

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LITERACIDAD EN SECTORES VULNERABLES
CON BUENOS RESULTADOS DE AULAS DE SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA
BÁSICA, REGIÓN METROPOLITANA, SANTIAGO CHILE.**

ANGÉLICA RIQUELME ARREDONDO

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD
DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MANIZALES

2016

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LITERACIDAD EN SECTORES VULNERABLES
CON BUENOS RESULTADOS DE AULAS DE SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA
BÁSICA, REGIÓN METROPOLITANA, SANTIAGO CHILE.**

ANGÉLICA RIQUELME ARREDONDO

Tutora: Dra. Josefina Quintero Corzo

Trabajo de grado como requisito para optar al título de

Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud.

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD
DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MANIZALES

2016

Nota de Aceptación

Presidente del
jurado

jurado

jurado

Manizales, 2016

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES		
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Didáctica del lenguaje Inicial, Desarrollo de la Literacidad en la primera infancia, alfabetización inicial, procesos de argumentación infantil, didáctica del lenguaje en la formación docente.		
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Línea Educación y Pedagogía		
1. Datos de identificación de la ficha		
Fecha de elaboración: abril de 2016	Responsable de la elaboración: Angélica Riquelme	12436258-k
2. Información general		
Título	Prácticas Pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados en aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile.	
Autor/es	Angélica Riquelme Arredondo	
Tutor	Dr. Josefina Quintero Corzo	
Año de finalización/publicación	2016	
Temas abordados	-Procesos y enfoques de Prácticas Pedagógicas. -Concepto y evolución del constructo de Literacidad -La alfabetización como constructo subyacente -Procesos que conforman la comprensión lectora, Habilidades Metalingüísticas -Qué se entiende por vulnerabilidad Social en Chile	
Palabras clave	Prácticas Pedagógicas, Literacidad, Alfabetización, Vulnerabilidad Social	
Preguntas que guían el proceso de investigación	-¿Cómo se caracterizan y comprenden las prácticas pedagógicas en literacidad con buenos resultados en escuelas vulneradas de aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica, de la región metropolitana, Santiago Chile? -¿Qué es para estos docentes enseñar los procesos lectores?, -¿Qué implicaría?, -¿Qué valor social le otorgan?, -¿Cómo y qué hay en la enseñanza de la Literacidad para con sus alumnos?, -¿Por qué obtienen buenos resultados aun cuando indicadores señalan que éstos son bajos en contextos adversos?	
Identificación y definición de categorías La categoría literacidad (Página 31 de la tesis) refiere a la traducción literal del término anglosajón “literacy”. Esta noción comprende una serie de complejidades en su tratamiento conceptual, en la medida que su uso es relativamente reciente y de limitado alcance en lengua española, a lo que se suma la propia profundidad y espesor del concepto, el cual involucra diversas dimensiones en lo relativo a la adquisición, uso y desarrollo oral y escrito del lenguaje. En esta línea la UNESCO señala sobre el concepto lo siguiente: “Literacidad ¹ es un concepto que ha		

¹ “Literacy” en el documento. Se ha optado traducirlo por literacidad antes que por alfabetización dado que la significación que se le atribuye al concepto en este caso, excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con

demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales”.² (UNESCO, 2006, pág. 147), . Es así como este **(Página 31 de la tesis)** término ha sido definido de múltiples formas, aun cuando se comparte un núcleo de significado común. Según la “Internacional Adult Literacy Survey” (OCDE, 2000), literacidad refiere al manejo y uso de la información impresa y escrita para operar competentemente en la sociedad, lograr nuestros objetivos y desarrollar nuestros conocimientos y potencial. Por otra parte, para Salcedo literacidad comprendería “(...) el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Salcedo, 2011, pág. 39)

En otro sentido **la categoría de Prácticas Pedagógicas**, manifiesta que, **(Página 86 de la tesis)**, están íntimamente relacionadas con las perspectivas, corrientes, modelos o –utilizando la expresión de Kuhn- “paradigmas” pedagógicos sobre los cuales se fincan. Es lo que Suárez describe como: “(...) movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen” (Suárez, 2000, pág. 42). Es decir, se sostiene que existe una dependencia entre lo que se entiende por pedagogía y las concepciones y prácticas que despliegan los docentes en relación a estos constructos. Tomando en consideración los elementos constitutivos del enfoque constructivista, **(Página 123 de la tesis)**, tal como aquí se han interpretado, la práctica pedagógica puede ser conceptualizada como **una práctica intrínsecamente social**. En otras palabras, la práctica pedagógica puede ser entendida como una praxis social, que si bien tiene su punto de partida en el docente, se configura como un proceso dialógico que involucra tanto al maestro como a niños y niñas, en la cual ambos actores adoptan distintos roles pero con el propósito común de contribuir a la construcción del conocimiento, desarrollo y aprendizaje, desde los esquemas culturales y cognitivos en los que se desenvuelven como agentes educativos. Así **(Página 124 de la tesis)**, de lo aquí propuesto se sugieren una serie de posibles críticas o desventajas de las otras concepciones sobre la práctica pedagógica expuestas en el apartado anterior.

Otro categoría trabajada en éste proceso doctoral fue **(Página 265 de la tesis)** la construcción de lo que se entiende por **vulnerabilidad** ha pasado por numerosos enfoques. Se sabe que no son los sectores, familias o territorios vulnerables, sino que éstos son los “vulnerados” por las estructuras sociales, culturales, los servicios, la falta de bienestar que finalmente crea tal situación. Por otra parte, según lo señalado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la vulnerabilidad es el resultado de la exposición a riesgos, aunado a la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente (CEPAL, 2002). De allí que desde el inicio de esta investigación se consideró que, la vulnerabilidad es pensada como un escenario y un proceso polidimensional y causal. Las comparaciones **(Página 20 de la tesis)** de resultados en el área del lenguaje según SIMCE en Chile han arrojado una continuidad: los estudiantes de escuelas municipales y particulares subvencionadas obtienen, en general, resultados más bajos que alumnos de escuelas pagadas , ello no es sorpresa dado que diversos estudios plantean, que uno de los factores que tiene mayor incidencia en este tipo de fenómenos son los niveles socioeconómicos de los estudiantes, y los contextos socioculturales de sus familias. En Chile bajo realidad alarmante, en términos generales se ha establecido que entre peor nivel socioeconómico, más bajos son los resultados. Esta realidad presenta situaciones que en Chile se deben frenar si se pretende dar un giro a las condiciones de la educación, como lo dicen Blanco y Cusato (2004):

la que se suele asociar el concepto de alfabetización en lengua española. Sin embargo, luego de haber aclarado que perspectiva se adopta en relación a la alfabetización en este trabajo, se hará uso indistinto de ambos conceptos, a no ser que se señale expresamente lo contrario.

² Traducción propia.

La desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico de los estudiantes, es una de las más agudas en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social (Blanco y Cusato, 2004, p. 1)

Actores (población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo. Caracterizar cada una de ellas)

Los actores responden a (**Página 157-158 de la tesis**) profesores de Educación General Básica que trabajaran en el subsector de lenguaje y comunicación por los menos 3 años consecutivos con alumnos de 3° y 4° básico de EGB y que han obtenidos buenos logros en forma consecutiva. Su selección fue considerando;

1.-Criterio de vulnerabilidad:

Profesores (as) que trabajaban en centros educativos de la Región Metropolitana en condiciones socio-económicas vulnerables, clasificados por el MINEDUC en el informe SIMCE 2010, 2011, 2012 en grupos A (bajo) y B (medio bajo)³. Los Profesores debían haber ejercido en 3° y 4 año de Educación General Básica por al menos 3 años y estar trabajando en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

2.-Criterio de Buenos resultados en el área de Lenguaje:

Las instituciones junto a su cursos en el área de lenguaje, debían haber obtenido logros superiores en prueba SIMCE, es decir, alcanzado el rango del 25% superior en los niveles de cuarto básico, según datos obtenidos en SIMCE 2010, 2011, 2012.

Contexto- Área Geográfica

Las zonas geográficas definidas por el estudio fueron entonces las comunas en donde encontramos buenos resultados bajo los criterios antes mencionados y pudimos acceder a observaciones y entrevistas de dichos profesores, fueron las comunas de Recoleta y Peñalolén. En la Comuna de Peñalolén el 13,8% de las personas se encuentra en situación de pobreza. Su nombre significa en mapudungun (lengua mapuche) “valle en donde hay gavillas”, o también estrecha quebrada. La Comuna de Recoleta se encuentra en el sector norte de la capital de Chile, el 11,5% de las personas de la comuna se encuentra en situación de pobreza., es una de las comunas más antiguas de la capital.

Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación

Es preciso mencionar que (**Página 144 de la tesis**) la revisión de la literatura mostró la existencia de variadas posturas epistemológicas que abrazan la idea de paradigma y ante esta pluralidad de términos se determinó que el alcance metodológico es de tipo exploratorio-descriptivo. Exploratorio, dado que no existen mayores antecedentes sobre este tipo de caso en el país sobre buenos resultados de estudiantes en el área de Lenguaje y que viven en un contexto de vulnerabilidad. Descriptivo, en tanto se busca “caracterizar y comprender” las prácticas pedagógicas de literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que a pesar de pertenecer a contextos de vulnerabilidad social han obtenido buenos resultados en Lenguaje, es decir se levanta como descriptiva porque intentó establecer las características de estas prácticas de enseñanza buscando describirlas describir de manera profunda y exhaustiva como fenómeno

³ El SIMCE agrupa las escuelas en cinco categorías, según características socioeconómicas de los alumnos, años de estudio promedio del padre y de la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar.

comprendiéndolas holísticamente. Pero ¿por qué de la opción metodológica?, en el ámbito de la experiencia total humana, existe una "experiencia de verdad" y son esas experiencias verdaderas las que se desean conocer con docentes que se ubican en una realidad educativa con determinadas particularidades de vulnerabilidad social y que sin embargo a ello, logran buenos resultados (Gadamer, 1984 citado en García, 2010). No quisiéramos dejar de lado los aportes de Vasilachis (2009), en cuanto define los paradigmas (**Páginas 144, 146 de la tesis**) como marcos teóricos metodológicos a los que recurren los investigadores para interpretar los fenómenos sociales en un determinado contexto sociohistórico (Vasilachis, 2009), en ese sentido es necesario recordar que la propuesta metodológica de la presente investigación, se encuentra fundada en una mirada hermenéutica dado que se busca la develación y comprensión del fenómeno seleccionado, sin embargo a ello como una forma de profundizar y complementar se ha optado por un método mixto. En la Filosofía de Gadamer la teoría de la verdad y el método involucraría lo que denomina la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad, y desde aquella mirada se levanta esta intención investigativa pues lo que interesa es la comprensión de los significados en relación al individuo dentro de una realidad social compleja, sin controles externos, ni interviniendo en ella.

Identificación y definición del enfoque

Es sabido que dentro de los aspectos cruciales para adquisición del conocimiento, (**Página 20 de la tesis**), se encuentran las habilidades involucradas en la Literacidad, que para efectos del presente proyecto refiere a un conjunto de habilidades implicadas en los procesos de lectura y escritura como condiciones básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida en múltiples aspectos y sin embargo a ello, no dejando de relevar que involucra necesariamente tanto dimensiones contextuales como socio-culturales en su aprendizaje y el desarrollo así como procesos mentales, contexto y circunstancias sociales en que se adquiere (Merino y Quichiz, 2013). Con todo, se asume que la Literacidad y su importancia se encuentra estrechamente vinculada a aspectos de entendimiento y significados culturales, es decir la potenciación y promoción del desarrollo de ella en el sistema escolar, permitiría evitar que niños y niñas queden excluidos socialmente por no comprender información que reciben.

También existe el enfoque que entiende (**Página 86 de la tesis**) a la Literacidad como el conjunto de competencias necesarias para utilizar los géneros escritos de una comunidad, y dota de habilidades que ayuden a la interpretación y crítica que debe tener el sujeto. La literacidad, entonces, tiene un enfoque más integral a la hora de concebir la educación del niño, pues además de darle la importancia a las competencias de lectura y escritura, entiende que tanto al momento de aprenderlas como de ejercerlas, hay que tener en cuenta el contexto sociocultural y psicológico del niño. Así entonces y al (**Página 94 de la tesis**), revisar ya en el estado del arte de la presente investigación tenemos el acuerdo que los variados estudios consideran relevante a la literacidad para el aprendizaje de habilidades no sólo en el sistema escolar sino para la vida, sabemos que el aprendizaje de ésta necesariamente involucra movilizar procesos cognitivos superiores potenciando el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, mismo que sin duda, fortalecerá la comprensión de los contenidos diversos en el área escolar y los aprendizajes de la cotidianidad presente en el diario vivir que enfrentan niños y niñas, ello por supuesto de fundar competencias pertinentes para la participación de individuos en una sociedad continuamente variante (Chen, 2009)

En otro sentido y de igual trascendencia (**Página 109 de la tesis**) al querer mirar las implicancias del capital simbólico y la cultura, nos encontramos con la problemática de la reproducción de las identidades sociales virtuales que la educación necesita explicar. Esta reproducción la escuela la realiza de una manera específica a través de la autoridad que sostiene a los pedagogos y que deriva de la institución legítima que es la escuela. A su vez la autoridad y legitimidad de la escuela se desprende del medio social mismo. Este es el punto social de partida del clásico análisis de la educación como reproducción, una de las más ricas colaboraciones entre los sociólogos franceses

Pierre Bourdieu y Jean –Claude Passeron (Bourdieu y Passeron, 1977). Para estos autores, la escuela constituye la institución social con la función de enseñar es decir, de definir lo que es legítimo aprender. Lo que es legítimo aprender, continúan los autores, es una cultura que se presenta como legítima porque de hecho resulta ser la cultura de las clases y los grupos dominantes.

Identificación y definición del enfoque metodológico

Se definió un **enfoque metodológico mixto** para dar respuesta (**Página 143 de la tesis**), a los distintos componentes de la pregunta y objetivo de investigación. Este enfoque busca conocer el objeto de estudio desde varias perspectivas, incluyendo los puntos de vista de la investigación cualitativa y cuantitativa. Su supuesto básico es que al utilizar ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, se logra un mejor entendimiento del problema y de la pregunta de investigación, que cada métodos por sí solo. La producción de ambos tipos de datos, cualitativo y cuantitativo, da paso a un conocimiento más amplio y profundo del fenómeno social estudiado, en este caso, las prácticas pedagógicas de literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que a pesar de pertenecer a contextos de vulnerabilidad han obtenido buenos resultados en Lenguaje. Así, mientras el enfoque cuantitativo permite obtener datos numéricos que pueden ser estadísticamente analizados. Entonces **el tipo de metodología mixta** diseñada reconoce la importancia del uso de ambos métodos; aunque, presenta una predominancia del enfoque cualitativo en tanto los resultados obtenidos a través de esta perspectiva, responden a un número mayor de dimensiones y aspectos del objeto de estudio de esta investigación. Así, mientras la producción y análisis de datos cuantitativos permite identificar el nivel de presencia de determinadas prácticas pedagógica para el desarrollo de la literacidad en las aulas estudiadas, la producción y análisis de datos cualitativos permite conocer cómo los docentes conciben y valoran la literacidad, las prácticas pedagógicas que consideran necesarias y relevantes para el desarrollo de esta capacidad, y la valoración que tienen de sus propias prácticas pedagógicas de literacidad.

El **diseño metodológico del estudio** refiere (**Página 145 de la tesis**), a la estrategia de producción y análisis de la información, por lo que aquí es necesario precisar que para la presente investigación los datos se generaron, a partir de la construcción y aplicación de: una pauta de observación cuantitativa que tenía por objetivo medir el nivel de presencia de prácticas pedagógicas consideradas teóricamente adecuadas para el desarrollo de la literacidad, y de una entrevista semiestructurada con el propósito de develar los significados y valoraciones que los docentes tienen sobre la literacidad, las prácticas pedagógicas que ellos consideran relevantes para el desarrollo de esta capacidad, y la valoración de sus propia prácticas pedagógicas para el desarrollo de la literacidad.

Los instrumentos de producción de la información –pauta de observación cuantitativa y entrevista semiestructurada- se aplicaron simultáneamente en el tiempo. Luego, **el análisis de cada forma de datos obtenidos** –números y textos- se realizó de manera separada.

-La **información cuantitativa** se analizó a partir de estadística descriptiva univariada –describiendo las frecuencias del nivel de presencia de determinadas prácticas pedagógicas en las aulas estudiadas.

-Los **datos cualitativos** se analizaron con la técnica de análisis de contenido, con categorías analíticas previamente definidas y emergentes referidas al sentido, esto es significados y valoraciones, otorgado por los docentes a las prácticas pedagógicas de literacidad.

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)

Al realizar una mirada conjunta del nivel de presencia/ausencia de las prácticas pedagógicas medidas, tal como se puede observar en la tabla n°22 (ver **Página 188 de la tesis**), se obtiene que 18 de ellas tienen un alto porcentaje de presencia (mayor de 75%), 6 presentan un nivel medio (entre 50% y 75% de presencia) y sólo 2 con un nivel bajo (menor a 50% de presencia). En su

mayoría los indicadores dan cuenta de que existe un elevado nivel de prácticas pedagógicas consideradas como positivas al efectivo desarrollo de la literacidad. De hecho, dentro de las prácticas pedagógicas con mayor nivel de presencia, 6 de ellas estuvieron presentes durante todas las observaciones de aula (100% de presencia).

Desde un análisis centrado en las dimensiones, se obtiene que las prácticas pedagógicas orientadas a la Organización de ambientes de aprendizaje favorables son las que tienen un mayor nivel de presencia durante las clases de los docentes que obtienen buenos resultados en cursos de 3° y 4° años básicos en Lenguaje, en contextos vulnerables. La segunda dimensión con prácticas pedagógicas con un alto nivel de presencia corresponde a la Disposición de la enseñanza para la literacidad. En ambas dimensiones, todos sus indicadores tienen un alto nivel de presencia, teniendo cada una 3 indicadores con un 100% de presencia, y uno cercano a la presencia total, 97,2% en el caso de la organización de ambientes, y 94,7% en la de disposición para la enseñanza.

Un primer hallazgo que surge a partir del análisis del discurso (**Página 194 de la tesis**): que los docentes tienen sobre la comprensión de lectura es que la definen y entienden como una “capacidad”, “habilidad” o “proceso” mucho más complejo y fundamental que el ejercicio de decodificación. Si bien el conocimiento fonológico es parte inicial del proceso de la comprensión, el discurso de los docentes no se detiene en este aspecto, sino que se centra especialmente en “la dotación de sentido”, siendo esto definitorio de la comprensión. Se identifica que los docentes conciben la literacidad en sus distintos componentes asumiendo un desarrollo previo del soporte neuro-lingüístico inicial, pero que por mucho lo supera para constituirse en un proceso aplicado, practicado y situado de dotación de significado que si bien implica procesos cognitivos, no sería tal sin el reconocimiento del origen social de las estructuras simbólicas y experiencias previas, y que se va conformando en un proceso de construcción de sentido como resultado de la interacción de un contexto sociocultural e histórico y la concientización de sí mismos, de los otros como sujetos sociales con propósitos y visiones particulares del mundo.

Página 218 de la tesis: Respecto las prácticas habituales de los docentes entrevistados, ellos consideran que la motivación de los estudiantes al goce por la lectura es primordial, constituyéndose en la base para el desarrollo de las demás habilidades de literacidad. Afirman, que primero es necesario generar en los estudiantes una vivencia emocional positiva con la lectura, para luego, dar paso al trabajo de estrategias de comprensión de lectura específicas.

Página 221 de la tesis: Un elemento que envuelve las distintas prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados se vinculan con que parten de la base que el desarrollo de la literacidad es complejo, multidimensional y sobre todo gradual. Los niños y niñas tienen ciertas habilidades y conocimientos necesarios para la literacidad que han desarrollado desde la infancia temprana – conocimiento fonológico por ejemplo-. Asimismo, el desarrollo de cada uno de los aspectos que ven en 3° y 4° años básicos, implica pasos a seguir, retroceder, reforzar, retomar y vincular entre ellos. Y que son a su vez, la base para el desarrollo de posteriores aspectos que implica el ejercicio de literacidad tanto en el ámbito escolar, como general.

Página 264 de la tesis: La operación de significación que estos profesores y profesoras muestran y comentan sobre sus prácticas pedagógicas en Literacidad son construcciones a partir de su sentir y vivencias personales en la ejecución de su docencia, así, "significados y contenidos simbólicos del entrevistado según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo, desde las dimensiones profundas hacia el nivel de superficie de las palabras habladas, por las cuales él expresa sus sentidos" (Canales, 2006, p. 236), y curiosamente aunque no siempre en forma explícita los (as) profesores mencionan el concepto de Literacidad, denotan que en sus prácticas, se desenvuelven bajo lineamientos marcadamente constructivistas hacia el área de la comprensión del

lenguaje, las actividades por ejemplo colaborativas, que permiten precisamente aprendizajes integrados. ...estos docentes piensan la Literacidad como una práctica que envuelve esencialmente un proceso de reflexión y la necesidad de crear espacios de opinión sobre la información que se les presenta a los niños y niñas. Lo anterior les lleva a ejercer una práctica que considera a niños y niñas como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, a quienes se les debe ayudar a potenciar la construcción de sus saberes a través de ejercicios de reflexión y toma de posiciones frente a un tema, es decir, aprendizaje para la vida y no remitirlo a desarrollos de habilidades en la clase de lenguaje o sólo la capacidad de comprensión de lectura localizada: “(...) saber comprender, una habilidad superior, una habilidad que te servirá para toda la vida” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica).

Uno de los elementos que caracteriza (**Página 229 de la tesis**) las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados dice relación con la consideración de las características del contexto donde ejercen. Ellos reflexionan críticamente sobre el entorno escolar, y en este caso tienen presente que predomina un contexto socioeconómico vulnerable, según el cual los estudiantes poseen en general un contexto familiar, capital cultural, recursos económicos, capital simbólico, problemas sociales (deserción escolar, por ejemplo), expectativas y trayectorias de vida marcados por la vulnerabilidad. Asimismo, la escuela tiende a una disposición de recursos menor a la de una ubicada en una comuna con mayores ingresos, por tanto los docentes disponen menos recursos entre ellos didácticos para apoyar el proceso de construcción de enseñanza y aprendizaje.

Página 230 de la tesis: Finalmente, las profesoras entrevistadas manifiestan que el trabajo docente requiere estar actualizándose cada día, que por medio de la misma práctica ellas se dan cuenta que requieren experimentar nuevos procesos, que aun cuando están en general conforme que la formación que recibieron, ello se convierte en una necesidad para la labor de sus prácticas.

Observaciones hechas por los autores de la ficha (esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

La meta de la investigación estuvo motivada (**Página 267 de la tesis**), como sabemos, por generar flexiblemente, una especie de clasificación o relativas estructuras que resumen ciertos atributos observados en el desenvolvimiento docente. No fue nuestra intención teorizar aplicando generalizaciones de este desenvolvimiento o compartimiento observado sobre prácticas pedagógicas con buenos resultados, sino describir lo que encontramos. Vale la pena mencionar que estas características son en alguna medida una clara “abstracción” que conseguimos enunciar en términos descriptivos que, nos exhortan a seguir observando y reflexionar acerca de cómo si es viable destacar una docencia activa y reconocer por éste tipo de prácticas que es posible prácticas pedagógicas que colaboran con la desigualdad social a pesar de la presente adversidad.

Estas características sentimos han, paso a paso albergado, una especie de identidad propia muy particular de prácticas pedagógicas, y ello se fue logrando en la identificación de un definitivo conjunto de peculiaridades propias, que son naturalmente atribuibles a estos docentes, configurando así una realidad docente.

Aún cuando han confluído variados aspectos de esta realidad docente fue posible de igual modo abstraer en forma sencilla, quizás general y flexible una configuración característica de prácticas pedagógicas con buenos resultados en sectores vulnerados.

Estos docentes observados y entrevistados trabajan en situaciones y circunstancias complejas, (**Página 268 de la tesis**), sin embargo a ello, manifiestan en su actuar práctico-pedagógico, el interés, las expectativas motivadoras y más aún la esperanza, de que los alumnos con los que trabajan, superen las injustas cortapisas de la desigualdad social y aprendan desenvolviéndose con autonomía. Ellos confían en el potencial de sus alumnos. Son docentes que se apropian del sentido

de Literacidad, el cual, puede actuar como emancipación. Para ellos la vulnerabilidad, el riesgo social de dónde provienen, no tiene por qué necesariamente determinar el camino de sus alumnos.

Productos derivados de la tesis (artículos, libros, capítulos de libros, ponencias, cartillas)

Artículos en revistas científicas

Libros

- **Quiroz, V; Riquelme, A.** “Experiencias de Prácticas Pedagógicas en alfabetización inicial”. Editorial LOM, Santiago de Chile 2012, Libro 220 páginas Ed. LOM

Revistas

- **Riquelme, A; Quinteros, J.** “La Literacidad, Conceptualizaciones y Perspectivas: hacia un estado del arte. *Artículo enviado a Revista Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Universidad de Granada* (Scopus) 2015
- **Riquelme, A; Quinteros, J.** “Reproducción de la identidad virtual de género en la interacción profesor(a) – alumnos (as). un estudio de caso en Santiago” *Artículo Publicado Revista Actualidades Investigativas en Educación Universidad de Costa Rica* Redalyc-Scielo 2013
- **Quiroz, V; Riquelme A.** “Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lecto-escritura en los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico” *Artículo Aceptado Revista Educación y Pedagogía Universidad de Antioquia Medellín Colombia.* ISSN 0121-7593. 2013

Eventos y Participación en Congresos Nacionales e Internacionales

- **Simposio Internacional Educación, Lengua y Cultura,** Ponencia: “Educación, Literacidad y Práctica Pedagógica en contextos adversos”, (Ponente Riquelme, A). realizado en City University Of New York (Cuny). junio 02/ 03 de 2016
- **VIII Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura.** Ponencia: “Prácticas pedagógicas en Literacidad”.(Ponente Riquelme, A). Universidad de Costa Rica. San José Costa Rica. marzo 2016
- **I Encuentro de Investigación en Pedagogía: Lenguaje para el aprendizaje y prácticas pedagógicas en la escuela.** Ponencia: “Prácticas Pedagógicas y presencia de multimodalidad en procesos de Enseñanza Aprendizaje en aulas de NB1: Un Estudio de Caso. (Ponentes Hinojosa M. A, Riquelme, A.) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Agosto 2015
- **I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes.** Ponencia: "Perspectivas de estudio, apreciaciones y conceptos: un estado del arte de la literacidad en educación infantil" Manizales Colombia. 17 al 21 Nov. 2014
- **Coloquio de Investigaciones Pedagógicas.** Ponencia “Desarrollo de Los proceso de Literacidad en la Primera Infancia”. (Ponente Riquelme, A.). Centro de Investigación e Innovación CIDI. Pontificia Universidad Bolivariana. Medellín Colombia. Febrero 2014

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis agradecimientos a Alejandro quien me motivó a finalizar la tarea. A mi familia, a Josefina Quintero, tutora del proyecto de investigación, a mi línea de investigación en CINDE, a la Universidad de Chile y de Manizales, a los niños, niñas, profesoras y profesores que me dieron la oportunidad de conocer realidades educativas y hacer posible el desarrollo de este proyecto.

RESUMEN

La investigación que se presenta pretende dar cuenta del sentido y la importancia de brindar espacios para reflexionar respecto del proceso de Literacidad que se trabaja en aulas chilenas. El interés por conocer buenas prácticas pedagógicas en la temática y en zonas vulneradas de Santiago de Chile, intenta ser una contribución a la investigación y para docentes en formación con los que comparto. La comprensión de sus significaciones acerca de la lectura, la detección de cuáles son las estrategias innovadoras, sus fortalezas y la susceptibilidad de reproducirlas e imitarlas, permitirá reflexionar acerca de estas prácticas óptimas, considerando que la Literacidad hace más libres a las personas dentro de un sistema que dice ser democrático.

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones de comunas vulneradas en la Región Metropolitana, exactamente en Santiago de Chile; estas comunas son Peñalolén y Recoleta. Se realizaron observaciones sistemáticas y comprensivas de las prácticas pedagógicas que desarrollaron docentes en estas escuelas, básicamente debido a que los docentes obtuvieron buenos resultados en el área del Lenguaje en comparación a su grupo socioeconómico a nivel nacional. Considerando además, la existencia de supuestos que plantean que la vulnerabilidad social es un factor importante a la hora de indagar elementos explicativos de los resultados en el área del Lenguaje, es que se pretendió saber cómo logran estos procesos. De aquí entonces, el interés por el campo de acción manifestado: ¿qué hace la práctica pedagógica de aquellos docentes?. En colaboración a la contextualización del presente estudio, es necesario mencionar que existen dentro del sistema escolar formal chileno, datos de bajos índices en comprensión lectora, demostrados en pruebas estandarizadas como el SIMCE⁴, los cuales exponen que existen niños y niñas que logran decodificar el escrito, más no logran comprender.

