido Inicial consonantes	F	126	,21781	,01940
		M	97	,17566	,01784
Sección 3	Segmentación de Sílabas 2	F	126	,9087	,27130
		M	97	,8969	,28812
	Segmentación de Sílabas 3	F	126	,7460	,38339
		M	97	,6959	,42424
	Segmentación de Sílabas más de tres	F	126	,5079	,39992
		M	97	,5103	,41445

Respecto de la agrupación realizada en la sección 1.3. para los distintos ítemes de TEJAS LEE (identificación nombre de las letras, identificación del sonido inicial y segmentación de sílabas) se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de niños y niñas en ninguna de ellas. Se observa que los niños y niñas son capaces de responder correctamente en la misma proporción al nombre de las vocales y consonantes, lo mismo sucede con el sonido inicial y la segmentación de sílabas según la cantidad de estas últimas.

1.4. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

Tabla 45: Correlaciones entre las distintas secciones consideradas para NT1

	Identificación	Segmentación	Identificación	Vocabulario
--	----------------	--------------	----------------	-------------

		del nombre de las letras NT1	de sílabas NT1	del sonido inicial NT1	NT1
Identificación del nombre de las letras NT1	Cor. de Pearson	1	,282**	,365**	,304**
Segmentación de sílabas NT1	Cor. de Pearson		1	,310**	,326**
Identificación del sonido inicial NT1	Cor. de Pearson			1	,312**
Vocabulario NT1	Cor. de Pearson				1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla, se muestra que vocabulario correlaciona con todas las otras variables (nombre de las letras, segmentación de sílabas y sonido inicial). Esto quiere decir que, mientras mejores resultados se obtienen en la prueba de vocabulario, mejor desempeño se mostrará en las otras pruebas, que miden conocimiento del alfabeto y conciencia fonológica.

Lo anterior tiene completa coherencia con lo explicitado por Snow (2009) con respecto al vocabulario y su fuerza predictora para la comprensión lectora y, por supuesto, para la lectura. En un estudio citado por ella misma, se afirma que existe una estrecha relación entre los predictores fluidez, decodificación, vocabulario y comprensión. En palabras de la autora “el vocabulario es clave para la comprensión” (p. 109).

Junto con esto, se observa que hay una correlación positiva entre la identificación del sonido inicial y segmentación de sílabas (conciencia fonológica) y la identificación del nombre de las letras (conocimiento del alfabeto). Esta alta asociación replica los datos entregados por Valdivieso, Villalón y Orellana (2004), en los que se expone que existe una relación entre altos desempeños en el conocimiento de las letras y un buen nivel de conciencia fonológica.

Por último, existe una correlación positiva entre las dos variables que miden conciencia fonológica: identificación del sonido inicial y segmentación de sílabas. Lo anterior replica estudios anteriores que señalan que la conciencia fonológica se desarrolla en grados de dificultad, de tal modo que, por ejemplo, ser capaz de reconocer el sonido inicial de una palabra parece ser un requisito previo para poder reconocer sus sonidos intermedios (Morris et al., 2003).

1.2. RESULTADOS DE NT2

Al igual que los resultados presentados para NT1, se presentan los estadísticos descriptivos para cada una de las variables consideradas para NT2, se muestran histogramas (con curva normal) de la distribución de cada una de las variables, se muestran resultados por ítemes para cada sección de la prueba TEJAS LEE. Además, se presentan las diferencias entre las medias para cada variable por género. Por último, se exponen las correlaciones entre las diferentes variables evaluadas.

Además de lo anterior, para NT2, se muestran puntajes de referencia para tres de las variables (identificación del nombre de las letras y de su sonido e identificación del sonido inicial). Estos puntajes están tomados de la batería TEJAS LEE original y son aplicables en niños y niñas de NT1 y NB1.

Al final de esta sección, se presentan los resultados del impacto para NT2 de la intervención del proyecto LEAMOS. Esto se realizó con el procedimiento Diferencias en Diferencias. Se mostrarán en primer lugar las diferencias entre grupo de tratamiento y de control para la medición inicial, luego para la medición final y finalmente, diferencias en diferencias para estimar el impacto.

a) Estadísticos descriptivos

Tabla 46: Estadísticos descriptivos de las cinco secciones consideradas para NT2

Sección	Detalle	N	Mínimo obs.	Máximo obs.	Media	Desv. típ.	Porcentaje de logro
IDENTIFICACIÓN DEL NOMBRE DE LAS LETRAS	Puntaje	294	0	30	12,32	8,686	41,06%
	Frecuencia "No sé"		0	30	7,61	7,966	
	Frecuencia omisión		0	23	1,65	4,010	
IDENTIFICACIÓN DEL SONIDO DE LAS LETRAS	Puntaje	294	0	29	7,44	7,223	24,8%
	Frecuencia "No sé"		0	30	8,74	9,496	
	Frecuencia omisión		0	28	1,44	4,381	
IDENTIFICACIÓN DEL SONIDO INICIAL	Puntaje	294	0	6	2,77	1,649	46,16%
	Frecuencia "No sé"		0	6	,40	1,106	
	Frecuencia omisión		0	6	,08	,529	
UNIÓN DE SONIDOS	Puntaje	294	0	5	,32	,779	6,4%
	Frecuencia "No sé"		0	5	1,23	1,561	
	Frecuencia omisión		0	5	,40	1,013	
VOCABULARIO		294	17	60	39,36	8,023	---

En el caso de NT2, se puede ver que la variable que posee un mejor porcentaje de logro es la de identificación del sonido inicial, le sigue identificación del nombre de las letras, del sonido de las letras con porcentajes muy similares y, finalmente, con muy poco porcentaje de logro, unión de sonidos. Es decir, los niños y niñas tienen un mejor desempeño en la prueba que implica reconocer el sonido inicial de las palabras, más que en el resto. Lo anterior se mantiene muy similar a lo que sucedía en la medición inicial, pero mostrando un avance significativo en los niveles de logro para todas las secciones, exceptuando unión de sonidos, con respecto a esta medición. (Medición inicial: 24%; 11,5%, 31%, 2% correspondientemente).

Nuevamente, se excluye vocabulario de esta comparación en el porcentaje de logro, puesto que el puntaje de logro de cada niño y niña, depende de la edad de cada uno de ellos.

En primer lugar, para la prueba de identificación del nombre de las letras, los niños y niñas obtienen como promedio un puntaje de 12,32 (7,19 en la medición inicial) respuestas correctas de un total de 30. Aún existen niños que obtienen 0, es decir, que responde todo de manera incorrecta o que explícita no saber u omite las respuestas. Como se observa en la tabla, el promedio de respuestas en que los niños y niñas explicitan no saber es cercano a 8 respuestas (11 en la medición inicial), mientras que, en el caso de la frecuencia de omisión es cercano a 2. No obstante lo anterior, hay algún(os) niño(s) y / o niña (s) que alcanza(n) el puntaje máximo de 30, lo que no ocurría en la medición inicial.

En segundo lugar, para la prueba de identificación de los sonidos de las letras, se observa un puntaje promedio de 7,44 respuestas correctas (3,45 en la medición inicial) de un total de 30. El puntaje mínimo obtenido por los niños es 0. Mientras, el puntaje máximo para alcanzado es de 29 respuestas correctas (26 en la medición inicial). Como se observa en la tabla, el promedio de veces en que los niños y niñas explicitan no saber la respuesta es de 9 respuestas (12 en la medición inicial); mientras que la omisión para esta prueba se da, en promedio, 4 veces, aproximadamente (2 en la medición inicial).

En el caso de la prueba con mejores resultados (identificación del sonido inicial), en promedio los niños y niñas alcanzan casi 3 respuestas correctas de un total de 6 preguntas, en la medición inicial, se trataba en promedio de casi 2 respuestas correctas. Hay quienes aun poseen un puntaje de 0, y otros que alcanzan el puntaje máximo para esta prueba (6). Con respecto a no saber u omitir la respuesta, el promedio de la frecuencia es cercano a 1 y 0, respectivamente.

Para la variable unión de sonidos, se muestra un avance, pero que, como se dijo anteriormente, no es significativo. En promedio, la mayoría no logra contestar correctamente a los estímulos incluidos en esta prueba, puesto que el puntaje promedio es de 0,32 puntos. En la medición inicial, el puntaje promedio era de solo 0,10. En coherencia con lo anterior, el puntaje mínimo es 0, mientras que existen algunos niños y niñas que logran el máximo puntaje de 5. La frecuencia con la que aparecen respuestas como “no sé” es de 2 en promedio, mientras que la omisión se da, en promedio 1 veces.

Para finalizar, con respecto al vocabulario, los niños y niñas alcanzan, en promedio, 39,36 puntos. Este puntaje está dentro de la norma, de acuerdo a lo establecido por el TEVI, para la edad promedio de los niños y niñas evaluados (70,90 meses, es decir, 5 años y 11 meses), que es 39 puntos. Esto muestra una diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, donde los niños estaban bajo la norma. En efecto, se trata de un avance significativo en el conocimiento de mayor vocabulario para todos los niños y niñas evaluados.

Por otro lado, el puntaje mínimo alcanzado es de 17 puntos, mientras que el máximo es de 60 puntos.

A continuación, se presentan los puntajes promedio de las cuatro pruebas tomadas de la adaptación hecha por la PUC a la batería TEJAS LEE, esto es, identificación del nombre de las letras, del sonido de las letras, del sonido inicial y unión de sonidos, para compararlos con los puntajes referenciales entregados en la guía de administración original. Estos puntajes se aplican a los niveles NT2 y NB1.

Esta comparación es solo una referencia, puesto que este instrumento no está normado. Los puntajes referenciales entregados son para ser trabajados por el educador y su curso, en el transcurso del año escolar. Específicamente, los puntajes presentados en este cuadro se aplican para el final del año escolar. (A diferencia de la medición final, que usaba los puntajes referenciales para el inicio del año escolar)

Tabla 47: Comparación de medias para las secciones aplicadas en NT2 y niveles de logro referenciales de TEJAS LEE

Variables	Puntaje alcanzado por la muestra (NT2)	Niveles de logro referenciales (TEJAS LEE)		
		Desarrollado	Esperado	Intervención
Identificación del	12,32	24-30	-	0-23

nombre de las letras				
Identificación del sonido de las letras	7,44	24-30	-	0-23
Identificación del sonido inicial de palabra	2,77	5-6	-	0-4
Unión de sonidos	0,32	---	---	---

Cabe volver a recordar que la batería TEJAS LEE no expone ningún puntaje para la prueba unión de sonidos.

En tres de las variables evaluadas, los puntajes promedio se encuentran en el nivel de intervención. Esto quiere decir que todos los niños y niñas están bajo lo esperado para el nivel educativo en este momento del año escolar. TEJAS LEE (2006 – 2008) recomienda, en este caso, intervenir.

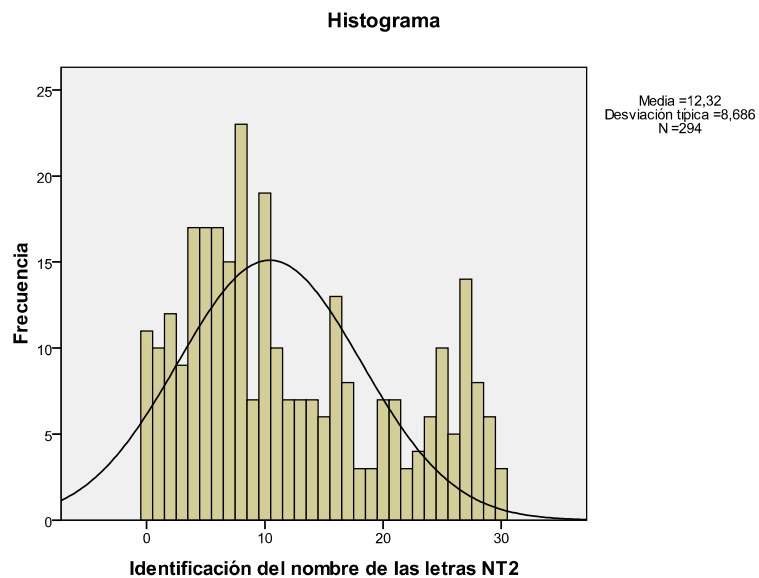
Por último, el nivel desarrollado corresponde a la situación en que el niño o niña ha desarrollado totalmente la habilidad evaluada. Ninguna de puntajes promedio de las variables se encuentra en este caso.

b) Distribución de los puntajes de cada variable

En la siguiente sección se presentan los histogramas de las cinco variables evaluadas para NT2 en la medición final, en el orden en que aparecen en la prueba, esto es, identificación del nombre de las letras, identificación del sonido de las letras, identificación del sonido inicial, unión de sonidos y vocabulario.

i. Identificación del nombre de las letras

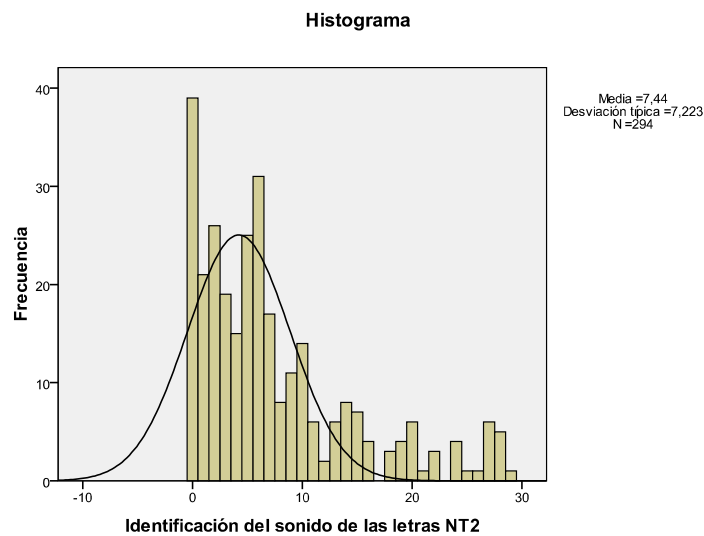
Gráfico 5: Distribución de frecuencias para “identificación del nombre de las letras” en NT2