Las condiciones sociales de vulnerabilidad entregan un escenario en general adverso para estos docentes. Sin embargo, es necesario destacar que aun cuando estos están conscientes de que las estructuras sociales requieren cambios, y que las políticas educativas deberían concentrarse más en estos sectores invirtiendo en la primera infancia, no ven a niños y niñas en función de la “emergencia”, sino con potenciales y se sienten responsables de apoyar el fortalecimiento de sus habilidades, que aseguran las poseen, para así mejorar el desarrollo del aprendizaje. Dichos docentes consideran en sus prácticas pedagógicas intereses y necesidades cercanas, concretas, reales de niños, niñas y sus familias con las que trabajan valiéndose de una práctica pedagógica de Literacidad, impregnada de lo que reviste socialmente.

La Literacidad en efecto es una capacidad fundamental para conocer y entender el entorno en que se vive, que permitiría a niños y niñas a desenvolverse en justicia o, al menos, sabiendo enfrentar las injusticias sociales existentes con las habilidades de capacidad crítica, que se proponen promover en ellos.

Para los docentes reviste gran importancia el reconocimiento del entorno en el cual viven los alumnos y en el que se gesta el proceso de aprendizaje porque consideran que el desarrollo de la

⁴ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) es un conjunto de exámenes usados en Chile para medir el dominio de los estudiantes de temas del currículo escolar.

Literacidad les permitirá, precisamente, salir de ese contexto de vulnerabilidad. El desarrollo de dicha herramienta les otorgaría la posibilidad de desenvolverse mejor en el mundo, desarrollar un mayor nivel de conocimientos y otras habilidades, tener un mejor desempeño laboral, tener expectativas de vida, más allá de las que les otorga su entorno inmediato, hacerse conscientes de que la realidad es socialmente construida y transformándose en sujetos de su historia y la historia. En este sentido, se trabaja con el constructo de Literacidad que, finalmente, posee un alto contenido sociocontextual y aun cuando no necesariamente estos docentes lo conocían, se evidenció que desenvolvían prácticas pedagógicas cargadas de estrategias que cubrían gran parte de las habilidades en promoción a la Literacidad.

La investigación se abordó bajo un enfoque metodológico mixto para dar respuesta a los distintos componentes de la pregunta y objetivo de investigación “Caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas en Literacidad de escuelas vulneradas en aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica con buenos resultados SIMCE, lenguaje, de la Región Metropolitana, Santiago Chile”. Lo anterior bajo el supuesto básico que al utilizar ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, se lograría un mejor entendimiento del problema y de la pregunta de investigación, que cada método por sí solo. La producción de ambos tipos de datos, cualitativo y cuantitativo, posibilitó una transición a un conocimiento más amplio y profundo del fenómeno social estudiado, en este caso, las prácticas pedagógicas de Literacidad.

La ruta de producción de la información, su sistematización y análisis de las reflexiones de estos datos permiten concluir que apreciar la lectura (Literacidad) desde una perspectiva de “herramienta de transformación social”, es una característica notable en estos y estas docentes, dado los discursos emanados principalmente de las entrevistas y observaciones de aula. Observan a la lectura como lo que permitirá una vida digna para estos niños y niñas con los que trabajan, tener una vida digna de mejores relaciones con el entorno al poder expresar opinión y desarrollar activa participación. En suma, la asignación del rol social de la Literacidad, es el de la *Literacidad facilitadora* (lectura facilitadora, para muchos de ellos/as).

El presente informe está organizado en tres amplios apartados, clasificados de la siguiente manera:

- **Antecedentes Conceptuales y Referentes Teóricos:** involucran el Estado del Arte, los Capítulos uno y dos.
- **Marco Metodológico:** Capítulo tres.
- **Análisis de Datos, Discusión y Conclusiones:** Capítulo cuatro, Capítulo cinco. Estos capítulos contienen algunas consideraciones del estudio, dificultades y proyecciones.

El primer apartado posee antecedentes de la investigación, justificación del estudio, problema que se abordó, más sus objetivos y supuestos. Asimismo, cuenta con las preguntas que orientaron y motivaron a avanzar en todo el trayecto investigativo. De manera complementaria se encontrará un estado del arte en extenso respecto de la Literacidad, éste se ha decidido instalar en forma anterior al marco teórico como una forma de introducir el constructo que posee comprensiones diversas y que se encuentran en constante cambio. Finalmente, el apartado en cuestión también cuenta con los referentes teóricos de la investigación que trabajan la Literacidad desde diferentes perspectivas y enfoques, así como los procesos de prácticas pedagógicas y tendencias de análisis de éstas.

El apartado de Marco Metodológico contiene el diseño y enfoque de la investigación, junto a antecedentes contextuales del escenario de estudio, instrumentos y técnicas de producción de la información, elementos de aspectos éticos del trayecto investigativo. Además, se encuentran los procesos de validación tanto de la pauta de observación realizada, como de la entrevista semiestructurada, igualmente la caracterización de informantes y selección de jueces expertos, quienes apoyaron las validaciones de instrumentos.

El penúltimo apartado reúne las técnicas de análisis de la información, que permitió esencialmente la interpretación de los sentidos latentes que los actores entrevistados otorgan a la Literacidad. Lo anterior dio pie a ciertas inferencias del contexto en donde se desarrolló la investigación, logrado mediante análisis de contenido, que se obtuvieron a partir del material recopilado en entrevistas y observaciones realizadas a profesores y profesoras.

Finalmente, el último apartado levanta una lectura de reflexiones finales acerca de la construcción de significados de profesores (as) sobre sus experiencias de prácticas pedagógicas. Pero lo más importante es la presentación de un panorama de realidad del quehacer de estas prácticas pedagógicas como aporte y posible transferencia a la educación para contextos similares.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas, Alfabetización, Vulnerabilidad Social, Literacidad

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	22
II. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	27
1. Algunos antecedentes	27
1.1 La situación en Chile	28
1.2 De la relevancia de las prácticas pedagógicas con buenos resultados en sectores vulnerables.....	32
2. Objetivos de la investigación	35
III. ESTADO DEL ARTE	39
1. El Concepto de Literacidad.....	39
2. Caracterización Fuentes Teóricas Del Estado Del Arte	42
3. De los aspectos sobre medición de la Literacidad	42
4. Perspectivas de Estudio sobre la Literacidad	45
5. Breve mirada a nuevas formas de Literacidad	53
6. Literacidad y prácticas pedagógicas.....	56
7. Caracterización fuentes empíricas del Estado del Arte: Praxis sobre el desarrollo de la Literacidad.....	62
8. Habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la Literacidad	64
9. Prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación a la Literacidad	67
10. Investigaciones que involucran incidencia y asociación entre elementos sociodemográficos, culturales y el desarrollo de la Literacidad.....	75
IV. ANTECEDENTES TEÓRICOS	80
1. Contextualización a través de las evidencias de resultados en Chile	80
2. Literacidad y potenciación del desarrollo de la comprensión.....	93
El concepto de Literacidad y su contextualización	97
3. Profundizando sobre estudios actuales de enseñanza de Literacidad y comprensión lectora	101
4. Algunos de los aportes de Emilia Ferreiro a los procesos de comprensión de la Alfabetización.....	106
5. De las habilidades metalingüísticas y ¿cómo se relacionan con la Literacidad?	110
6. El leer y la Literacidad.....	112
7. Aportes desde investigaciones Chilenas	114
8. Literacidad y capital simbólico	116
9. Estudios de Literacidad desde el enfoque de prácticas socioculturales	118
10. De la concepción de la práctica pedagógica: aportes para la discusión	122
11. Sobre estudios de prácticas pedagógica y el desarrollo de literacidad	132

13. Lectura en Chile: Datos, y Plan Nacional de lectura	138
V. MARCO METODOLÓGICO.....	149
1. Presentación.....	149
2. Enfoque y alcance de investigación	149
3. Diseño metodológico	151
4. Temporalización del estudio de campo	153
5. Universo de estudio	154
6. Población y muestra	161
7. Técnicas de producción de la información.....	167
8. Consideraciones sobre el terreno o fase de producción de la información.....	175
9. Consideraciones éticas en el proceso investigativo.....	178
10. Técnica de análisis de la información	179
VI. ANÁLISIS.....	184
1. Prácticas pedagógicas de Literacidad observadas en el aula	184
1.1 Dimensión Disposición de la enseñanza para la Literacidad	186
1.2 Dimensión Organización de ambientes de aprendizajes favorables	187
1.3 Dimensión estrategias de promoción de la lectura	189
1.4 Dimensión escritura	190
1.5 Dimensión construcción de significados	192
1.6 Dimensión análisis crítico	193
1.7 Síntesis de las dimensiones de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad	194
2. Análisis de los sentidos atribuidos por los docentes al proceso de prácticas pedagógicas en Literacidad.....	199
2.1 El significado de la Literacidad.....	200
2.2 Valoración de la Literacidad. La Literacidad es valorada como fundamental	205
2.3 Sentido de las Prácticas pedagógicas de Literacidad	222
3. Autopercepción de la práctica pedagógica	245
3.1 Autopercepción positiva de la práctica pedagógica	246
3.2 Percepción de la formación.....	248
3.3 Desafío al perfeccionamiento continuo	251
VII. REFLEXIONES DEL ESTUDIO A MODO DE CONCLUSIONES	254
1. Reflexiones desde los supuestos	254
2. Reflexiones desde los objetivos.....	257
4. Perspectivas o sobre el futuro de la investigación	274
VIII. BIBLIOGRAFÍA	276
IX. ANEXOS	298
1. Anexo N°1: Carta de Consentimiento.....	298
2. Anexo N°2: Pauta de Evaluación para Expertos	300

3. Anexo N°3: Pauta Validación Jueces Expertos	305
4. Anexo N°4: Pauta de Entrevista	313
5. Anexo N°5: Ficha autoadaptada vacío de datos utilizados en estado del arte (Doctorado en Educación Universidad de Granada España 2011)	314
6. Anexo N°6: Pauta de evaluación de la comprensión del lenguaje	315
7. Anexo N°7: Pauta de Entrevista Semiestructurada para docentes sobre prácticas pedagógicas de Literacidad	316
8. Anexo N°8: Pauta de observación de prácticas pedagógicas de Literacidad observadas en el aula	317

Índice de figuras

Figura 1: Pasos Metodológicos Estado del Arte de Fuentes Empíricas	63
Figura 2: Diseño Metodológico Mixto utilizado en la investigación	153
Figura 3: Zona Geográfica definida para el estudio	164
Figura 4: Pasos para la producción de la información – Trabajo de Campo	177
Figura 5: Dimensiones de indicadores sobre prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad observadas en aulas de 3° y 4° básico	180
Figura 6: Matriz de análisis de la información cualitativa	182
Figura 7: Ruta de investigación	183
Figura 8: Dimensiones de análisis de la información	184
Figura 9: Dimensiones de las prácticas pedagógicas de Literacidad observadas y medidas cuantitativamente	186
Figura 10: Significados y valoraciones de docentes respecto a prácticas pedagógicas en Literacidad	200
Figura 11: Significado de la Literacidad para los docentes que logran buenos resultados en Lenguaje en cursos de 3° y 4° años básicos, a pesar de contextos vulnerables	205
Figura 12: Relevancia del desarrollo de la Literacidad para los docentes que logran buenos resultados en Lenguaje en cursos de 3° y 4° años básicos a pesar de contextos vulnerables ...	221
Figura 13: Las prácticas pedagógicas de Literacidad consideradas claves por los docentes de cursos de 3° y 4° años básicos que obtienen buenos resultados en Lenguaje, a pesar de estar en contextos de vulnerabilidad	223
Figura 14: Elaboración de Diseño Metodológico y camino a conclusiones	253

Figura 15: Preguntas generadoras para la caracterización de prácticas pedagógicas en Literacidad de sectores vulnerados	258
Figura 16: Foco N°1: ¿Qué hacen los docentes en sus prácticas pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerados?.....	259
Figura 17: Foco N°2 ¿Cómo se sienten en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as) en sectores vulnerados?.....	264
Figura 18: Foco N°3: ¿Cómo son en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as) en estos sectores vulnerados?	266

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Puntajes obtenidos en países OCDE PISA 2012.....	25
Gráfico 2: Promedios Nacional y de R.M en puntaje SIMCE 4° básico 2012	80
Gráfico 3: Promedios Región Metropolitana en puntaje SIMCE 4° básico 2010	80
Gráfico 4: Promedios nacional, R.M y de comunas vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012 81	
Gráfico 5: Promedios en comunas vulnerables de puntaje SIMCE 4° básico 2012.....	81
Gráfico 6: Promedios nacionales y regionales de comunas vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012.....	82
Gráfico 7: Promedio Nacional y de Establecimientos no vulnerables y vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas	83
Gráfico 8: Promedios en puntajes SIMCE 4° básico 2012 en sus 3 áreas, según dependencia del establecimiento, comunas vulnerables	83
Gráfico 9: Promedio Nacional y de Establecimientos no vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas.....	84
Gráfico 10: Promedios de establecimientos vulnerables y no vulnerables, en puntaje SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas	84
Gráfico 11: Promedios de Establecimientos Vulnerables y No Vulnerables, en puntajes SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas	85
Gráfico 12: Puntajes de Establecimientos Municipales de comunas más y menos vulnerables en SIMCE 4 básico 2012.....	85
Gráfico 13: Puntajes de Establecimientos Particulares Subvencionados de Comunas más y menos vulnerables, en SIMCE 4° básico 2012	86
Gráfico 14: Puntajes de Establecimientos Particulares Pagados de comunas más y menos vulnerables, en SIMCE 4° básico 2012	87

Gráfico 15: Evolución Puntajes PISA Chile, Latinoamérica y Promedio OCDE.....	89
Gráfico 16: Evolución Puntajes PISA Chile y otros de la OCDE	90
Gráfico 17: Puntajes PISA Chile y otras regiones de la OCDE	91
Gráfico 18: Puntajes PISA Chile 2012, Lectura digital	91
Gráfico 19: Puntajes PISA 2012 Chile, logros por tipo de dependencia.....	92
Gráfico 20: Tipo de lector que se considera	139
Gráfico 21: Autopercepción habilidad lectora.....	141
Gráfico 22: Puntajes de establecimientos municipales de comunas más y menos vulnerables en SIMCE 4° Básico 2012.....	155
Gráfico 23: Resultados indicadores de disposición de enseñanza para la Literacidad.....	187
Gráfico 24: Resultados indicadores de organización de ambientes de aprendizaje favorables	188
Gráfico 25: Resultados indicadores promoción de la lectura	190
Gráfico 26: Resultados indicadores escritura	191
Gráfico 27: Resultados indicadores construcción de significados	192
Gráfico 28: Resultados indicadores análisis crítico	193

Índice de Tablas

Tabla 1: Posición Países América Latina en PISA 2012, Área Lenguaje	23
Tabla 2: Metodología del Estado del Arte.....	41
Tabla 3: Caracterización Fuentes Teóricas del Estado del Arte	42
Tabla 4: Enfoques sobre la adquisición de la Literacidad.....	57
Tabla 5: Caracterización Fuente. Registro Bases de Datos Estado del Arte	63
Tabla 6: Dominios evaluados por PISA.....	88
Tabla 7: Muestra aplicación PISA 2012 Chile	89
Tabla 8: Dominios y Criterios generados en el Marco para la buena enseñanza chilena.....	137
Tabla 9: Preferencia en el tiempo libre	138
Tabla 10: Preferencias en la lectura	139
Tabla 11: Tipos de textos y porcentajes de lectura en la población.....	140

Tabla 12: Pasos de la Situación Metodológica	154
Tabla 13: Tasa de Pobreza Comunal año 2011.....	160
Tabla 14: Criterios de Selección Universo de Estudio.....	161
Tabla 15: Codificación del Índice de vulnerabilidad para asignar el grupo socioeconómico	163
Tabla 16: Caracterización de la muestra para la aplicación de la pauta de observación cuantitativa de las prácticas pedagógicas de Literacidad	166
Tabla 17: Caracterización de la muestra para la realización de la entrevista semiestructurada sobre Prácticas Pedagógicas de Literacidad.....	166
Tabla 18: Pauta de Observación de Prácticas Pedagógicas	169
Tabla 19: Caracterización del grupo de jueces expertos para la validación de los instrumentos	173
Tabla 20: Cantidad de indicadores por dimensión de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la literacidad en cursos de 3° y 4° básico.	180
Tabla 21: Categorías según nivel de presencia de los indicadores de prácticas pedagógicas para el desarrollo de Literacidad.	181
Tabla 22: Prácticas pedagógicas en Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica.....	194

I. INTRODUCCIÓN

En Chile la capacidad de atención temprana y una mejora en los sistemas de educación para la Literacidad, lectura, escritura y estrategias para potenciar su desarrollo en niños de 3 a 8 años de edad es una necesidad, más aún al concebirse como aquellas habilidades orientadas a que los estudiantes conecten, asocien e interpreten lo que escriben y leen, descifren al mundo que los rodea, sus experiencias, su cultura e historia. La Literacidad iría entonces, más allá de una actividad funcional. La capacidad de enfrentar comprendiendo lo que se lee, otorga la posibilidad de un manejo para la vida del infante, ya que la Literacidad es un dispositivo cognitivo complejo, ineludible de promover para el desenvolvimiento cotidiano y la participación social.

Desde este punto de vista es clara la trascendencia del lenguaje como vehículo de expresión de sentimientos, de recepción de información, así como lo trascendente de satisfacer la comunicación con los demás, estos han sido elementos latentes en las aulas de las escuelas durante mucho tiempo. Sin embargo, aún falta por hacer grandes esfuerzos para lograr desarrollar en niños y niñas una adecuada comunicación, comprensión escrita y oral, es decir, fortalecer la comprensión y expresión comunicativa.

Por otra parte, es vital reconocer que los niños experimentan un desarrollo de sus habilidades y motivaciones para cavilar acerca de lo que crean, dar cuenta del resultado de sus acciones, y recordar sus experiencias, mostrando que las vivencias que adquieren en la escuela son significativas para su crecimiento integral. En este sentido, destaca la idea de una educación que considere la puesta, en apoyar al máximo las potencialidades de los niños y las niñas a través de didácticas reveladoras, de prácticas pedagógicas motivadoras. Se reconoce que el aprendizaje se encuentra en la interacción entre niños, adultos y el medio ambiente, además se asume que la mediación pedagógica en la primera infancia puede obtener efectos duraderos. Así entonces, debe hacerse una revisión acerca de los espacios de formación que existen para el desarrollo de los procesos de Literacidad, ya que esto no es simplemente algo que ocurre. Niños y niñas necesitan disponer de ciertas capacidades, perspectivas sociales y comunicativas para que se potencien (Owens, 2003). El desarrollo del lenguaje es una habilidad de gran significación en las oportunidades de logros del niño y la niña en la escuela, al mismo tiempo de ser el vehículo para la adquisición de nuevos conocimientos, y es sobre todo, la expresión en su máximo esplendor del pensamiento, no es casualidad que el lenguaje sea una de las formas más complejas de los procesos verbales superiores (Owens, 2003).

Con todo lo anterior, los niveles de aprendizaje que es posible lograr tras buenas prácticas pedagógicas son muy significativos, específicamente en el área de Literacidad, puesto que ésta es una habilidad que se relaciona transversalmente con todas las áreas del aprendizaje. La capacidad de comprender lo que se lee, otorga al niño(a) la posibilidad de un buen desenvolvimiento en la escuela y el medio, pues como ya se ha mencionado la Literacidad es necesaria de promover y estimular para el desarrollo integral y cotidiano. En este sentido, cabe mencionar a Cuetos (2011), quien destaca que los procesos básicos de la lectura no son suficientes para lograr una lectura comprensiva; afirma que “comprender un texto es algo más que reconocer cada una de sus palabras. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje” (Cuetos, 2011, p.21).

Asimismo, indica que son absolutamente imprescindibles otras operaciones más bien de orden superior y complejas las que permitirían comprender. A esto es necesario sumar que, estas tareas deben realizarse considerando al niño y la niña como personas, dejando de infantilizarles, y estimularlos a desarrollar personalidades con sentido de iniciativa y solidaridad, otorgando espacios motivadores y enriquecedores en la vida cotidiana de la escuela, a través de metodologías de cooperación donde las situaciones de lectura se inscribirían de manera natural y significativa.

En colaboración a la contextualización del presente estudio, es necesario mencionar que existen dentro del sistema escolar formal chileno datos de bajos índices en comprensión lectora, demostrados en pruebas estandarizadas como el SIMCE⁵, los cuales exponen que existen niños y niñas que logran decodificar el escrito, mas no logran comprender; son los llamados por algunos autores, analfabetos funcionales (Eyzaguirre & Fontaine 2008). El fenómeno del analfabetismo funcional si bien ha disminuido gracias al aumento de la cobertura del sistema educativo en las últimas décadas, aún manifiesta su presencia. En este sentido, hay trabajo por hacer no sólo en Chile, sino también a nivel latinoamericano. PISA entre otros nos podría ayudar a asumir que es una necesidad importante el potenciar los procesos de lectura y Literacidad de manera urgente.

La información que circuló en los propios informes de OECD y agencias de calidad en cada país, evidencian las bajas en resultados Prueba PISA. Los índices indican que la enseñanza en latinoamérica estaría por debajo del promedio estándar de los países miembros de OECD, lo anterior dado que, dicha información evidencia que en el área de lectura, el promedio es de 496 puntos de 700, y aun cuando Chile se encuentra a la cabeza de los países latinoamericanos, se sitúa debajo de lo requerido para la denominación de buenos niveles de literalidad en la escuela. Costa Rica por primera vez alcanza mejores promedios junto a Chile con 441 puntos, seguido por México (424), Argentina (396), Brasil (410) y Uruguay (411).

Tabla 1: Posición Países América Latina en PISA 2012, Área Lenguaje

País	Posición	Puntaje
Chile	49°	441
Costa Rica	50°	441
México	52°	424
Uruguay	54°	411
Brasil	55°	410
Colombia	57°	403
Argentina	61°	396
Perú	65°	384

Fuente: Elaboración Propia, Datos Informe OECD, PISA 2013.

En la aplicación 2012 participaron 67 países de los cinco continentes en todas las áreas y dominios, los países latinoamericanos se ubicaron en el tercio más bajo del ranking,⁶ es decir en general, el

⁵ Resultados SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, MINEDUC, indicadores de la Educación en Chile (Mineduc, 2006, p.6)

⁶ Fuente: OCDE (2013) PISA 2012, Vol. I, Cuadro I.2.14

estudiante promedio logra el nivel más bajo de los desempeños enunciados por PISA⁷, esto es, el Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). Aquí, ellos (as) logran identificar un fragmento de la información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos), se encuentran los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes

⁷ Para generar un breve debate acerca de los pro y contras de las pruebas PISA o TIMSS se hace necesario, precisar qué, a pesar de que ambas sean estandarizadas y sigan un lineamiento similar, evalúan y se objetivan de manera distinta. Así, el proyecto TIMSS “evalúa el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias para aprender más de la naturaleza (...), como del contexto en que ello ocurre. Pretende encontrar factores directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en ambas materias que puedan modificarse por la política educativa, tales como el currículo, la asignación de recursos o las prácticas de enseñanza” (Acevedo, 2005, p. 285).

Por otra parte, PISA, busca “Evaluar directamente los conocimientos y las habilidades que se poseen cuando ya está próxima la finalización del período de escolarización básica permite a PISA analizar el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta y, en cierta medida, la propia eficacia del sistema educativo. Lo que se ambiciona es evaluar los logros en función de los objetivos subyacentes a los sistemas educativos (según los define la sociedad), y no en función de la docencia y aprendizaje de un corpus de conocimientos” (OCDE, 2006, p.12).

La diferencia principal entre ambas pruebas, es que la primera se centra en una evaluación internacional de un curriculum común, y la segunda se centra en el desarrollo actitudinal y procedimental de ciertas áreas, que si bien, comparativamente, aporta más que las TIMSS, ya que apela a las actitudes más que a los conocimientos, se termina evaluando de la misma manera estandarizada y segregada que cualquier otra prueba de este tipo.

Si bien se rescata el intento de estas pruebas, por acercarnos a un panorama general en ciertos dominios educativos, y que han realizado un sin número de arreglos para hacer más perfectible el instrumento, sigue siendo una herramienta que carece de contextualización e intenta generar una igualdad en la evaluación, apartando las diversas realidades que existen entre países, y obviando además, las mismas diferencias estratificadas que existen dentro de una misma realidad nacional. Por lo tanto se dificulta y se complejiza evidenciar de manera clara, los resultados educativos que poseen los países a los cuáles se aplican. Como base de este argumento “El Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores (2005) (...) explicitó que estas mediciones menoscaban a la educación pública municipal, indicando que “sólo comprueban la cada vez más grave estratificación social que sufre nuestro país” (Revista Docencia, 2009, p.6).

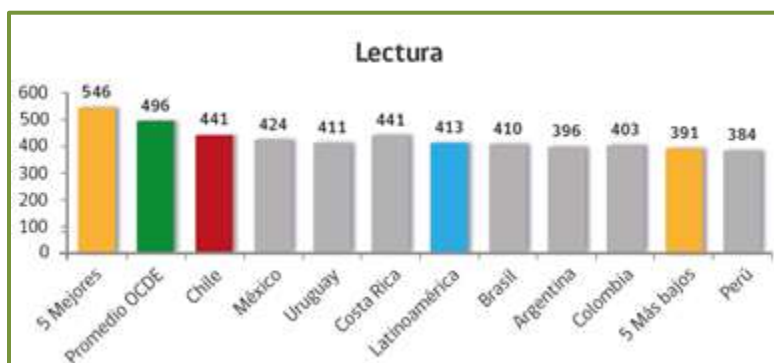
Sin embargo, algo que se destaca, desde la OCDE que es la impulsora de PISA y el sistema de evaluación a través de los modelos de valor agregado “son análisis estadísticos que ofrecen medidas de desempeño escolar (p. ej., una puntuación escolar de valor agregado) para supervisar, evaluar y desarrollar los procesos escolares y de otros elementos del sistema educativo. (...) los modelos de valor agregado deben verse como un medio para un fin, y no como un fin en sí. Las condiciones, prioridades y objetivos de políticas educativas de cada sistema educativo determinarán en gran parte la forma de emplear las medidas de valor agregado. Por tanto, el desarrollo del sistema debe moldearse y adaptarse según el uso que tendrán las puntuaciones de valor agregado de las escuelas para alcanzar objetivos específicos de políticas educativas” (OCDE, 2011, p.10).

Como se evidencia, el modelo de valor agregado, es una ventaja que sobre sale, pues específica y precisa de manera más concreta las realidades educativas, sin embargo, en Chile, donde se ha masificado desde el año 2005 la realización de pruebas estandarizadas, no ha demostrado ningún cambio, ni modificación, en ninguna de las pruebas que se realizan (PISA, SIMCE, TIMSS, etc.) Desde este punto parece ser que “Las escuelas y liceos se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se ocupan estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarasas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado” (Revista Docencia, 2009, p.8).

A pesar, de que se intente rescatar los aportes de estas pruebas, se hace complejo, por el sesgado y estratificado resultado que nos entregan de una sociedad más que de conocimiento u habilidades educativas en sí, “Para Casassus (...) no se puede extrapolar un resultado de un estudiante en una prueba estandarizada -que enfatiza la memoria, y una cierta capacidad para resolver situaciones descontextualizadas- a una valoración de la calidad de la educación, ejercicio que sólo tensiona más a los docentes y a los climas escolares. Agrega que la mejor predicción del éxito futuro de los estudiantes son las notas puestas por los mismos profesores/as.” (Revista Docencia, 2009, p.16). Más ante todo lo anterior, no contamos con datos objetivos que considerar para definir que alguna escuela lo está haciendo bien en alguna área. De éste modo, y considerando que SIMCE como instrumento se encuentra efectivamente bien elaborado (y que el problema que percibimos es lo que socialmente está generando) se tomaron los resultados de éste instrumento para seleccionar escuelas de sectores vulnerables, que en una seguidilla de años lograron buenos resultados.

áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida.⁸

Gráfico 1: Puntajes obtenidos en países OCDE PISA 2012



Fuente: Gráfico Elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación y el Gobierno de Chile y OCDE

Así, en relación a estos niveles de aprendizajes, es necesario recordar que la escuela ha tenido perennemente como objetivo enseñar a leer y a escribir en sus niveles iniciales, éste ha sido su motivación inicial. La narración oral, la conversación detenida y la expresión razonada de opiniones, son prácticas básicas para el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión del lenguaje, mas en la actualidad, los centros educativos enfrentan dificultades en el logro de habilidades de lenguaje y la escuela, sin embargo a sus esfuerzos, no se logra revertir tal situación.

A pesar de esta realidad y aún cuando no poseen los mejores o superiores resultados en el área denominada por las mediciones nacionales como comprensión lectora, existen en comunas deprimidas y vulneradas, escuelas de municipios de la capital santiaguina, que cuentan con maestros que han logrado con sus grupos de niños (as), encontrarse por sobre el promedio de su grupo socioeconómico (GSE) en el área del lenguaje, según resultados de evaluación de calidad de la educación en Chile, situación que moviliza el origen del presente estudio, puesto que descubrir, comprender e interpretar adecuadas formas de *hacer* en el aula, más aún en sectores con vulnerabilidad social o en sectores vulnerados por dichas realidades, entregarán visiones de una pedagogía activa y esperanzadora.

La presente investigación Doctoral tiene como propósito entonces, avanzar hacia el logro de los objetivos de caracterización y comprensión de prácticas pedagógicas en Literacidad en sectores vulnerados en aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica, de la Región Metropolitana en Santiago de Chile que han alcanzado buenos resultados en el área del lenguaje, particularmente en resultados SIMCE.

Primeramente se presenta una contextualización país y comparaciones latinoamericanas relacionadas con los logros en el área de Lenguaje y Comunicación en los ciclos educacionales en que el estudio dará curso, sus avances y necesidades respecto de la importancia del desarrollo de

⁸ De acuerdo a los datos del Informe OECD PISA 2013, Chile se encuentra en la posición 49 en PISA 2012, Área de Lenguaje.

la Literacidad y buenas prácticas pedagógicas en el área. Sigue la presentación del problema con el desarrollo de la justificación del estudio para luego pasar a un acabado Estado del Arte respecto de la Literacidad y sus múltiples concepciones, realizado a propósito de una revisión tanto de fuentes Teóricas como Empíricas que permitieron profundizar en la temática de estudio. Luego, se levanta sustento teórico respecto de procesos de Literacidad, sus construcciones y evolución de concepciones junto a constructos de Prácticas Pedagógicas.

Posterior a ello a través de una propuesta metodológica de enfoque mixto, la investigación prosperó mediante entrevistas semi-estructuradas y observaciones de aula de Prácticas Pedagógicas en Literacidad de sectores vulnerados. Esta producción de datos se llevó a cabo en escuelas que lograron buenos resultados en la evaluación nacional SIMCE⁹ en instituciones con un índice de vulnerabilidad alto¹⁰ y, que sin embargo a ese contexto, obtuvieron estos logros. Considerando además, la existencia de supuestos que plantean que la vulnerabilidad social es un factor importante a la hora de indagar elementos explicativos de los resultados en el área del Lenguaje.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿qué hacen en sus prácticas pedagógicas estos docentes?, pues cada práctica se desarrolla en un determinado contexto y como mencionan variados autores (Freire, 1997; Bernstein, 1997; Vygotsky, 1995; Bourdieu & Passeron, 1977), el contexto social es fundamental, ya que es en este contexto donde emerge la producción-(reproducción) cultural. ¿Qué elementos de la práctica pedagógica se encuentran presentes en estos casos contextuales? que, educando en *vulnerabilidad social* se logran buenos resultados aun cuando, su contexto social es deprivado y/o desfavorecido, sin embargo y definitivamente, son mejores en logros del área al compararlos con otras instituciones de iguales características.

De este modo, con las ya mencionadas entrevistas semiestructuradas y un ciclo de observaciones se extrajeron las construcciones de sentido, percepciones y concepciones de docentes que se encontraron en esta realidad educativa. De manera más amplia se busca comprender el concepto de prácticas pedagógicas que ellos poseían y realizaban en aula, con el propósito de contribuir a la construcción del conocimiento y aprendizaje, desde estos esquemas en los que se desenvuelven y que puede ser una enorme colaboración para otros espacios similares.

⁹ SIMCE. Es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje aplicado en Chile, fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación. Las asignaturas que actualmente evalúa SIMCE son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés. Las pruebas SIMCE se aplican a estudiantes de 2.º, 4.º, 6.º, 8.º básico, II y III medio, y se informa oportunamente a los establecimientos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda. Desde 2012, SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación, utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce. A partir de 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes de 6.º básico con discapacidad sensorial. Esta evaluación se enmarca dentro de lo establecido en la legislación vigente en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad sensorial, reconociendo tanto sus derechos y deberes, como su capacidad para avanzar y participar en los mismos procesos de aprendizaje que sus pares sin esta discapacidad. Información extraída de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

¹⁰ Vulnerabilidad. La vulnerabilidad social de las familias del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2014) o el “riesgo” de estar o caer en una situación de pobreza” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009), considera que existen variables relacionadas a 3 esferas diferentes: recursos económicos, necesidades y riesgos (Ministerio de Desarrollo Social, 2006).

II. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1. Algunos antecedentes

La participación social requiere de competencias comunicativas esenciales que permitan una integración justa y equitativa, de este modo la Literacidad como distintas organizaciones ya lo han definido, contribuye a una esperable inclusión social además de ser capaz ésta, de promover la práctica de otros derechos sociales (UNESCO, 2012). Así el proceso de desarrollo y adquisición de la Literacidad es impuesta al sistema escolar estableciendo este, variadas estrategias para trabajar su mejora en el área, sin embargo en Chile, los esfuerzos no han sido los suficientes para soslayar las dificultades que mediciones nacionales como (SIMCE¹¹), muestran en aspectos como baja comprensión y expresión de la Literacidad en los primeros ciclos de la educación general básica, más aún en sectores deprivados, constituyendo de esta manera a la reproducción de desigualdades y posibles ausencia de oportunidades para niños y niñas que comparten esta realidad social.

El vertiginoso ritmo con que presenta cambios en los últimos años el país, ha creado modificaciones tanto culturales como sociales, esto a su vez y en forma lamentable, produce una enorme inadecuación en el sistema escolar chileno, ellas se convierten en demandas sociales que no han hecho otra cosa que presionar la institucionalidad educativa jalonándola, a la eventual mejora de estos niveles y aspectos relativos a la calidad de los aprendizajes, entre ellos los relacionados con la Literacidad. Las políticas educativas de las últimas décadas han intentado revertir esta situación compleja y crítica, confiriendo un lugar primordial a aquellas orientadas a los aprendizajes en Literacidad. De este modo se acepta, en forma consensuada, la relevancia que reviste la adquisición de estas competencias consideradas básicas para el desarrollo de los sujetos y para el logro de los objetivos escolares, la Literacidad vendría entonces a ser indicador-medio para el aprendizaje significativo y el buen desenvolvimiento académico y ciudadano futuro de niñas y niños, mas la dificultad radica en que un número importante de ellos poseen bajo rendimiento en el área, de hecho la ausencia de comprensión ha sido identificada como uno de los factores preponderantes en los bajos niveles de aprendizaje (Adams & Ryan, 2002). Así, los aprendizajes en lectura son señalados como factor clave para la calidad de la educación y fundamental para la inserción adecuada en una sociedad compleja (UNESCO, 1993). Por estas razones, la política educativa ha asumido la enseñanza de la lectura en la escuela no sólo por sus implicancias disciplinarias específicas, sino fundamentalmente por los alcances respecto al desarrollo del curriculum escolar.

En otro sentido, es sabido que dentro de los aspectos cruciales para adquisición del conocimiento, se encuentran las habilidades involucradas en la Literacidad, que para efectos del presente proyecto refiere a un conjunto de habilidades implicadas en los procesos de lectura y escritura como condiciones básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida en múltiples aspectos y sin embargo a ello, no dejando de relevar que involucra necesariamente tanto dimensiones contextuales como socio-culturales en su aprendizaje y el desarrollo así como procesos mentales, contexto y circunstancias sociales en que se adquiere (Merino & Quichiz, 2013). Con todo, se asume que la Literacidad y su importancia se encuentra estrechamente vinculada a aspectos de entendimiento y

¹¹ Sistema de Evaluación de la Calidad en Educación. El propósito de SIMCE en Chile es contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad. MINEDUC.

significados culturales, es decir la potenciación y promoción del desarrollo de ella en el sistema escolar, permitiría evitar que niños y niñas queden excluidos socialmente por no comprender información que reciben.

1.1 La situación en Chile

Como una forma de contextualizar es necesario mencionar, que en Chile como en el resto de América Latina, actualmente se aplican diferentes pruebas estandarizadas en los establecimientos educacionales en los niveles Básicos y Medio. Estas mediciones, a grandes rasgos, buscan producir resultados acerca de los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes de dichos colegios, escuelas o liceos, evidentemente que sean estandarizadas permite establecer comparaciones en referencia a los diferentes tipos de establecimientos. Estas comparaciones han arrojado una continuidad: los estudiantes de escuelas municipales y particulares subvencionadas obtienen, en general, resultados más bajos que alumnos de escuelas pagadas y las constantes preguntas que surgen son a qué se debe esta diferencia que además, se regulariza cada vez.

No es sorpresa dado que diversos estudios plantean, que uno de los factores que tiene mayor incidencia en este tipo de fenómenos son los niveles socioeconómicos de los estudiantes, y los contextos socioculturales de sus familias. En Chile bajo realidad alarmante, en términos generales se ha establecido que entre peor nivel socioeconómico, más bajos son los resultados.

Los resultados que obtuvieron los 4° años básicos en la prueba SIMCE en el año 2012, desde la perspectiva recién mencionada, indicarían eventualmente que el desempeño en esta medición se relaciona con sectores impactados por la vulnerabilidad social. A saber, los contextos vulnerables se acotaron a las comunas que tienen mayor proporción poblacional que se encuentra bajo la línea de la pobreza, 2 comunas: Recoleta y Peñalolén.

Pero antes de revisar los resultados SIMCE en los niveles escolares de interés del estudio, cabe preguntarse qué es estar o pertenecer a una comuna vulnerable en Chile, sencillamente considerando que, a nivel nacional, el porcentaje de población que vive con ingresos mensuales por persona inferiores a la línea de pobreza es de 14,4% (Ministerio de Desarrollo Social, 2012); se considera vulnerables todas aquellas comunas de Santiago que se encuentren por sobre este porcentaje, es decir, comunas donde más de un 14,4% de su población vive en o bajo la línea de la pobreza. Esta realidad presenta situaciones que en Chile se deben frenar si se pretende dar un giro a las condiciones de la educación, como lo dicen Blanco y Cusato (2004):

La desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico de los estudiantes, es una de las más agudas en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social. (Blanco & Cusato, 2004, p. 1)

Esto pareciera ser ya reconocido por Chile, sin embargo, no se vislumbra con claridad posibilidades de cambios radicales en el tema, en otro sentido las mismas autoras nombran dentro de los factores que generan desigualdad en América Latina, la localización geográfica de las escuelas, situación

que en Santiago de Chile se puede comprobar por la disposición geográfica que viven justamente los sectores deprivados (Sector Sur mayoritariamente), dejando en el sector oriente la otra realidad.

Es imposible no relacionar lo anteriormente expuesto con el trabajo desarrollado por Bourdieu y Passeron (1977) en "La Reproducción". Al respecto reflexionan en perspectiva sobre la escuela como la "principal instancia de legitimización de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases¹² y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clases existentes" (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 57). Frente a esto, profundizan manifestando que la reproducción de las relaciones de clase es resultado de una acción pedagógica, y que también "se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes, es decir, de la llamada 'educación primera' "(Bourdieu & Passeron, 1977, p. 58) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino "natural" (Bourdieu & Passeron, 1977).

¹² Diversos autores han expuesto sus teorías y concepciones acerca de las clases sociales y cómo estas se comprenden así mismas, Pierre Bourdieu ha sido uno de los eruditos, que ha realizado más críticas y cuestionamientos en torno a los significantes y significados de las clases cuestionando incluso, su existencia y las teorías de otros autores como Marx y Durkheim. Pierre Bourdieu en su libro "Poder, derecho y clases sociales" hace un exhaustivo análisis, que pone en jaque la existencia y razón de ser las clases, argumentando que "De hecho, es posible rechazar la existencia de clases como grupos homogéneos de individuos diferenciados desde un punto de vista económico y social, constituidos objetivamente en grupos, y a la vez afirmar la existencia de un espacio de diferencias basado en un principio de diferenciación económico y social" (Bourdieu, 2000, p. 107). Desde este punto el autor señala que, para tener una noción de clases desde este escenario, solo hace falta adoptar una forma de pensamiento racional, que no identifica precisamente lo real con lo sustancial sino con relaciones. Por lo tanto, las realidades sociales de la corriente objetivista de Marx y Durkheim "consiste en una serie de relaciones invisibles, precisamente aquellas que constituyen un espacio de posiciones externas unas respecto de otras y definidas por su distancia relativa entre ellas." (Bourdieu, 2000, p. 107). A pesar de estas consideraciones, propone ciertas luces que construyen los significados de clases, desde un plano social, donde las explicita de la siguiente manera "En resumen: las clases construidas pueden ser caracterizadas en cierto modo como conjuntos de agentes que, por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social (esto es, en la distribución de poderes), están sujetos a similares condiciones de existencia y factores condicionantes y, como resultado, están dotados de disposiciones similares que les llevan a desarrollar prácticas similares (Bourdieu, 2000, p. 110).

Desde lo que se considera como espacio social, Bourdieu expone que para determinar la posición de este, se requieren la convergencia de tres coordenadas: "un volumen global de capital, la composición del capital, y la trayectoria social" (Bourdieu, 2000, p.106). Donde expresa que este uso de la noción de clase es inseparable de la descripción, clasificación y las condiciones de los agentes que la componen. A su vez, el autor, habla acerca del habitus de una clase "Que Bourdieu (1980a, pág. 100-101; 1979, pág. 112, pág. 512) define como el producto de una "clase de condiciones de existencia y condicionamientos idénticos o semejantes", y que va ligado, inseparablemente, a la comprensión de la clase social como "una clase de individuos biológicos dotados del mismo habitus, como sistema de disposiciones común a todos los productos de los mismos condicionamientos"; el habitus de clase es, al fin y al cabo "el habitus individual en la medida que expresa o refleja la clase (o el grupo) como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas "esquemas comunes de percepción" que explica precisamente la armonización espontánea de las prácticas de los agentes pertenecientes a una misma categoría social" (Bourdieu, 2000, p. 30). Por lo tanto, desde las consideraciones del autor, para construir clase social es indefectiblemente necesario recurrir al habitus en que se objetiva a la vez en que ésta se subjetiva paradójicamente (Bourdieu, 2000, p. 30). Entonces la "clase" o "clase social" que el autor describe ya sea cualquiera su origen social, sexual, étnico, etc. se construye en la medida que existan agentes que se autoimpongan como autorizados a actuar o hablar en su lugar y nombre, "sobre aquéllos que, reconociéndose a sí mismos en esos plenipotenciarios, reconociéndoles dorados de pleno poder para hablar y actuar en su nombre, se reconocen como miembros de la clase, y de esta forma, confieren sobre ella la única forma de existencia que puede poseer un grupo" (Bordieu, 2000, p. 126). En conclusión la única forma de existencia de una clase, ligado a las consideraciones de habitus y de espacio social que propone el autor, será en la medida que algún agente a través de su voz y pertinencia se reconozca como parte de ella y por lo tanto le de existencia como tal.

Bajo la misma mirada, cuando ya se ha manifestado que a diferente nivel socioeconómico o clase se accede a una educación desigual o a formas diferentes de recibir e involucrarse en el proceso educativo, es importante destacar lo que sostiene Marcela Román (2003) en relación a que “el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la sala de clase es uno de los principales factores que explican los bajos aprendizajes” (Román, 2003, p. 117). En este sentido, y tal como plantea la autora en su artículo, es importante relevar esta afirmación al momento de referirse a establecimientos vulnerados, cuyas cotidianidades suelen ser más adversas respecto al resto de los establecimientos. En relación a lo ulteriormente mencionado, Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) plantean en su “¿Quién dijo que no se puede?” que en los estratos bajos las escuelas suelen estar en condiciones materiales más deterioradas, los docentes tienen menos recursos personales para la actualización de contenidos, los alumnos muestran en mayor proporción déficit de desarrollo temprano, y las familias no son, en general, un soporte significativo para los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela, realidad imperante entonces en sectores vulnerados y sitio en dónde se desea comprender qué acontece entonces en la práctica pedagógica de algunos docentes y escuelas que, a pesar de estos contextos adversos se logran positivos resultados (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004).

Extendiendo la problemática de vulnerabilidad en las aulas, Román (2003) hace énfasis:

En la actualidad, la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables o críticas de la sociedad, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos que concurren a estos establecimientos: “(...) De este modo, la permanencia, trayectoria y resultados alcanzados siendo muy desiguales entre quienes provienen de familias de mayores y menores ingresos y recursos socioculturales”. (Román, 2003, p. 114)

De esta forma y recogiendo lo expuesto Román (2003), es posible mencionar que existe una relación importante entre el contexto del colegio, a saber, si es vulnerable (vulnerado), o se encuentra en situación “crítica” y el desempeño que puedan alcanzar sus estudiantes. Este fracaso estudiantil se expresaría en factores tales como bajo rendimiento, repitencia y la sobre-edad de los alumnos en relación a su curso. La misma autora entrega datos que muestran esta situación: por ejemplo, el 72,7% del universo de alumnos que desertan pertenecen a los 2 primeros quintiles del país (el 40% más pobre del país).

Es importante considerar el punto anterior, en función de que relaciona en forma directa, las desigualdades de oportunidades educativas con los diferentes niveles socioeconómicos, en vistas de los resultados SIMCE de las comunas vulneradas de Santiago. Al revisar los resultados en el área de lenguaje en los niveles de 4° año básico, en relación a los estratos socio-económicos, se observa que los más bajos, alcanzan un promedio de 243 puntos, puntaje que va en aumento hasta alcanzar un promedio de 307 puntos a medida que las condiciones socio-económicas mejoran. Sorprende ingratamente que los resultados en 8° básico son menos altos aún; los datos indican que el promedio en el área de lenguaje es de 254 puntos y que el grupo de estudiantes que alcanzan niveles iniciales son alrededor de un 37%, los niveles intermedios un 39% y sólo un 30% en los niveles más avanzados.

Interesante es observar que aquellos alumnos que logran los denominados niveles superiores en la prueba SIMCE poseen habilidades que les permiten extraer información estableciendo relaciones entre datos que son observables en el texto, levantar la construcción de significados importantes a partir interpretación de textos en los que por ejemplo impera el lenguaje figurado, develar elementos gramaticales y considerando el propósito comunicativo del texto, determinar el objetivo de la comunicación, criticar con fundamentos estableciendo puntos de comparación. Una realidad no distinta presentan los estudiantes de 8° año básico en tramos socioeconómicos más deprivados (237 puntos), en relación a los niveles socioeconómicos altos (294 puntos).

Bajo una misma línea, se revisan los estudios desde el año 2008 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Se observa que manifiesta en su análisis sobre prácticas pedagógicas, y enuncia que Chile otorga bajo tiempo en la rutina diaria escolar a actividades que potencien el desarrollo de la lectura, la literatura y los textos escritos, ésta, quizás sea una de las razones de los bajos resultados de Chile en pruebas internacionales y la sistematicidad del déficit en SIMCE. Interesante es reflexionar además, que uno de los países que ha ocupado el primer lugar en prueba PISA nos hace saber que niños entre 9 y 11 años ocupan alrededor del 21% de estas actividades en su jornada, en tanto en Chile en edades de entre 7 y 11 años sólo lo hacen en un 15%, distribuyendo en las horas de Lenguaje y Comunicación poco tiempo específicamente a trabajo de lectura (OCDE, 2008).

Ante el mismo contenido en Chile se desarrolló una investigación liderada por Fontaine y Eyaguirre en el año 2009 en la que definieron trabajar la presente temática, fue denominado “La escuela que tenemos”, que indica que en el área del lenguaje, las variías de resultados en cuarto año básico en SIMCE, en las escuelas en donde se llevó a cabo el estudio, indicarían que en aquellas con mejores resultados, los niños aprenden a leer mejor y antes en relación a otros de bajos resultados (Fontaine & Eyaguirre, 2009).

No muy alejado del estudio anterior en Chile, Infante y Coloma (2012) llevan adelante el trabajo denominado “Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° años Básicos de escuela municipales”, en donde mencionan dentro de los hallazgos de su estado del arte, que “las escuelas municipales muestran un desempeño más descendido en comprensión lectora que los estudiantes de colegios particulares” (Infante & Coloma, 2012, p. 157), esto resulta interesante dado que nuevamente las diferencias sociales manifiestan inequidades en los logros económicos. Ellas también enuncian un estudio sorprendente realizado en Reino Unido, el cual indicaría que en niños de estratos desfavorecidos, las actitudes hacia la lectura son más bien negativas, disfrutarían en menor grado de la lectura y se definen como lectores con menos confianza (Infante & Coloma, 2012). En el mismo sentido, un estudio realizado en el año 2011 sobre el comportamiento lector a nivel nacional por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, menciona que en variadas edades los lectores poseerían múltiples carencias “al momento de integrar a su lectura conocimientos especializados que no corresponden a saberes propios de la vida cotidiana” (CNCA, 2011, p. 33). Ello se presenta de relevancia interesante dado que el mismo estudio declara que para la elaboración de significados se necesita de este tipo de habilidades.

Finalmente, al observar conclusiones de otros estudios, los cuales indican datos de competencias básicas en población chilena adulta, es esencial dar cuenta que sobre el cincuenta por ciento logra el

nivel inicial de lo que leen, es decir, no comprenden lo que leen y que el tipo de inferencia que realizan son de tipo básicas, relacionadas con el material escrito al que enfrentan (Bravo & Contreras, 2001). Lo expuesto hace pensar sobre la relevancia de investigar respecto de prácticas de Literacidad en los primeros años de escolaridad dado que revierte importancia considerable ante el desarrollo de habilidades futuras en el área del lenguaje y, principalmente, aprendizaje transversal para la vida. Precisamente Silva (2014) concuerda que la notabilidad de adquirir las habilidades de lectura en los primeros tramos de escolaridad, les favorecería como posteriores adultos a desenvolverse certeramente en el mundo que les rodea (Silva, 2014).

En la misma tónica, estudios internacionales por ejemplo el de Snow (2005), se manifiesta que en las atenuantes y/o intervenciones tempranas se encuentran posibilidades de mitigar las inequidades sociales. Esta investigadora de Harvard que, en principio habría motivado el programa chileno de “un buen comienzo” que posee entre sus objetivos promover habilidades del lenguaje involucrando por supuesto las de la lectura, reafirma lo que hemos estado mencionando.

1.2 De la relevancia de las prácticas pedagógicas con buenos resultados en sectores vulnerables

Ya se mencionó previamente la intención de indagar en Prácticas Pedagógicas y los procesos de Literacidad en los inicios de la escolaridad específicamente segundo ciclo de enseñanza general básica, 3° y 4° años, dada la relevancia de promover y potenciar en este periodo aprendizajes significativos. En forma particular se focalizó en sectores denominados ámbitos socioeconómicos vulnerables¹³, con el fin de comprender aquellas prácticas pedagógicas que se desarrollan en estos sectores y que a pesar de situaciones adversas logran los avances que se observan, todo, sin embargo al medio en que se encuentran insertos, como ya se mencionó, en contextos desaventajados.

Se muestran antecedentes que enuncian la coexistencia de determinantes que influyen en el desarrollo de la Literacidad, tanto así que se agrupan en clases sociales, tales son los ejemplos de la ausencia o no de tipos de textos o libros en los hogares, visitas en familia a lugares como bibliotecas, actividades de lectura compartidas con padres, la participación temprana y oportuna en, por ejemplo, la Educación Parvularia de niños y niñas. Estas mismas investigaciones son las que mencionan que en casos de niños de tres años, este tipo de situaciones se levantaron como predictores para el manejo de la Literacidad (Snow, 2005). Por ello se quiere relevar la trascendencia de trabajar desde la primera infancia en los factores que en algún sentido participan en las competencias hacia el desarrollo de la Literacidad, ¿cómo no hacerlo? si este tramo etario ofrece el momento de estimular al niño a descubrir el mundo, desplegar sus capacidades completamente.

Cabe aquí entonces, recordar los avances de la neurociencia que ayudan a comprender con bases científicas la importancia de la atención oportuna en el aprendizaje. Un ejemplo interesante del reconocimiento de aquello es que en el año 2011 la European Commission¹⁴, estableció un

¹³ Se considera vulnerables aquellas escuelas identificadas por el índice de vulnerabilidad aplicado por JUNAEB Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

¹⁴ European Commission. Lifelong Learning Programme. Comenius Good Practices Examples 2011.

conjunto de especialistas de alto nivel que estudiara el cómo apoyar los procesos de desarrollo de la Literacidad (High Level Group Of Experts In The Field Of Literacy, HLG), como aprendizaje permanente, dado que ellos reconocían que esto es absolutamente necesario a propósito de “los cambios en la naturaleza del trabajo, la economía y la sociedad en general” (EC, Comenius Good Practices, 2011), es decir, cada vez los procesos para el desarrollo de la Literacidad requieren ser asumidos políticamente y más allá.

Así vale la pena mencionar que la lectura como atribución directa de sentido al lenguaje escrito, como manifiesta Jolibert (2005), cuando enuncia que:

en la medida en que se vive en un medio en el cual se pueda actuar, en el cual se pueda discutir, realizar, evaluar con los otros, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje; no solamente para el de la lectura, sino para todos los aprendizajes. (Jolibert, 1995, citado en Jung & López, 2011, p. 157)

Lo anterior, es un señalamiento considerable respecto de que es una muestra de la importancia de que estos menesteres deben realizarse asumiendo al infante como persona con metodologías de cooperación en donde las actividades respecto de la lectura sean efectuadas de manera significativa y de forma natural.

Es así como el origen del presente estudio quiso buscar descubrir, comprender e interpretar adecuadas formas de *hacer* en el aula, más aún en sectores vulnerados socialmente, aquellos que son impactados por los servicios que no dejan sin espacio de vulnerabilidad social, observando a docentes que nos entregaran visiones de una pedagogía activa que logra revertir y superar metas a pesar de contextos complejos.

Una forma de contextualizar la temática es mencionar que hoy la escuela intenta concentrar la atención en el aprendizaje, lo que implica que todo el alumnado adquiera conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, prestando atención no sólo a la cobertura, sino también a los resultados de los aprendizajes adquiridos. En relación a ello, es pertinente la reflexión sobre la importancia de la participación de toda la sociedad para responder al desafío que significa comprender que la educación debe acoger a todos, lo que significa asumir prácticas pedagógicas que valoren la diferencia. Aquello involucra un gran cambio en el rol de profesor/a partiendo por asumir los valores que declaran y la realización de acciones que lleven a una transformación de las creencias y representaciones acerca de una variedad de estereotipos y estigmas que están relacionados con los más pobres, las etnias, y los niños y niñas con capacidades diferentes. Así, la escuela tiene la responsabilidad de asumir el trabajo del desarrollo de habilidades de comprensión, expresión, análisis y reflexión entre otras, además de tener por tarea, el fomento de la lectura y la ayuda a los alumnos/as para desentrañar y producir textos progresivamente más complejos. Sumado a ello, está presente la problemática que deben enfrentar profesores de atender la diversidad en el aula.

La negación de la diversidad comienza a partir del desconocimiento de las formas particulares que tienen los niños y niñas de adquirir los conocimientos y saberes, de los aportes culturales de las familias, de los requerimientos de espacios y tiempos apropiados para el aprendizaje, de los códigos que determinan la lógica y la estructura lingüística y de la explicación de su visión

del mundo; concentrándose la discriminación bajo una mirada restringida de descalificación, separación y rechazo. Lo anterior a considerar dado que, en la sociedad una de las características cognitivas que debe poseer un individuo para desenvolverse plenamente es sin duda alguna, la comprensión, por otra parte, “al leer y al escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas aprenden también a usar el lenguaje en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas” (Lomas, 2002, p.7), del mismo modo Ferreiro (1991) ha mencionado a través de su trayectoria productiva en la temática, que los cambios respecto a la exposición que hoy en día se tiene frente a las diferentes tipologías textuales ha generado mayor relevancia de la alfabetización, sobre todo considerando la antigüedad que ya posee la escritura (Ferreiro, 1991).

Al tener en cuenta la lectura, se puede mencionar que; lo que el texto le proporciona al lector, es parte fundamental de lo que éste va a comprender, pero y sin embargo, el significado que el lector le brinda al texto, tiene alta relación con lo que éste ya sabe, o infiere de dicho texto, de esta manera lo que hace el lector cuando está leyendo, es conocer la realidad, unificando lo que sabe del texto, lo que infiere y la nueva información que éste le entrega.

Emilia Ferreiro y Gómez (2002) en su libro nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura, nos han referido que el lector utiliza diversas estrategias para levantar significados del texto (Ferreiro & Palacios, 2002), de este modo para que el proceso de leer sea significativo, es preciso atribuirle sentido al texto que se está leyendo, a través del cual se puede descubrir un mundo sin fronteras lleno de información que el lector debe estar dispuesto a conocer, cuando se enfrenta al texto. A ello también colabora aspectos semánticos involucrados en la lectura de textos, como la identificación de vocablos nuevos para el vocabulario, sin duda esto se ve favorecido con el cato permanente de la lectura (Ferreiro & Palacios, 2002), lo que a su vez desarrolla en el lector un fuerte sentido del significado contextual de las palabras que está leyendo, permite también que éste pueda actualizarse en torno a la cada vez más, creciente oferta de información.