Como se observa en este gráfico, la distribución para esta variable se concentra más hacia el lado izquierdo de la distribución, a diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, alrededor del 70% de la distribución se encuentra entre el puntaje mínimo y 16 puntos (en la medición inicial, entre 0 y 9) Según la distribución, existe un porcentaje considerable que se concentra más hacia la derecha de la distribución. No obstante, en promedio, según los puntajes de referencia de TEJAS LEE, este rango de puntaje se traduce en un nivel en que se recomienda realizar una intervención (nivel de intervención) para finales de año.

ii. Identificación del sonido de las letras

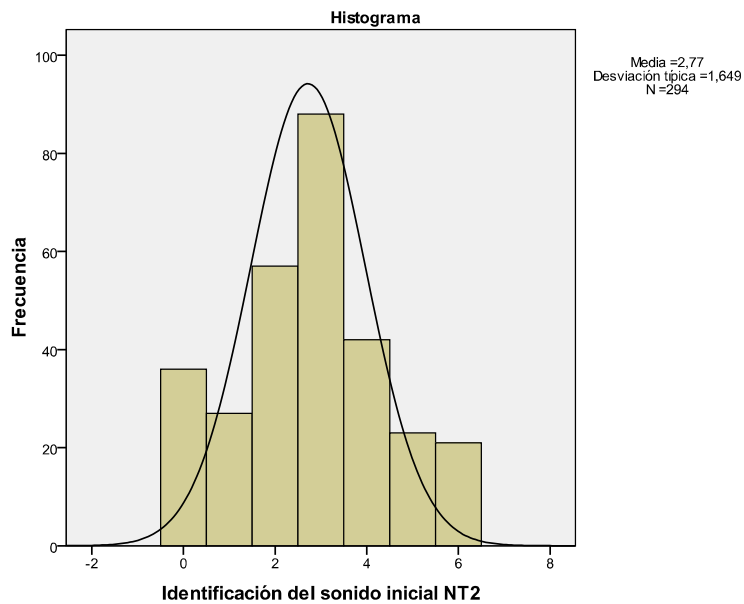
Gráfico 6: Distribución de frecuencias para “identificación del sonido de las letras” en NT2



Como se observa en el gráfico, la distribución de los niños y niñas, aún se mantiene concentrada a la izquierda, más del 70% se encuentra entre el 0 y las 9 respuestas correctas. Sin embargo, a diferencia de la medición final, la proporción de niños incapaces de contestar una sola respuesta correcta, baja a 13% (29% en la medición inicial). Con respecto al puntaje de referencia entregado por la batería TEJAS LEE, es importante mencionar que más del 70 % de los niños y niñas se encuentran en el nivel de intervención para inicios de año, esto es, tienen entre 0 y 9 puntos. Para finales de año, más del 92% se encuentra en el nivel de intervención. Ningún estudiante alcanza el puntaje máximo de la prueba, pero a diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, existe un grupo de niños que se acerca a los puntajes más altos.

iii. Identificación del sonido inicial

Gráfico 7: Distribución de frecuencias para “identificación del sonido inicial” en NT2

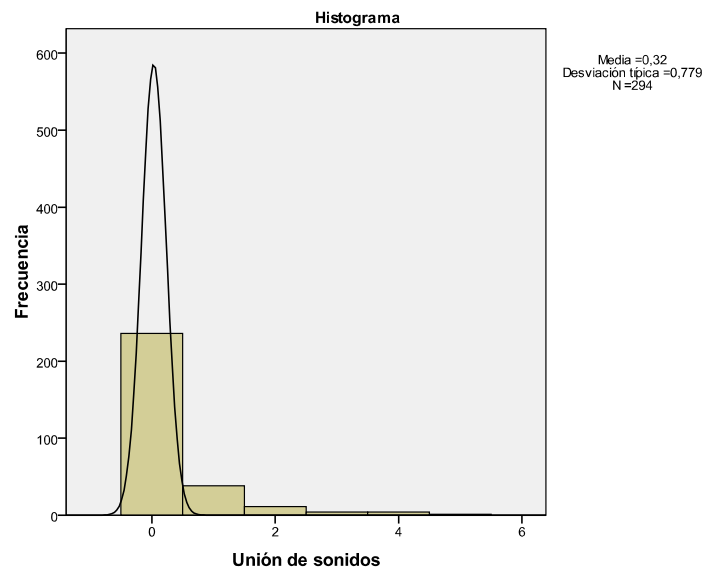


En relación con la identificación del sonido inicial, se observa una distribución normal, en la que los niños y niñas tienden a concentrarse en los puntajes del medio. A diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, baja la proporción de niños que no contestaban ninguna pregunta correcta. (De 28% a 12%)

Cabe destacar que, para esta prueba, el TEJAS LEE solo considera dos niveles: desarrollado (5-6) e intervención (0-4). En este caso, es posible afirmar que el 85% de la muestra se encuentra en el nivel de intervención para finales de año.

iv. Unión de sonidos

Gráfico 8: Distribución de frecuencias para “unión de sonidos” en NT2

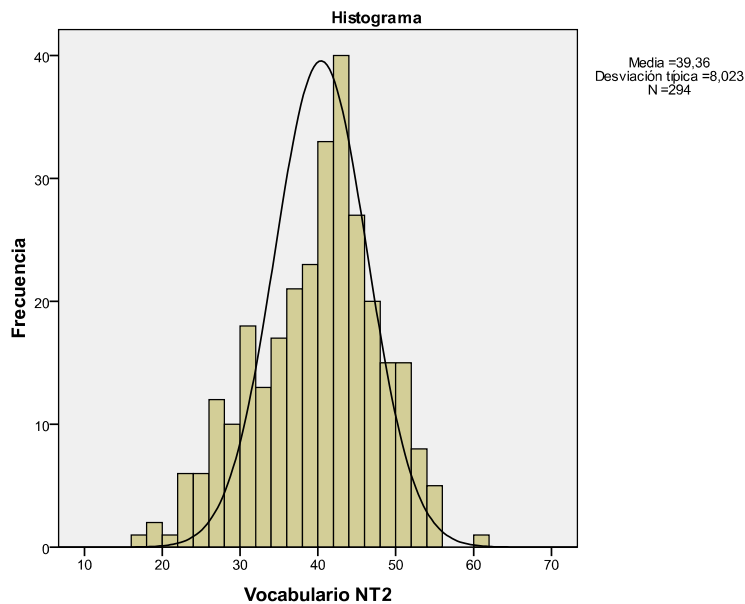


Casi la totalidad de la muestra, en esta prueba, se encuentra en el puntaje mínimo (0), esto es, un 80% (aproximadamente) no contesta a ninguna de las preguntas de esta prueba de manera correcta. En la medición inicial, se trataba de un 92%.

Además, solo un niño (a) alcanza el puntaje máximo de 5 respuestas correctas.

v. Vocabulario

Gráfico 9: Distribución de frecuencias para “vocabulario” en NT2



Finalmente, la última variable medida en NT2 muestra una concentración de los puntajes entre los 30 puntos y los 48 puntos, es decir, un porcentaje cercano al 70% se encuentra dentro de este rango. A diferencia de lo que ocurría en la medición inicial, donde la concentración se encontraban entre los 26 y 48 puntos.

1.2. RESULTADOS POR ÍTEMES PARA CADA SECCIÓN DE LA PRUEBA TEJAS LEE

Al igual que para NT1, se presentan algunas descripciones, en términos de frecuencias de respuestas correctas e incorrectas y medias, para cada uno de los ítems que constituyen cada sección de la prueba TEJAS LEE para la medición final. En este caso, se trata de las secciones identificación del nombre de las letras, identificación del sonido de las letras, identificación del sonido inicial y unión de sílabas.

a) Identificación del nombre de las letras

Nuevamente, se han realizado agrupaciones de los ítems de esta sección. Esta agrupación se ha realizado considerando vocales y consonantes de forma separada, al igual que para NT1. De esta forma, se presenta el porcentaje de casos que han respondido correctamente al menos al nombre

de una vocal o de una consonante, según sea el caso, y las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada letra. Luego, se realiza una comparación de medias, con el objeto de verificar si efectivamente a los niños y niñas les va mejor en reconocer el nombre de las vocales que el de las consonantes.

Tabla 48: Resumen de los casos para la sección Identificación del nombre de las letras, según vocales y consonantes

Casos						
	Con al menos una respuesta correcta		Con ninguna respuesta correcta		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
VOCALES	276	93,9%	18	6,1%	294	100%
CONSONANTES	265	90,1%	29	9,9%	294	100%

Como se observa en la tabla, los niños y niñas, en su mayoría logran contestar correctamente en casi la misma proporción, al menos a una vocal y a una consonante. Esto es muy distinto a lo que ocurría en la medición inicial, donde era superior el porcentaje de respuestas correctas para las vocales. (88,6% para vocales vs 73,8% para consonantes) Esto muestra, como el conocimiento de las consonantes ha avanzado más que el de las vocales.

En la tabla 49, se especifican los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada ítem de esta prueba, esto es, para cada vocal y consonante preguntada.

Tabla 49: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Identificación del nombre de las letras en NT2

	Correctas	Incorrectas	Moda
Vocal O	90,5% (n = 266)	9,5% (n = 28)	1
Vocal A	84,7% (n = 249)	15,3% (n = 45)	1
Vocal U	82,7% (n = 243)	17,3% (n = 51)	1
Vocal I	73,8% (n = 217)	26,2% (n = 77)	1

Vocal E	77,2% (n = 227)	22,8% (n = 67)	1
Consonante S	42,9% (n = 126)	57,1% (n = 168)	0
Consonante P	44,2% (n = 130)	55,8% (n = 164)	0
Consonante R	58,2% (n = 171)	41,8% (n = 123)	1
Consonante M	37,4% (n = 110)	62,6% (n = 184)	0
Consonante F	34,7% (n = 102)	65,3% (n = 192)	0
Consonante X	72,1% (n = 212)	27,9% (n = 82)	1
Consonante Z	45,6% (n = 134)	54,4% (n = 160)	0
Consonante N	34,4% (n = 101)	65,6% (n = 193)	0
Consonante L	31,6% (n = 93)	68,4% (n = 201)	0
Consonante B	37,8% (n = 111)	62,2% (n = 183)	0
Consonante T	37,8% (n = 111)	62,2% (n = 183)	0
Consonante V	32% (n = 94)	68% (n = 200)	0
Consonante D	29,9% (n = 88)	70,1% (n = 206)	0
Consonante C	32,7% (n = 96)	67,3% (n = 198)	0
Consonante K	27,6% (n = 81)	72,4% (n = 213)	0
Consonante Ch	7,5% (n = 22)	92,5% (n = 272)	0
Consonante G	23,5% (n = 69)	76,5% (n = 225)	0
Consonante Y	24,8% (n = 73)	75,2% (n = 221)	0
Consonante Ñ	24,8% (n = 73)	75,2% (n = 221)	0
Consonante J	31% (n = 91)	69% (n = 203)	0
Consonante Q	21,4% (n = 63)	78,6% (n = 231)	0
Consonante Ll	5,4% (n = 16)	94,6% (n = 278)	0
Consonante H	26,5% (n = 78)	73,5% (n = 216)	0
Consonante Rr	29,9% (n = 88)	70,1% (n = 206)	0
Consonante w	25,9% (n = 76)	74,1% (n = 218)	0

Como se observa en la tabla 49, en este grupo (NT2), en promedio, más del 80% de la muestra logra contestar correctamente el nombre de las vocales, a diferencia de la línea de base, donde este promedio era cercano al 50%. Es destacable que para el caso de la A y la O, y la U un porcentaje cercano al 90% responde correctamente. Cabe destacar, además, que para la consonante X sucede, el porcentaje de correctas es muy similares a las vocales I y E. Si se presta atención a lo que sucede con los niños y niñas más pequeños, de NT1, se puede observar que para esta letra, en general, se observa un desempeño parecido al de las vocales.

Tabla 50: Comparación de medias en identificación del nombre de las letras, entre las vocales y consonantes

		Vocales	Consonantes
Identificación del nombre de las letras	Media	,8177**	,3608
	Desv. tip.	,29873	,31853

** La diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

Para determinar si la diferencia observada de respuestas correctas entre las vocales y consonantes es significativa, se han calculado las medias de los puntajes obtenidos por niños y niñas, para el conjunto de cada grupo. Como se observa, la media para las vocales es significativamente superior a la de las consonantes, como sucedía en la medición inicial. Sin embargo, las medias son superiores en ambos casos, con respecto a la medición anterior. (0,6048 para vocales y 0,1671 para consonantes)

b) Identificación del sonido de las letras

Al igual que en la sección anterior, se han realizado agrupaciones de los ítems de esta sección, considerando vocales y consonantes de forma separada. De esta forma, se presenta el porcentaje de casos que han respondido correctamente al menos al sonido de una vocal o de una consonante, según sea el caso, y las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada letra. Luego, se realiza una comparación de medias, con el objeto de verificar si efectivamente a los niños y niñas les va mejor en reconocer el sonido de las vocales que el de las consonantes.

Tabla 51: Resumen de los casos para la sección Identificación del sonido de las letras, según vocales y consonantes

Casos					
Con al menos una respuesta correcta		Con ninguna respuesta correcta		Total	
Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje

VOCALES	225	76,5%	69	23,5%	294	100%
CONSONANTES	125	70,4%	87	29,6%	294	100%

En el caso de la sección identificación del sonido de las letras, se observa un mejor desempeño muy leve para las vocales. Esto es muy distinto a lo que ocurría en el caso de la medición inicial, en el cual el porcentaje con al menos una respuesta correcta para las vocales, casi doblaba el porcentaje para las consonantes (63,6% y 37,7% correspondientemente). Esto muestra que la habilidad para reconocer el sonido inicial de las consonantes ha mejorado más que para las vocales.

En la siguiente tabla se especifican los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada una de las letras consultadas.