Con todo es vital que los docentes reconozcan la importancia que posee la Literacidad entonces, para la vida, el que no comprende queda socialmente excluido, en este sentido es importante que puedan llevar el ejercicio de la democracia a la sala de clases, proporcionando oportunidades a niños y niñas de crecer por igual en sus habilidades potenciando sus capacidades en independencia de su origen social o características de aprendizaje, trabajando con y para nuevas estrategias, procedimientos de aula, que permitan el desarrollo de alumnos reflexivos, expresivos, que van definiendo entre otros elementos, el gusto por la lectura.

No menos interesante y valioso es que los docentes de aula particularmente de la primera infancia, releven la importancia de la comprensión de las narraciones en el desarrollo de niños (as) y reconozcan que esto excede su papel estrictamente lingüístico. Existen autores que coinciden que los relatos por ejemplo, son la base de la comunicación social y desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento humano, especialmente el vinculado con las experiencias de los sujetos (Bocaz & Soto, 2000).

Complementando y de acuerdo con Bruner (1994), la comprensión de la narración más que un objeto puramente verbal constituye un mundo de pensamiento crítico en el proceso de

socialización y formación de identidad. Para este autor, los relatos permiten organizar la experiencia y el recuerdo de lo que ocurre (Brunner, 1994) Más aún, el aporte de los relatos es considerable para el progreso de las culturas, sobre todo para unir a la sociedad y sus diferentes grupos, donde se desarrollan cánones y valores (Bocaz & Soto, 2000). Así, existen muchas razones que manifiestan la importancia del desarrollo de la Literacidad, mas lo interesante, es tener la oportunidad de conocer, observar y comprender prácticas pedagógicas que han logrado sortear las dificultades de ejercer dicha labor.

De este modo, la finalidad de la presente Tesis Doctoral es introducirse en las prácticas pedagógicas de aula centradas en el proceso de enseñanza de la Literacidad, para develar desde la realidad, y no desde políticas educativas centralizadas y descontextualizadas, las características que pueden diseñar una buena práctica para la enseñanza del desarrollo de lenguaje en los primeros años escolares en contextos vulnerados.

2. Objetivos de la investigación

De acuerdo a lo expuesto, el problema que se abordó en esta investigación se define en los siguientes términos:

Caracterización y comprensión de prácticas pedagógicas que realizan docentes en Literacidad de escuelas vulneradas, en aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica con buenos resultados SIMCE, lenguaje, de la Región Metropolitana, Santiago Chile.

La investigación realizada pretendió dar cuenta del sentido y la importancia de brindar espacios para reflexionar respecto del proceso de Literacidad que se trabaja en aulas. El interés por conocer buenas prácticas pedagógicas en la temática y en zonas vulneradas de Santiago de Chile, intenta ser una experiencia enriquecedora para la investigación y para docentes en formación.

La detección de cuáles son las estrategias innovadoras, sus fortalezas y la susceptibilidad de reproducirlas y/o imitarlas permitirá reflexionar acerca de estas prácticas óptimas, considerando que la Literacidad hace más libre al ser humano. Numerosas investigaciones señalan que mediante el acceso a todo tipo de textos que se encuentran en el medio (literarios y no literarios) se logra nutrir la capacidad de reflexión, análisis y criticidad necesaria para ser ciudadanos (as) activos, que cuestionen con fundamento sus apreciaciones relativas a la sociedad de la cual forman parte.

En relación a este propósito, en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica, se prioriza el deber de toda enseñanza de contribuir “al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica”¹⁵, sin embargo a ello Chile aún posee trabajo por delante para el logro de estos objetivos propuestos, de allí la motivación para la siguiente pregunta de investigación:

¹⁵ Objetivos Fundamentales Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación General Básica (MINEDUC, 2002, p.2).

¿Cómo se caracterizan y comprenden las prácticas pedagógicas que realizan docentes en Literacidad de escuelas vulneradas, en aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica, con buenos resultados en SIMCE, lenguaje, de la Región Metropolitana, Santiago Chile?

Los objetivos a lograr mediante la investigación que se pretende realizar son:

Objetivo General:

Caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas que realizan docentes en Literacidad de escuelas vulneradas, en aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica, con buenos resultados en SIMCE, lenguaje, de la Región Metropolitana, Santiago Chile.

Objetivos Específicos:

1. Describir las características del proceso de las prácticas pedagógicas y su implicancia en la enseñanza de Literacidad en aulas de 3° y 4° años básicos de escuelas vulneradas de la Región Metropolitana, con buenos resultados en SIMCE, Lenguaje.
2. Comprender la construcción de sentido atribuido por docentes al proceso de prácticas pedagógicas y su implicancia en la enseñanza de la Literacidad en 3° y 4° años básicos de escuelas vulneradas en la Región Metropolitana, Santiago Chile, que han logrado buenos resultados en SIMCE, Lenguaje.
3. Indagar sobre cuáles son las condiciones sociales, material-pedagógicas y didáctico metodológicas para la enseñanza de la Literacidad con las que cuentan y desarrollan respectivamente, profesores (as) en contexto de vulnerabilidad social de estas escuelas de la Región Metropolitana, Santiago Chile.

Supuestos Investigativos

La Real Academia Española (RAE) menciona que un supuesto es pensar que, a partir de algunas conjeturas o indicios que se poseen, alguna situación o situaciones, es o son, de una establecida forma o, que está dada de una determinada manera (RAE, 2014). En el mismo sentido, los supuestos, se levantan como intentos de dilucidaciones sobre situaciones o particulares fenómenos que se generan en el proceso investigativo, todo claro, a través de presunciones viables que eventualmente pueden ser certeras y comprobadas en el trabajo investigativo. Estas presunciones viables son posible dado la acumulación de experiencias que hemos tenido sobre la temática específica, con la cual realizamos nuestro trayecto investigativo.

Planteamiento de Supuesto número uno:

“El rol social otorgado a la lectura es de quien levanta el tipo de prácticas pedagógicas comprometidas en el área”.

Este supuesto se establece con la idea inicial de que los y las docentes en sus prácticas pedagógicas con buenos resultados en sectores desfavorecidos, en el área de la lectura y escritura, asumirían una comprensión que trasciende a elementos puramente disciplinares en estas habilidades. Es decir, esos logros podrían ser alcanzados por un nivel de compromiso pedagógico distinto al de las responsabilidades tradicionales, eventualmente podría haber vinculación con aspectos de consideración y relevancia del rol social de dichas habilidades. En este sentido es de interés indagar sobre qué es para estos docentes enseñar los procesos lectores, ¿Qué implicaría?, ¿Qué valor social le otorgan?, ¿Cómo y qué hay en la enseñanza de la Lectura para con sus alumnos?, ¿Existe un compromiso social respecto de la importancia de la lectura para la vida de sus alumnos?, ¿Por qué obtienen buenos resultados?

Planteamiento de Supuesto número dos;

“El constructo de Literacidad, no es conocido por los docentes, mas es posible posean una comprensión de la lectura: integradora y crítica”.

La Literacidad es un constructo generado más bien en la zona norte y que poco a poco ha ido acrecentando sus definiciones, que siguen siendo diversas, por lo que al menos en Chile, no es particularmente conocida. Lo anterior no significa necesariamente que, docentes no trabajen algunas estrategias que promuevan Literacidad en sus aulas. Su formación inicial docente posee, elementos vinculados a la Comprensión Lectora, siendo esta capacidad y sus habilidades involucradas, las que se encuentran en el currículo prescrito chileno, en los niveles de enseñanza escolar de interés del estudio, por lo tanto, son las que suelen ser promovidas en sus prácticas pedagógicas en el área del lenguaje, pero ¿qué entienden por Literacidad?, ¿hay enseñanza de una lectura crítica en el aula?, ¿cómo la promueven y por qué lo harían?, ¿cómo integran habilidades de lectura y desenvolvimiento para la vida?

Parece imprescindible, ya ubicados ciertas (os) docentes y sus realidades de prácticas pedagógicas con buenos resultados en el área, indagar acerca de qué y cómo hacen estos profesores (as) respecto del trabajo en aula en sectores vulnerados, ¿para qué?, sin otra razón que la de levantar prácticas esperanzadoras acerca de cómo hacerlo en lugares con dificultades sociales complejas y mostrar como posibilidad de ejemplos u orientaciones a otros colegas, en realidades similares, todo en pro de mejora de construcciones de aprendizajes en el área del lenguaje.

En el mismo sentido ya se ha manifestado que en las escuelas de Chile, se observan dificultades en la comprensión lectora de las y los estudiantes, a pesar de la carga horaria que esta asignatura posee. Según Eyzaguirre y Fontaine (2008) la prueba nacional y estandarizada SIMCE, en el área de lenguaje demuestra que un porcentaje alto de estudiantes no logran las habilidades pertinentes, es decir, poseen ciertos conflictos para emplear la lectura como instrumento o herramienta de aprendizaje y por lo tanto, se encuentran privados de las competencias necesarias para beneficiarse de la enseñanza del medio o de la escuela en particular (Eyzaguirre & Fontaine, 2008). Asimismo la situación de escuelas vulneradas entrega un panorama delicado no menor, respecto de los avances en el área del lenguaje y particularmente en las dimensiones de comprensión de la información a la que se enfrentan niños y niñas.

A continuación se presenta un estado del arte que permitirá un acercamiento al constructo que se trabajará durante toda la Tesis Doctoral.

III. ESTADO DEL ARTE

1. El Concepto de Literacidad

El concepto de Literacidad refiere a la traducción literal del término anglosajón “literacy”. Esta noción comprende una serie de complejidades en su tratamiento conceptual, en la medida que su uso es relativamente reciente y de limitado alcance en lengua española, a lo que se suma el propio espesor del concepto, el cual involucra diversas dimensiones en lo relativo a la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje oral y escrito. En esta línea la UNESCO señala sobre el concepto lo siguiente:

Literacidad¹⁶ es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas. La noción de las personas sobre el significado de ser alfabeto o analfabeto está influenciada por la investigación académica, agendas institucionales, el contexto nacional, valores culturales y experiencias personales.¹⁷ (UNESCO, 2006, p. 147)

Es así como este término ha sido definido de múltiples formas, aun cuando se comparte un núcleo de significado común. Según la “Internacional Adult Literacy Survey” (OCDE, 2000) refiere al manejo y uso de la información impresa y escrita para operar competentemente en la sociedad, lograr objetivos y desarrollar conocimientos y potencial. Por otra parte, para Salcedo Literacidad comprendería “(...) el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Salcedo, 2011, p. 39).

Según lo expone Cassany, la Literacidad se refiere de manera amplia a las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura y a la lectura; implica poseer competencias en el uso del código escrito, en el reconocimiento de géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos, y reconocer identidades y prácticas de poder por medio del discurso (Salcedo, 2011, p. 39)

El término Literacidad normalmente ha sido traducido como “alfabetización”, lo que se evidencia cuando se realiza un recorrido por las publicaciones en revistas científicas, instituciones públicas y organismos internacionales. Sin embargo, no es claro que el término alfabetización logre aprehender completamente el significado que se le atribuye en el mundo anglosajón al término *literacy*. Por ejemplo, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, alfabetizar refiere al acto de “enseñar a leer y escribir”, noción de sentido común en el mundo hispanoparlante, lo que se aleja de lo expuesto anteriormente en relación al concepto de Literacidad. Asimismo, como destacan Gragnolino y Lorenzatti (2013) “(...) el vocablo alfabetización remite a atributos

¹⁶ “Literacy” en el documento. Se ha optado traducirlo por Literacidad antes que por alfabetización dado que la significación que se le atribuye al concepto en este caso, excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con la que se suele asociar el concepto de alfabetización en lengua española. Sin embargo, luego de haber aclarado que perspectiva se adopta en relación a la alfabetización en este trabajo, se hará uso indistinto de ambos conceptos, a no ser que se señale expresamente lo contrario.

¹⁷ Traducción propia.

negativos, como es el analfabetismo o analfabeto, que imprimen un sello estigmatizante asociado a la posición social y al nivel educativo alcanzado” (Gragnoilino & Lorenzatti, 2013, p. 199). Otro punto interesante en este sentido, es que la noción simple de la alfabetización o Literacidad posiciona al fenómeno como un atributo que se tiene o no se tiene, vale decir, como una visión dicotómica de la misma. Si se atiende a cualquiera de las definiciones antes mencionadas, queda claro que esta visión dicotómica es insuficiente, ya que se trataría más bien de un continuo de habilidades, conocimientos, conductas y actitudes complejamente relacionadas e interconectadas, en distintos dominios de la vida social.

Aun así, más allá de estas connotaciones de “sentido común”, no es evidente que exista algo así como una definición consensual o compartida sobre el concepto de alfabetización, sino que más bien es un campo abierto, en constante disputa, discusión y evolución. De hecho, en tiempo reciente ha sido asociado a una amplia gama de procesos concitando la formulación de términos tales como: “alfabetización musical”, “alfabetización científica”, “alfabetización informática”, “alfabetización tecnológica” (Braslavsky, 2003). Lo importante en este sentido, siguiendo a Braslavsky (2003) es que la acepción del término que se adopte no es baladí, tanto desde un punto de vista académico o intelectual, pero por sobre todo desde un punto de vista político e institucional.

Es así como por ejemplo instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en especial en sus reporte “Literacy In The Information Age”, vincula y realza la importancia de la Literacidad en cuanto herramienta de capital importancia para incorporarse en la economía en la era de la información, es decir, como una habilidad que confiere a la persona alfabetizada más y mejores posibilidades de encontrar empleo y obtener ingresos, lo que lógicamente conduce a la idea de que las desigualdades en materia de alfabetización son uno de los elementos que explican las desigualdades de riqueza entre las personas y las naciones (OCDE, 2000). Se configura entonces, una visión íntimamente vinculada con la conformación de trabajadores competentes y el desarrollo económico, en especial en países en desarrollo. Esta visión resulta esclarecedora en torno cuáles pueden ser las consecuencias que se derivan de la definición conceptual y perspectiva desde la que se aborda el problema de la Literacidad: del concepto se derivan mediciones; de las mediciones indicadores; de los indicadores objetivos de desarrollo, y en consecuencia, intervenciones de política social en la población con todos los costos económicos y consecuencias sociales del caso.

Otro caso emblemático es el de la UNESCO, quien declara entender la Literacidad como un derecho humano fundamental, su objetivo enunciado es el de “promover la adquisición y uso significativos de la Literacidad sentando las bases para una transformación social positiva, la justicia, y la libertad personal y colectiva” (UNESCO, 2004a, p. 5). La UNESCO, pone especial énfasis en la evolución que ha sufrido el concepto de Literacidad, desde que fue declarado un derecho humano fundamental en 1948, pasando de ser considerado un set de habilidades básicamente de lectura y escritura, hasta las concepciones más modernas de Literacidad que recogiendo una larga discusión académica y política, ha evolucionado de modo de adquirir una figura mucho más compleja, polisémica y densa, resaltando sus alcances políticos, contextuales y socio-culturales, bajo la idea de la alfabetización como una condición básica para el aprendizaje a lo largo de la vida en múltiples dimensiones. En palabras de la UNESCO: “Hoy, la comunidad internacional ya no ve a la Literacidad como una simple habilidad, sino como una práctica social

que contribuye a una amplia gama de propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO, 2004a, p. 10)

En especial y similar sentido, cabe además recordar que existen otras instituciones no gubernamentales (Organización No Gubernamental de Desarrollo, ONGD) que establecen dentro de sus intereses el trabajo por la Literacidad, tal es el caso de Educación Sin Fronteras (ESF) que surge como asociación autónoma, sin ánimos de lucro y que se interesa en potenciar el derecho a una educación que logre generar cambios sociales, es decir una educación transformadora. La ESF, también entienden que los procesos de Literacidad son importantes para la inclusión y el respeto de todos, trabajan con las unidades-comunidades para generar cambios sociales, que permitan ser sostenibles en el tiempo, principalmente a través del mejoramiento de las condiciones de vida de poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, principalmente con las poblaciones infantiles intentando incidir en las causas que generan dicha pobreza y discriminación social, entre ellas, programas de alfabetización multicultural; la organización enuncia que existen más de 800.000 personas en 23 países de América, África y Asia que se benefician de dichos programas y proyectos, entre ellos, los de alfabetización. Para estas ONGD, contribuir a garantizar el derecho a la educación de todas las personas y a lo largo de toda la vida, mediante una actuación sostenible y de calidad en cooperación internacional y en educación para el desarrollo es una de las principales metas. Han logrado promover y asistir procesos de prosperidad educativa en poblaciones vulnerables en once países de América Latina, junto a estructuras locales con las que participan en valores y la certeza respecto del poder transformador de la educación. Logran generar alianzas con la sociedad civil organizada en países latinoamericanos más desfavorecidos, entre ellos se encuentran Ecuador, Perú, Región Centro América y Caribe, Región Andina, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y El Salvador.¹⁸

Una visión de *Literacidad* y sus múltiples formas de concebirlas y promoverlas sirve de base para una discusión política y de desarrollo de intervenciones mucho más amplia, la cual tiene por requisito la consideración del ser humano como un sujeto de derecho, activo y multidimensional. A continuación se explicita el trabajo Metodológico para llegar a obtener el Estado del Arte. Este presentará dos etapas, una en función de fuentes teóricas y posteriormente fuentes empíricas, que llevaron más adelante a realizar las clasificaciones temáticas que a continuación se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Metodología del Estado del Arte

<i>Etapas Metodológicas Construcción Estado del Arte</i>
1.-Definición Metodología de trabajo del estado del arte
2.-Revisión de antecedentes empíricos del estado del arte
3.-Definición de contenidos del estado del arte y la revisión de antecedentes teóricos
4.-Principales hallazgos del Estado del Arte

Fuente: Elaboración Propia. Método utilizado elaboración Estado del Arte.

¹⁸ Documento PDI Principios Educación sin Fronteras. <http://www.educacionsinfronteras.org/es/22383>

2. Caracterización Fuentes Teóricas Del Estado Del Arte

La tabla 5 a continuación detalla el tipo de fuente bibliográfica utilizada en la presente Tesis Doctoral.

Tabla 3: Caracterización Fuentes Teóricas del Estado del Arte

Tipo de fuente bibliográfica	Cantidad
Libros y secciones de libros	14
Artículos en revistas científicas	14
Informes y artículos organismos internacionales	8
Total	36

Fuente: Elaboración Propia. Método utilizado elaboración Estado del Arte.

3. De los aspectos sobre medición de la Literacidad

La medición de la Literacidad enfrenta los mismos problemas que cualquier concepto abstracto que debe ser aterrizado para su cuantificación: la operacionalización, en la cual inevitablemente se pierde densidad y profundidad analítica, pero que a su vez aporta una entrada empírica a un fenómeno complejo.

Desde mediados de siglo, y en especial gracias a la declaración universal de derechos humanos de 1948, la preocupación por la alfabetización de los ciudadanos de las sociedades modernas ha ido en aumento, y hoy por hoy es considerado, un indicador básico y fundamental del nivel desarrollo humano de las naciones, como lo atestiguan indicadores como los del Informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (2006). La preocupación por la masificación de la educación y la erradicación del analfabetismo (o “iLiteracidad” siguiendo la línea de este trabajo), lógicamente trajo aparejada el problema de la medición de la misma. Uno de los primeros avances en este sentido lo constituye la definición propuesta por la UNESCO en 1958, la cual define el concepto del siguiente modo: “una persona es alfabeto/analfabeta cuando puede/no puede leer y escribir comprensivamente una frase simple en su vida cotidiana” (UNESCO, 2006, p. 153). Esta definición se posiciona claramente desde la idea de que la Literacidad es un set relativamente delimitado de habilidades cognitivas, que sirven de soporte para la actividad de lectura y escritura, la cual puede ser medida transnacionalmente al margen del contexto sociocultural en la que se sitúan las personas. De este modo, en sus comienzos, las mediciones de la Literacidad se posicionaban desde la dicotomía alfabeto/analfabeto, lo cual desde un punto de vista conceptual puede ser considerado limitado, no obstante, desde un punto de vista operacional permitió generar los primeros datos que sirvieron de base para explorar el panorama de la Literacidad en el mundo, y en consecuencia, la planificación y diseño de intervenciones que tuvieran por objetivo la promoción de la Literacidad entre la población, particularmente de la población adulta de los países del tercer mundo y en desarrollo (UNESCO, 2006).

En el camino que ha recorrido la medición de la Literacidad a lo largo del siglo XX, es posible identificar una “etapa intermedia” entre la visión más elemental de la Literacidad anteriormente descrita, y las más contemporáneas: la **alfabetización funcional**. Esta noción de la alfabetización está estrechamente ligada a los procesos de modernización y la búsqueda de desarrollo económico, tema clave para la comunidad internacional de la post-guerra. De este modo la UNESCO introduce el término en 1960 bajo la siguiente mirada: “El proceso y contenido del aprendizaje de la lectura y escritura para la preparación del trabajo y entrenamiento vocacional, tanto como medio para incrementar la productividad del individuo”(UNESCO, 2006, p. 46) En este sentido, una persona alfabetizada no sería quien simplemente sabe leer y escribir, sino quien además puede hacer un uso competente de sus habilidades de lecto-escritura, de modo de poder operar en el mundo del trabajo de forma adecuada, y así ser capaz de incorporarse de forma efectiva a la ola de cambios tecnológicos que se experimentaban en la esfera económica. Sobre este aspecto y la evolución del término Verhoeven (1994) señala lo siguiente:

Gradualmente, el alfabetismo fue visto como un conjunto de habilidades que podrían ser definidos en términos de las demandas cívicas, comunitarias y personales. En vez de las evaluaciones escolares, nuevas formas de medición comienzan a acentuar el impacto económico y vocacional de las habilidades del alfabetismo (Verhoeven, 1994, p. 6-7)

La visión del alfabetismo o analfabetismo funcional si bien representa una evolución del concepto de alfabetización, no modifica la dicotomía alfabeto/analfabeto, y se sigue clasificado y midiendo la Literacidad como un atributo que se tiene o no se tiene. Este enfoque dicotómico fue predominante hasta al menos la década de los 80 en la discusión de política educativa a nivel internacional. Desde entonces, la evolución de la discusión conceptual y académica se ha enriquecido buscando ampliar el horizonte desde el cual se comprende la Literacidad y por tanto, su medición, involucrando los elementos socioculturales que enfrentan los individuos y sus comunidades, de modo de superar esta visión dicotómica de ella. Sin embargo, es poco lo que se ha avanzado en esta dirección en términos de medición y en general se mantiene la dicotomía alfabeto/analfabeto de las primeras mediciones, aunque con un marco de análisis más amplio (Verhoeven, 1994), dejando las mediciones más complejas y comprensivas a los estudios especializados, que tienen la desventaja de ser locales, de menor escala y difícilmente comparables a nivel internacional. En concreto, existen tres estrategias convencionales para la medición de los niveles de alfabetización a nivel internacional, las cuales se basan en censos o encuestas nacionales de gran escala (UNESCO, 2006):

- Auto-declaración vía cuestionario.
- Declaración de otro individuo (usualmente el jefe de hogar)
- Logro educativo medido como años de educación alcanzada.

Estas estrategias de medición de la Literacidad, tienen una serie de ventajas que las hacen especialmente funcionales para los objetivos de diseño de intervenciones de política pública, lo que ha reforzado su popularidad, además de ser fácilmente aplicables a la totalidad de la población a costo razonable (basta con incorporar las preguntas en los censos nacionales), motivos que explican en buena medida su prevalencia a pesar de la controversia que puede generar una visión dicotómica

y limitada del fenómeno de la Literacidad, a la luz de la discusión académica e intelectual en torno al concepto.

No obstante, esto no quiere decir que no existan esfuerzos para complejizar la medición de la Literacidad en las grandes encuestas y estudios internacionales. En la “International Adult Literacy Survey” (IALS), se adopta una definición y estrategia de medición que busca superar la visión dicotómica (aunque no necesariamente funcional) de la alfabetización. En esta encuesta se intenta dar cuenta de una mayor gama de dimensiones constitutivas del término. En claves operacionales identifican tres elementos (OCDE, 2000):

- **Alfabetismo de Prosa** - conocimiento y habilidades necesarias para comprender y usar información de textos, incluyendo editoriales, diarios, panfletos y manuales instructivos
- **Alfabetismo documental** – el conocimiento y habilidades requeridas para localizar y usar información contenida en varios formatos, como postulaciones a trabajo, liquidaciones de sueldo, horario de transportes, mapas, tablas y gráfica.
- **Alfabetismo cuantitativo** – el conocimiento y habilidades requeridas para desarrollar operaciones matemáticas, independientes o secuenciales, en números incluidos en materiales impresos, como un balance de cuenta, estimar propina, completar un formulario de pedidos o determinar el monto de intereses de un crédito en una publicidad.

La IALS¹⁹, utiliza una metodología la cual construye una escala que va de los 0 a los 500 puntos, sobre la base de la estimación de la competencia de las personas en cada uno de los dominios definidos. De este modo, llegan a una escala que clasifica a las personas en “niveles de Literacidad” compuesta por 5 estratos:

- **Nivel 1:** indicativo de personas con habilidades pobres, donde el individuo es incapaz, por ejemplo, calcular la correcta cantidad de medicina que debe darle a un niño en base a la información de la etiqueta.
- **Nivel 2:** las personas solo pueden lidiar con material simple, claramente establecido, y en el cual la tarea involucrada no es muy compleja. Denota un bajo nivel de habilidad, pero menos evidente que en el nivel 1. Identifica a personas que pueden leer, pero se desempeñan pobremente. Estos deben desarrollar ciertas habilidades para lidiar con las demandas cotidianas de la Literacidad, por su bajo nivel de capacitación se le hace difícil enfrentar nuevas demandas, como aprender nuevas habilidades para trabajar.
- **Nivel 3:** es considerado el mínimo aceptable para enfrentar las exigencias del día a día y del trabajo en una sociedad compleja y avanzada. Denota aproximadamente el nivel de habilidad para completar satisfactoriamente la enseñanza secundaria y entrar a la educación

¹⁹ La literacidad es clave para los proceso de desarrollo de los sujetos en un mundo letrado, desde este punto de vista la metodología utilizada por La Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS en inglés) si bien puede aportar ciertas nociones acerca del “nivel de literacidad” de una persona, estas nociones pueden ser al menos cuestionables por razones contextuales, familiares, culturales por tanto, esa medición y estimación de competencias no representarían necesariamente el nivel de literacidad del sujeto, sino quizás aportaría datos respecto de por ejemplo, nivel socio-económico de procedencia. Desde estas consideraciones, al menos en Chile se dificulta o se hace complejo tomar decisiones a partir de pruebas y metodologías de este tipo pues no necesariamente, logran diferenciar ni contextualizar los lugares donde aplican.

superior. Tal como los niveles mayores, requiere la habilidad de integrar diversas fuentes de información y resolver problemas más complejos.

- **Nivel 4 y 5:** describe personas que son capaces de dominar habilidades de orden superior en cuanto el procesamiento de información.

De este modo, la IALS representa un intento –limitado- de superar las viejas concepciones de la alfabetización, al menos en lo que dice relación con su apreciación como un atributo dicotómico, pasando a una perspectiva de estratos o niveles dentro de un continuo.

Más allá de las dificultades operacionales, en términos generales la evidencia sobre el estado de la alfabetización de la población mundial muestra un panorama donde se ha logrado grandes progresos en términos cuantitativos (mas no necesariamente cualitativos), pero de forma extremadamente desigual, siguiendo el patrón de otros fenómenos como los avances en términos de salud o crecimiento económico. Según el reporte de la UNESCO del 2012 “Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación”, para el año 2010 existían 775 millones de adultos analfabetos (que no saben leer ni escribir), de estos, más del 50% se encontraría localizado en Asia Meridional y Occidental, y más del 25% en el África Subsahariana. La situación se torna aún más alarmante cuando, se observa que del total de la población analfabeta, el 72% del total se concentra en apenas 10 países, siendo India el caso más extremo con 287 millones de analfabetos (UNESCO, 2012)

Por otro lado, las disparidades de género son sumamente acentuadas: de 146 países para los que se disponen datos (2005-2010), las mujeres analfabetas son más numerosas en 81 países (UNESCO, 2012) Las mujeres así, representarían la mayor parte de la población analfabeta en el mundo, lo que se torna crítico cuando se toma en cuenta que en la gran mayoría de estos países subdesarrollados o en desarrollo son las mujeres las que asumen la crianza de los hijos antes que los hombres, lo que implica que millones de niños y niñas alrededor del mundo están siendo criados en un seno familiar, donde le principal agente de socialización y cuidado es analfabeta.

El principal corolario respecto a la alfabetización en el mundo en este sentido, es que si bien ha existido avances importantes en el último tiempo, si se tienen en cuenta el ritmo de mejora actual, la mayoría de los países involucrados en el movimiento “Educación para Todos” de la UNESCO, no van a conseguir el objetivo de “Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.”(UNESCO, 2014, p. 15), aun adoptando una visión más bien limitada de alfabetización como la aquí expuesta.

4. Perspectivas de Estudio sobre la Literacidad

En el campo académico²⁰, el concepto de Literacidad ha sido trabajado y estudiado en prácticamente todas las disciplinas vinculadas a las humanidades y ciencias sociales tales como la sociología, filosofía, historia, psicología, antropología o economía. En este sentido, la UNESCO describe la existencia de al menos cuatro nociones que abarcarían las distintas dimensiones que se han visto involucradas en la evolución del debate respecto a la Literacidad. A saber (UNESCO, 2006):

²⁰ En este caso, referido principalmente a la tradición anglosajona que es donde el concepto nace.

- Literacidad como un set de habilidades individuales.
- Literacidad como aplicada, practicada y situada.
- Literacidad como un proceso de aprendizaje.
- Literacidad como texto.

En adelante, se levanta una breve revisión de cada una de estas perspectivas. Cabe destacar como precaución, que estas distinciones tienen en ciertos casos límites difusos y bien podrían haber sido incluidas en el mismo grupo (la Literacidad como procesos de aprendizaje y como aplicada, practicada y situada, por ejemplo). No obstante, para el propósito de este estado del arte, la clasificación permite explorar las distintas visiones en el estudio de la Literacidad en sus diversos matices.

4.1 Literacidad como Habilidad Individual

Siguiendo esta clasificación²¹ la Literacidad es entendida como una habilidad individual, más específicamente, como habilidades cognitivas de lectura y escritura, las cuales se adquieren en distintos niveles y son más bien independientes del contexto en el que se desarrollan los individuos. Este enfoque es fuertemente influido y trabajado por el campo de la psicología, la lingüística y neuro-psicología. Esta noción sería la que se encuentra implícita, por ejemplo, en buena parte de los test estandarizados que se aplican para medir las habilidades lingüísticas de los estudiantes tales como la prueba SIMCE²² en el caso chileno o la prueba PISA²³ en el contexto internacional. Entendida de este modo, la Literacidad sería clave no sólo en los procesos de lectura y escritura, áreas de estudio de presente proyecto sino también en el desarrollo de habilidades matemáticas, en la adquisición y procesamiento de información.

Este tipo de investigación sobre la Literacidad se ha centrado con fuerza en las primeras etapas del ciclo vital, es decir, en la adquisición y desarrollo de la Literacidad en la primera infancia, debido a que esta sería una etapa crítica en el desarrollo de la estructura neurofisiológica, la cual se presenta como el soporte del posterior y concomitante desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para leer y escribir durante la vida.

Un buen ejemplo de esta línea que, sintetiza varios elementos que usualmente son tratados en este tipo de investigaciones, es el de la Literacidad emergente. Esta consiste según Whitehurst y Lonigan (1998) “(...) de las habilidades, conocimientos y actitudes que se presumen son precursores del desarrollo de las formas convencionales de lectura y escritura” (Whitehurst y Lonigan, 1998, p. 849). Según los autores, la Literacidad emergente está compuesta por dos dominios distintos: habilidades de “afuera hacia adentro” y de las habilidades de “adentro hacia fuera”. Las primeras, son habilidades asociadas con aquellos aspectos del desarrollo de la primera infancia que son medidos con recurrencia a través de test estandarizados de tipo cuantitativo, tales como el desarrollo

²¹ Lo que sigue está basado en la clasificación expuesta por la UNESCO (2006) en “Literacy for Life” capítulo 6 “Understanding of Literacy”.

²² SIMCE. Op. Cit. p. 6.

²³ PISA. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), generó una evaluación cuyo objetivo es evaluar las competencias necesarias para la pertinente y activa participación en la sociedad, que se espera desarrollasen los estudiantes al término de su educación escolar. Es aplicable a todos los países que conforman la OCDE aunque pueden participar otros que así lo indiquen.

del lenguaje y el conocimiento conceptual. Estas involucran el entendimiento de los niños del contexto en el que se desarrolla el texto, que estén intentado leer o escribir situación, altamente importante para los efectos del desarrollo y análisis de la presente Tesis Doctoral. Por otra parte, las habilidades de adentro hacia fuera, tales como la conciencia fonológica o el conocimiento de las letras, se encuentran vinculadas con el conocimiento de los niños de las reglas de traducción de los textos a sonido (en el caso de la lectura), o la inversa, las reglas de traducción de sonido a texto (en el caso de la escritura). Por ejemplo, la capacidad de decodificar el mensaje de un texto en palabras (o en sonidos), requiere de ciertas habilidades cognitivas y procesos mentales específicos (por esto son habilidades de “adentro hacia fuera”), sin embargo, esto no es suficiente para comprender el sentido del texto. Para esto, se requiere complementar la lectura meramente fonética con conocimiento del contexto en que se desarrolla el texto en cuestión (es decir, un proceso externo, por tanto, habilidades de “afuera hacia adentro”). Lo anteriormente descrito, es igualmente válido para el caso de la escritura. Al conjugar estos dos elementos, es que el proceso de lectura y escritura se completa y es significativo²⁴.

El énfasis dado en los aspectos cognitivos del proceso de lectura y escritura ciertamente caracteriza la perspectiva aquí descrita, no obstante, no es posible afirmar que éstas desconocen por completo el contexto sociocultural en el cual se encuentra insertas estas prácticas. De hecho, estos estudios cuentan con una larga tradición de discusión e investigación sobre los vínculos existentes entre el desarrollo cognitivo y de las habilidades de lecto-escritura, con las condiciones ambientales (i.e. sociales y culturales), las cuales co-determinarían estos procesos. El caso de las diferencias de clase social u origen socioeconómico es claro. Un botón de muestra en esta dirección, son los resultados de los estudios PISA, el cual documenta y levanta evidencia comparada a nivel internacional sobre el desempeño académico de los niños (as) tanto en ciencias, lenguaje y matemáticas. En su reporte de resultados 2012, PISA declara en relación a las diferencias de origen social entre en los niños (as) en su educación y desarrollo lo siguiente:

²⁴ Existen diversos modelos teóricos que han intentado dar explicación al desarrollo del proceso de la comprensión del lenguaje tanto oral como escrito. Sin embargo, antes de desarrollar la comprensión de los textos se requiere aprender a leer.

En este sentido, durante las primeras etapas del desarrollo lector el sujeto necesita desarrollar tanto habilidades relacionadas con la conciencia fonológica o el conocimiento de las letras, como también un conocimiento global del contexto en que se desarrolla el texto oral u escrito. Es por esto que la conciencia fonológica es considerada como una habilidad de adentro hacia afuera (abajo-arriba), en la medida que el sujeto requiere de un conocimiento que le permita decodificar el mensaje que lee o escucha, recurriendo así a procesos mentales específicos que le permiten detectar y reconocer los estímulos visuales y auditivos para integrar de forma progresiva la *“información de unidades cada vez más complejas de significados”* (Infante, Coloma, & Himmel, 2012, p. 150).

De este modo, el sujeto reconoce palabra por palabra, para llegar a comprender oraciones, posteriormente párrafos y con ello el sentido global del texto. Sin embargo, tal postulado se puede observar en las etapas iniciales de la lectura, puesto que al transcurrir el desarrollo de la misma, el sujeto se detiene para buscar el significado de alguna palabra desconocida, pues el desconocimiento de ella interfiere en el entendimiento global del texto oral u escrito. De allí la importancia de considerar también las habilidades de afuera hacia adentro (arriba-abajo), debido a que desde esta perspectiva se sitúa el énfasis en el conocimiento del contexto en que se desarrolla el texto que se lee o escucha, logrando con ello, comprender las palabras más específicas, considerando que la lectura no es exclusivamente fonética, sino que además requiere de la realización de inferencias a partir de la estructura de las lecturas orales u escritas, pues la elaboración de hipótesis y predicciones sobre la información que se lee o se escucha es la que favorece la activación de los procesos comprensivos cuando los lectores son capaces de manejar y entender el mismo discurso que el de las narraciones. Por tanto, el aprendizaje de la lectura no se logra explicar considerando de forma exclusiva las habilidades de adentro hacia afuera, o de afuera hacia adentro, sino que más bien se requiere de un modelo que complemente la lectura meramente fonética con la lectura exclusivamente contextual, pues al fin y al cabo, los *“procesos cognitivos y lingüísticos complejos contribuyen con información a los procesos más básicos”* (Infante, Coloma, & Himmel, 2012, p. 150) y al conjugar ambas habilidades es que el proceso del aprendizaje de la lectura logra ser íntegro y significativo.

A pesar que el pobre desempeño en las escuelas no proviene de las desventajas, el estatus socioeconómico de los estudiantes y las escuelas parece ejercer una influencia poderosa en los resultados de aprendizaje. Dado que las familias de mayores quintiles están mejor preparadas para reforzar y potenciar los efectos de las escuelas, o dado que las escuelas simplemente están mejor equipadas para nutrir y desarrollar a los jóvenes de ambiente más aventajados, en muchos países las escuelas tienden a reproducir los patrones existentes de las ventajas socioeconómicas, más que crear una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje y sus resultados)

En otro sentido y de forma no menos importante, la Literacidad tiene un vínculo profundo con el desarrollo de las habilidades matemáticas, o si se prefiere, siguiendo en la línea de lo aquí planteado, de la “numeracidad²⁵”. Esta puede ser vista tanto como una habilidad que depende de la Literacidad, o bien como un elemento o sub-habilidad de la ella en sí. Chrisomalis (2009), en base a una detalla recopilación de evidencia arqueológica, plantea la posibilidad de que ambas habilidades hayan emergido de forma conjunta, influyéndose mutuamente en su evolución histórica en tanto aptitud cognitiva de procesamiento e interpretación de sistemas de representación simbólica. Esto se devela cuando se observa que en varias de las más importantes culturas antiguas tales como la mesopotámica, mesoamericana, egipcia y china, existe evidencia de que la escritura habría emergido de forma simultánea con la notación numérica, lo que difícilmente puede haber sido coincidencia, cuando se tiene en cuenta que el periodo histórico en que estos procesos suceden son muy distintos, así como su localización geográfica (Chrisomalis, 2009). Ahora bien, como Chrisomalis destaca, no es prudente ser categórico a este respecto, debido a que la evidencia arqueológica en tanto ciencia histórica, es fragmentaria y bastante indirecta, y los vínculos entre ambos procesos son de una naturaleza compleja y aún por explorar. En este sentido, el autor concluye:

Evidencia arqueológica comparativa demuestra concluyentemente que, aunque los números tendieron a aparecer a través de los primeros escritos en algunas sociedades antiguas, las razones y las funciones por las cuales la escritura y matemáticas co-evolucionan son complejas y variables a través de las culturas (Chrisomalis, 2009).

4.2 Literacidad como Aplicada, Practicada y Situada

Por otro lado, cuando se comprende la Literacidad **aplicada, practicada y situada**, se pone en el centro de atención la dependencia socio-contextual en el desarrollo de la ella, en lo que se ha denominado el enfoque de los “Nuevos Estudios en Literacidad” (NEL) Desde esta perspectiva:

- Freire (1978) releva la importancia del contexto.
- Más que ver el alfabetismo como una habilidad técnica independiente del contexto, el enfoque del NLS dice que es una práctica social, alojada en el contexto social, y más aún, que incluso una habilidad que se presume objetiva como las matemáticas pueden ser dependientes de la sociedad (UNESCO, 2006).

Un claro ejemplo de esta entrada al estudio de la Literacidad, vale decir, como una práctica social, es el de Barton y Hamilton (1999) el cual resumen en seis enunciados (Barton & Hamilton, 1999):

²⁵ “Numeracy” en inglés.

- Literacidad es mejor entendida como un set de prácticas sociales; estas pueden ser inferidas a partir de eventos los cuales están mediados por textos escritos.
- Existen distintos tipos de Literacidad asociados a distintos dominios vitales.
- Las prácticas de Literacidad están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder, y algunas Literacidades son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de Literacidad tienen propósito y están imbricadas en objetivos sociales amplios y prácticas culturales.
- La Literacidad está históricamente situada.
- Las prácticas de Literacidad cambian, y las nuevas son adquiridas frecuentemente a través de procesos de aprendizaje informal y construcción de sentido.

De esta forma, es evidente que se trata de un concepto de Literacidad no solo socialmente instalado y determinado, sino que relacional, el cual busca, entre otras cosas, revelar la imbricación que tienen el entendimiento de la Literacidad con las relación de poder y dominación.

La Literacidad, así entendida, supone un entendimiento sobre el fenómeno que excede tanto la perspectiva meramente cognitiva, como la perspectiva exclusivamente lingüística. Como observa Zavala (2008) “leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee y escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (Zavala, 2008, p. 24). Es decir, que desde este enfoque la Literacidad es por sobre todo, en línea con lo planteado por Barton y Hamilton (1999) una práctica social. En palabras de la autora:

Como el uso de la Literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y *en lo que la gente hace* con estos textos. Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos, esta mirada social de la Literacidad agrega la perspectiva de las *prácticas* a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que las lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto. (Zabala, 2008, p. 24-25)

Ahora bien y siguiendo a Cassany (2004) este enfoque no tendría el fin de oponerse o desconocer la importancia de la investigación sobre la Literacidad desde una perspectiva psicolingüística, sino que se trata de ampliar la mirada y entender el fenómeno en toda su complejidad, extendiendo el foco a su dimensión como práctica sociocultural (Cassany, 2004). En el fondo, si bien estos estudios han sido fundamentales para describir y comprender cómo son los procesos cognitivos que median la actividad lecto-escritora, no dicen mucho sobre “la forma particular de usar –y de procesar- la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana” (Cassany, 2004, p.1). En síntesis, según lo planteado por el autor, aprender a leer es una práctica que trasciende el soporte cognitivo que la hace posible, ya que requiere la adquisición e internalización de los conocimiento socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura, vale decir “(...) cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica” (Cassany, 2004, p. 7).

Como corolario, es interesante analizar la cercanía existente entre la importancia que se le atribuye al conocimiento y atributos de orden sociocultural, vale decir, de contexto en este enfoque, y la noción de “habilidades de afuera hacia adentro” propuesta por la perspectiva de la Literacidad emergente. En estricto rigor, no son exactamente lo mismo, pero aun así, la cercanía es innegable: en ambas propuestas de lo que se trata al fin y al cabo, es de todo aquello que el sujeto ha internalizado y que posibilita un ejercicio comprensivo, tanto para el caso de la escritura, como en el de la lectura.

4.3 Literacidad como Proceso de Aprendizaje

La visión de la Literacidad como un **proceso de aprendizaje**, se encuentra íntimamente vinculada a la tradición del constructivismo educacional, de autores tales como Lev Vygotski y Jean Piaget. Ésta se enfoca en el proceso mismo de aprendizaje, antes que en los resultados, donde el sujeto que aprende es un sujeto activo antes que un receptor pasivo de información y conocimiento. En esta tradición, Paulo Freire es uno de los pensadores más reconocidos y destacados, esto, gracias a su concepción de la alfabetización y la educación en la que se combinan la importancia de un agente activo y crítico de su proceso formativo, junto a los entornos socio-culturales que determinan, limitan y facilitan la práctica educativa (UNESCO, 2006).

Freire (2009, 1970) va a poner en primera línea la discusión sobre qué es alfabetizar en especial a la población adulta, quienes ya han sido parte de un proceso de formación de conciencia e identidad bajo ciertas matrices culturales e ideológicas, a quienes Freire identifica como oprimidos, dominados y alienados, insertos en su condición de subalternos en las estructuras de poder vigentes. Es en base a aquello que, siguiendo a Barreiro (1974), en el pensamiento de Paulo Freire se puede homologar alfabetizar a “concienciar”. Según su interpretación, Freire plantea que:

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñar a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. (Freire, 2009, p. 16)

Entonces y en virtud de lo anterior, se perfila la dimensión no solo pedagógica, sino que política del pensamiento de Paulo Freire (2009). Este entiende el proceso de alfabetización de un modo que excede por mucho las concepciones tradicionales. Remarca, por ejemplo, la relevancia que tiene en tanto proceso de liberación, adquisición de conciencia crítica y de formación como ciudadano, todo, siempre teniendo en cuenta la posición política y el contexto socio-cultural de la práctica pedagógica. Sobre esto último Freire (1997) señala:

Lo que quiero decir es que una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no operan necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto en que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas. En otras palabras, debo descubrir, en función de mi conocimiento lo más riguroso posible de la realidad, cómo

aplicar de forma diferente un mismo principio válido, desde el punto de vista de mi opción política. (Freire, 1997, p. 53)

El énfasis dado por Freire (1997) a los elementos de contexto sociocultural y relaciones de poder, lo acercan claramente hacia y con la perspectiva de Literacidad que aquí se ha llamado “aplicada, practicada y situada”. Esto da cuenta de que si bien es cierto, existen diferentes perspectivas en el estudio de la Literacidad, en varios aspectos estas diferencias son una cuestión de foco o énfasis antes que una división tajante entre visiones sobre el fenómeno.

Freire (1978) releva la importancia del contexto sociocultural y relaciones de poder que se dan en los procesos educativos, apostando al poder de transformación que tiene este fenómeno en cuanto el ser humano oprimido puede liberarse de la clase social dominante en la medida que toma conciencia de su rol en el mundo y en sus propios procesos de aprendizajes.

Es esta visión la que lo acerca hacia la perspectiva de Literacidad cuando se le denomina como una práctica social, “letrada y situada”, pues no se enfoca solo en los atributos cognitivos y exclusivamente individuales que requiere un lector para desarrollar procesos de Literacidad, sino que considera “*la interacción interpersonal que se genera, y en lo que la gente hace con los textos*” (Zavala, 2008, p. 24).

De allí que la propedéutica o instrucción en los procesos de Literacidad debiesen considerar ambos ámbitos, pues si bien es cierto, existen diversos enfoques respecto al estudio de la Literacidad, en varios aspectos estas perspectivas confluyen en considerar la Literacidad como una práctica social, y por tanto, la instrucción que se realice para desarrollar tales procesos deben considerar que:

Las prácticas se apoyan también, tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen en el interior de los individuos. (Barton & Hamilton, 2004, p. 113)

4.4 Literacidad como Texto

Una última forma de entender el concepto de Literacidad según esta clasificación, es aquella que sostiene que el “tema o contenido” de los “textos”, además de sus condiciones de **producción** y **reproducción**, son elementos fundamentales. Es decir, la Literacidad **como texto**. Un pensador clave en esta dirección, es Michel Foucault (Foucault, 1988; Foucault & Varela, 1978) quien ha ejercido una amplia y reconocida influencia en torno la exploración de las imbricaciones entre las relaciones de poder y control, los procesos comunicativos y socio-políticos.

Un aspecto medular al interior de esta vertiente, es la idea de que a través de los procesos de alfabetización o “literalización” si se prefiere, las personas adquieren e internalizan “Discursos” que son funcionales a la mantención y reproducción de las estructuras de poder vigente. En este sentido, ponen de relieve la dimensión ideológica de los textos dejando en entredicho la idea de que la Literacidad y los textos estarían vaciadas de contenido valórico, sino que muy por el contrario, estos se encontrarían inexorablemente cargados. Sobre estos discursos, Gee (2007) señala lo siguiente:

Un discurso con “D” mayúscula esta compuestos por formas distintivas de hablar/escuchar y frecuentemente, también, de escribir/leer asociados con formas distintivas de actuar, interactuar, valorar, sentir, vestir, pensar, creer, junto a otras personas y con varios objetos, herramientas y tecnologías, con el fin de adoptar identidades sociales específicas y reconocibles, vinculadas con determinadas actividades sociales. (Gee, 2007, p. 155)

Lo importante desde esta tradición de pensamiento en torno al concepto de Literacidad, refiere a lo que Gee identifica como incorporación primaria de discursos (o “Discursos primarios”), la cual remite a aquella en que:

Las personas aprenden tempranamente en la vida durante su socialización primaria como miembros de ciertas familias dentro de sus marcos socioculturales. Los discursos primarios, constituyen nuestra primera identidad social, y parte de la base en la cual se adquieren y retienen los Discursos posteriores. Estos forman nuestro entendimiento inicial, dado por sentado, de quienes somos y quienes son las personas “como nosotros”, así como qué tipo de cosas nosotros (“la gente como nosotros”) hace, valora, y cree cuando no estamos “en público. (Gee, 2007, p. 168)

De este modo, los discursos instituyen una plataforma sobre la cual se adquieren, utilizando la expresión de Bourdieu, ciertas estructuras cognitivas, formas de entender al hombre en el mundo, lo cual por extensión, representa una base de adquisición de identidad la cual se encuentra asentada en determinadas estructuras o relaciones de poder. La Literacidad aparece de este modo en su dimensión socio-política, ya no preocupada de qué tipo de procesos cognitivos o neuronales medían su desarrollo, o cuán importante es el contexto socio-cultural para la incorporación y expresión de Literacidad en tanto práctica social, sino que ahora el centro de atención se ha desplazado al contenido mismo de los textos (cuentos, novelas, poesía, textos escolares, etc.) y al tipo de estructural ideológicas y cognitivas que son internalizadas a través de esos textos, y a las consecuencias que esto tiene desde un punto de vista socio-político, que en este caso se refieren a los discursos que se producen y reproducen en sociedad gracias al contenido de los textos.

Continuando con el planteamiento de Gee (2007), así como existen discursos primarios que se adquieren de forma temprana en el seno familiar, también existen discursos secundarios que se adquieren en etapas posteriores del ciclo vital, debido a la influencia de otro tipo de instituciones socializadoras tales como la escuela, la iglesia u otro tipo de organizaciones que trascienden a las familias (Gee, 2007). Según el autor “estos Discursos secundarios (...) extienden los usos del lenguaje y los valores, actitudes y creencias que hemos adquirido en nuestros Discursos primarios, y pueden ser más o menos compatibles con nuestros Discursos primarios en distintos grupos sociales” (Gee, 2007, p. 174). Estos discursos secundarios pueden coincidir o no con los discursos primarios, por lo tanto, pueden tener el efecto de reforzarlos o modificarlos.

Si bien es cierto que los Discursos primarios y secundarios no se adquieren exclusivamente a través de los textos (aunque los textos escolares son una rica fuente de desarrollo de la Literacidad), el punto en consideración de los propósitos de este estado del arte, es que remiten y ponen de relieve

el rol del contenido de los textos que sirven de fuente o plataforma para el proceso de alfabetización como aquí se ha presentado.

5. Breve mirada a nuevas formas de Literacidad

El sociólogo español Manuel Castells (2004) apunta a la década de 1970 como el periodo en que probablemente se da inicio a lo que se ha denominado revolución de la tecnología de la información, que tendría consecuencias insospechadas para la época al día de hoy. Esta habría de penetrar prácticamente todas las esferas de la actividad humana, desde los procesos de producción hasta la constitución del yo. Este proceso “revolucionario”, vendría impulsado fundamentalmente por las urgencias y necesidades de la esfera económica de mejorar la productividad, en periodo histórico de reestructuración capitalista y agotamiento del industrialismo. Así es, plantea Castells (2004), que del mismo modo que durante mucho tiempo se afirmó la existencia de una sociedad capitalista industrial, en las últimas décadas buena parte del mundo –en especial el desarrollado- ha evolucionado de modo tal, que es completamente legítimo hablar de sociedad de la información o sociedad en red (Castells, 2004). En este tipo de sociedad, como afirma el autor, la centralidad que ha adquirido la innovación tecnológica es innegable y se ha convertido en la base del proceso de reestructuración capitalista, e incluso, en un nuevo modelo de desarrollo, el informacional:

Por informacionalismo entiendo un modo de desarrollo en el que la principal fuente de la productividad es la capacidad cualitativa para optimizar la combinación de uso de los factores de producción basándose en el conocimiento y la información. El ascenso del informacionalismo es inseparable de una nueva estructura social, la sociedad red (...) El último cuarto del siglo XX estuvo marcado por la transición del industrialismo al informacionalismo, y de la sociedad industrial a la sociedad de la información, tanto para el capitalismo como para el estatismo, en un proceso que acompaña la revolución de la tecnología de la información. (Castells, 2004, p. 32)

Como se ha indicado anteriormente, la preocupación por los procesos y niveles de alfabetización de la población han estado fuertemente marcados por las transformaciones en la esfera productiva. La Literacidad, así vista, pasa ser un componente esencial del crecimiento económico, bajo el prisma de que el nivel de riqueza y bienestar que un país es capaz de generar depende de forma crítica del “capital humano” disponible y su aplicación. Vale decir, de las habilidades y competencias para adaptarse e incorporarse a la nueva economía de la información y el cambio tecnológico, dentro de las cuales la Literacidad es la más básica y fundamental. Este enfoque se ha reflejado sobre todo en la visión de organismos internacionales como la OCDE, la cual destaca los vínculos de la Literacidad con la participación en una sociedad y economía en cambio constante, donde los trabajadores son forzados no solamente a obtener mayores niveles de educación, sino que también a desarrollar sus capacidad de adaptarse, aprender y especializarse de forma rápida y eficiente (UNESCO, 2006).

Holloway y Valentine (2003), trascendiendo una visión puramente económica de las implicancias que tiene el incorporarse a lo que Castells (2004) denomina sociedad red, destacan un hecho fundamental: que la nueva era de la información trae consigo tanto la posibilidad de inclusión como de marginación. Por una parte, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), traen

consigo la oportunidad de comunicarse y conectar con otras personas alrededor del mundo sin las constricciones de los medios de comunicación convencionales, transformándose en un potencial dispositivo liberador para quienes se han encuentran social, económica o físicamente privados.

De la misma forma, las TIC (aunque fundamentalmente el internet), constituyen un medio de difusión y acceso a la información de alcances sin precedentes, y por lo mismo, ofrecen la oportunidad de servir de plataforma para una mayor integración social, participación política en la toma de decisiones, y por sobre todo, de conformar una ciudadanía más y mejor informada para participar en democracia. Por todos estos motivos, es que resultaría trascendental adquirir todas competencias, habilidades y conocimientos necesarios para integrarse en un sentido amplio, es decir, como ciudadanos y trabajadores la nueva era de la información. En caso contrario, se corre el riesgo de generar olas de individuos y comunidades marginados de los principales cambios y transformaciones de la sociedad contemporánea (Holloway y Valentine, 2003).

Es en el contexto recién descrito, que se levanta la pregunta por las nuevas formas que puede adquirir la Literacidad como fenómeno, y emergen en la discusión académica conceptos tales como “alfabetización digital”, “alfabetización electrónica” (López-Valero, Encabo-Fernández & Jerez-Martínez, 2011) o “alfabetización informacional” (Johnston & Weber, 2005). La alfabetización digital, es definida por la Comisión Europea del siguiente modo: “Ser digitalmente competente implica un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el entretenimiento y la comunicación” (Comisión Europea, 2005, p.18), en tanto que López y sus colegas sostienen que “refiere a las habilidades relacionadas a la adquisición, valoración, producción, presentación o intercambio de información o la posibilidad de participar de redes comunicativas a través del uso de internet” (López et al., 2011, p. 166).

Sobre este nuevo tipo de Literacidad²⁶, Cassany (2000) destaca que el tránsito del soporte analógico de la comunicación (es decir, vía medios de comunicación durante mucho tiempo convencionales como el sonido, el papel y los libros), hacia el soporte digital (computadores, internet, etc.), el cual probablemente se transformará en el soporte dominante en el largo plazo en el mundo entero, abre una ventana de posibilidad sui generis: la conformación de comunidades virtuales (Cassany, 2000):

Lo digital posibilita el desarrollo de comunidades basadas en cualquier tipo de propósito o actividad, más allá de las “fronteras” tradicionales. Así, un anciano que viva con un hígado

²⁶ El amplio desarrollo de las tecnologías digitales y la globalización que han caracterizado a las últimas décadas han traído consigo una serie de transformaciones en la vida pública y privada de las personas que han establecido relaciones con diversas personas más allá de las fronteras geográficas o culturales. En este sentido, la lineación instantánea a internet, redes sociales y las mismas Tics han contribuido a este proceso permitiendo incluso que se construyan comunidades que establecen contactos a través de la red, creando un propio espacio (un grupo de discusión, una página web, etc.) desarrollando con ello su propia cultura, una comunidad discursiva, pues es un discurso básico y común que los une y conlleva a crear una comunidad, que antes del desarrollo de estas herramientas difícilmente se hubiesen conformado.