Tabla 52: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Identificación del sonido de las letras en NT2

	Correctas	Incorrectas	Moda
Vocal O	60,9% (n = 179)	38,8% (n = 114)	1
Vocal A	63,9% (n = 188)	35,7% (n = 105)	1
Vocal U	61,6% (n = 181)	38,1% (n = 112)	1
Vocal I	41,8% (n = 123)	58,2% (n = 171)	1
Vocal E	58,5% (n = 172)	41,5% (n = 122)	1
Consonante S	36,4% (n = 107)	63,6% (n = 187)	0
Consonante P	25,5% (n = 75)	74,5% (n = 219)	0
Consonante R	43,5% (n = 128)	56,5% (n = 155)	0
Consonante M	38,4% (n = 113)	61,6% (n = 181)	0
Consonante F	17,3% (n = 51)	82,7% (n = 243)	0
Consonante X	6,1% (n=18)	93,9%(n=276)	0
Consonante Z	20,4% (n = 60)	79,6% (n = 234)	0
Consonante N	17,3% (n = 51)	82,7% (n = 243)	0
Consonante L	27,9% (n = 82)	72,1% (n = 212)	0
Consonante B	15,3% (n = 45)	84,7% (n = 249)	0
Consonante T	3,9% (n = 13)	96,1% (n = 319)	0

Consonante V	12,6% (n = 37)	87,4% (n = 257)	0
Consonante D	14,3% (n = 42)	85,7% (n = 252)	0
Consonante C	19,4% (n = 57)	80,6% (n = 237)	0
Consonante K	10,2% (n = 30)	89,8% (n = 264)	0
Consonante Ch	9,5% (n = 28)	90,5% (n = 266)	0
Consonante G	16% (n = 47)	84,0% (n = 247)	0
Consonante Y	13,3% (n = 39)	86,7% (n = 255)	0
Consonante Ñ	10,5% (n = 31)	89,5% (n = 263)	0
Consonante J	11,9% (n = 35)	88,1% (n = 259)	0
Consonante Q	8,2% (n = 24)	91,8% (n = 270)	0
Consonante Ll	5,1% (n = 15)	94,9% (n = 279)	0
Consonante H	6,8% (n = 20)	93,2% (n = 274)	0
Consonante Rr	28,2% (n = 83)	71,8% (n = 211)	0
Consonante w	1,7% (n = 5)	98,3% (n = 289)	0

En concordancia con el desempeño general de esta sección, las vocales alcanzan un porcentaje de respuestas correctas alrededor del 60%, exceptuando el caso de la vocal I, con un 48%. Por el contrario, las consonantes se encuentran, en general, con porcentajes mucho menores. Cabe destacar el desempeño encontrado para la consonante R obtiene un porcentaje de respuestas correctas del 43,5%, la M con un 38,4% y la S con 36,4%.

En la tabla 53, se presenta una comparación de medias para las vocales y las consonantes. Esta comparación confirma lo dicho anteriormente: los niños y niñas obtienen un puntaje significativamente mejor para las vocales que para las consonantes.

Tabla 53: Comparación de medias en identificación del sonido de las letras, entre las vocales y consonantes

		Vocales	Consonantes
Identificación del sonido de las letras	Media	,6075**	,1752
	Desv. tip.	,42079	,24296

** La diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

c) Identificación del sonido inicial

Para esta sección, también se ha realizado una agrupación de ítemes: las palabras cuyo sonido inicial es vocal y las palabras cuyo sonido inicial es consonante. Así, se muestra el porcentaje de casos que han respondido correctamente al menos a alguna palabra que comience con vocal o consonante, según sea el caso, y las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada palabra. Para finalizar, se realiza una comparación de medias, con el objeto de verificar si efectivamente a los niños y niñas les va mejor en las palabras que inician con vocales que las que inician con consonante.

Tabla 54: Resumen de los casos para la sección Identificación del sonido inicial, según la palabra comience con vocal o consonante

	Casos					
	Con al menos una respuesta correcta		Con ninguna respuesta correcta		Total	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Palabras que comienzan con vocal	253	86,1%	41	13,9%	294	100%
Palabras que comienzan con consonante	105	35,7%	189	64,3%	294	100%

Es importante recordar que en esta sección de la prueba, a diferencia de lo que sucede en NT1, es en la que a los niños y niñas les va mejor.

Como se observa en la tabla 54, alrededor del 86% de los niños y niñas logran contestar al menos a una palabra que empieza con vocal, correctamente. Esto muestra un avance con respecto al porcentaje para la medición inicial, de 70,5%. En el caso de las palabras que empiezan con consonante, el porcentaje es bastante menor, de 35,7%, pero que muestra un avance sustantivo con respecto a la medición de la medición inicial- (18,7%). Al igual que en la medición inicial, los niños conocen más el sonido inicial de las vocales que el de las consonantes. Sin embargo, el avance es muy similar para vocales y consonantes en este sentido.

En la tabla 55, se especifican los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas para cada una de las palabras. En ella se puede observar esta diferencia entre las palabras que comienzan con vocal y las que comienzan con consonante.

Tabla 55: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Identificación del Sonido inicial en NT2

	Correctas	Incorrectas	Moda
Limón	18,4% (n = 54)	81,6% (n = 249)	0
Ojo	78,6% (n = 231)	21,4% (n = 63)	1
Diente	21,4% (n = 63)	78,6% (n = 231)	0
Iglesia	22,1% (n = 65)	77,9% (n = 229)	1
Yeso	22,8% (n = 67)	77,2% (n = 227)	0
Escribir	57,1% (n = 168)	42,9% (n = 126)	1

Como se puede dar cuenta, el porcentaje de respuestas correctas para las palabras que comienzan con vocales es muy alto, a diferencia de las palabras que empiezan con consonante.

En la siguiente tabla se exponen los puntajes promedio obtenidos por toda la muestra analizada, para las palabras que empiezan con vocal y las que empiezan con consonante. Se observa que a los niños y niñas les va significativamente mejor identificando el sonido inicial de las palabras con vocal, que las que con consonante. Con respecto al medición inicial, la media para las vocales aumenta de 0,5291 a 0,7120 y en el caso de las consonantes, de 0,0904 a 0,2086.

Tabla 56: Comparación de medias en identificación del sonido inicial, entre las palabras que comienzan con vocal y con consonante

		Palabras con vocal	Palabras con consonante
Identificación del sonido inicial	Media	,7120**	,2086
	Desv. tip.	,35937	,32518

** La diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

d) Unión de sonidos

En el caso de esta sección, no se ha realizado ninguna agrupación, puesto que los resultados son muy bajos para la mayor parte de los ítems. Por lo tanto, se presentan solo las frecuencias de respuestas correctas e incorrectas para cada unión de sonidos.

Tabla 57: Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas por ítem para sección Unión de sonidos en NT2

	Correctas	Incorrectas	Moda
Más	11,9 (n=35)	88,1(n=259)	0
Niño	10,2% (n =30)	89,8% (n = 264)	0
Choza	4,8% (n = 14)	95,2% (n = 280)	0
Entro	1,4% (n =4)	98,6% (n = 290)	0
Patín	3,1% (n = 9)	96,9% (n = 285)	0

En relación con esta sección de la prueba, se observa que sigue siendo muy bajo el desempeño obtenido por la muestra para cada una de las palabras evaluadas.

Cabe destacar que la palabra que sigue poseyendo el peor desempeño es “entro”: solo 9 niños son capaces de unir los sonidos de esta palabra y darla como respuesta (en la medición inicial ningún niño o niña era capaz). Esto podría deberse a lo dificultoso que es unir tres consonantes seguidas, considerando que la estructura silábica básica y más simple es la de consonante vocal (Pavez, Maggiolo, Peñaloza, Coloma; 2009).

Ahora bien, no es posible descartar que este fenómeno pudiera tener que ver además con la dificultad que involucra comprender este verbo conjugado fuera de contexto; en efecto, sería posible pensar que los niños tuvieran problemas en acceder fácilmente al significado de esta palabra (Snow, 2009), por lo que pudieran haberse inhibido de responder o incluso de realizar el análisis solicitado.

1.3. DIFERENCIAS ENTRE MEDIAS POR GÉNERO

Tabla 58. Comparación de medias en las cuatro secciones consideradas para NT2, por género

Sección	sexo	N	Media	Desviación típ.
Identificación del nombre de las letras	F	169	12,46	8,636
	M	163	12,17	8,766
Identificación del sonido de las letras	F	169	7,67	7,312
	M	163	7,20	7,147
Identificación del sonido inicial	F	169	2,83	1,694
	M	163	2,71	1,604
Unión de sonidos	F	169	,35	,795
	M	163	,28	,761
Vocabulario	F	165	38,43	7,989
	M	155	40,33	7,970

Como se observa en la tabla 58, las medias para niños y niñas son muy similares en todas las secciones de la prueba para NT2. En efecto, no es posible encontrar diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Esto es igual a lo que ocurría en la medición inicial.

Tabla 59. Comparación de medias según agrupaciones para NT2, por género

		sexo	N	Media	Desviación típ.
Sección 1	Nombre Vocales	F	169	,8160	,29540
		M	163	,8194	,30319
	Nombre Consonantes	F	169	,3621	,31560
		M	163	,3594	,32265
Sección 2	Sonido Vocales	F	169	,6000	,42220
		M	163	,6154	,42065
	Sonido Consonantes	F	169	,1869	,24695
		M	163	,1642	,23868
Sección 3	Sonido Inicial vocales	F	169	,7133	,36028
		M	163	,7106	,35967
	Sonido Inicial consonantes	F	169	,2289	,34137
		M	163	,1875	,30718

Respecto de la agrupación realizada en la sección 2.2. para los distintos ítems de TEJAS LEE (identificación nombre de las letras, identificación del sonido de las letras e identificación del

sonido inicial) se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de niños y niñas en ninguna de ellas. Se observa que los niños y niñas son capaces de responder correctamente en la misma proporción al nombre de las vocales y consonantes, lo mismo sucede con el sonido inicial y el de las letras. Esto sucedía igualmente en la medición inicial.

1.4. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

En la siguiente tabla se presentan las correlaciones entre las distintas habilidades predictivas de la lectura evaluadas para NT2, seguidas de una pequeña descripción y posible explicación.

Tabla 60: Correlaciones entre las distintas secciones consideradas para NT2

		Identificación del nombre de las letras NT2	Identificación del sonido de las letras NT2	Identificación del sonido inicial NT2	Unión de sonidos NT2	Vocabulario NT2
Identificación del nombre de las letras NT2	Cor. de Pearson	1	,764**	,456**	,349**	,343**
Identificación del sonido de las letras NT2	Cor. de Pearson		1	,598**	,542**	,293**
Identificación del sonido inicial NT2	Cor. de Pearson			1	,424**	,308**
Unión de sonidos NT2	Cor. de Pearson				1	,156**
Vocabulario NT2	Cor. de Pearson					1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla, la variable identificación del nombre de letras tiene una alta correlación con todas las variables. Dentro de estas correlaciones, destaca, eso sí, la que posee con identificación del sonido de las letras: esto se explica porque las dos variables en cuestión tienen que ver con el conocimiento del alfabeto. Hay que mencionar que “El conocimiento de las letras

está asociado a la identificación de los fonemas. Hay estudios que muestran que hay una asociación entre el conocimiento del nombre de las letras y el desarrollo de las destrezas fonológicas.” (Stahl & Murray, 1994; Johnston, Anderson & Holligan, 1996 en Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006).

Además, se muestra que, al igual que para NT1, vocabulario correlaciona con la todas las variables (nombre de las letras, sonido de las letras y sonido inicial). Esto quiere decir que, mientras mejores resultados se obtienen en la prueba de vocabulario, mejor desempeño se mostrará en las otras pruebas, que miden conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica.

2. TABLAS DIFERENCIAS EN DIFERENCIAS NT1

Identificación del nombre de las letras NT1

Source	SS	df	MS	Number of obs =	464
Model	775.89152	3	258.630507	F(3, 460) =	28.54
Residual	4168.24641	460	9.06140524	Prob > F =	0.0000
				R-squared =	0.1569
				Adj R-squared =	0.1514
Total	4944.13793	463	10.6784837	Root MSE =	3.0102

S1	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	-.7567978	.3882148	-1.95	0.052	-1.519692	.0060965
Tiempo	1.818599	.4033568	4.51	0.000	1.025949	2.611249
impact	1.312112	.5598281	2.34	0.020	.2119744	2.412249
_cons	2.486957	.2807042	8.86	0.000	1.935335	3.038578

Segmentación de sílabas NT1

Source	SS	df	MS	Number of obs =	464
Model	408.441228	3	136.147076	F(3, 460) =	39.70
Residual	1577.71179	460	3.42980824	Prob > F =	0.0000
				R-squared =	0.2056
				Adj R-squared =	0.2005
Total	1986.15302	463	4.28974734	Root MSE =	1.852

S2	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	.17902	.2388412	0.75	0.454	-.2903351	.6483751
Tiempo	1.844364	.248157	7.43	0.000	1.356702	2.332026
impact	.0461813	.3444227	0.13	0.893	-.6306557	.7230183
_cons	2.313043	.1726975	13.39	0.000	1.97367	2.652417

Identificación del sonido inicial NT1

Source	SS	df	MS	Number of obs = 464		
Model	122.186785	3	40.7289284	F(3, 460) =	21.80	
Residual	859.261491	460	1.86795976	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.1245	
				Adj R-squared =	0.1188	
Total	981.448276	463	2.1197587	Root MSE =	1.3667	

S3	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	-.3256729	.1762618	-1.85	0.065	-.6720509	.0207052
Tiempo	.9362319	.1831367	5.11	0.000	.5763436	1.29612
impact	.0937888	.2541796	0.37	0.712	-.4057082	.5932859
_cons	.7304348	.1274485	5.73	0.000	.4799813	.9808883

Vocabulario NT1

Source	SS	df	MS	Number of obs = 464		
Model	5549.27638	3	1849.75879	F(3, 460) =	28.78	
Residual	29562.7387	460	64.2668233	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.1580	
				Adj R-squared =	0.1526	
Total	35112.0151	463	75.8358857	Root MSE =	8.0167	

S4	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	-.1453416	1.033874	-0.14	0.888	-2.177044	1.88636
Tiempo	8.472383	1.0742	7.89	0.000	6.361436	10.58333
impact	-4.692259	1.490906	-3.15	0.002	-7.62209	-1.762428
_cons	26.57391	.7475573	35.55	0.000	25.10486	28.04296