Cassany (2000) por su parte concluye que los cambios a lo digital a su vez repercuten en los procesos educativos que se dan en la escuela, en la medida que los estudiantes tienen acceso a las nuevas tecnologías, y con ello nuevas necesidades, pues no solo requieren saber de leer y escribir sino que además tales procesos les deben permitir evaluar cuan real es el acceso a la información que tienen segundo a segundo. Por tanto, la Literacidad también se ha plasmado del desarrollo de las nuevas tecnologías en el sentido de que requiere de *“la capacidad de interactuar con la información, que a su vez consiste en la búsqueda eficaz; uso y manipulación permanente; y la comunicación asertiva orientada a la resolución de problemas”* (Aguilar, Ramírez, & López, 2014, p. 130).

trasplantado –y que quiera conversar con personas en su misma situación–, una lesbiana que busque compañeras o un joven racista que quiera formar una banda establecen contactos a través de la red, crean su propio espacio (una lista o grupo de discusión, un club), conversan, intercambian objetos digitales (fotos, discursos, programas) y desarrollan su particular cultura, al margen de la procedencia de sus miembros. Personas de todo el mundo que difícilmente se habrían conocido por canales analógicos, llegan a conformar una comunidad discursiva –en el sentido de que el objeto básico de intercambio y unión es el discurso–, que llena parte de sus vidas y que inevitablemente influye en el resto de las comunidades. (Cassany, 2000, p. 5)

Ahora bien, la concepción de alfabetización digital propuesta por Cassany (2000), está explícitamente vinculada con la de alfabetización funcional, pasando a una expresión más específica de la misma, es decir, un caso particular de alfabetización funcional. Sobre esto, Rodríguez (2004) en su revisión sobre el tratamiento conceptual que ha recibido este “nuevo forma de Literacidad”, concluye que ofrecer un enfoque común o de consenso en relación a lo que se entiende por alfabetización digital no lleva a soluciones claras ni unívocas. Además, sostiene que esto sería un resultado inevitable por al menos dos motivos: primero, por la renovación conceptual que se ha articulado en torno al concepto de alfabetización, por lo que lógicamente es de esperarse que existan divergencias en lo que se entiende sobre una práctica dinámica y compleja, en constante cambio y evolución; segundo, por la pertinencia del concepto según el enfoque en cuestión, es decir, que en el fondo existirían varias formas legítimas y justificadas de entender en el concepto, aun cuando sean poco coincidentes, o solo coincidan en aspectos básicos como el de que el concepto involucra de uno u otro modo el manejo de información digital. En esta misma línea, Johnston y Weber (2005) trabajan sobre el concepto de “alfabetización informacional”. Los autores sostienen que debido a la importancia social que tiene este tipo de alfabetización, esta debe trascender el entendimiento de la misma como un conjunto de habilidades y ser comprendida como una disciplina por derecho propio (Rodríguez, 2004). Es decir, que se manifiestan de forma crítica a otras visiones de la alfabetización en este campo (digital o informacional), buscando alejarse de concepciones más vinculadas a la idea de alfabetización funcional como la de Cassany (2000) o que ponen el énfasis en su rol como requisito para incorporarse al mundo del trabajo. Bajo este prisma es que definen el concepto de Literacidad informacional del siguiente modo:

Alfabetización informacional es la adopción de conductas apropiadas en cuanto al manejo de información para identificar, a través de cualquier medio o canal, información que se ajuste bien a las necesidades de conocimiento, conduciendo a un uso racional y ético de la información en sociedad. (Johnston & Webber, 2003, p. 340)

En relación a esta concepción de la alfabetización informacional, es que Johnston y Weber (2003) proponen al menos tres requerimientos en el contexto de la sociedad de la información, desde un punto de vista curricular (Johnston & Webber, 2003):

- **Literacidad informacional para la ciudadanía:** participación activa al interior de la comunidad, política, y desarrollo global a través de un acceso libre y un uso crítico de la información.

- **Literacidad informacional para el crecimiento económico:** la estimulación del desarrollo de empresas nuevas y existentes a través del uso intensivo del conocimiento, y vía la combinación de servicios de información de modo más eficiente.
- **Literacidad informacional para la empleabilidad:** educación, entrenamiento y desarrollo continuo de todo el conocimiento, habilidades, y formas de ser informacionalmente alfabetizado que son requeridas para acceder y triunfar en la economía.

De este modo los autores configuran una visión más compleja y multifacética de la Literacidad informacional, poniendo de relieve su importancia tanto desde un punto de vista económico, como político-social. En suma, las grandes transformaciones acaecidas en las últimas décadas que han traído consigo el tránsito hacia una sociedad cada vez más sumergida y dependiente de las nuevas tecnologías de la información, plantean nuevos desafíos tanto desde un punto de vista académico, en tanto se pone en cuestión las concepciones tradicionales sobre la Literacidad y abre nuevas preguntas, posibilidades y formas de teorización, así como desde un punto de vista económico y social, planteando la necesidad de educar a las nuevas y viejas generaciones de modo tal que tengan las herramientas necesarias para incorporarse y desenvolverse libre y competentemente, en tanto ciudadanos y trabajadores en la nueva sociedad que se configura.

6. Literacidad y prácticas pedagógicas

En este apartado se pretende hacer una revisión parcial y panorámica de algunas perspectivas relevantes en relación a las prácticas pedagógicas vinculadas a las distintas visiones respecto a la alfabetización, con especial énfasis en aquellas que escapan de los márgenes convencionales y en la alfabetización de los adultos, tema que debido al tipo de actores con el que se trabaja, sus implicaciones prácticas y el gran desafío que se ha planteado a nivel nacional e internacional de reducir drásticamente la población analfabeta, ha sido tratado con gran extensión y resulta de interés para este trabajo.

El punto de partida para la discusión sobre las prácticas vinculadas a las distintas concepciones de Literacidad, es reconocer que a partir de la posición que se adopte sobre el fenómeno, se derivan consecuencias bien distintas en términos de propósitos y estrategias pedagógicas. En este sentido, UNESCO identifica tres entradas respecto a la adquisición de Literacidad, en especial respecto a la población adulta, las cuales se resumen en la tabla 4 a continuación (UNESCO, 2006):

Tabla 4: Enfoques sobre la adquisición de la Literacidad

	Resultados de aprendizaje	Estrategias	Objetivos de política pública
Literacidad en términos de habilidades	Habilidades de lectura, escritura y trabajo con números en cierto lenguaje o lenguajes .	Principalmente a través de la educación formal y programas nacionales de alfabetización adulta y campañas.	Alfabetización masiva; igualdad de oportunidades; desarrollo y derechos humanos.
Aplicación de la Literacidad para propósitos específicos	La aplicación de las destrezas para satisfacer necesidades específicas; habilidades para la vida.	Principalmente a través de programas de alfabetización adulta informal. A menudo, alfabetización informada, como parte de programas de desarrollo.	Fuerza de trabajo competente, participación política y ciudadanía; habilidad de responder a las demandas de la globalización; beneficios sociales generales.
Empoderamiento y transformación	Empoderamiento; habilidades de razonamiento crítico; transformación social.	Técnicas de educación participativa o Freirianas (Paulo Freire); Alfabetización informada y dirigida.	Empoderamiento individual y social; ciudadanía activa; participación crítica; movilización social.

Fuente: Elaboración Propia en base a bases de datos revisadas se construyen enfoques que emergen en tendencias de la Literacidad

Es así que se logra visualizar con claridad el lazo que une “concepto” → “objetivos” → “estrategias”. Las dos primeras concepciones de la Literacidad, están estrechamente vinculadas con las concepciones más tradicionales sobre el fenómeno, las cuales conciben la Literacidad fundamentalmente como habilidades básicas de lecto-escritura, y en el segundo caso, como lo que aquí se ha identificado como alfabetización funcional. En términos de prácticas, éstas se encuentran ligadas a los programas nacionales oficiales de alfabetización tanto para el caso de la alfabetización primaria, como de la para adultos.

En términos pedagógicos la UNESCO (2006) señala que es importante tener ciertas consideraciones especiales cuando se trata de los procesos de alfabetización de adultos, que resume en seis puntos esenciales para conseguir una participación activa y un proceso de alfabetización satisfactorios. Los adultos (UNESCO, 2006):

- Necesitan saber porque deberían aprender algo antes de tratar de aprenderlo.
- Necesitan concebirse a sí mismos como responsables de sus vidas y necesitan ser tratados por los demás como tales.
- Asisten a actividades educativas con un amplio rango de experiencias de vida.

- Están listos para aprender cómo hacer frente con situaciones de la vida real de forma efectiva.
- Están centrados en problemas o tareas concretas (a diferencia de los niños en las escuelas, quienes están orientados temáticamente).
- Responden a motivación extrínseca (por ejemplo, mejores trabajos, ascensos e incrementos salariales), pero aún mejor a la motivación intrínseca (por ejemplo, mejora de la autoestima, calidad de vida, responsabilidad y satisfacción con el trabajo).

6.1 Formas sociales de Literacidad; Pedagogía de la Liberación

En relación a la alfabetización de adultos, Paulo Freire (2009) es quizás el educador latinoamericano más destacado e influyente. Freire (2009) desarrolla un pensamiento y práctica desde un enfoque liberador, es una pedagogía para el oprimido. En palabras de Fuenzalida (1982) la pedagogía de Freire se caracteriza por los siguientes elementos:

Es dialógica (la educación es una interacción entre personas); es problematizadora (implica inserción crítica en la realidad donde nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo) y recoge la experiencia de los adultos porque aprende a decir su palabra (...) La alfabetización es un proceso cultural de masas en cuanto permite un crecimiento de la identidad social y tiene una significación concientizadora. Por ello, la alfabetización coopera con la liberación y rechaza la invasión cultural, como penetración de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos. (Fuenzalida, 1982, p. 109 – 110)

Freire (1970) postula una pedagogía que tiene el claro objetivo de otorgar herramientas –quizás, armas- para la liberación de su condición de oprimidos y enajenados. En este sentido, alfabetizar equivale a concientizar, pero de un modo específico: a través de la conciencia crítica, liberada, que solo puede ser construida por ellos mismos. Este es un problema central en la concepción Freiriana de la pedagogía y alfabetización:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. (Freire, 1970, p. 26)

Bajo esta misma mirada, interesante además es mencionar, que para la colombiana Lola Cendales, la alfabetización supone un pensamiento político-pedagógico. Para ella, de cierta manera, los procesos de alfabetización han sido atacados bajo el mismo prisma que la educación popular. (Cendales, 1994 en De Souza, JF et al., 2007)

Cendales (1994) llama en sus textos *Alfabetização alternativa: cambio en el contexto y Alfabetização e cidadania* a pensar a la alfabetización desde otras miradas, erradicando lo puramente técnico-mecánico en las unciones de lectoescritura, invita a variar las estrategias considerando a la lectura y escritura desde un concepto que implique la consideración e importancia de vincular estas habilidades con los procesos de producción del conocimiento, es decir, procesos de pensamiento (Cendales, 1994).

La alfabetización de adultos es un fenómeno que durante las últimas décadas ha evolucionado en términos de las visiones que lo fundamentan como tal. En este sentido, diversos teóricos han realizado un aporte en la conformación de dicho proceso como un derecho. Tal es el caso de Gabriel García Mínguez (2009), quién defiende la educación para adultos mayores desde un enfoque denominado “educación expresiva”, apostando con ello a la promoción de nuevas posibilidades en relación al desarrollo personal y social de todo ser humano, que tiene derechos concernientes a su desarrollo pleno. “Las personas están encontrando nuevas formas de participar desde el aprendizaje permanente, lo que provoca un concepto de ciudadanía más democrático, cívico y reflexivo” (Montero, García, & Bedmar, 2009, p. 7).

La educación expresiva planteada por García (2009) se fundamenta en: principio de la experiencia, dinamización, participación, espontaneidad, autoanálisis, e interactividad. Cada uno de estos caracteriza dicha perspectiva apostando a que los adultos “parten, esencialmente, de su bagaje y sus intereses para interactuar, de manera expresiva y re-creativa con el “otro”, poniendo en juego elementos y estrategias de reflexión y re-descubrimiento de sí mismo y de su entorno” (Montero, García, & Bedmar, 2009, p. 9), lo que les permitiría participar de forma activa como ciudadanos desarrollados plenamente.

Asimismo, Muñoz (2012) menciona la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida que expone la Ley Orgánica de Educación, la que defiende una educación sin exclusión de edad, contenidos o fines, y de tal modo adquirir, completar y ampliar las capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para un desarrollo personal y profesional de todo individuo. Lo que deja entrever que hoy en día es un modelo de participación el que fundamenta la definición de adulto, pues se apuesta a su papel activo y participativo en la sociedad en la medida que parte desde sus propios intereses y motivaciones para alcanzar un perfeccionamiento individual.

Así, la educación a lo largo de la vida ha de plantearse como proyecto eminentemente activo, participativo y constructivo, a través del cual se disciplinan expectativas, optimizan capacidades, se fomenta la libertad y la autonomía. (Muñoz, 2012, p. 119)

Por su parte, Paulo Freire posiblemente es el educador latinoamericano más destacado en términos de la alfabetización de adultos, debido a que desarrolla un pensamiento que concibe a la educación como una herramienta que permite el cambio y transformación, que permite la liberación del ser humano oprimido por una clase social dominante.

Así en sus diversas obras releva la importancia del ímpetu de la emancipación que pueden desarrollar los sujetos cuando se convergen en un espacio a dialogar. De ahí, concibe al movimiento de “Proyecto de Educación de Adultos”, en donde emanan dos organizaciones básicas de educación cultural popular: “círculo de cultura” y “centro de cultura”, como espacios donde se construyen

procesos de democratización entre los participantes, lo que conlleva a transformarse como pueblo, capaces de “optar y decidir por medio de la participación crítica” (Freire, 1978, p. 98), alcanzando de tal modo, salir del estado de ignorancia en que se visualiza cada uno de los sujetos.

El “círculo de cultura” se caracteriza por los debates de grupo, en torno a la búsqueda de aclaración de situaciones, en donde surgen problemas que a los mismos individuos les gustaría discutir, y en función de aquellas discusiones los sujetos toman conciencia de cómo esas problemáticas injieren en su propia realidad. La alfabetización desde esta perspectiva, sugiere que la posición normal del hombre no es solo estar en el mundo, sino “con él, trabajar relaciones permanentes con este mundo” (Freire, 1978, p. 100). Es ahí cuando toma sentido la conciencia crítica planteada por el autor, pues cuando ésta se integra con la realidad, en los procesos educativos, es capaz de colaborar con la organización reflexiva de su propio pensamiento.

Los fundamentos de la experiencia educativa de educación como práctica de la libertad, relacionada con el proceso de alfabetización que se plantea el autor, recaen en:

- a) “Un método activo, dialogal y crítico y de espíritu crítico.
- b) Una modificación del programa educacional.
- c) El uso de técnicas tales como la reducción y codificación.”. (Freire, 1978, p. 104)

De esta manera, se concibe al sujeto como ser activo en la construcción de su realidad, donde el hombre está en el mundo y con él, como sujeto y no meramente como objeto, apropiándose del aprendizaje de la lectura y escritura “como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación escrita” (Freire, 1978, p.106), por tanto, tal proceso no puede concebirse como una transmisión de conocimientos, sino como una construcción que parte desde los propios sujetos, en colaboración con el educador.

Es cuando los debates cobran sentido, en la medida que la dimensión de la cultura que surge en ese espacio se concibe como la adquisición sistemática de la experiencia humana, que se adquiere ya no solo por vía oral sino que también mediante los signos gráficos, por la que la cultura se democratiza entre los sujetos, que abren perspectivas desde su propio proceso de alfabetización.

Por tanto, los diversos teóricos han contribuido en una concepción que defiende la educación como derecho, y en este sentido, la alfabetización como un proceso que permite la liberación del ser humano, su participación activa y crítica en la sociedad, y desarrollar un rol transformador concerniente no solo a su desarrollo pleno como ser humano, sino que además la realización de una serie de derechos que se desencadenan justamente de la educación, el derecho a la participación ciudadana, a la reflexión, a la libertad y autonomía.

6.2 Contextos, Familia y el Desarrollo de la Literacidad

Si bien el espacio de la institución escolar es reconocido tradicionalmente como el principal agente de alfabetización en las sociedades modernas, no es menos cierto que la familia, en general, sigue teniendo un rol activo en los procesos de alfabetización temprana del niño (a). Las prácticas de Literacidad que se incuban en el seno familiar son múltiples: lectura del diario, revistas, anuncios, cartas y lectura de cuentos, y hoy por hoy, la lectura de páginas webs y la escritura de correos electrónicos. La lectura de cuentos es una práctica ampliamente extendida, y por lo mismo,

extensamente estudiada en la literatura. Asimismo, las familias muchas veces suelen involucrarse deliberada y activamente en la alfabetización de los niños a través de la enseñanza del alfabeto o el sonido de las letras. Sobre las prácticas de alfabetización familiar, la evidencia sobre países desarrollados indica que estas prácticas varían considerablemente entre distintos niveles socioeconómicos, educacionales, de ingresos y de bagaje sociocultural (Wasik & Hendrickson, 2004; en Rhyner, M.P. 2009)

6.3 Prácticas de la Literacidad en cuanto Práctica Social

Zavala (2008) plantea a este respecto, desde la perspectiva de la Literacidad como una práctica social, algunas implicancias didácticas que derivan de esta visión de la Literacidad. Enumera tres elementos:

- Replantear las tipologías textuales.
- Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal.
- Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente.

En primer lugar, para la autora **replantear las tipologías textuales** implica entender que “(...) un texto puede ser leído de distinta manera a partir de prácticas letradas diferentes” (Zavala, 2008, p. 30). Es decir, que es importante comprender dos cosas: por un lado, que los textos no tienen significados autónomos e independientes del contexto social, y que en consecuencia, que estos textos no pueden ser utilizados mecánicamente para asignar funciones específicas dentro de las líneas típicas de clasificación de textos. Como señala la autora: “Leer o escribir cualquier texto – todavía más en contextos no oficiales- puede cumplir muchas funciones, debido al hecho de que la gente <<se apropia de>> los textos para fines particulares” (Zavala, 2008, p. 31). Esto, lo vincula con la noción de “Literacidad vernácula”, vale decir “aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (Zavala, 2008, p.31). En resumen, lo importante es entender cómo la gente se apropia de los textos a partir de sus propias prácticas culturales. Es así como un texto con propósitos funcionales puede ser leído con fines de entretenimiento, y algún texto de tipo literario, que supone tener un fin estético y de entretenimiento, con fines de tipo instrumental.

En segundo lugar, Zavala (2008) sostiene que los textos generan múltiples y diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en los usuarios, en relación al contexto sociocultural y propósito en que se inscriben. De esto, lógicamente se deriva que dependiendo del tipo de texto sobre el cual se ha sido socializado y educado, se será más o menos competente para enfrentarse a otro texto. Esto, incluso entre quienes se suponen tienen elevados niveles de educación (Zavala, 2008). Por ejemplo, un abogado puede tener habilidad para codificar y decodificar textos legales, pero una habilidad mucho más limitada cuando se trata de reportes de investigación y series de datos estadísticos; o una ejecutiva bancaria tener gran facilidad para trabajar con contratos e informes bancarios, pero tener más dificultades cuando se trate de textos literarios. En este sentido: “(...) es importante reconocer que las habilidades letradas no son únicas, universales o neutrales sino que se generan a partir de usos diversos con la lectura y escritura y, por eso mismo, se van desarrollando toda la vida” (Zavala, 2008, p. 29).

Por último, la autora apunta la necesidad de **reconocer que las prácticas letradas escolares están construidas históricamente**. En otras palabras, que lo que desde la institución escolar se plantea como una modalidad única, neutral y objetiva de Literacidad, en realidad responde a valores que se encuentran implícitos en su institucionalidad “...aquellos vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento <<abstracto>>, <<objetivo>>, <<lógico>> y <<racional>>. Ideas que según mito de la objetividad y a su manera de concebir el conocimiento; una visión que ha dominado el pensamiento occidental desde hace varios siglos y que ha penetrado en la institución escolar como la única perspectiva científica de usar el lenguaje” (Zavala, 2008, p.33). Desde un punto de vista pedagógico, el problema en relación a esta cosmovisión es que impide a los profesores acercar sus prácticas pedagógicas en relación a la Literacidad, a los contextos y realidades particulares de sus estudiantes.

7. Caracterización fuentes empíricas del Estado del Arte: Praxis sobre el desarrollo de la Literacidad

Luego de esta revisión de las distintas dimensiones encontradas en los estudios de Literacidad y el desarrollo del concepto mismo, se presenta a continuación una revisión de **investigaciones empíricas** sobre desarrollo de la Literacidad a través de un apartado que sistematiza y revisa los resultados de una selección de 57 investigaciones indexadas respecto a la temática de la comprensión lectora y la enseñanza de la lecto-escritura a nivel internacional. Los artículos incluidos se circunscriben a revistas indexadas a nivel internacional, que hayan sido publicados en el periodo 2008-2014. La metodología para llevar a cabo la tarea fue la búsqueda de artículos científicos que estudiaran temas relacionados a la Literacidad, esta búsqueda se realizó de acuerdo a los siguientes requisitos mínimos:

- Primero, que estuvieran indexados en bases de datos tales como EBSCO, ERIC, SCIELO, REDALYC, ELSEVIER, SPRINGER.
- Segundo, que fueran investigaciones desde el 2008 en adelante. Como condición deseable, se prefirió los estudios que trataran sobre Literacidad en primera infancia.

Finalmente, se seleccionó un total de 57 investigaciones. Existió un grupo de 26 de éstas que corresponden a países de Norteamérica, mayoritariamente de Estados Unidos, 20 de ellas son de Europa, 8 de países latinoamericanos y 2 de Asia.

Tabla 5: Caracterización Fuente. Registro Bases de Datos Estado del Arte

País	N° artículos
Alemania	1
Argentina	4
Canadá	6
Chile	1
Colombia	2
España	8
Estados Unidos	20
Finlandia	1
Gran Bretaña	10
Israel	2
México	2
Total	57

Fuente: elaboración propia

Para analizar la información y realizar una posterior clasificación de los estudios, por cada artículo se trabajó en una ficha de adaptación propia de origen del Doctorado en Educación de la Universidad de Granada España (2011)²⁷, ésta consideró: tipo de Estudio (línea investigativa), objetivo del estudio, metodología, perspectiva desde la que se analiza el hecho investigado, fuentes epistemológicas considerada en los estudios analizados de Literacidad, sus fuentes teóricas trabajadas, resultados y conclusiones.

Figura 1: Pasos Metodológicos Estado del Arte de Fuentes Empíricas



Fuente: elaboración propia

²⁷ Ver anexos Ficha adaptada de vaciado de datos.

La estrategia de clasificación de artículos es de tipo inductiva, pero busca reconstruir en líneas generales las categorías analíticas expuestas en la revisión de antecedentes teóricos sobre el tema. De este modo, los artículos han sido clasificados en tres grandes grupos:

- Investigaciones sobre habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la Literacidad.
- Investigaciones sobre prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación a la Literacidad.
- Investigaciones sobre la incidencia y asociación entre elementos socio-culturales y el desarrollo de la Literacidad.

Es importante dejar en claro que estas categorías son constructos analíticos, que buscan ayudar a visualizar los aspectos principales o de mayor énfasis en cada investigación, ya que resulta evidente que en la mayoría de estos artículos existe un cruce de temáticas, pudiendo abarcar varias dimensiones del fenómeno de la Literacidad de forma simultánea.

8. Habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la Literacidad

Según Cassany el desarrollo de la literacidad tiene que ver con procesos psicológicos y contextuales “En definitiva, estos estudios y la perspectiva sociocultural en su conjunto entienden que la literacidad es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. “Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa” (Cassany, 2015, p. 3). En relación a los procesos de lectura y escritura diversos autores han señalado la importancia de las habilidades de la metalingüística en el desarrollo de dichas cuestiones. Por lo demás el aprender a leer escribir se vincula con el desarrollo de diversos factores que inciden según ciertos autores:

Entre estos factores se destacan el tipo de método pedagógico empleado por el docente (Jiménez, Rodrigo, Ortiz & Guzmán, 1999), las características de los textos elegidos para la enseñanza (Sánchez, 1995), el entrenamiento en los distintos procesos cognitivos lectores (Ramos-Sánchez, 1999), las habilidades y conocimientos prelectores (Piacente, 2005) y el contexto alfabetizador familiar (Querejeta, Piacente, Marder, Resches y Urrutia, 2005). (Urquijo, Navarro & García-Sedeño, 2015, p. 130)

Por lo tanto, generando una síntesis, las habilidades metalingüísticas, procesos cognitivos el contexto y factores sociales, se vinculan de forma directa con el desarrollo de las habilidades para la escritura, lectura y literacidad.

8.1 Procesos Cognitivos, Procesamiento de Información y Literacidad

La investigación realizada por Llach y Palmada (2011), el cual examinó el comportamiento de los fonemas consonánticos del catalán durante la etapa de adquisición de 3 a 7 años en una muestra de 150 niños y niñas nos entrega que un análisis de los datos obtenidos arroja evidencia de un cambio de comportamiento en la adquisición de las consonantes del catalán entre los 4 y 5 años de edad.

Asimismo, han podido comprobar que antes de los 4 años se producen muchos errores cuantitativos, que son más fonológicos que fonéticos, afectando a más de una propiedad y que consisten básicamente en elisiones. Por otra parte, a partir de los 5 años disminuye el número de errores, se producen más errores fonéticos que en etapas anteriores, los errores afectan solo a una propiedad y suele consistir en sustituciones, epéntesis y asimilaciones (Llach & Palmada, 2011).

En relación a la temática de la comprensión de lectura, la investigación de Mesa, Tirado y Saldaña (2013) se propuso analizar las relaciones entre el retraso en la adquisición del lenguaje oral y los problemas de comprensión lectora, aplicando los principios generales del modelo simple de lectura. Su diseño permitía excluir el papel de la mecánica lectora en las dificultades de comprensión al eliminar a participantes con problemas claros en este ámbito. Para esto utilizaron una muestra de 74 niños de entre 7 y 12 años de edad. Según este estudio, en el 75% de los niños se produce una coincidencia en las dificultades en lenguaje oral y en comprensión, de modo que ambas se encuentran ausentes o presentes. Como conclusión general, aportan evidencia sobre que la relación entre la lengua oral y la comprensión lectora es indudable. Un retraso en la primera coincide en la mayor parte de los niños en la segunda (Mesa, Tirado & Saldaña, 2013).

Otra investigación que versa sobre dificultades en el desarrollo de la Literacidad, más específicamente, en relación a las posibles barreras que se pueden identificar en el aprendizaje de la lectura, Acosta y sus colegas (2008) identifican barreras que provienen tanto de aspectos psicolingüísticos, como de los patrones de la práctica escolar y familiar. Concretamente, en el primer caso identifican limitaciones de carácter personal, y más específicamente, la importancia que tienen la aparición de una dificultad de lenguaje en edades tempranas, en especial aquellas habilidades relacionadas con la producción fonológica, la morfosintaxis, la narración y el procesamiento fonológico. En el segundo caso (entorno familiar), se identifican como barreras las escasas oportunidades para la interacción verbal y las limitadas prácticas de alfabetización temprana ofrecidas en los hogares de muchas familias, especialmente en las situadas en los estratos socio-ocupacionales bajos. Por último, en relación al contexto escolar, identifican que los niños no tienen las mismas oportunidades de participación y aprendizaje, debido a su escasa participación y el patrón rígido que domina la acción el profesor en el aula. Si bien esta investigación es interesante por las múltiples dimensiones que involucra, tiene serias limitaciones en cuanto a su posibilidad de generalización, pues se trata solo de 11 casos (Acosta et al., 2008).

Sobre la base de la hipótesis de que el conocimiento ortográfico es un constructo multidimensional que contribuye al éxito en la lectura y ortografía, Conrad, Harris y Williams (2013) emprendieron una investigación con una muestra de 41 niños de entre 7 y 9 años de edad, de 3er a 5to grado. Sus resultados arrojan evidencia a favor de su hipótesis, mejorando la comprensión teórica sobre el conocimiento ortográfico como un constructo multidimensional, apoyando la importancia de la adquisición de conocimientos ortográficos para el desarrollo de la ortografía y lectura (Conrad, Harris & Williams, 2013).

8.2 Variables Predictivas, Asociativas, Logro y Literacidad

En el campo de la investigación sobre desempeño lector, la investigación de Retelsdorf y et al. (2014) en Alemania tuvo como objetivo evaluar rigurosamente los efectos recíprocos entre auto-

concepto de la lectura y su respectivo logro. Con este fin, seleccionaron una muestra de 1508 niños y niñas de 5to grado de educación secundaria, de 60 escuelas distintas. Sus análisis concluyen que para apoyar efectivamente a quienes no son buenos lectores, deberían ser promovidas sus habilidades de lectura, tanto en sí misma como la lectura de auto-concepto, este último en especial en el principio de la escuela secundaria.

Desde una perspectiva socio-cognitiva, Rodríguez y Guiberson (2011) examinaron la relación entre un “informe de medida” hecho por un profesor y una medida conductual directa del desarrollo del lenguaje en niños de 4 años de edad, lingüísticamente diversos matriculados en programas de educación infantil temprana. Su estudio de tipo cuantitativo utilizó una muestra de 353 niños y 16 profesores. El resultado de su investigación evidenció una relación estadísticamente significativa entre las calificaciones realizadas por los profesores (informes de medida) sobre el lenguaje de los niños, y sus habilidades de lecto-escritura, sin embargo, este resultado fue robusto solo para el caso de las calificaciones de las habilidades lingüísticas de los niños que hablan inglés, en tanto que en el caso de los niños que hablan español o son bilingües esto no se verifica (Rodríguez & Guiberson, 2011). En este mismo enfoque, se encuentra la investigación de Wood y su equipo (2014), quienes examinaron las relaciones entre los errores gramaticales en los mensajes de texto enviados por una muestra de 243 estudiantes universitarios y niños, y su desempeño en la evaluación de la comprensión gramatical hablada y escrita, la ortografía y su capacidad de procesamiento ortográfico convencional. Los resultados difirieron significativamente dependiendo de las edades de los sujetos: los niños cometían más errores de puntuación y uso de mayúsculas que los adultos cuando se tomaba en cuenta el largo del mensaje; en los estudiantes de primaria y secundaria no se encuentra relación entre los errores ortográficos en los mensajes de texto, y su entendimiento de la gramática y la ortografía; para los adultos jóvenes, se evidenció una asociación entre errores de puntuación y uso de mayúsculas y un peor desempeño en la selección de representaciones gramatical y ortográficamente correctas de “pseudopalabras” (Wood et al., 2014).