Prueba Tejas LEE completa NT1

Source	SS	df	MS	Number of obs = 464		
Model	3386.58803	3	1128.86268	F(3, 460) =	52.73	
Residual	9847.39257	460	21.4073752	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.2559	
				Adj R-squared =	0.2510	
Total	13233.9806	463	28.5831115	Root MSE =	4.6268	

indice	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	-.9034507	.5967	-1.51	0.131	-2.076046	.2691451
Tiempo	4.599195	.6199738	7.42	0.000	3.380863	5.817527
impact	1.452082	.8604757	1.69	0.092	-.2388685	3.143032
_cons	5.530435	.4314523	12.82	0.000	4.682573	6.378297

3. TABLAS DIFERENCIAS EN DIFERENCIAS NT2

Identificación del nombre de las letras NT2

Source	SS	df	MS	Number of obs = 606		
Model	6388.16284	3	2129.38761	F(3, 602) =	37.65	
Residual	34048.5055	602	56.5589792	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.1580	
				Adj R-squared =	0.1538	
Total	40436.6683	605	66.8374683	Root MSE =	7.5206	

s1	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	2.219178	.8532919	2.60	0.010	.5433876	3.894969
tiempo	2.952755	.8945555	3.30	0.001	1.195926	4.709583
impact	3.553615	1.225232	2.90	0.004	1.147365	5.959864
_cons	6.280822	.6224068	10.09	0.000	5.058469	7.503174

Identificación del sonido de las letras NT2

Source	SS	df	MS	Number of obs = 606		
Model	2842.84168	3	947.613895	F(3, 602) =	27.44	
Residual	20789.7078	602	34.5343984	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.1203	
				Adj R-squared =	0.1159	
Total	23632.5495	605	39.0620653	Root MSE =	5.8766	

s2	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	.4510645	.666765	0.68	0.499	-.8584035	1.760533
tiempo	2.563544	.6990085	3.67	0.000	1.190752	3.936335
impact	2.393559	.9574005	2.50	0.013	.5133079	4.273809
_cons	3.356164	.4863507	6.90	0.000	2.401014	4.311315

Identificación del sonido inicial NT2

Source	SS	df	MS	Number of obs = 606		
Model	135.730512	3	45.2435041	F(3, 602) =	18.35	
Residual	1483.94606	602	2.46502667	Prob > F =	0.0000	
				R-squared =	0.0838	
				Adj R-squared =	0.0792	
Total	1619.67657	605	2.67715135	Root MSE =	1.57	

s3	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	.2988942	.1781384	1.68	0.094	-.0509541	.6487425
tiempo	.8647635	.1867529	4.63	0.000	.4979972	1.23153
impact	.0471005	.255787	0.18	0.854	-.4552428	.5494438
_cons	1.719178	.1299375	13.23	0.000	1.463992	1.974364

Unión de sonidos NT2

Source	SS	df	MS	Number of obs = 606			
Model	9.93818538	3	3.31272846	F(3, 602) =	9.29		
Residual	214.688877	602	.356626042	Prob > F =	0.0000		
				R-squared =	0.0442		
				Adj R-squared =	0.0395		
Total	224.627063	605	.371284401	Root MSE =	.59718		

s4	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	-.0063542	.0677569	-0.09	0.925	-.1394227	.1267144
tiempo	.1089391	.0710335	1.53	0.126	-.0305644	.2484426
impact	.2023187	.0972914	2.08	0.038	.011247	.3933904
_cons	.1027397	.0494231	2.08	0.038	.0056771	.1998024

Vocabulario NT2

Source	SS	df	MS	Number of obs = 606			
Model	3842.6154	3	1280.8718	F(3, 602) =	20.29		
Residual	38000.878	602	63.1243821	Prob > F =	0.0000		
				R-squared =	0.0918		
				Adj R-squared =	0.0873		
Total	41843.4934	605	69.162799	Root MSE =	7.9451		

s5	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	.1619079	.9014578	0.18	0.858	-1.608476	1.932292
tiempo	4.183982	.9450506	4.43	0.000	2.327985	6.039978
impact	1.380749	1.294393	1.07	0.287	-1.161327	3.922824
_cons	34.35616	.6575399	52.25	0.000	33.06481	35.64752

Prueba Tejas LEE completa NT2

Source	SS	df	MS	Number of obs = 606			
Model	21371.2651	3	7123.75502	F(3, 602) =	38.94		
Residual	110142.537	602	182.961025	Prob > F =	0.0000		
				R-squared =	0.1625		
				Adj R-squared =	0.1583		
Total	131513.802	605	217.378185	Root MSE =	13.526		

indice	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	2.962783	1.534709	1.93	0.054	-.051252	5.976817
tiempo	6.490001	1.608925	4.03	0.000	3.330213	9.649789
impact	6.196593	2.203672	2.81	0.005	1.868773	10.52441
_cons	11.4589	1.119445	10.24	0.000	9.260412	13.6574

4. TABLAS DIFERENCIAS EN DIFERENCIAS MEDIDAS RESUMEN TEJAS LEE NT1 Y NT2, CORRIGIENDO POR ERRORES ESTÁNDARES ROBUSTOS

Es importante mencionar que los coeficientes difieren mínimamente a los coeficientes de las estimaciones como mínimos cuadrados ordinarios, debido que al realizar este segundo análisis, se perdieron 4 casos en NT1 y 5 casos en NT2, por no tener el folio identificador.

Prueba Tejas LEE completa NT1

Linear regression

Number of obs = **460**
 F(3, 7) = **44.19**
 Prob > F = **0.0001**
 R-squared = **0.2551**
 Root MSE = **4.6263**

(Std. Err. adjusted for **8** clusters in `cluster`)

indice	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	-.9034507	1.253943	-0.72	0.495	-3.868555	2.061653
Tiempo	4.639377	.569162	8.15	0.000	3.293522	5.985231
impact	1.361958	.95924	1.42	0.199	-.9062844	3.6302
_cons	5.530435	1.171289	4.72	0.002	2.760776	8.300094

. reg rash Tratamiento Tiempo impact, cl (cluster)

Linear regression

Number of obs = **460**
 F(3, 7) = **52.35**
 Prob > F = **0.0000**
 R-squared = **0.2492**
 Root MSE = **1.3788**

(Std. Err. adjusted for **8** clusters in `cluster`)

rash	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
Tratamiento	-.2293832	.441465	-0.52	0.619	-1.273282	.8145158
Tiempo	1.391011	.1598186	8.70	0.000	1.0131	1.768922
impact	.3491497	.2508971	1.39	0.207	-.2441276	.9424269
_cons	.142108	.3924738	0.36	0.728	-.785945	1.070161

Prueba Tejas LEE completa NT2

. reg indice trat tiempo impact, cl(cluster)

Linear regression

Number of obs = **601**
 F(3, 7) = **67.59**
 Prob > F = **0.0000**
 R-squared = **0.1737**
 Root MSE = **13.453**

(Std. Err. adjusted for **8** clusters in cluster)

indice	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	2.962783	3.019696	0.98	0.359	-4.177663	10.10323
tiempo	6.490001	.7445864	8.72	0.000	4.729334	8.250668
impact	6.805418	1.503587	4.53	0.003	3.25	10.36083
_cons	11.4589	2.458736	4.66	0.002	5.644918	17.27289

.
 end of do-file

. do "c:\DOCUME~1\CRISTO~1\CONFIG~1\Temp\STD00000000.tmp"

. reg rash trat tiempo impact, cl(cluster)

Linear regression

Number of obs = **601**
 F(3, 7) = **118.57**
 Prob > F = **0.0000**
 R-squared = **0.1773**
 Root MSE = **1.8472**

(Std. Err. adjusted for **8** clusters in cluster)

rash	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
trat	.5967053	.4568559	1.31	0.233	-.4835871	1.676998
tiempo	.9751398	.1098835	8.87	0.000	.7153067	1.234973
impact	.7515105	.1511841	4.97	0.002	.3940168	1.109004
_cons	-.7208229	.3585431	-2.01	0.084	-1.568643	.1269968

5. PAUTAS DE EVALUACIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

5.1 Pauta interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender

5.1 Pauta interacciones de aula y condiciones para trabajar y aprender

1. El docente como modelo de la lengua oral: El lenguaje que utiliza la educadora cuando da instrucciones, dirige preguntas, hace comentarios, explica, conversa con los estudiantes:			
insuficiente	básico	competente	destacado
<p>Se caracteriza por problemas evidentes de dicción*, por el uso predominante de palabras que no pueden ser comprendidas sin apoyo de la situación (esto, eso, allá, acá, así, cuestión, cosa), por un registro informal (poh, cabro, chuta) y por la brevedad con que enuncia (monosílabos u oraciones breves). Es posible que se comunique predominantemente de modo no verbal (gestos, movimientos).</p>	<p>Se caracteriza por una dicción que favorece la comprensión de lo que dice y por un registro adecuado a la situación de aula. Sin embargo, predominan las palabras que no pueden ser comprendidas sin apoyo de la situación (esto, eso, allá, acá, así, cuestión, cosa), tanto como la brevedad de sus enunciados (monosílabos u oraciones breves).</p> <p>Es posible que utilice alguna(s) palabra(s) específica(s) del tema que se enseña, pero no incluye explicaciones o ejemplos para hacerlas comprensibles a los estudiantes.</p>	<p>Se caracteriza por la buena dicción y el uso de un registro formal adecuado a la situación de aula. Predomina el uso de palabras y expresiones precisas para indicar direccionalidad (diagonal, horizontal, en sentido contrario) o dar explicaciones (no dice: "vamos a hacer lo mismo de ayer", sino: "vamos a realizar otro ejercicio de matemática"). Es posible que utilice alguna(s) palabra(s) específica(s) del tema que se enseña, en cuyo caso ofrece explicaciones o ejemplos para hacerlas comprensibles a los estudiantes.</p> <p>Sin embargo, sus intervenciones son predominantemente breves y/o no incluyen organizadores del discurso (en primer lugar, a continuación, sin</p>	<p>Se caracteriza por la buena dicción, el uso de un registro formal adecuado a la situación de aula y por el uso de palabras y expresiones precisas para indicar direccionalidad o dar explicaciones, de manera que es evidente que intenta poner en palabras todos los contenidos, en lugar de apoyarse en la situación.</p> <p>Sus enunciados son extensos e incluyen organizadores del discurso (en primer lugar, a continuación, sin embargo). Adicionalmente, utiliza palabras específicas del tema que se enseña y ofrece explicaciones o ejemplos para hacerlas comprensibles para los estudiantes.</p>

		embargo).	
--	--	-----------	--

*se refiere únicamente a que se entiende lo que dice al hablar

<u>2. Oportunidades de los estudiantes para desarrollar el lenguaje oral y el pensamiento:</u>			
insuficiente	Básico	competente	destacado
<p>Los niños no tienen oportunidades para desarrollar el lenguaje oral ni el pensamiento en esta aula, dado que, predominantemente, la educadora no da la palabra a los niños cuando intervienen espontáneamente, ni les hace preguntas; no hay evidencia de conversaciones auténticas entre adultos y niños (con intercambio de turnos e interés de las partes). Como consecuencia, no hay oportunidades para que los niños hablen de manera extensa o para que la educadora les sugiera nuevo vocabulario o que reformulen lo que han dicho para hacerlo más comprensible.</p>	<p>Los niños tienen pocas oportunidades de desarrollar el lenguaje oral y el pensamiento en esta aula, puesto que, si bien la educadora hace preguntas, éstas se dirigen predominantemente al grupo completo, quienes responden a coro. Es posible también, que se trate de preguntas mal formuladas que es evidente que los niños no logran comprender.</p> <p>No hay evidencia tampoco de conversaciones auténticas entre adultos y niños (con intercambio de turnos e interés de las partes). Como consecuencia, no hay oportunidades para que los niños hablen de manera extensa o para que la educadora les sugiera</p>	<p>Los niños tienen oportunidad para desarrollar el lenguaje oral y el pensamiento en esta aula, puesto que la educadora realiza algunas preguntas individualizadas y abiertas, que implican respuestas extensas de parte de cada niño/a. Predominantemente, al intervenir para responder o en conversaciones auténticas, los niños participan de más de un turno de habla y sus ideas son escuchadas por sus pares y por la educadora. Sin embargo, no hay evidencia de que la educadora sugiera nuevo vocabulario a los niños para que precisen sus ideas (--tía, me dio cosa; --ah!, tú te refieres a que sentiste miedo...), o que les solicite reformular lo que han dicho para hacerlo más comprensible.</p>	<p>Los niños tienen buenas oportunidades para desarrollar el lenguaje oral y el pensamiento en esta aula, pues predominan las preguntas individualizadas y abiertas (cómo, por qué, para qué), de parte del docente, y las respuestas extensas, de parte de cada niño/a, tanto cuando se trabajan contenidos instruccionales como cuando se sostienen conversaciones de varios turnos entre adultos y niños. Los participantes se escuchan unos a otros con respeto. Además, es evidente una intención del docente por ampliar el vocabulario de los niños, pues les sugiere palabras nuevas para precisar sus ideas y/o les solicita reformular lo que han dicho para</p>

	nuevo vocabulario , o que reformulen lo que han dicho para hacerlo más comprensible.		hacerlo más comprensible. .
--	--	--	-----------------------------

<u>3. Condiciones mínimas para trabajar y aprender</u>			
Insuficiente	Básico	competente	Destacado
<p>En esta aula no están dadas las condiciones mínimas para trabajar y aprender, puesto que hay mucho ruido, los participantes no se escuchan unos a otros, y la educadora dedica un tiempo significativo a reaccionar frente a la mala conducta de los niños, e intentar mantener la disciplina.</p> <p>Es posible que haya evidencia de que los adultos y los niños, o entre los niños, haya un trato irrespetuoso o desconectado.</p>	<p>En esta aula hay pocas condiciones para trabajar y aprender. Si bien no predomina el ruido, la falta de respeto ni la desconexión y, en general, los participantes se escuchan unos a otros, la educadora dedica un tiempo considerable a reaccionar frente a la mala conducta de los niños, e intentar mantener la disciplina.</p>	<p>En esta aula hay condiciones para trabajar y aprender, puesto que los participantes se escuchan y respetan unos a otros, hay un nivel de ruido que no impide el trabajo y la concentración. Sin embargo, la educadora es predominantemente reactiva frente a los problemas de desorden o conducta, por lo que dedica un tiempo considerable a mantener la disciplina.</p>	<p>En esta aula hay buenas condiciones para trabajar y aprender, puesto que los participantes se escuchan y respetan unos a otros y hay un nivel de ruido que no impide el trabajo ni la concentración. Adicionalmente, la educadora es predominantemente proactiva** en el manejo de la conducta (fija las normas con anterioridad, las refuerza, anticipa problemas) lo que se traduce en que no pierde un tiempo considerable en mantener la conducta.</p>

** en el caso en que no se observe a la educadora fijando o reforzando las normas proactivamente, se considerará la buena conducta de los niños como un indicador de proactividad en el manejo de la conducta

5.2 Pauta de observación de vídeos de aula específica

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE VIDEOS AULA – LEAMOS

A continuación se presentan las principales indicaciones para codificar las actividades de Lenguaje de los videos de LEAMOS

1. Para realizar la codificación, debe clasificar la actividad que acaba de observar en: actividad de escritura, actividad de lectura, actividad de conocimiento del código/conciencia fonológica. Si en alguna actividad se realiza una combinación, indique todas las opciones que correspondan a la actividad que observa.
2. Dependiendo de la actividad que observe, deberá codificar algunas y no otras dimensiones.
3. Lea atentamente la descripción de todas las subdimensiones y los indicadores correspondientes a cada una de ellas. Estos indicadores le permitirán evaluar todos los aspectos clave de cada subdimensión.
4. Para calificar el desempeño en las subdimensiones, usted debe guiarse por la descripción de cada Nivel de Desempeño (Bajo, Medio y Alto) y no por los indicadores, ya que estos últimos entregan distintos aspectos y posibles ejemplos de cómo se despliega cada subdimensión, en lugar de niveles de desempeño.
5. Cada uno de los niveles de desempeño tiene puntajes. Usted debe asignar ese puntaje considerando el nivel de desempeño en el cual se ubica lo observado y cuán característico es lo observado de cada nivel. Para nivel Bajo el puntaje es 1 ó 2, para nivel Medio 3, 4, ó 5; y para nivel Alto 6 ó 7. Así, por ejemplo, si la secuencia observada es de nivel Medio, usted deberá evaluar si es un Medio característico, o un Medio que se inclina a lo Bajo o a lo Alto. Para emitir este juicio, considere los ejemplos de secuencias que ha observado con anterioridad y qué calificación les ha asignado.
6. En algunas subdimensiones se han incluido "IMÁGENES" o ejemplos de cómo se ve una sala en la que predominan los desempeños Bajo, Medio o Alto. Este recurso no reemplaza a los indicadores ni a los niveles, sino que los complementa para facilitar la codificación.
7. Ponga atención a que, en algunas subdimensiones, además de seleccionar un nivel de desempeño, usted deberá entregar información adicional respecto de lo observado.
8. Es importante recordar que una misma secuencia de observación (ej: una actividad) puede servir para codificar una o más subdimensiones, las que funcionan como "lentes" distintos para ver un mismo objeto.

Anote: actividad de escritura y / o actividad de lectura y / o actividad de conocimiento del código/conciencia fonológica.

1. PREPARACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Codifique esta escala SOLO si en la actividad que observa (y clasificó) hay LECTURA.

	Indicadores	Bajo (1,2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
ANDAMIAJE PARA LA COMPRENSIÓN	<p>CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de comenzar a leer, se explicita el objetivo de lectura (para entender un cuento, un cartel del colegio, para discutir) • Se activan conocimientos previos. • Se realizan predicciones de lectura (a partir de títulos, ilustraciones, palabras conocidas, etc. se pregunta ¿de qué se tratará este texto?, ¿quiénes serán los personajes?, etc.) 	No se observa a la educadora realizando actividades que contextualicen una lectura, como explicitar el objetivo, activar conocimientos previos y / o realizar predicciones sobre la lectura.	Se observa un intento de la educadora por contextualizar la lectura, pero los niños no participan, solo lo hacen algunos o no explicita con claridad los objetivos. Ella se contesta sus preguntas, realiza las predicciones, etc.	La educadora realiza una contextualización de la lectura, los niños responden sus preguntas activamente, realizan predicciones de lectura y ella explicita claramente el objetivo de lectura.

<p>DURANTE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se verifican predicciones, se plantean nuevas. • Se reflexiona sobre los errores en la predicción. • Se sintetiza el significado que se va construyendo. • Al leer, la educadora utiliza un tono de voz que ayuda a comprender a los niños (por ejemplo, si hay un diálogo entre los personajes, realiza inflexiones de voz para diferenciar a los personajes). • La educadora realiza la lectura de manera fluida. • La educadora realiza relecturas. • Los niños tienen oportunidades para dar impresiones, preguntar espontáneamente mientras se lee. • La educadora realiza preguntas literales acerca de lo leído o contado: (¿qué ocurrió?, ¿qué dijo quién?). • La educadora realiza preguntas inferenciales: análisis de personajes, predicción de eventos, (¿por qué el personaje hizo algo?) • La educadora realiza preguntas que conectan lo narrado con la vida de los niños, con otros textos o que evalúan la lectura, ampliando la comprensión (¿estuvo bien lo que hizo el personaje?, ¿qué se puede aprender de la historia?, ¿quién crees que hizo lo bueno, por qué?, ¿para qué nos sirve el texto?). 	<p>Se observa a la educadora leyendo, de manera “plana” y / o poco fluida, un texto en voz alta y / o no hace participar a los niños en la construcción del significado, o si lo hace, es con preguntas breves y solamente literales. Es decir, en general, ella lee el libro sin interrupciones.</p>	<p>Se observa a la educadora leyendo, fluidamente y con inflexiones de la voz, un texto en voz alta. Hace un intento por hacer participar a los niños, para ello, hace predominantemente preguntas literales o confusas. La mayor parte del tiempo ella es quien tiene el turno (leyendo, respondiendo las preguntas que ella misma hace o comentando) o un grupo limitado de niños participa.</p>	<p>Se observa a la educadora leyendo, fluidamente y con inflexiones de la voz, un texto en voz alta. Además, los niños participan de la lectura, responden preguntas, hacen comentarios, etc. Las preguntas de la educadora son predominantemente inferenciales, de conexión o evaluación.</p>
---	---	--	--

<p>DESPUÉS DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se verifican las predicciones con preguntas como: ¿qué sucedió finalmente con el personaje?, ¿era lo que creíamos?, ¿por qué pensamos que podría pasar eso?. • Los niños tienen oportunidades para contar con sus propias palabras lo que la educadora ha leído o contado. • La educadora realiza o pide relecturas o resúmenes de lo que ha leído. • Los estudiantes tienen oportunidades de expresar sus opiniones sobre lo leído (conversaciones en torno a la lectura). • Se reconocen o analizan los propósitos comunicativos de los textos (¿por qué el autor habrá escrito esto?) • La educadora apoya la comprensión, relacionando los textos leídos con las experiencias previas y/o conocimientos de los niños o con otros textos. • La educadora realiza preguntas literales acerca de lo leído o contado: (¿qué ocurrió?, ¿qué dijo quién?). • La educadora realiza preguntas inferenciales: análisis de personajes, predicción de eventos, (¿por qué el personaje hizo algo?) • La educadora realiza preguntas que conectan lo narrado con la vida de los niños, con otros textos o que evalúan la lectura, ampliando la comprensión (¿estuvo bien lo que hizo el personaje?, ¿qué se puede aprender de la historia?, ¿quién crees que hizo lo bueno, por qué?, ¿para qué nos sirve el texto?). 	<p>Nunca se observa a la educadora realizando actividades que amplíen la comprensión de los niños, puesto que no pregunta ni da oportunidad para comentar o relacionar lo leído, o sus preguntas son predominantemente literales.</p>	<p>La educadora realiza un intento de ampliar la comprensión de los niños: les da oportunidades para responder preguntas, comentar o relacionar lo leído, pero los niños no participan o solo un grupo de ellos. Es decir, en general, ella misma se contesta sus preguntas (que son una mezcla de literales e inferenciales o de evaluación), verifica predicciones, comenta el texto, etc.</p>	<p>La educadora otorga oportunidades a los niños para ampliar su comprensión: les da oportunidades para responder preguntas (predominantemente inferenciales), comentar o relacionar lo leído. Los niños participan activamente de estas instancias.</p>
<p>RESPUESTA A LA LECTURA²³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños hacen representaciones de los hechos narrados o leídos. • Los niños tienen oportunidades para ampliar su comprensión del texto a partir de actividades creativas como pintar, hacer trabajos manuales que tengan que ver con lo leído (se dibuja a uno de los personajes, se imaginan el entorno en que sucede lo narrado). • La educadora monitorea este trabajo realizando preguntas o recordando la relación con lo leído. 	<p>La educadora no realiza actividades de respuesta a la lectura o estas actividades no tienen relación clara con la lectura.</p>	<p>La educadora realiza actividades de respuesta a la lectura que tienen coherencia con lo leído, pero no monitorea que se entienda esta relación.</p>	<p>La educadora realiza actividades de respuesta a la lectura que tienen coherencia con lo leído y monitorea que se entienda esta relación.</p>

²³ En caso de que haya una actividad de escritura para responder a la lectura, se evaluará con esta dimensión solo si el énfasis está en comprender lo leído, más que en la escritura misma. En el último caso, se evalúa en ESCRITURA.

	<p>VOCABULARIO A PARTIR DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de las lecturas, se trabaja intencionadamente el vocabulario (ej.: se interpretan palabras a partir del contexto, con preguntas como ¿qué crees que significa esta palabra?, ¿a qué palabra se parece?, ¿de qué otra forma podríamos decir lo mismo?). • En actividades de lectura, se insta a los niños a usar el vocabulario que van aprendiendo (ej.: luego de una discusión acerca de determinadas palabras en un contexto, se insta a los niños a usarlas en sus escritos o al hablar; se leen textos donde estas aparecen, etc.). • La educadora utiliza un diccionario para ayudar a definir el significado de una palabra de un texto. • La educadora entrega ejemplos de oraciones donde se utiliza una palabra que se está aprendiendo. • Las palabras que se van aprendiendo en la lectura, son puestas en algún muro, o diario mural. 	<p>No se observan actividades en las que se trabaje explícitamente la comprensión y uso de nuevo vocabulario. O bien, si se hace, es de modo descontextualizado.</p>	<p>Se observan algunas actividades en las que se trabaja explícitamente solo la comprensión de nuevo vocabulario. La educadora es quien tiende a tener el turno, aunque pueden observarse a algunos niños participando.</p>	<p>Se observan actividades en las que se trabaja explícitamente la comprensión y uso de nuevo vocabulario. Los niños participan activamente de estas actividades.</p>
<p>MOTIVACIÓN A LA LECTURA</p>	<p>ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE Y CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la sala se observan espacios para la lectura (individual o grupal) y / o la escritura. • Cuando se realizan lecturas, se organiza el ambiente: los niños frente a la educadora, observando directamente el texto que se lee. • En la sala existen libros, diarios, revistas. • Los textos que hay en la sala son de fácil acceso para los niños. • Se observan rótulos o etiquetas pegados en las paredes de la sala (zona de fútbol, asistencia, los días de la semana, biblioteca, etc.) • Los textos poseen dibujos, colores, son atractivos para los niños. • Los textos que se leen están escritos en papelógrafo o en la pizarra, de modo que sea visible para todos los niños. • Los textos tienen una longitud adecuada para los niños, lo que permite que mantengan la atención. 	<p>La sala de clases no demuestra ser un espacio que motive a los niños a leer y escribir (no tiene o no se preparan espacios especiales y distintivos para las actividades de lectura, letras y / o textos en los muros, los textos son poco interesantes, etc. Si se observan libros estos no están dispuestos para invitar a la lectura).</p>	<p>La sala de clases demuestra que hay un intento de motivación hacia la lectura y la escritura (existen o se preparan espacios para las actividades de lectura²⁴, letras y / o textos en los muros; existen libros que invitan a la lectura, puesto que son interesantes, etc.) Sin embargo, no es posible observar que se usen estos espacios o elementos.</p>	<p>La sala de clases es un espacio que motiva las actividades de lectura y escritura (espacios o preparación de ellos, para las actividades de lectura, letras y / o textos en los muros; existen libros que invitan a la lectura, los textos son interesantes, etc.) Estos espacios y objetos son utilizados por la educadora y los niños durante la clase.</p>

²⁴ En caso de que esto no se observe, pero que la descripción se ajuste a lo observado en la sala, se codifica con un 3.