En el contexto hispanoparlante, la investigación llevaba a cabo por Gómez y sus colegas (2010) tuvo por objetivo estudiar el valor predictivo de la velocidad de denominación de letras y sus habilidades fonológicas sobre su aprendizaje lector y ciertas alteraciones, como la dislexia, sobre la base de un estudio longitudinal de 121 niños en México. Sus resultados muestran que la denominación de letras fue un mejor predictor de la ejecución lectora y que además identificó correctamente el 63% de los niños que tuvieran a posteriori dificultades en la velocidad lectora, la que se ha considerado un rasgo distintivo de la dislexia en español. Por otro lado, algunas tareas de conciencia fonológica contribuirían a explicar la eficiencia y la comprensión lectora. Además, los niños que cuentan con un déficit tanto en su velocidad de denominación de letras y su conciencia fonológica, presentaron peor rendimiento lector (Gómez et al., 2010).

Con el fin de buscar determinar qué variables permiten predecir la adquisición de lectura mecánica y escrita en castellano Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos (2013), realizaron un estudio donde aplicaron tareas de conciencia fonémica, repetición de pseudopalabras, amplitud de memoria, fluidez verbal y denominación rápida y automatizada, todo a un grupo de 50 niños que poseían estado de prelectura. Sus datos indican que es posible pronosticar la adquisición de la lectura y escritura antes de su enseñanza. Por otro lado, los autores sugieren que es posible intervenir

tempranamente, especialmente en aquellos niños que presentan riesgo de dificultades de aprendizaje. Otra investigación en esta línea, es la de Kim y sus colegas la cual tuvo dos objetivos: a) examinar predictores únicos del nivel de composición escrita que incluyen habilidades lingüísticas, de Literacidad (lectura y deletreo) y atencionales en niños, y b) examinar cuando la calidad de la instrucción está asociada a la composición escrita en niños de primer grado, en una muestra de 527 casos de niños de 6 años en promedio. Sus resultados revelan que el lenguaje, alfabetización y la atención de los niños se relacionan independientemente con sus resultados en convenciones de escritura, calidad y escritura sustantiva. Además, la calidad de la instrucción y responsabilidad docente son factores importantes para la calidad intrínseca de la composición escrita (Kim et al., 2013)

En otra investigación sobre esta temática McGeown, Medford y Moxon (2013) indagaron respecto a las diferencias individuales en la lectura y deletreo en un grupo de 172 niños de alrededor de 7 años, y sus características específicas y habilidades cognitivas que predicen el uso de determinadas estrategias. Su análisis muestra que la confianza de los niños en diferentes estrategias de lectura y ortografía depende, en cierta medida, en sus habilidades cognitivas. Según los autores estos resultados tienen implicancias para los investigadores que estudian los procesos en que los niños pequeños perfeccionan su lectura y ortografía, y para los educadores que trabajan en contextos donde los niños están desarrollando su lectura y habilidades ortográficas (McGeown, Medford & Moxon, 2013).

8.3 Síntesis de estudios sobre habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la Literacidad

Resumiendo, para el caso de las investigaciones relacionadas con el estudio de las habilidades y procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la Literacidad, se aprecia un claro predominio de los estudios con metodologías cuantitativas y experimentales o cuasi experimental, y solo en contados casos se involucran otras estrategias metodológicas. Esto se entiende debido a la naturaleza del de estudio, el cual se supone proclive a la cuantificación en sus distintas dimensiones, tales como el desempeño lector, la conciencia fonológica o los errores ortográficos, por mencionar algunos. Un aspecto a destacar es que en algunos de los estudios revisados se trabaja con muestras pequeñas, lo que dificulta el alcance o validez ecológica de sus resultados.

9. Prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación a la Literacidad

Según los aportes teóricos en cuanto a la literacidad, se expone un modelo llamado de equilibrio o “Balanced approach” que propone la idea de que a mientras más temprana edad y en diversos contextos se haga un acercamiento al mundo letrado los niños(as) poseerán más habilidades y facilidades para acceder a la lectura y la escritura. El modelo equilibrado “plantea que los niños y niñas aprenden a leer y escribir más fácilmente y con mejor calidad cuando se les ofrece a edades muy tempranas una inmersión en un contexto letrado y simultáneamente se les apoya en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica y de conocimiento del código.” (Galdames, 2009, p. 6).

Algunas prácticas efectivas para el desarrollo de la literacidad emergente en niños de nivel preescolar, destacan:

la lectura en voz alta de la educadora para favorecer la comprensión de lo que aparece escrito, especialmente cuando se utilizan “libros gigantes” que pueden ser observados por grupos de niños mientras escuchan la lectura del texto. Este tipo de lectura favorece también el desarrollo del vocabulario y la conciencia de la sintaxis. Esta práctica, llamada también “Lecturas compartidas” resulta particularmente importante para los niños y niñas que han tenido poca experiencia de contacto con la palabra escrita y con lectores.: “la experiencia de observar modelos lectores, ver cómo se dan vuelta las páginas, cómo las palabras se relacionan con las ilustraciones, en un ambiente cálido y gratificante, resultan indispensables para formar lectores competentes. (Galdames, 2009, p. 7).

Finalmente no todos los niños(as) por condiciones contextuales tienen acceso a un mundo letrado a temprana edad desde estas consideraciones:

la creación de un entorno letrado significativo y funcional en el aula y en la escuela constituye la principal estrategia metodológica para desarrollar en estos niños el sentido e interés que tienen la lectura y la escritura. En forma simultánea los niños irán desarrollando destrezas de conciencia fonológica, de decodificación, de vocabulario visual”. (Galdames 2009, p. 11)

Por ende, el modelo equilibrado propone desde temprana edad un acercamiento al contexto letrado, por ello, en contextos familiares y de aula es sumamente esencial acercar a los niños(as) a estos hábitos. Por otra parte, la lectura compartida²⁸, la comprensión lectora, desarrollar estrategias didácticas de cuenta-cuento, relacionarse con libros o imágenes, es esencial en el desarrollo de literacidad.

9.1 Estrategias Pedagógicas y Literacidad

En base a una muestra de 110 niños de entre 5 y 6 años Devonshire, Morris y Fluck (2013) buscaron determinar si enseñar a los niños el uso de los aspectos etimológicos y estructurales del lenguaje, desarrollaban habilidades de lecto-escritura superiores a los niños que eran instruidos dependiendo exclusivamente de la fonética. Para esto, seleccionaron 4 cursos completos de primer y segundo año de primaria (2 y 2), en los cuales sus alumnos fueron asignados al azar a 8 sub-grupos que fueron intervenidos con las dos estrategias de aprendizaje propuestas. Los resultados de la investigación indican que los grupos intervenidos involucrando los aspectos etimológicos y estructurales del lenguaje, mostraron un desarrollo de habilidades de lectura y deletreo mayor que el

²⁸ Ejemplo: “El texto está escrito en una hoja grande de papel, con el fin de ser observado por todos los niños del curso. Durante 15 minutos la educadora invita a los niños a realizar una lectura coral del texto, al mismo tiempo que a realizar actividades antes de leer y después de la lectura. El último día de la semana, gracias a las lecturas reiteradas, los niños ya son capaces de “jugar a leer” el texto con bastante autonomía. Entre las actividades realizadas durante la semana, se busca equilibrar algunas centradas en la construcción del significado del texto, con otras tendientes a desarrollar conciencia fonológica u otras destrezas de decodificación” (Galdames, 2009, p.12).

de los grupos que solo incluían la condición fonológica, aportando evidencia a favor de la inclusión de este tipo de estrategias pedagógicas en la alfabetización inicial de los niños (Devonshire, Morris & Fluck, 2013).

En esta misma línea, el estudio de McGeown (2012) y sus colegas tuvo por objetivo examinar las habilidades cognitivas asociadas con el desarrollo temprano de la lectura, en relación a dos estrategias de instrucción distintas: a) Enfoque ecléctico (que incluye enseñar a través de análisis de fonética y b) Método de fonética sintética. Los niños participantes pertenecían a la misma escuela, siendo instruidos en la misma aula por el mismo profesor. Sus resultados muestran que las habilidades cognitivas que apoyan la lectura temprana de los niños difieren significativamente dependiendo del tipo de estrategia de instrucción utilizado. En el caso de la estrategia de fonética sintética, a los niños se les enseña a combinar los sonidos secuencialmente para leer palabras desconocidas, lo que pudo haber llevado a la asociación observada entre memoria a corto plazo y capacidad de lectura de la palabra. Por otra parte, el éxito de la lectura temprana con el enfoque ecléctico parece estar apoyado en un mayor grado de conocimiento del vocabulario, ya que los niños aprendieron a través de libros y actividades. En suma, se encontraron diferencias significativas en los resultados dependiendo del tipo de estrategia: los niños que aprendieron con el método de fonética sintética, tenían mejor conocimiento de las letras, conciencia fonológica y lectura de palabras, aun cuando recibieron menos tiempo total de instrucción (McGeown et al., 2012)

Una estrategia especialmente interesante y llamativa respecto a la instrucción de la Literacidad, es la investigada por Belliveau (2012) en la que se examina cómo el uso del teatro contribuye a estimular y preparar el entendimiento y apreciación de obras de Shakespeare por parte de los niños. Con este objetivo, Belliveau (2012) utilizó una metodología cualitativa en la que se analizan 600 piezas de escritura de una clase de 22 niños, además de 8 observaciones en el aula en la cual se recogieron notas de campo, fotos y videos. A esto se suman entrevistas con los profesores y padres, junto a un grupo focal con los niños. Según el análisis del autor, la participación en estas clases contribuyó positivamente a su aprendizaje. Los niños mostraron un alto compromiso con el material de estudio (Shakespeare), y las múltiples tareas de escritura le entregaron oportunidades para expresar su comprensión de la obra. Estos resultados entregan evidencia a favor de la innovación pedagógica en base a este tipo de estrategias, aunque nuevamente se enfrenta a la limitante del tamaño muestral a pesar de su rigurosidad metodológica (Belliveau, 2012).

9.2 Entorno Familiar y Literacidad

Un área de especial interés en cuanto a las estrategias de alfabetización, es el de metodologías heterodoxas como las de alfabetización en el hogar. Este fue el objeto de estudio de la investigación de Martini y Senechal (2012) en Ottawa Canadá, sobre la base de una muestra de 108 niños de 5 años de edad cursando Pre-Kínder (además de uno de sus padres), buscaron profundizar en la comprensión de la Literacidad formal en el modelo de lecto-escritura en el hogar, documentando las relaciones entre la alfabetización formal en casa, expectativas de los padres, interés del niño en la Literacidad y la adquisición de la lecto-escritura en niños pequeños. Los resultados de su estudio muestra que los niños tienen un conocimiento de las letras y nivel de lectura apropiados para su edad. Asimismo sus puntajes de lenguaje no verbal están ligeramente por sobre el promedio y

además manifiestan interés por aprender sobre letras y lectura. Estos datos si bien arrojan resultados favorables a este modelo de alfabetización, cuentan con una limitante importante: el que en general los padres contaban con un nivel educacional alto, abriendo la interrogante sobre hasta qué punto su éxito depende del nivel de involucramiento y educación de los padres o cuidadores (Martini y Senechal, 2012). Otro estudio que involucra práctica parentales, es el estudio de Kiuru y sus colegas (2012) en Finlandia, estudio de gran envergadura que examinó la asociación entre los estilos de crianza de los padres, los estilos de interacción docente, y las habilidades de lectura y ortografía de los niños. Se trata un trabajo de investigación que se inscribe en un estudio longitudinal, el cual siguió la trayectoria de 1.880 niños desde el jardín infantil hasta el final de 4to grado (2006-2011), recogiendo datos sobre padres y maestros. Según los autores, sus datos muestran que el estilo de crianza autoritario (padres) y el estilo pedagógico autoritario (profesores), predicen positivamente el desarrollo de habilidades de niños del grado 1 al 2. Más específicamente, la crianza autoritaria era beneficiosa para el desarrollo de habilidades de ortografía en niños en riesgo de aprendizaje lector, mientras que la pedagogía autoritaria promovió el desarrollo de habilidad ortográfica entre niños de kínder, pero que no tenían dificultades de aprendizaje de lectura (Kiuru et al., 2012).

Siguiendo en el ámbito de la instrucción de la Literacidad en el hogar, la investigación de Aram, Korat y Hassunah-Arafat (2013) examinó evidencia longitudinal sobre el desarrollo de la lecto-escritura de 88 niños (además de sus madres) de habla árabe desde el kindergarten hasta el primer grado, focalizándose en el papel de las actividades de Literacidad en el hogar. La evidencia que recogen, muestra que el nivel socioeconómico de la familia, las habilidades tempranas de los niños y las actividades de lecto-escritura en el hogar (cuando los niños cursan kindergarten, primera etapa), se correlacionan positivamente con los logros de los niños al final del primer grado (segunda etapa). Es decir, que las actividades de Literacidad en el hogar predicen parte del desempeño en lecto-escritura de los niños al llegar a primer año, de forma independiente a la contribución del nivel socioeconómico y las habilidades de los niños en el jardín infantil (Aram, Korat & Hassunah-Arafat, 2013)

En otra investigación del área para el caso mexicano urbano, los investigadores Reese, Mejía y Bazánd (2012) exploran la relación entre las prácticas de alfabetización realizada por niños de primer grado y sus padres en el hogar, y las formas en que se comunican estas prácticas fomentado por los maestros en dos entornos socioculturales diferentes. Para esto solicitaron a padres y profesores que llenaran cuestionarios, lo que fue complementado con observaciones en el aula de niños de primer grado. Sus principales conclusiones indican que las expectativas de los maestros basadas en las clases no sólo modelan las interacciones con los padres, sino que también son reflejadas en la forma en que el currículo nacional es entregado, con un gran énfasis en las habilidades de memorización y la enseñanza tradicional de la escritura en la comunidad de clase trabajadora. Frente a esto los autores argumentan que la escuela juega un rol en la co-producción del capital cultural en el hogar a través de la conformación de algunas de las prácticas de alfabetización que los niños y familias realizan (Reese, Mejía & Bazánd, 2012).

Con el propósito de explorar la asociación entre la participación de los padres y las trayectorias académicas y socio-emocionales de los niños en la escuela primaria, El Nokali, Bachman y Votruba-Drzal (2010) trabajaron con una muestra de 1.364 niños y sus cuidadores principales de 1er, 3er y 5to año de primaria. Sus resultados siguieron que el involucramiento parental favorece la

disminución de problemas conductuales y la mejora en habilidades sociales, pero no necesariamente en términos de desempeño académico, aportando evidencia sobre la relevancia de la inclusión de los padres en los procesos educativos, al menos en lo relativo a los aspectos conductuales y sociales del niño (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010).

9.3 ¿ Y los Docentes, la Escuela y la Literacidad?

Otro ámbito de investigación en esta línea lo comprenden los docentes, sus creencias y prácticas que para el caso específico de la presente Tesis Doctoral es de alta relevancia y en esta dirección, el trabajo de Tschannen-Moran y Johnson (2011) examinó empíricamente en base una metodología de encuesta, dos de las fuentes de creencias de autoeficacia en las prácticas de enseñanza de un grupo de 648 profesores (92% mujeres y 8% hombres). Los datos de su investigación muestran que ser un maestro auto-eficaz es un constructo que integra múltiples facetas, mediante un cúmulo diverso de habilidades. La formación docente tendría el potencial para proporcionar experiencias de aprendizaje poderosas que tienen un impacto en la conciencia de su capacidad de enseñar exitosamente. Por otra parte, observaron que la calidad de lo que se aprende y no la cantidad de años de estudios adquiridos es lo que influencia las creencias de los profesores sobre su propia capacidad de proporcionar una enseñanza de alfabetización de calidad. En suma, un docente puede sentirse eficaz en cuanto a las estrategias de enseñanza general, pero no necesariamente para las que apuntan específicamente a la Literacidad. Una fuente de sucesos de suma importancia en este estudio, es que la participación era voluntaria (sesgo de autoselección), llamando a la precaución en cuanto a la lectura de sus resultados (Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

Siguiendo en el ámbito de las prácticas docentes, Codó y Patiño-Santos (2013) indagan la relación existente entre la situación sociolingüística de una escuela secundaria en el área metropolitana de Barcelona y se examinan las prácticas lingüísticas tanto de estudiantes como de educadores. Los investigadores examinaron a 19 estudiantes de entre 15 y 16 años de educación secundaria, en base a una metodología de análisis de discurso y contenido, para lo cual recolectaron registros de observaciones etnográficas, fotografías de comunicación pública escrita, videos y entrevistas, tanto de maestros como de estudiantes. El análisis de Codó y Patiño-Santos (2013), muestra que el asentamiento de un *habitus* (individual e institucional) en el que mientras los maestros tratan de animar a sus estudiantes a hablar catalán, los estudiantes optan sistemáticamente por el español. Los profesores acomodan esas opciones, ya sea mediante la convergencia al español o al conceder a participar en conversaciones bilingües. Los profesores ven esta elección como una cuestión de elección individual o bien como un resultado inevitable de sus circunstancias sociales (el catalán no está presente en sus barrios) Sin embargo, señalan a su vez que la escuela tendría un rol importante que cumplir en modificar o reforzar esta situación (Codó & Patiño-Santos, 2013).

Otro caso que involucra estrategias pedagógicas en el aula, es la investigación realizada por Zucker y su equipo (2012) donde exploran las relaciones longitudinales entre frecuencia y las características de las experiencias de lectura en el aula de nivel preescolar de 178 niños y 28 profesores, con el lenguaje de los niños y de los resultados de alfabetización en el kínder y de primer grado. Las principales conclusiones de este estudio demuestran que tanto las características y la frecuencia de las materias de instrucción de lectura compartida para estudiantes preescolares, influyen en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización preescolar. Además, los estilos de lectura

de los adultos se relacionan con algunas habilidades de los niños en lectoescritura (Zucker et al., 2012) Tema similar investigan Ponitz y Rimm-Kaufman (2011) quienes tuvieron por objetivo estudiar la exposición a la alfabetización en el aula en kindergarten, las interacciones entre niños-por-institución, y el compromiso de comportamiento en relación con la alfabetización, en un grupo de 170 niños de 5 años promedio. Los resultados de sus análisis, concluyen que las prácticas de alfabetización dirigidas por el profesor, que se enfocan en las habilidades básicas de los niños, parecen especialmente importantes para que los lectores emergentes puedan avanzar (Ponitz & Rimm-Kaufman, 2011).

En otro sentido, se presenta como una investigación interesante en términos de didáctica, es la investigación de Irit Bar-Kovcha (2013) en Israel. Este estudio fue realizado para explorar las habilidades subyacentes de la adquisición de la lectura utilizando medidas silenciosas de lectura. Su estrategia fue observar un grupo de 64 niños de 6 años en promedio, utilizando un set de test estandarizados de lectura silenciosa. En síntesis, sus principales resultados indican que la conciencia fonológica, morfológica y la memoria fonológica son las principales habilidades que explican la varianza en comprensión lectora (Irit Bar-Kovcha, 2013)

El trabajo de Myhill, Jones y Watson (2013) analiza el papel de los docentes con sus conocimientos gramaticales, tanto en el contenido y el conocimiento didáctico del mismo, en la mediación del aprendizaje en escritura en el aula. La metodología consistió en la realización de un test de logro de escritura ex ante y ex post a los estudiantes (744 niños de entre 12 y 13 años), además de entrevistas a 2 profesores y observaciones en el aula. Los resultados de la investigación muestran que el conocimiento gramatical de los profesores influencia el aprendizaje de los estudiantes sobre la escritura, que las falencias en el conocimiento gramatical de los docentes puede generar confusiones en los estudiantes, y que el conocimiento aplicado es más significativo que el declarativo (Myhill, Jones & Watson, 2013).

Por su parte, la investigación de Trofimovich, Lightbown y Halter (2013) tuvo por objetivo evaluar la posible relación entre las variables de fondo de los aprendices de un segundo idioma (i.e contacto con el segundo idioma, habilidades lingüísticas en el lenguaje nativo, habilidad académica general), y el tipo de instrucción que recibieron. Dos tipos de estrategias pedagógicas estuvieron en cuestión: método comprensivo versus el tradicional. Sus resultados muestran que aquellos estudiantes que tenían un mayor contacto con el inglés (segundo idioma a aprender), que tenían más interés en la lectura, cuyos padres hablaban más inglés, y que obtenían mayores puntajes en los test de lectura en francés (lenguaje nativo), reconocimiento de vocabulario en inglés y habilidad académica general tendían a producir frases en inglés más precisas y comprensibles, lo que fue más notorio en la estrategia de tipo comprensivo que en la tradicional, sugiriendo una posible asociación entre el tipo de estrategia pedagógica y los resultados en aprendizaje (Trofimovich, Lightbown & Halter, 2013).

9.4 De la existencia de Programas su Evaluación y Literacidad

Respecto al ámbito de evaluación de resultados de programas e intervenciones educativas, el trabajo de Mckie, Manswell y Green (2012) examinó el Programa de Incentivos para Pre-Kindergarten en Washington, el cual se propone promover la mejora global de la lectura, razonamiento y la alfabetización de los niños inscritos en programas para la primera infancia y así prepararlos mejor para su ingreso al kindergarten (Mckie, Manswell & Green, 2012). Este trabajo contó con dos

evaluaciones conjuntas, la primera con una muestra de 336 niños de 21 aulas, y en el segundo, 419 niños de 28 aulas, todos habiendo participado del programa evaluado. Las conclusiones generales del estudio, muestran que el leer a todos los niños todos los días ayuda a desarrollar sus intereses y habilidades en lectura. En otro aspecto, se destaca que siguen siendo necesarias mejoras en las áreas del medio y las actividades de Literacidad en el aula, sobre todo en las actividades relacionadas con la escritura y el razonamiento del lenguaje. Los autores proponen que los maestros ejemplares podrían servir como mentores de otros profesores, compartiendo sus estrategias en los talleres de desarrollo profesional (Mckie, Manswell & Green, 2012). En una línea similar, la investigación de Justice y su equipo buscaron caracterizar la calidad de la enseñanza del lenguaje y la Literacidad en 135 aulas preescolares financiadas con fondos públicos, que trabajaban con estudiantes en riesgo. Todos los profesores implementaron el mismo currículo de enseñanza, en vista de asegurar comparabilidad. Sus resultados evidencian que la enseñanza del lenguaje y Literacidad en las aulas es bajo, con solo unos pocos profesores alcanzando altos niveles de calidad. Ahora, incluso cuando los profesores lograban implementar el currículo con mucha rigurosidad, esto no se asoció con una enseñanza de mayor calidad (Justice et al., 2008).

Otra investigación del ámbito evaluativo, es la realizada por González, Martín y Delgado (2011), quienes tuvieron por objetivo evaluar los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en 56 niños de entre 5 y 7 años de habla hispana, que se encontraban en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Con este fin realizaron tanto una medición ex ante como una ex post la aplicación del programa, sobre la base de dos instrumentos: uno de rendimiento en lectura y otro de escritura. La evidencia de su estudio mostró mejoras en las puntuaciones en lectura y escritura a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo intervenido (sujetos experimentales) que en el grupo no intervenido (grupo control). Estos resultados demostrarían la eficacia a largo plazo de la intervención temprana, sistemática y planificada del lenguaje escrito a través de componentes psicolingüísticos en sujetos con riesgo de dificultades de aprendizaje (González, Martín & Delgado, 2011).

Desde un punto de vista institucional, Urquillo (2009) lleva a cabo una investigación para determinar si existen diferencias en el desempeño de lectura entre los niños y niñas que asisten a escuelas públicas y los que asisten a escuelas privadas. Para esto, se evaluó un grupo de 610 niños, estudiantes de los primeros 3 años del ciclo básico de educación primaria en 8 escuelas públicas y 4 escuelas privadas de la ciudad del Mar del Plata, Argentina, en el ámbito de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Sus resultados indican diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables evaluadas, las cuales se relacionan de forma particular con las características del aprendizaje de la lectura en cada uno de los tres primeros años escolares (Urquillo, 2009).

En la investigación realizada por LeCour (2012) se documenta el impacto de talleres de lectura de cuentos llevados a cabo en dos centros “Head Start”, los cuales son parte de un programa federal en EEUU que busca promover la preparación escolar de los niños hasta los 5 años, provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico. El estudio utilizó una estrategia de tipo experimental teniendo por grupo de intervención doce Pre-kindergarten, y de grupo de control, diez Pre-kindergarten del sur de Estados Unidos. El objetivo del estudio fue medir el impacto que de estos talleres en relación a los niveles de lectura de cuentos en los hogares, así como el nivel de desarrollo

de Literacidad emergente de los niños. Los resultados de la investigación arrojan que los incrementos en el desarrollo de la Literacidad emergente, no pueden ser atribuidos a la participación en los talleres de lectura, dado que no existen diferencias significativas entre éstos y el grupo de control. Sin embargo, es importante tener cuidado con la lectura de estos resultados debido a la limitación de su tamaño muestral, que lo hace poco propicio para el análisis estadístico de tipo causal (LeCour, 2012).

Utilizando una estrategia metodológica de metaanálisis, Mol, Bus y De Jong (2009) buscaron determinar en qué medida la lectura de cuentos interactivos estimula dos pilares de la lectura: vocabulario y conocimiento de lo impreso. En resumen, según su análisis de las investigaciones consultadas, las cualidades interactivas de los libros de lectura en las aulas serían complementos eficaces de lectura de libros (Mol, Bus & De Jong, 2009).

La investigación de Guo y su equipo (2012) tuvo por fin examinar las relaciones entre las características ambientales-físicas de Literacidad del aula (materiales de libros, área de Literacidad, material de escritura), y el ambiente psicológico de Literacidad (apoyo educativo), y la mejora de los niños en edad preescolar en dos áreas de alfabetización durante un año académico. La estrategia de indagación fue una exploración sistemática para evaluar el medio de Literacidad de la clase de cada profesor, además de examinar individualmente las habilidades de lecto-escritura de cada niño. Esto involucró una muestra de 30 profesores y 209 niños de aproximadamente 4 años de edad. Las conclusiones más importantes de este estudio indican que el ambiente físico de promoción de Literacidad no es suficiente para generar alta calidad de interacciones de Literacidad en el aula, siendo más importante el conocimiento de los profesores. La organización del ambiente físico de promoción de la Literacidad sería la única dimensión relacionada moderadamente con el desarrollo de la lecto-escritura, lo que podría explicarse porque se asocia al ambiente psicológico que el profesor pretende generar (Guo et al., 2012).

9.5 Resumiendo prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación a la Literacidad

En términos generales, la evidencia recogida en este Estado del Arte sobre prácticas, estrategias pedagógicas y entornos de aprendizaje en relación a la Literacidad, da cuenta que no es baladí la elección de estrategias pedagógicas y didácticas en la instrucción de la Literacidad, ya que existen métodos más y menos eficaces, pero que dependen críticamente tanto del contexto de aplicación, las características del entorno educativo, los conocimientos de los profesores y el perfil de los niños (as) con que se trabaja. Es decir, que es de suma importancia tener en cuenta caso a caso, las variables de contexto que pueden afectar positiva o negativamente el desarrollo de la Literacidad. Asimismo, se evidencia la importancia de los estilos de crianza y el involucramiento parental. Por otra parte, a diferencia de las investigaciones relativas a los procesos cognitivos, se aprecia una mayor aplicación de metodologías cualitativas en estos estudios, aunque se extraña la utilización de estrategias mixtas que permitan tener una mirada más integral de la evidencia recogida.

10. Investigaciones que involucran incidencia y asociación entre elementos sociodemográficos, culturales y el desarrollo de la Literacidad

Una investigación que combina elementos socioculturales y desarrollo de la Literacidad, es la de Backer y sus colegas (2012) la cual se propuso examinar la relación entre crianza, las características sociodemográficas y la preparación escolar de 1.136 niños afroamericanos en el kindergarten. Dos tipos de desarrollo infantil fueron examinados: la lectura en kindergarten y los enfoques de enseñanza. Específicamente, buscaron responder la pregunta sobre si los estilos de crianza de los padres predicen la lectura a nivel de kindergarten, por sobre la contribución de sus características sociodemográficas, y por otro lado, si los estilo de crianza podían predecir los estilos de aprendizaje en el kindergarten por sobre las características sociodemográficas. Sus principales resultados muestran que con padres que llevan a dormir a sus hijos en un horario fijo, que tienen más libros en casa, y que leen con ellos más frecuentemente tienen mejores puntajes en los niveles de lectura en kindergarten, después de controlar por otros factores (como el nivel socioeconómico). De la misma manera, los niños con padres que tenían más libros en casa y que leían más frecuentemente con ellos, tienen profesores con estilos de enseñanza más positivos (Backer et al., 2012).