	<p>MOTIVACIÓN DE LA EDUCADORA Y LOS NIÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educadora lee en voz alta textos de interés y comprensibles para los niños (incluyen palabras que ellos ya pueden reconocer globalmente). • La educadora indaga en los temas que conocen y les interesan a los niños. • En los momentos de lectura individual, la educadora también lee, mostrando el cuidado que se debe tener con los textos, explorando los textos en silencio, de manera respetuosa. • La educadora destaca la importancia de leer e incentiva a los niños a leer (podrían leer en sus casas algún texto con sus papás). • Cuando se realiza una lectura, la educadora explicita que se conocerá un nuevo texto, lo muestra, llama la atención sobre él, su estructura, ilustraciones. • En una actividad de lectura, la educadora favorece un ambiente de respeto y escucha atenta (canta una canción o explicita las reglas para poder realizar la lectura, por ejemplo). • Los niños tienen oportunidades de realizar lecturas en voz alta, frente a sus compañeros. • Se pone en común el interés emocional de los estudiantes con respecto a la lectura. • Los niños tienen oportunidades de elegir el texto que se va a leer. • Los niños participan activamente en las lecturas, respondiendo preguntas. • Cuando se lee un texto, los niños realizan preguntas, comentan, relacionan lo que se lee con su vida de manera pertinente (sus intervenciones se refieren a algún aspecto de lo que se lee). • Se observa a los niños jugando a leer, a partir de textos que están disponibles en el aula. • Se observa a los niños manipulando los textos en las actividades y/o en otros momentos libres, con cuidado. • Los niños disfrutan y se ven interesados en la lectura, escuchan atentamente. 	<p>La educadora no facilita activamente las actividades de lectura que fomentan el interés y participación de los niños (los textos son poco interesantes, no se muestra como una lectora competente e interesada, no favorece un buen clima para la lectura). Por lo que, los niños no se muestran interesados, ni involucrados en la lectura.</p>	<p>La educadora realiza un intento de facilitación de las actividades de lectura que fomentan el interés y participación de los niños (los textos son interesantes, indaga en los temas que les gustan a los niños, se muestra como una lectora competente e interesada, etc.). Sin embargo, hay momentos en que se ve a los niños interesados, pero a veces, su interés decae y se desconectan de la actividad.</p>	<p>La educadora facilita activamente las actividades de lectura que fomentan el interés y participación de los niños (los textos son interesantes, indaga en los temas que les gustan a los niños, se muestra como una lectora competente e interesada, etc.). Además, los niños se muestran interesados e involucrados en la lectura.</p>
--	---	---	--	--

2. ESCRITURA INICIAL

Codifique esta escala SOLO si en la actividad que observa (y clasificó) hay ESCRITURA

<p>ESCRITURA PARA LA COMPRENSIÓN</p>	<p>OPORTUNIDADES DE ESCRITURA CON ENFOQUE COMUNICATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen oportunidades para dictarle a la educadora textos con sentido para ellos. • Los niños tienen oportunidades de escribir su nombre, la fecha, palabras significativas, etc. con apoyo de la educadora y fijándose en las letras y palabras que están en la sala. • Los niños escriben un texto con andamiaje, con sentido y utilidad para ellos. 	<p>No se observan actividades en las que los niños tienen un acercamiento a la escritura de modo contextualizado y significativo para los niños, si se hacen, son palabras aisladas y sin sentido para ellos.</p>	<p>Se observan actividades en las que los niños tienen un acercamiento a la escritura de modo contextualizado y significativo para los niños (textos y palabras con sentido para ellos, ej.: elegidas por ellos). Sin embargo, los niños no participan activamente de ellas, puesto que la educadora no está realizando un monitoreo específico (puede solo reforzarlos, diciendo “muy bien”).</p>	<p>Se observan actividades en las que los niños tienen un acercamiento a la escritura de modo contextualizado y significativo para los niños (textos y palabras con sentido para ellos). Los niños participan activamente de estas actividades, puesto que la educadora está realizando un monitoreo específico (no solo “muy bien”, sino que dando andamiaje preciso para escribir).</p>
--------------------------------------	---	---	--	---

3. PREPARACIÓN PARA LA DECODIFICACIÓN

Codifique esta escala SOLO si en la actividad que observa (y clasificó) hay trabajo de conciencia fonológica y/o de conocimiento del alfabeto.

	Indicadores	Bajo (1,2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizan juegos orales en los que la atención se pone en las sílabas o en los sonidos de las palabras (ej.: marcar con palmas las sílabas, reconocer sonidos iniciales o finales, deletrear, etc.). • Se leen en voz alta o recitan canciones y rimas, fomentando que los niños pongan la atención en sus componentes rítmicos y sonoros. • Se analizan las letras que aparecen en un texto, asociando la letra y su sonido (por ejemplo, se está leyendo un texto y se pregunta: ¿qué letra es esta?, ¿cómo suena?, ¿tu nombre comienza con la misma letra?, ¿conoces alguna palabra que comience con este sonido?, etc.) • Se realizan actividades en las que se reconoce que las palabras están formadas por sílabas. • Se comparan palabras, en términos de sus sonidos iniciales, sus sílabas iniciales o finales, su número de sílabas 	<p>No se observa a la educadora intentando desarrollar la conciencia fonológica de los niños. Si se hace, las actividades trabajan solo las unidades que integran la palabra, sin llegar a su significado (o a ella como un todo). Por ejemplo: la educadora se limita a exponer o describir a los niños las sílabas de las palabras, los sonidos que las conforman, etc.</p>	<p>Se observa a la educadora desarrollando la conciencia fonológica de los niños, trabajando tanto el análisis de las unidades que integran la palabra, como la palabra como un todo. Sin embargo, los niños no participan activamente en las actividades.</p>	<p>Se observa a la educadora desarrollando la conciencia fonológica de los niños, trabajando tanto el análisis de las unidades que integran la palabra, como la palabra como un todo. Los niños participan activamente de estas actividades (del deletreo, aplauden para señalar sílabas; aplican estos conocimientos a nuevas palabras).</p>

<p style="text-align: center;">CONOCIMIENTO DEL ALFABETO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan y practican las letras del alfabeto según una secuencia (ej.: primero las vocales) y en contextos significativos (ej.: cuentos, palabras conocidas o familiares). • Se analizan individual o colectivamente grafemas y sus correspondientes fonemas, en relación con palabras o textos significativos (ej.: palabras de un cuento leído, el nombre del estudiante). • En la sala se exhiben imágenes etiquetadas (con el nombre del objeto), del alfabeto. • Se realizan lecturas de los textos del entorno (logos, señales, precios, avisos). • Cuando se leen logos o textos del entorno, se realizan preguntas como ¿qué creen que dice aquí?, ¿qué letras tiene esta palabra?, ¿qué otras palabras tienen esta letra? • Los niños tienen oportunidades de leer palabras que les son significativas (su nombre, los días de la semana, etc.) 	<p>No se observa a la educadora trabajando explícitamente el alfabeto. Si lo hace, es de un modo descontextualizado (ej.: se trabaja una letra nueva sin partir de una palabra o contexto; se leen palabras sueltas y que no son significativas para los niños; se leen y repiten secuencias de memoria) Solo trabaja la destreza.</p>	<p>La educadora trabaja explícitamente con el alfabeto, con un enfoque equilibrado y comunicativo. (se trabaja una letra nueva, a partir del cuento que están leyendo, atendiendo a su significado y a su forma) Sin embargo, los niños no participan activamente de las actividades. (ej.: se analiza la letra con que empieza una palabra o un objeto que no les interesa, o es muy difícil para ellos).</p>	<p>La educadora trabaja explícitamente con el alfabeto, con un enfoque equilibrado y comunicativo. Los niños participan activamente en las actividades. (ej.: participan activamente del análisis de las letras de un título, para poder leerlo, en forma individual o colectiva).</p>
--	---	--	--	--

4. FAMILIARIZACIÓN CON LA CULTURA ESCRITA

Codifique esta escala SOLO si en la actividad que observa (y clasificó) hay trabajo de lectura (de palabras o textos) y/o escritura.

	Indicadores	Bajo (1,2)	Medio (3, 4, 5)	Alto (6, 7)
CONOCIMIENTOS DE LO IMPRESO	<p>RECONOCIMIENTO DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen oportunidades para reconocer los tipos de textos que leen a partir de sus características gráficas: silueta, elementos icónicos, etc. • La educadora da oportunidades para hacer relaciones entre un texto que se lee y alguno que ya ha sido leído (con preguntas como: ¿esto es un cuento igual que el de ayer?, ¿a qué otro libro se parece?) • Se trabaja con distintos tipos de impresos (ej.: diarios, revistas, cuentos, avisos, cartas) para analizar sus funciones, cómo se leen, dónde se encuentran, quiénes los leen, si están presentes en sus casas, etc. • Se realizan discusiones acerca de los elementos de los textos que leen: título, autor, portada, páginas, estrofa, etc. (por ejemplo, se puede preguntar, mirando la portada del texto, ¿por qué habrán letras de distintos tamaños?). 	<p>No se observa a la educadora dando oportunidades a los niños para reconocer y reflexionar sobre los tipos de textos que leen. Si lo hacen, se trata mayormente de exposiciones donde ella principalmente tiene el turno.</p>	<p>Se observa que la educadora da oportunidades a los niños para reconocer y reflexionar sobre los tipos de textos que leen. Sin embargo, hay momentos en donde predomina la exposición y, en otros, la participación de los niños.</p>	<p>Se observa que la educadora da oportunidades a los niños para reconocer y reflexionar sobre los tipos de textos que leen. En todo momento, los niños participan activamente.</p>

	<p>CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO y CONVENCIONES DE LO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizan actividades donde se trabajan las letras en todas sus formas (mayúscula, minúscula, imprenta, etc.). • Se realizan actividades donde se explicita que los textos se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. • Se realizan actividades en las que se explicita que los textos, generalmente, se leen desde el principio hasta el final. • Se observa a la educadora y / o a los niños utilizando explícitamente metalenguaje como: palabra, letra, etc. • Se analizan las oraciones para ver cuántas palabras contienen. • Se analizan las características gráficas de palabras que los niños reconocen (por ejemplo, analizan los logos y los comparan, según el tamaño de su letra, la forma, etc.) 	<p>No se observa que la educadora realiza actividades para comprender o reflexionar sobre las convenciones de lo escrito y/o conocimiento del código. Si las hay, estas son descontextualizadas (ej.: no se hace en el marco de la comprensión de un texto) Y no usa o lo hace muy poco (y sin una intención pedagógica) metalenguaje específico.</p>	<p>Se observa a la educadora realizando actividades para comprender o reflexionar sobre las convenciones de lo escrito y/o conocimiento del código en contextos significativos. Sin embargo, los niños se muestran desinteresados y / o no participan (ej.: porque los textos no son familiares o de real interés, etc.) Puede ser que la educadora utilice metalenguaje específico, pero no constantemente.</p>	<p>Se observa a la educadora realizando actividades para comprender o reflexionar sobre las convenciones de lo escrito y/o conocimiento del código en contextos significativos (ej: analizan los elementos de los textos durante la lectura de un cuento, reflexionan sobre las características de un texto que van a leer) Y la educadora utiliza metalenguaje específico de manera constante.</p>
--	--	---	--	---

6. MATRICES DE ANÁLISIS PRACTICAL ARGUMENT EDUCADORAS

ANÁLISIS ENTREVISTAS LEAMOS MEDICIÓN INICIAL

CRITERIO	TEMAS	CITAS	INFORMANTES
DIDÁCTICA GENERAL	En los estratos sociales bajos es importante ampliar el conocimiento	“... Sobre todo en estos estratos sociales es importante ampliar el conocimiento, si lo adquieren ahora no se les va a olvidar nunca” (AL).	AL
	Indagación en los aprendizajes y conocimientos previos	<p>“Comencé por recoger información, investigar sobre el animalito (Caballito de mar) para tratar de incorporar el nuevo concepto... “ (AL)</p> <p>“... siempre se recuerda y se activan los conocimientos ya aprendidos, lo más importante, es que ellos tocaran para que fuera más significativo, y donde ellos tocaban... “. (MSA)</p> <p>“... porque uno tiene que partir por la vivencia de ellos, si no conocen lo que estamos hablando, si no conocen el agua es como, decir no po’ si no me baño nunca” (MC)</p> <p>“Yo generalmente a mí lo que me gusta es preguntarles a ellos. Preguntarles a ellos primero conocimientos previos” (PR)</p> <p>“... pero en general son ellos a partir de sus conocimientos previos que van elaborando otros conocimientos más complejos” (SC)</p>	AL MSA MC PR SC
	Uso de tecnologías en las planificaciones de actividades	<p>“En mis planificaciones frecuentemente recorro a la tecnología, por eso en la clase le prometí a los niños mostrar en pantalla gigante un hipocampo... “ (AL)</p> <p>“... pienso que si en el colegio tenemos toda la infraestructura, y si yo enfatizo la tecnología en cuanto a su percepción visual y más encima si saco un video, el niño queda mucho más claro, tenía otro video con sonido del agua y de los animales” (PB)</p>	AL PB
	Falta de tiempo para realizar las actividades	<p>“...Podría realizar mejores clases, pero me pilla el tiempo para realizar cosas de más calidad, por eso planifique de esa forma y lo organice de esa forma” (AL)</p> <p>“... de repente me demoro demasiado y no me centro bien en mi aprendizaje... entonces voy perdiendo el interés de los niños, entonces eso también es complicado, el tema tiempo, siempre me juego al límite juego mucho al límite con el tiempo, entonces por ahí tengo que regularlo mejor” (MD)</p> <p>“... soy muy rígida con el factor tiempo no puedo estar todo el día en lo mismo y siempre formular preguntas o que ellos traten de formular preguntas” (PB)</p>	AL MD PB

	<p>Motivación como elemento central en el desarrollo de las actividades</p>	<p>“Por la motivación del trabajo de los niños, por el rato de entretenimiento que tuvieron, y por la forma en que trabajaron. Yo siempre trato de tenerlos bien concentrados cuando estoy actuando, trato de tenerlos a todos atentos de una u otra forma... “ (AL)</p> <p>“Porque siento que los niños, es mas motivador para ellos, entonces están trabajando como en equipo se comparten ideas, tocan...tocan esta vez el molusco, el pescado lo tocan...sienten su olor, entonces es más significativo” (MSA)</p> <p>“bien, porque les gusta participar, hay niños que les gusta participar, igual estaban todos, a pesar de que se movían de un lado para el otro” (MC)</p> <p>“... pero bien porque creo que se cumplió el objetivo con la mayoría de los niños y que aparte de estar motivados, lograron el aprendizaje que me había planteado” (MD)</p> <p>“... yo generalmente le pongo siempre una palabra para que ellos a través de eso, es cómo la motivación, el descubrir lo que dice esa palabra y a través de esa palabra empieza todo lo que es el desarrollo, por ejemplo del mar, que ven en el mar” (PR)</p> <p>“Cuando yo veo que los niños son felices realizando algo, eso es la primera partida para que algo tenga éxito, o sea, que los niños se sientan felices, que se sientan que son autónomos en la realización de algo, cuando han incorporado una poesía ya como propia, cuando la sienten, cuando les gusta decir la el trabajo que realizan es mucho mas, se logra, se logran más cosas cuando el niño a incorporado, cuando lo hace mas propio” (SC)</p>	<p>AL MSA MC MD PR SC</p>
	<p>Relevancia en lo lúdico y la disciplina</p>	<p>“Soy relativamente cercana a los niños, trato de ser lúdica, pensar en ellos, porque cuando trabajo lo hago pensando en ellos y con hartos amor, pero a la vez disciplinada, me gusta la disciplina en el trabajo”. (AL)</p> <p>“yo trato de captar la atención a través de distintos medios, porque yo se que son tan chiquititos que ellos se, no tienen totalmente incorporado el habito de escuchar, de entender, yo trato de capturar su atención a través de distintos medios, de contrastes, de lo absurdo, del contrasentido, la comparación, de la observación... “ (PC)</p> <p>“... porque me voy mucho a la parte de la normativa del respeto, porque pienso que si los niños están atentos hay aprendizaje, si un curso está desordenado imposible, el aprendizaje, aunque seas muy buena</p>	<p>AL PC PB</p>

		como educadora” (PB)	
	Uso de material concreto	<p>“”Con material concreto, vivencial, para que fuera más significativo... “. (MSA)</p> <p>“..., por eso que ahora lo hicimos y lo he estado haciendo con harto material concreto, con cajitas, tratando de irme por otro lado, por el tema... , entonces ahora siento que ir cambiando la estrategia solamente, el material, qué se yo” (MD)</p> <p>“... cuando se trata de la creatividad, de desarrollar la creatividad en el niño, es un trabajo que se realiza, es un proceso obviamente el desarrollarla y ya llevamos varias semanas trabajando con material de desecho para que el niño desarrolle esta capacidad y se lo deja libre” (SC)</p>	MSA MD SC
	Mediación de la docente	<p>“”Cuando tu le haces preguntas a los niños, te responden y a veces hay niños que no responden, entonces siempre va a haber un niño más adelantado va a responder, y ellos van aprendiendo como equipo de trabajo; y a la vez, yo voy mediando, voy diciendo la mediación para que vayan aprendiendo” (MSA)</p> <p>“A través del ejemplo, haciendo preguntas, si alguno se equivocaba, trataba de conducir...eso uno lo nota con el tema del cangrejo, cuando dijeron que las ranas viven en el mar; y ahí yo trate de unir el tema del error, pero aquí, no se...no me acuerdo si hicimos a través del error” (PC)</p>	MSA PC
	Trabajo en grupo	<p>“Segundo que justificaran, argumentaran su preferencia, con argumentos afectivos, cognitivos, con cualquier tipo argumentaran; desarrollo del lenguaje, participación, participación en grupo, integración, respeto por los otros niños, etc.” (PC)</p> <p>“Y por grupos, como lo hicimos por grupo, al menos yo por grupo y la tía igual, y vamos viendo que flora había, que fauna había, nombramos algunos animales marinos, como la manta raya, el hipocampo, el cangrejo, lo que ellos veían” (PR)</p>	PC PR
DIDÁCTICA ESPECÍFICA	Nuevo vocabulario	“...además que el niño aprendiera e incorporara nuevo vocabulario a sus experiencias, específicamente que comprendiera que el caballito de mar tiene otro nombre (hipocampo)” (AL)	AL
	Expresión oral	“Incorporar la expresión oral, ya que es de lo que más me preocupó en esta etapa, siempre estoy corrigiéndoles al hablar. Los niños deben entrar en una formación cultural y en el aspecto fonológico que ellos madurativamente deben tener, es por eso que la	AL MSA MC MD PB

		<p>expresión oral es el aspecto más importante para que los niños vayan tomando cierta conciencia fonológica al hablar, escucharse, escuchar al compañero” (AL)</p> <p>“Por ejemplo, los juegos de rincón, que se trabaja por ejemplo, en el rincón de lenguaje con sonido inicial; después, la otra semana va a hacer sonido final...” (MSA)</p> <p>“el lenguaje, nosotros tenemos varios aprendizajes, está el de escuchar atentamente un cuento, el de poderse expresar con su lenguaje” (MC)</p> <p>“Así que por eso hice una introducción, con los animales que contáramos características más que nada a que ellos se expresaran en forma oral” (MD)</p> <p>“Todo lo que es el lenguaje oral, el lenguaje verbal, expresivo, cómo yo ordeno mis ideas para poder expresar, porque hay algunos niños que tienen muchas ideas, pero su lenguaje es pobre y ellos no pueden expresar todo lo que tienen en sus cabecitas y les cuesta, entonces enfatizo lo que es la expresión, el ordenamiento lógico de las ideas” (PB)</p> <p>“Yo creo que me resultó bien, porque ellos se expresaron oralmente... “. (PR)</p>	PR
	La comunicación como elemento relevante	<p>“...Ellos saben que las letras y los números nos sirven para comunicarnos, ya sea para el lenguaje matemático, como para el lenguaje verbal, escrito, oral, pero el niño debe ir internalizando que hay otras formas de comunicarse”. (AL)</p> <p>“... pero sí creo que el aprendizaje esperado, aparte del de las sílabas era que se expresaran oralmente, porque estamos trabajando con lenguaje, con comunicación, la idea era que los chicos comentaran, que ellos hablaran, que se expresaran, creo que estuvo bastante bien esa parte, si bien se me alargó demasiado y no era mi actividad específica creo que me sirvió bastante, estuvo bastante bien” (MD).</p> <p>“también es importante desarrollar el lenguaje, porque si uno no es capaz de expresar ideas y comunicarlas y tener claridad de pensamiento” (PC)</p>	AL MD PC
	Lectura	<p>“estábamos bien, de partida el periodo de lectura, estábamos, y lo que se quería apuntar es al cuidado del agua, la importancia del agua, que es un cuento elegido al azar, es un periodo corto para trabajar el lenguaje” (MC)</p> <p>“...como específico podría decirte que la comprensión lectora, que el niño a través de este material que está realizando uno puede descifrar si comprendió o no lo que estábamos hablando en relación a la poesía” (SC)</p>	MC SC

	Estrategia de lectura	“Y después fui leyendo parte por parte e irles preguntando cómo se llama, preguntándoles a ellos, ir siguiendo el libro, integrando lo que van contestando ellos. Y después termina que el agua, como la podemos cuidar, para que nos sirva, enfocando todo lo que ellos estaban contestando. Que fuera de uso diario del cuento. Y después se les recordara el día de mañana” (MC)	MC
	Tipos de texto	“...el tema de que conocieran el tema del gráfico como una forma, como un tipo de texto también, para representar cantidades, de una manera visual, entonces...dentro del mismo contenido, del mismo trabajo del texto, trabajamos... como ya tienen algunos aprendizajes en esto, se los reforcé, de alguna manera...” (PC)	PC
	Conciencia fonológica	“Que los chicos reconocieran que las palabras están formadas por sílabas y distintas cantidades de sílabas, que hay palabras largas, palabras cortas, que tienen más y menos cantidad de sílabas que vayan adquiriendo esa conciencia fonológica” (MD) “... tenían que elegir tres imágenes, tres palabras en otra actividad, y ellos tenían que sacarle la sílaba, pero ahora ellos tenían que pensar en una palabra que tuviera esa cantidad de sílaba, entonces tenía un mayor nivel de complejidad la actividad, creo que resultó bastante bien, así que estoy bien contenta, con el desarrollo de la actividad, ¡me gustó!” (MD)	MD
PERCEPCIÓN LEAMOS (EXPECTATIVAS)	Desconocimiento del proyecto	“La verdad es que voy a algo bien desconocido, pero yo me lo imagino por el nombre de la palabra” (AL) “...yo lo único que tengo de información es que ustedes nos van a apoyar en la parte de comprensión lectora, pero más allá no tengo información” (MSA) “Bueno, en realidad el proyecto yo no lo conozco muy bien” (PR)	AL MSA PR
	Expectativas como apoyo para el desarrollo del lenguaje y la lectura	“Espero que sea un buen apoyo para tomar más conciencia de lo que es el lenguaje, ya que somos el modelo de todos los pequeños, sobre todo de los que se están formando” (AL). “Yo creo que nos refuercen como podemos enseñar mejor o acercar mejor al niño a la lectura, que sea distinta o que tenga algo que enriquezca mejor el aprendizaje de los niños, con materiales o si lo estamos haciendo bien o lo estamos haciendo mal, o no cambiar si no recopilar mejores cosas” (MC) “Que me brinde las herramientas necesarias...aunque me dijeron que era un método, a mi no me enseñaron métodos...yo exploraba por tu, y conozco el	AL MC PC PB SC

		<p>método Matte, el integral..... y yo quiero que me enseñen un método que sea realmente efectivo” (PC)</p> <p>“... porque todo si estas enseñando algo todo tiene que coincidir para que sea un aprendizaje verdadero, porque no hablemos de una aprendizaje parcial, que a la semana se olvida, o que lleguen a un primero básico y no tengan un aprendizaje para que haya un aprendizaje, tiene que haber un todo y ese todo yo no sé llevarlo a cabo y con este proyecto quiero aprenderlo” (PB)</p> <p>“Para mí la lectura, es lo fundamental para una buena educación, para un país, para todo. O sea partir de que un niño lea en forma fluida, lea comprensivamente cuando están más grandes, o sea, es lo principal para que comprenda cualquier cosa, cualquier asignatura, entonces desde chiquititos mis niños viven en un ambiente letrado, yo les leo muchos cuentos, vamos al CRA del colegio, por lo tanto que haya un proyecto que apunte directamente al leer, va a ser beneficioso para los niños, para la escuela, para el país” (SC)</p>	
	<p>Expectativas de cambio en el aula</p>	<p>“Yo creo que debe haber un cambio de todas maneras, porque hay todo un equipo detrás de investigación, toma de muestra, etc. Se hace un trabajo enorme que apunta a un cambio en la mentalidad del proceso de lectura en los niños” (AL)</p> <p>“me gustaría, me encantaría saber de qué se trata, para poder ayudar, aportar también, porque siempre son bienvenidas, para que los niños aprendan mejor, integrar otros proyectos, otros programas para que avancen más”. (MSA)</p> <p>“No sé porque tampoco lo conozco al 100%, digamos si no bien va a cambiar tanto la metodología, a lo mejor ira a portar nuevas ideas que uno las va a llevar a cabo” (MC).</p> <p>“Una expectativa gigante, de que me encuentre muchos errores para mejorarlos, que me vean bien para remediarlos, quiero aprender todo lo nuevo, quiero llevarlo a cabo” (PB)</p> <p>“Si po’, si yo por ejemplo... ustedes que están en el proyecto se supone que ustedes van a traer nuevas metodologías para enseñarlo, entonces vamos a aprender nuevas metodologías, lo vamos a hacer mejor” (PR)</p> <p>“Por supuesto, todo lo que, los proyectos siempre los están haciendo gente especializada, entonces uno tiene que tomar, a lo mejor no va a apuntar al 100% a mi realidad y a mi escuela, pero si muchas cosas yo las puedo tomar y las puedo aplicar” (SC)</p>	<p>AL MSA MC PB PR SC</p>

ANÁLISIS ENTREVISTAS LEAMOS MEDICIÓN FINAL

CRITERIO	TEMAS	CITAS	INFORMANTES
DIDÁCTICA GENERAL	Uso de material concreto	<p>“Con harto material concreto, creo que soy lúdica, dinámica.” (PR)</p> <p>“Por ejemplo, cuando vimos los animales vimos la noticia del tigre blanco, ocupaba yo todo eso, pero por ejemplo en primavera no tenía y de ahí tenía que entrar a crear yo ese material, pero al final uno tiene una cierta experticia en crear, primero te cuesta pero después se te ocurre.” (AL)</p> <p>“Como una experiencia concreta pero con bases sólidas, en este caso qué es una noticia, como es la estructura de una noticia, pero yo siempre trato que los niños tengan tanto lo teórico como lo práctico. Teórico-práctico.” (MD)</p>	PR AL MD
	Aprendizaje a través de la práctica	<p>“Tú con la práctica o con la observación que vas haciendo a lo largo de tu pega vas viendo lo que te resulta y lo que no, vas observando también a otras colegas, también tiene que ver mucho con cómo eres tú como persona, como te desenvuelves con los niños” (PR)</p> <p>“Las capacitaciones me han enseñado. Yo creo que la experiencia, algún don que uno debe tener también de la tolerancia, del trabajo, del compromiso, de responsabilidad, no sé, y segundo la capacitación” (AL)</p> <p>“A mí me gusta que los niños desarrollen su pensamiento, yo me doy cuenta que me interesa mucho desarrollar el tema de relación del niño con el entorno social y también, tal vez no se notó en este minuto, pero me gusta, eh, siempre estar, eh, buscando lo nuevo, o sea, eh, ser un intelectual en terreno, como dicen, o sea estar pensando y estar modificando soluciones” (PC)</p>	PR AL PC
	Planificar y modelar	<p>“planificando y yendo por partes, o sea fijándome en modelar bien y en hacer las preguntas preparándome y anticipándome en practicar la clase”. (AL)</p>	AL
	Uso de TICS	<p>“yo ocupo ahora lo que es power point, siendo que el texto yo lo reproduzco en la sala, siempre está, pero siempre trato porque para el niño es mucho más motivador y de hecho yo le agregué otra variante que es hacer hipervínculo con las mismas canciones, que ya lo había aplicado una vez, que resulta para mí y para los niños muchos más motivante y desafiante hacerlo con incluso con poemas que están musicalizados lo puedo hacer igual, yo lo he hecho con</p>	AL

		canciones y lo que encuentro youtube y que está al alcance” (AL)	
	Disciplina y motivación	<p>“Me gusta que participen, me gusta la disciplina. Encuentro, como te decía antes, que la disciplina es fundamental con amor pero orden y ellos perfectamente saben por la llegada que uno ve, y tratando de ser entretenida también” (AL)</p> <p>“al principio como que cuesta ordenar a los niños, no sé si tú te diste cuenta, pero así como motivarlos tú, uno como tía los motiva, al principio estaban súper motivados, porque a ellos les gusta, y saben lo que viene, porque ya lo estamos trabajando del segundo semestre entonces saben lo que viene y bueno, hay algunos que se desordenan, pero están como todos concentrados en lo que viene” (MSA)</p> <p>“Entonces tú tienes que hacer ahí actividades en que ellos participen en la mayor cantidad posible del tiempo, o sea estar ahí llamando la atención, que estén atentos, concentrados y a través de la participación uno logra más esta concentración en los niños” (SC)</p> <p>“A ver, para empezar los niños participaron hartos, por lo menos sabían, estaban totalmente consientes de lo que estaban haciendo, porque habían experiencias previas” (PC)</p>	AL MSA SC PC
	Enseñanza Lúdica	<p>“es una metodología como lúdica, como te lo vuelvo a decir, como aprendiendo haciendo, es como lúdico, es más significativo, los niños no tanto ponte tú, sentados en sus sillas, no, sino que después se sientan, se paran, arman, no es tanto de escribir también, es todo articulado.” (MSA)</p> <p>“Si po, las mismas canciones, les vamos cambiando, entonces es una forma de integrarlos a ellos y de ir jugando. Y si nos quieren abrazar, los abrazamos.” (MC)</p>	MSA MC
DIDÁCTICA ESPECÍFICA	Expresión oral	<p>“Bueno que se expresaran en forma oral los niños, y que trabajáramos con sonido final, con palabras que riman. Un poquito de sílabas, igual metí un poquito de todo” (PR)</p> <p>“Bueno, que tuvieran la capacidad de tomar atención, la capacidad de expresarse verbalmente, comunicar lo que leyó, lo que entendió de la lectura, que los niños se inicien en la lectura porque ellos en el fondo juegan a leer pero terminan leyendo conmigo, ellos memorizan, la verdad es que uno los va modelando, de hecho a mí algo que me ha pasado es que cuando</p>	PR AL MD

		<p>ellos leen un poema se quedan con el tono del poema y yo les digo que no, que me escuchen a mí porque ellos empiezan a repetir.” (AL)</p> <p>“En relación a la noticia que ellos tenían que trabajar en familia, estimular lo que es el desarrollo del lenguaje oral y que los niños también pudieran tener información o saber cómo se hace una noticia, que es la lectura compartida que estábamos viendo esta semana que es la noticia.” (MD)</p>	
Lectura compartida		<p>“Bueno leímos la noticia, la comentamos, ésta noticia la estamos trabajando en lectura compartida,..., la comentamos, comentamos la información que traía la noticia, sacamos palabras de la noticia que aparecían en el texto, contamos la cantidad de sílabas de las palabras y asociamos el sonido final, palabras que rimaban con palabras de las noticias y luego con fichas de trabajo que teníamos acá.” (PR)</p> <p>“Bueno, tú vas aplicando la estrategia de lectura compartida todos los días pero tú vas cambiando el aprendizaje esperado y vas cambiando las preguntas que haces, uno lo agota al máximo pero no repitiendo lo mismo cada día.” (AL)</p> <p>“La experiencia fue Lectura Compartida, estábamos enseñando el aprendizaje esperado de Reconocer Palabras, ese es el objetivo principal, ellos repiten el fragmento de la poesía que es una poesía, y lo repiten, ponte tú, después lo repetimos por dos semanas, entonces a través de esa lectura los niños van reconociendo palabras” (MSA)</p> <p>“La lectura compartida, bueno nosotros trabajamos con el puntero, trabajamos ... eh ya como hemos trabajado, ya como es una de las últimas que vamos a tener, entonces qué es lo que hacemos, la compartimos todos, la leemos al principio y se buscan palabras hoy buscamos palabras largas y cortas”. (MC)</p> <p>“Ellos distinguen las palabras porque hemos trabajado desde el segundo semestre con todo lo que son las lecturas compartidas, entonces conocen varias letras y las vocales y tratan de inferir lo que dice en el texto” (MD)</p> <p>En esta actividad quisimos... trabajamos con la lectura compartida, eh... bueno el principal objetivo de la lectura compartida es que los niños memoricen estos textos para que de esa forma vayan asociando los grafemas con los fonemas correspondientes, pero también aproveché en esta lectura compartida para</p>	PR AL MSA MD SC

	que los niños trabajaran la comprensión lectora y trabajaran la conciencia fonológica a través de las palabras largas y cortas” (SC)	
Sonido de las palabras	“porque si creo que hay que reforzar harto el tema del sonido final, sobre todo con estos chiquititos que les cuesta mucho, entonces confunden mucho lo que es sonido inicial con sonido final, entonces todavía ellos no lo tienen completamente internalizado”(PR)	PR
Construcción de palabras	<p>“claro la motivación es al principio el desarrollo es que armen las palabras, que las reconozcan, encontré que se motivaron a armar, yo pensé porque no lo había hecho en parejas, lo había hecho individual, pero encontré que las palabras que yo utilicé ahora, eran como más largas, entonces qué quise hacer, que fuera como más sencillo, ya? Y siento que resultó, después pasaron adelante a exponer su oración y la mayoría de los niños reconoció qué decía la oración porque estaba en el texto, entonces así van asociando y van aprendiendo, las palabras asociando con la imagen” (MSA)</p> <p>“que reconocieran palabras y que le dieran sentido ponte tu a lo que es la venta, a lo que son las monedas, también hubo escritura, harta escritura por parte de ellos, que reconocieran textos, en el sentido del texto ponte tú, del afiche” (PC)</p>	MSA PC
Significatividad en el aprendizaje	<p>“yo siento que sí, te lo vuelvo a decir porque es significativo, siento, porque después yo hago otra actividad y ahí me doy cuenta, vamos preguntando y por ejemplo si tu les muestras todas las lecturas compartidas anteriores ellos como que se las saben, porque fue significativo, por eso yo siento que es significativo lo que yo hago y voy cambiando,” (MSA)</p> <p>“Eh, yo quería que reconocieran distintos tipos de textos, que tuvieran interés por descubrir el contenido de distintos textos”</p> <p>“Primero todas estas actividades están dentro de un contexto del trabajo hecho en, con Pomaire, fueron unidades relativas a Pomaire, ellos visitaron Pomaire, después han modelado la artesanía de Pomaire, en greda, entonces hemos tratado que todo sea significativo, que tuvieran experiencias previas en relación al tema, y después fueron elaborando textos que fueran funcionales al objetivo de por una parte, realizar escritura, realizar lectura, y que fueran funcionales a montar una feria” (PC)</p>	MSA PC
Reconocimiento de palabras largas y cortas	“Reconocer palabras largas y cortas dentro del texto que estamos viendo.” (MC)	MC SC PC

		<p>“Primero, tratar de que todo saliera bien, guiando pero en la forma que ellos descubrieran las palabras largas y cortas, no diciéndoles yo que palabra era larga, que es una palabra corta” (SC)</p> <p>“Primero la conciencia fonológica descubrir que hay palabras que duran más que duran menos o sea las palabras largas y cortas es el principal objetivo de la actividad” (SC)</p> <p>“entonces ellos fueron leyendo eso y elaborando los chanchitos, después por grupo fueron elaborando las otras artesanías, y después le fueron poniendo nombres, le fueron poniendo precios, fueron elaborando carteles, como te digo, cuando construimos dos de estos carteles grandes, lienzos, uno que decía Pomaire que hicimos el otro día, que fue cuando trabajamos con la conciencia fonológica, fuimos trabajando la Pom, la Om, etc, y luego con la Gran Feria, la conciencia fonológica si por letra” (PC)</p>	
	Tipos de textos	<p>“Porque ellos tienen que saber de chiquititos que tiene una estructura, que tiene un título y que después viene el cuerpo de la noticia, la finalización de la noticia y que eso nos comunica algo. Bueno también vimos que la noticia tiene un autor, tiene una fecha, que la noticia está dentro de un diario en este caso y que aparte del título de la noticia el diario tiene su nombre, por eso ahora cuando ellos confeccionaron un diario le pusieron un nombre a éste.” (MD)</p> <p>“Eh, yo quería que reconocieran distintos tipos de textos, que tuvieran interés por descubrir el contenido de distintos textos” (PC)</p>	MD PC
PERCEPCIÓN LEAMOS	Satisfacción de las expectativas en lectura compartida	<p>“Si porque yo tengo una claridad ya, generalmente tú tienes una confusión con el tipo de letra que se utilizaba, con el tipo de texto que tú tenías que enseñar. En relación a la lectura también, o sea yo veo a los niños que están con harta capacidad de memoria, de identificar letras, consonantes” (PR)</p> <p>“La estrategia de lectura compartida fue de gran ayuda, la exposición que hizo esta profesora de lenguaje y todo y la forma, bueno yo siempre he sido medio histriónica porque siempre me ha gustado leer cuentos con intencionalidad, ponerles la voz, eso es modelar. Lo otro, modelar a las madres, que ellas han venido a escuchar cuentos, eso me ha costado mucho y también el colegio te apoya porque está dentro del proyecto” (AL)</p>	PR AL MC SC PC

		<p>“a ver, mira todas las experiencias las trabajamos, pero la que más me gusta y la que más me gustó es la lectura, la lectura compartida porque ha sido enriquecedor para uno también, y los cuentos, el contar cuentos” (MC)</p> <p>Si, o sea muy significativo el cambio para mi, el trabajar la lectura compartida, por ejemplo la escritura con andamiaje, la escritura compartida muchas estrategias la disertación, la exposición, o sea bueno, todas las estrategias son entretenidas para los niños. A mí me fascina leer, así que estoy más feliz todavía, tener recursos para poder a los niños incentivarlos en este aprendizaje del lenguaje entonces sí creo que hubo un antes y después del proyecto” (SC)</p> <p>“eh la lecturas compartidas, aunque tal vez hoy no me resultó tan bien, aunque hoy día es el primer día que veían la lámina, la lectura compartida la internalicé bastante, el encuentro diario con todo tipo, con distintos tipos de textos, eh, la escritura con andamiaje, que también yo descubrí otras cosas también con la escritura con andamiaje.” (PC)</p>	
Claridad de las estrategias de enseñanza		<p>“Yo creo que con el proyecto tú tienes como una idea más clara de lo que tienes que hacer, o sea el hecho de venga también ahora nos favorece a nosotras” (PR)</p> <p>“Pero yo creo que sí, si hay un cambio en los niños, si modelas, conocen los libros, cuidan los libros, saben que hay diferentes tipos de textos, lo saben perfectamente, yo les pregunto que tipo de texto es éste, ello me dicen para leer, para entretenerse, otros para buscar información, buscamos información también en la Real Academia de la Lengua y yo les colocaba ahí y hacíamos el link, vamos viendo que significa esto, construíamos conceptos, de todas maneras el objetivo se cumple pero es muy ambicioso de abarcar tanto,” (AL)</p> <p>“por ejemplo trabajar en, no solamente leer, sino que buscar una experiencia para esa lectura, no solamente una vez, sino que como repetirla, varias veces, buscar otra estrategia, después por ejemplo ellos van completando según la palabra entonces tú vas buscando otra cosa para que los niños aprendan eso, se llevan la lectura para la casa, la practican en la casa, buscan las palabras cortas, largas, son muchas cosas.” (MSA)</p> <p>“Bueno, los niños, la verdad de las cosas, que con el proyecto LEAMOS han tenido trabajo más sistemático, porque si bien es verdad que siempre lo hemos hecho</p>	PR AL MSA MD SC PC

	<p>la verdad es que no era tan sistemático, por ejemplo ahora los niños cuando llegan sacan un texto, tenemos una biblioteca de aula y ellos leen ese texto, y no solamente cuentos sino que hay guías telefónicas, tenemos diarios, tenemos cuentos, tenemos recetas, entonces en ese aspecto creo que sí, de todas maneras ha habido un cambio significativo” (MD)</p> <p>“Si, o sea muy significativo el cambio para mí, el trabajar la lectura compartida, por ejemplo la escritura con andamiaje, la escritura compartida muchas estrategias la disertación, la exposición, o sea bueno, todas las estrategias son entretenidas para los niños. A mí me fascina leer, así que estoy más feliz todavía, tener recursos para poder a los niños incentivarlos en este aprendizaje del lenguaje entonces sí creo que hubo un antes y después del proyecto” (SC)</p> <p>“bueno ideé varias estrategias, sí yo creo que ha habido cambios, se elaboró ese recurso de la pizarra de palabras, hemos trabajado harto lo que es transcripción, harto de lo que es la palabra, tarjetas de palabras, conciencia fonológica, pero además lo que me dí cuenta que incorporé el trabajo con la letra, la conciencia de la letra, ah?, porque antes en conciencia fonológica trabajamos sonido inicial, el sonido final, sílabas, segmentación de sílabas, y ahora estamos trabajando el sonido de la letra por sí sola, el fonema.” (PC)</p>	
Importancia del modelaje	<p>“Si en cuanto al modelar, modelar en los niños, eso tu lo hacías pero no en forma grupal. Lo hacías al sentarte con ellos a leer en un grupo pero no como a todos, en esa forma sí, y lo otro hacerlo más consiente, más sistemático, más presente que ahí tienen que estar, que el lenguaje es importante. No lo hacías consiente en la planificación, en el papel, o sea yo te digo yo aquí tengo mi libro y les mostraba yo tengo una carpeta que creé para el proyecto LEAMOS” (AL)</p>	AL
Falta de materiales	<p>“mira cuando a mí me dijeron que iba a estar acá el proyecto LEAMOS aquí, yo me imaginé que iban a estar las planificaciones, iban a estar los materiales, todo, y no fue así, la persona que tenía que estar acá estaba con licencia.” (MSA)</p>	MSA
Más participación de los estudiantes en las lecturas	<p>“pero fue muy enriquecedor y yo creo que es algo que aunque no nos estén grabando, no nos estén viniendo a mirar, a observar, yo creo que es importante que, a mí me gustó el método, digamos que me ha servido</p>	MC

		<p>harto, me ha servido para que los niños participen más de una lectura en común que se podía, a ver nosotros hacíamos, a lo mejor eh... trabajábamos mucho las cosas, pero las rescatamos de donde estaban a lo mejor escondidas, como que las ordenaron, porque yo había salido a recorrer las caminatas, y todo, pero ahora, ya ahora todos tienen nombres, cierto?, entonces, cierto esto mismo una lo hacía, pero nos orientaron mejor como tenía que ser lectura, cómo tenía que ser las palabras, las letras,” (MC)</p>	
	Planificación a partir de LEAMOS	<p>“Si, totalmente, yo ahora planifico a partir del proyecto, el proyecto es como el motor, trato de orientar todo lo que quiero que aprendan los niños con estas estrategias, entonces para mí ha sido muy significativo, me lo he puesto la camiseta con el proyecto, me ha convencido, y lo que he logrado con los niños y lo que he visto con los niños me agrada, me siento feliz y bien, todo bien con el proyecto” (SC)</p>	SC
	Falta de capacitaciones	<p>“yo pensaba que nos iban a dar más capacitación, si porque fue una sola sesión, nos entregaron un texto y el texto había que interpretarlo, de repente no hubo instancias para discutir o plantear las dudas que uno tuviera, no se dio la posibilidad y nos vinieron a supervisar, no sé cómo, casi el último tercio del proyecto, antes no hubo mayor intercambio” (PC)</p>	PC