Siguiendo en esta línea, la investigación de Plana y Fumagalli (2013) abordó la incidencia del medio en las habilidades tempranas de lectura y escritura, diferenciado según el nivel socioeconómico de procedencia de los niños: NSE medio urbano; NSE bajo urbano; NSE bajo urbano y rural. Para esto los autores aplicaron 11 pruebas evaluando 7 variables precursoras de la alfabetización (conocimiento de las correspondencias, habilidad de lectura de palabras en contexto, entre otros). Su análisis muestra que existen diferencias significativas entre los grupos en las tareas que implican reconocimiento de lenguaje técnico, conciencia fonológica y en las formas de escritura. Por el contrario, no hallaron diferencias entre los niños según su NSE en las tareas de discriminación, manejo de libro y reconocimiento de acciones de lectura y escritura (Plana & Fumagalli, 2013). En esta misma dirección apunta la investigación de Froiland y sus colegas (2013), la cual examina la relación entre el nivel de bienestar socioeconómico del vecindario, la alfabetización en el hogar, y los resultados de alfabetización temprana entre 551 estudiantes de preescolar de un programa Head Star en Estados Unidos. El análisis de sus datos indica que el nivel de bienestar socioeconómico predice la alfabetización el hogar, la cual a su vez pronostica la alfabetización temprana, aportando evidencia sobre la relevancia del involucramiento parental en la alfabetización temprana de los niños (Froiland et al., 2013).

En un estudio longitudinal sobre 2.857 niños de una edad de 3 años promedio, Melhuish (2008) y otros autores investigan la influencia de los aspectos del hogar y los ambientes preescolares en los logros de alfabetización y numeracidad. Para esto, sobre la base de un modelo de análisis multinivel, los investigadores detectan un gran efecto del ambiente de alfabetización en el hogar e importantes efectos en ciertos centros de educación preescolar, en relación al desempeño de los niños, no obstante, estos efectos se verían reducidos en la medida que pasan los años (Melhuish, 2008). En este mismo ámbito, Dimitra Hartas (2011) investigó la relación entre la situación socioeconómica de los padres, el aprendizaje en casa y sus efectos sobre el lenguaje/alfabetización y el desarrollo social del niño. En términos metodológicos, se trata de un estudio longitudinal, que hizo un seguimiento a 15.600 niños que al comenzar el estudio tenían un año, y al finalizar 5 años.

Sus hallazgos muestran que todos los padres llevan a cabo actividades de aprendizaje (exceptuando la lectura), de forma más o menos similar, al margen de su nivel socioeconómico. El nivel socioeconómico de los padres (en este caso, el ingreso familiar y la educación de la madre), tienen un efecto mayor en el desarrollo del lenguaje/alfabetización que en su desarrollo socio-emocional, aportando evidencia importante para la discusión sobre la persistencia de desigualdades según nivel socioeconómico en la sociedad inglesa (Hartas, 2011).

10.1 Actitudes, Prácticas, Experiencias y Representaciones en la Lectura

Desde una perspectiva de los usos y prácticas de espacios de alfabetización, el trabajo de Becker (2012) exploró el apoyo y uso que se le da a la sección de niños de una biblioteca pública, en el norte de Arizona en los Estados Unidos. Para esto, observó por un total de 24 horas en 12 sesiones, lo que fue triangulado con una entrevista al bibliotecario a cargo. Sus resultados evidencian que la mayoría de los adultos/padres que acompañaron y ayudaron a los niños en esta sección de la biblioteca fueron mujeres. En término de los usos, Becker (2012) identifica tres tipos de aprendizaje temprano: a) alfabetización temprana b) aprendizaje de cómo usar la biblioteca c) y otros tipos de aprendizaje para el desarrollo. Sus resultados dan cuenta de la importancia del rol femenino en la transmisión intergeneracional de la alfabetización y de la nutrida experiencia de aprendizaje de los niños en las bibliotecas (Becker, 2012).

Denise Cunningham (2008), esta vez desde la perspectiva de las actitudes hacia la alfabetización, investigó las actitudes de los niños pequeños hacia la lectura y escritura, y su relación con el ambiente de Literacidad en el que han estado insertos, en una muestra de 201 casos de entre 5 y 6 años de edad cursando el kindergarten. Su entrada metodológica de tipo cualitativa, consintió en la aplicación de entrevistas por parte de los profesores a cargo de los niños, los cuales fueron divididos en 3 grupos (ambiente ejemplar, elemental y deficiente de Literacidad). Sus resultados indican que las actitudes hacia la Literacidad varían de forma importante según el entorno de Literacidad en el aula en que los niños se desenvuelven. Por otra parte, las variables como la raza y el género no se asociaron con las actitudes de los niños, el nivel socioeconómico si lo hizo: los niños de un origen económicamente más deprivado tuvieron actitudes más negativas hacia la lectura y escritura que los niños de familias más aventajadas económicamente, evidencia que apunta en la misma dirección de la asociación entre NSE y Literacidad como los señalados anteriormente (Cunningham, 2008).

Situado en el contexto de la educación básica y media de las instituciones educativas de Ibagué, Tolima-Colombia, Ortiz (2009) realizó una investigación con el objeto de indagar sobre las representaciones, gustos, preferencias y acciones pragmáticas que realizan 786 estudiantes de 5to, 9no y 11vo grado de escuelas públicas y privadas (selección aleatoria), en los procesos de lectura y escritura, en base a una metodología de encuesta con preguntas abiertas y cerradas. Sus resultados indican que la representación social más generalizada sobre la lectura y escritura refiere al carácter instrumental pragmático, eficientista e inmediateista de estas competencias, en un contexto de supervivencia y mercado. De este modo, estas prácticas se reducen a meros instrumentos de difusión, transmisión y comunicación de información. La autora concluye que los gustos y preferencias de los estudiantes hacia la cultura mediática indican que la escuela debe asumir estas nuevas tecnologías como estrategias de conocimiento, que manifiestan una estructura densa y

sólida, en tanto que remiten a nuevas formas de percepción, de sentir, de conocer y producir. La perspectiva adoptada, acerca este estudio a las nuevas formas de Literacidad (Ortiz, 2009).

En base a la estrategia metodológica de análisis de discurso, Davis (2010) realizó un estudio cuyo objetivo fue ampliar la comprensión sobre las experiencias de 19 niños de 7 años, a través de dos marcos de alfabetización: por un lado, la instrucción explícita de habilidades para la alfabetización, y por otro, involucrando el lenguaje como un todo, una estrategia centrada individualmente en el estudiante. Sus resultados muestran que la capacidad del alumno para modificar su participación y su compromiso depende de su interés en las tareas de alfabetización. De la misma forma, las percepciones de los estudiantes fueron en general más favorables en el enfoque de la instrucción individualizada (centrada en el estudiante) y cuando las tareas brindaron oportunidades a los estudiantes para tomar decisiones, colaborar y compartir el control de los procesos de aprendizaje y los resultados (Davis, 2010).

Por otra parte, la investigación emprendida por Bastidas (2009) tuvo específicamente dos objetivos: a) Analizar algunos comportamientos sociales que se desarrollan en los niños y niñas en el contexto de la lectura de cuentos infantiles b) Identificar algunas condiciones contextuales que pueden contribuir a la efectividad de la lectura de dichos cuentos. Con este fin, Bastidas (2009) utilizó una estrategia metodológica mixta, combinando estudio de casos con análisis de datos para un grupo de 9 niños además de sus madres, de entre 2 y 5 años. Sus resultados arrojaron que la contribución de la lectura de cuentos infantiles al desarrollo de algunos aspectos sociales de los niños como son la interacción y las relaciones sociales, es significativo. Asimismo, el autor identifica que el contexto es importante para garantizar el efecto de los beneficios de la realización de la actividad de lectura de los cuentos a los niños (Bastidas, 2009).

10.2 Aspectos de la Literacidad y base cultural

Desde un enfoque que busca develar la importancia del soporte cultural en el desarrollo de la Literacidad, la investigación de Reyes y Azuara (2008) examinó la relación entre competencia biculturales emergentes y la crianza en un medio ambiente bicultural. En su estudio trabajaron con los datos obtenidos de un proyecto de investigación de métodos múltiples con 12 niños mexicanos inmigrantes de 4 y 5 años de edad, en el suroeste de Estados Unidos. Algunos de sus resultados más interesantes destacan lo siguiente: los niños estaban desarrollando conocimientos y conciencia metalingüística sobre la palabra en ambos idiomas; que las familias demostraban una gran variedad de prácticas comunicativas y formas de usar el material escrito en ambos idiomas; y que el aprendizaje entre generaciones ocurrió en ambas direcciones entre los miembros de la familia. Según los autores, su investigación contribuye al desarrollo de un modelo ecológico de competencias biculturales emergentes que reconoce la interacciones dinámicas y complejas entre hogar, escuela y vecindario. No obstante, es importante leer estos resultados con cuidado dado el bajo número de casos involucrados (Reyes & Azuara, 2008).

Por último, otro estudio de especial interés en este ámbito es el de Stipek, Newtona y Chudgar (2010). Este estudio de carácter longitudinal, exploró la asociación entre las conductas relacionas con el aprendizaje de los niños y el logro de la alfabetización en una muestra étnicamente diversa de niños de bajos ingresos a lo largo de la escuela primaria, para lo cual seleccionó una muestra de 226

niños de kindergarten hasta 5to año de primaria. En términos generales, sus hallazgos dan cuenta de una consistencia a través del tiempo tanto en los comportamientos asociados al aprendizaje como en las habilidades de Literacidad. Los comportamientos relativos al aprendizaje en 1er grado predijeron el logro en Literacidad en el año siguiente, pero en cambio, las habilidades de Literacidad no predicen comportamientos relativos al aprendizaje (Stipek, Newtona & Chudgar, 2010).

10.4 Síntesis sobre la incidencia y asociación entre elementos sociodemográficos, culturales y el desarrollo de la Literacidad

En suma, desde una perspectiva panorámica, se aprecia que las investigaciones que tratan sobre la incidencia y asociación entre elementos sociodemográficos, culturales y el desarrollo de la Literacidad son consistentes en señalar la importancia de las factores socio-culturales en la adquisición, instrucción y desarrollo de la Literacidad. Especial importancia parece tener el nivel socioeconómico del hogar (en especial la educación de la madre e ingreso familiar), aunque no es posible ser concluyente si esto se extiende a todas las áreas del desarrollo del niño, solo las conductuales y socioemocionales, o bien, solo a las académicas. Por otra parte, también se releva la importancia del soporte y contexto cultural (como las distintas lenguas de instrucción), lo que habla nuevamente de que no es posible tener una mirada completa de este fenómeno sin las variables contextuales. En términos metodológicos, existen una amplia gama de estudios tanto cualitativos como cuantitativos, aunque nuevamente se extraña un uso más amplio de estrategias mixtas que permitan triangular datos en pro de una comprensión más profunda e integral del fenómeno aquí estudiado.

La familia y la escuela, se componen como agentes importantes en lo que es el fortalecimiento de los aprendizajes y educación, desde la potenciación de este vínculo en pos de los niños(as). Esta premisa se sostiene, desde la consideración de que:

los niños aprenden mejor cuando hay armonía entre las expectativas y las oportunidades de aprendizaje en la escuela y el hogar. Cuando los padres y los maestros trabajan juntos, el desarrollo del niño puede apoyarse y sus necesidades pueden satisfacerse más plenamente. También hay maneras simples de promover el desarrollo de los niños mediante el reforzamiento de sus experiencias en el entorno natural de su hogar a través del estímulo del juego y de un contacto social más amplio. El sistema educativo puede apoyar a las familias para que ofrezcan oportunidades educativas apropiadas para sus hijos. (UNESCO, 2004, p. 89)

Referencias teóricas explicitan y apoyan la idea de que la alianza familia y escuela es una alternativa necesaria para la mejora de la calidad y de los aprendizajes de niños(as). “Los colegios que integran a las familias obtienen mejores resultados en términos de calidad de educación, por tanto, se ha transformado en una tarea fundamental que familia y educación aúnen esfuerzos y trabajen juntos desde el rol de cada uno, con la meta clara de mejorar los aprendizajes de los alumnos/as” (MINEDUC, 2005, p. 5).

De esta manera, la familia y la escuela son agentes claves en el desarrollo de los aprendizajes de forma general, sin embargo, los diversos contextos económicos, sociales, culturales, etc. En que

estos agentes educativos se enmarcan, son en cierta medida, influyentes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, que en este caso se pretenden vincular en torno a la literacidad. A partir de esta base, se comprende el importante rol de las familias en el desarrollo variante de la literacidad, hecho que se vincula de manera directa con los contextos socio-económicos de estas mismas.

Finalmente, como evidencia la teoría y los estudios empíricos, estadísticamente existe influencia entre los contextos sociales, económicos, culturales, etc. con respecto a las consideraciones de la literacidad y cómo esta se vincula en los procesos de familia y escuela. Como vimos anteriormente es de suma relevancia concientizar y articular los procesos de aprendizaje entre familias y escuelas, como también tener presente la influencia de los contextos en las variantes de oportunidades para un mejor o más bajo desarrollo de la literacidad, sin lugar a dudas es un factor incidente en los resultados estadísticos, pero que aporta como modo de alerta, para los espacios educativos y legislativos en torno al área educacional, para priorizar la educación y el vínculo con las familias, rompiendo las barreras contextuales y de diversidad socio-económica, a través del único motor de cambio, que es la educación. En la medida que existan acciones concretas educativas para el mejoramiento en este caso del desarrollo de la literacidad como también otros aprendizajes, no será necesario, quedarse solo en los estudios de esta triste realidad social que nos segrega y nos clasifica, según los ingresos.

De este modo, se cierra este estado del arte como antesala a la investigación que se llevó adelante, considerando estos insumos a la hora de trabajar las comprensiones sobre las realidades de prácticas pedagógicas en sectores vulnerados.

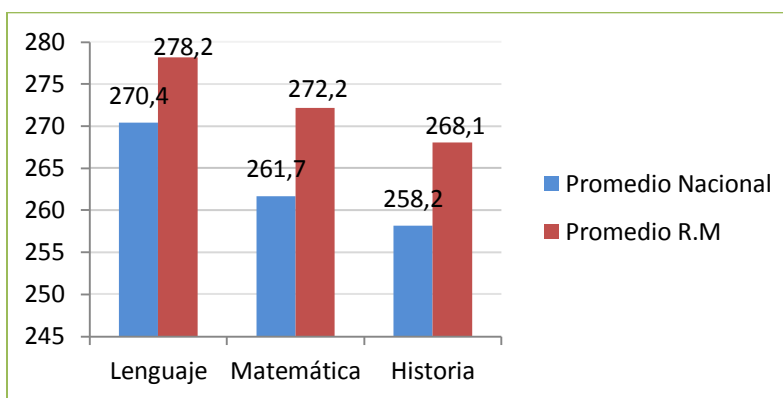
IV. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1. Contextualización a través de las evidencias de resultados en Chile

Como antecedentes al interés investigativo manifestado en los objetivos de investigación, mencionaremos que los puntajes que obtuvieron los 4° años básico en la medición SIMCE, el año 2012²⁹, son decisivos respecto de la problemática nacional y se muestra en este caso desde lo más general hasta los análisis más particulares que permitieron comparar y analizar la situación de aquellos establecimientos que se encuentran en comunas vulnerables.

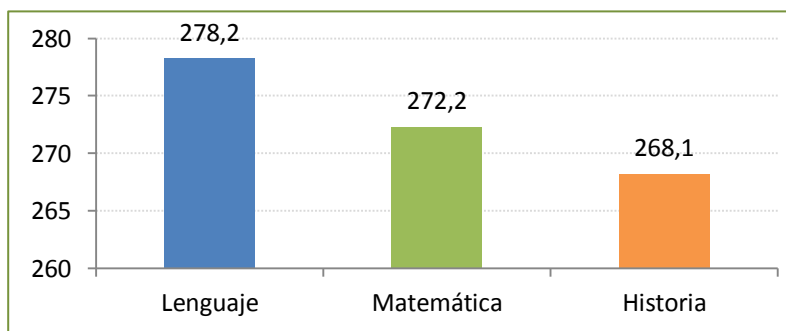
El gráfico 2 y 3 a continuación dan una visión panorámica acerca de los resultados SIMCE a nivel nacional. En éstos, se observó que los colegios chilenos tienen en Lenguaje un puntaje de 270,4, en Matemática 261,7, y en Historia, Geografía y Ciencias Sociales 258,2 puntos.

Gráfico 2: Promedios Nacional y de R.M en puntaje SIMCE 4° básico 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

Gráfico 3: Promedios Región Metropolitana en puntaje SIMCE 4° básico 2010

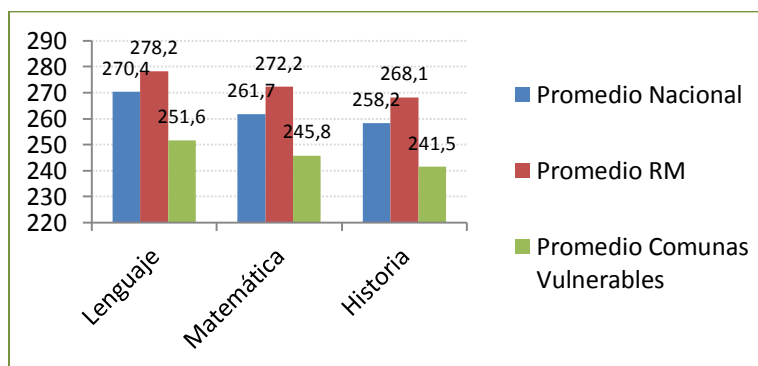


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

²⁹ Si bien la aplicación 2013 ya se realizó, aún no se encuentran disponibles las bases de datos. Por eso, se trabaja con la más reciente disponible que es la 2012.

La situación cambia drásticamente respecto al promedio nacional y sobre todo el metropolitano, cuando se analizan los puntajes que obtuvieron aquellos establecimientos que se ubican en comunas vulnerables. En este sentido, en Lenguaje los puntajes varían entre 245,5 y 259,8, en Matemática el intervalo va de los 240 a los 254 puntos, y en Historia, Geografía y Ciencias Sociales el espectro va de 232,9 a 249,3 puntos. Es importante decir que todos los mínimos son obtenidos por la misma comuna: Cerro Navia, mientras que todos los máximos los obtiene la comuna de San Joaquín. La totalidad de los promedios se encuentra por bajo del promedio nacional.

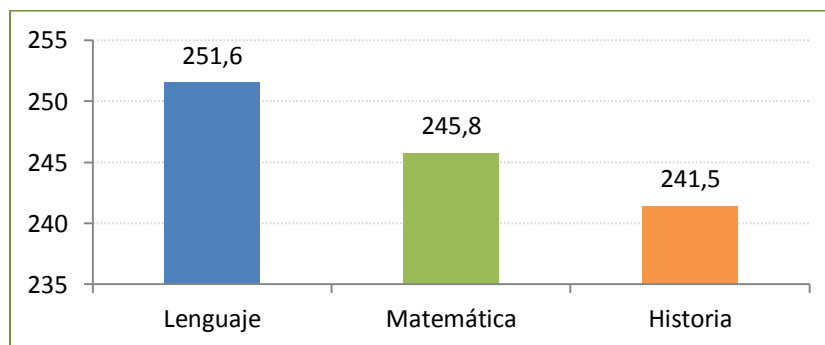
Gráfico 4: Promedios nacional, R.M y de comunas vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

En cuanto a la dependencia, la mayoría de los establecimientos de comunas vulnerables son particulares subvencionados (59,5%), siguiendo los municipales (40%), y habiendo sólo un colegio particular pagado (0,4%), ubicado en la comuna de Estación Central. A continuación se aprecia los promedios de las tres áreas en comunas vulnerables:

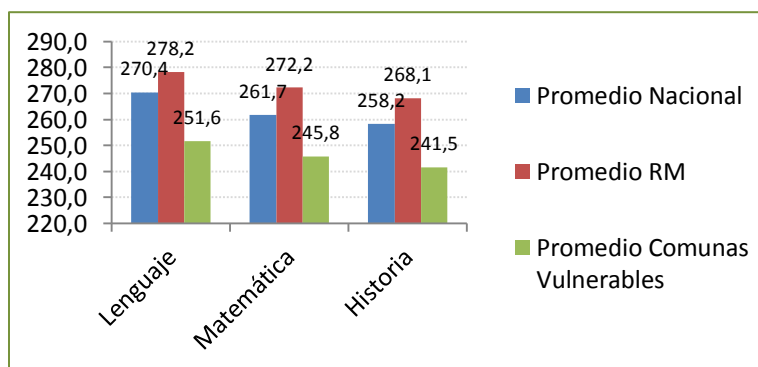
Gráfico 5: Promedios en comunas vulnerables de puntaje SIMCE 4° básico 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

Gráficamente, la situación se hace más clara con el gráfico 6 a continuación, que junta los promedios nacionales, regionales, y de las comunas vulnerables:

Gráfico 6: Promedios nacionales y regionales de comunas vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012



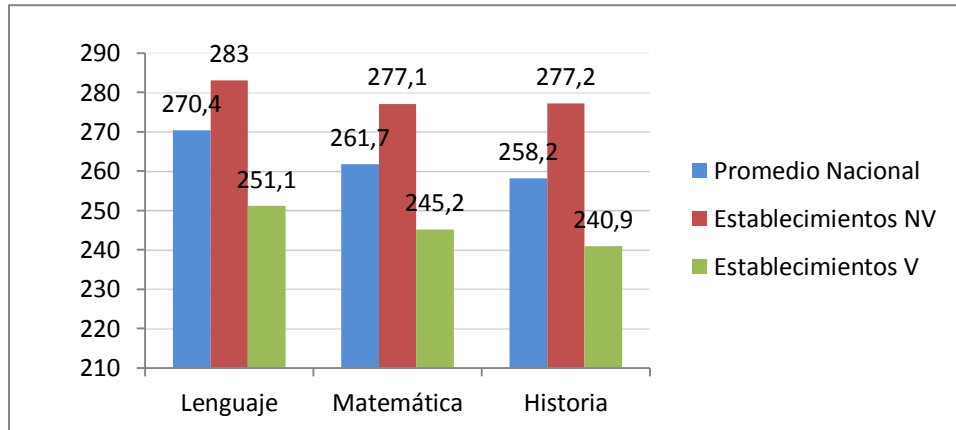
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

De esta forma, se puede concluir que efectivamente existe una diferencia entre los rendimientos en el SIMCE por parte de aquellos establecimientos que pertenecen a comunas vulnerables, respecto a la totalidad de colegios del país. Es interesante también ver que la desigualdad no deja de ser importante: mientras las diferencias entre los promedios regionales de la Región Metropolitana y nacionales son de 7,8; 10,5 y 9,9 puntos en Lenguaje, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respectivamente, las comunas vulnerables, respecto al resto del país, tiene en las mismas pruebas (y en el mismo orden), diferencias de 26,6; 26,4 y 26,6 puntos. Es decir, en promedio las comunas vulnerables se encuentran 26,5 puntos bajo el promedio nacional, y 17,1 puntos bajo el promedio regional. Ahora, al analizar de acuerdo a la dependencia de los establecimientos educacionales, vale decir, si son municipales, particulares subvencionados o particulares pagados, dentro de las comunas vulnerables, es posible también encontrar diferencias.

Cuando comparamos con las comunas menos vulnerables de Santiago³⁰, las distancias son aún más grandes, considerando que estos colegios se encuentran por sobre la media nacional (en promedio en 15,6 puntos), como lo muestra el gráfico 7; en donde también se observa que los colegios de comunas vulnerables promedian 31,9 puntos menos tanto en la prueba de Lenguaje como en la de Matemática, mientras que en la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promedian 36,3 puntos menos que los colegios de comunas menos vulnerables.

³⁰ De acuerdo al puntaje presentado en este mismo informe, las comunas menos vulnerables son Vitacura, Providencia, Las Condes, Ñuñoa y Santiago.

Gráfico 7: Promedio Nacional y de Establecimientos no vulnerables y vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas

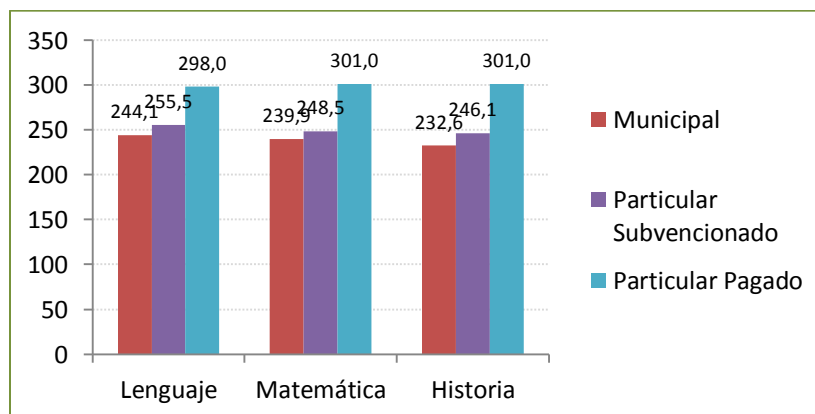


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

En cuanto al tipo de establecimiento ocurre que, mientras en las comunas vulnerables existen 40% de municipales, 59,5% de particulares subvencionados y 0,4% de particulares pagados, en las comunas menos vulnerables existen 20% de establecimientos municipales, 31,4% particulares subvencionados, y 48,6% particulares pagados. Proporcionalmente, estas últimas tienen la mitad de establecimientos municipales y particulares subvencionados, mientras que multiplica en más de 100 veces la proporción de particulares pagados.

Con esta primera observación ya evidente, se compararán los puntajes de acuerdo al tipo de dependencia de los establecimientos educacionales. Este análisis nos permitirá dar cuenta de que el tipo de dependencia no involucra necesariamente una equidad en los resultados, pero sí tiende a marcar una tendencia. En el gráfico 8 se muestran los puntajes SIMCE de colegios municipales de las comunas más vulnerables y de las menos vulnerables.

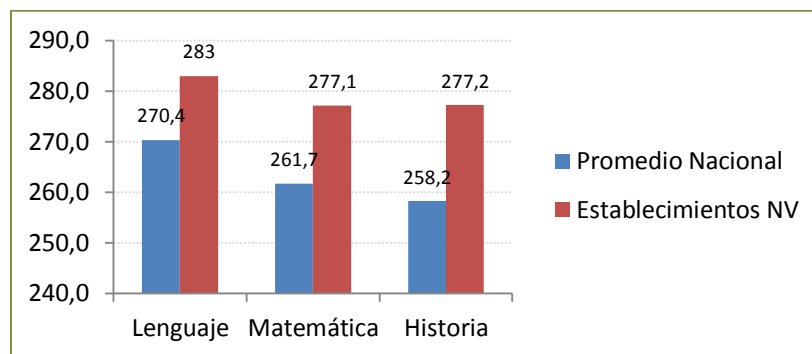
Gráfico 8: Promedios en puntajes SIMCE 4° básico 2012 en sus 3 áreas, según dependencia del establecimiento, comunas vulnerables



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

De esta manera, es posible dar cuenta de cómo aún dentro de las comunas existen diferencias, no siendo homogéneos los resultados a pesar de compartir el contexto de vulnerabilidad (aunque no se debe olvidar que todos los rendimientos se encuentran bajo el promedio nacional y regional). Cuando se compara con las comunas menos vulnerables de Santiago³¹, las distancias son aún más grandes, considerando que estos colegios se encuentran por sobre la media nacional (en promedio en 15,6 puntos), como lo muestra el gráfico a continuación:

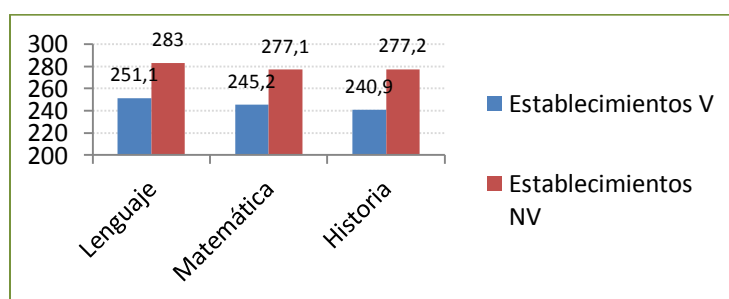
Gráfico 9: Promedio Nacional y de Establecimientos no vulnerables en puntaje SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

La diferencia es evidente en el gráfico 10 mostrado a continuación, donde queda de manifiesto que en la prueba de Lenguaje, los colegios de comunas no vulnerables promedian 31,9 puntos menos tanto en la prueba de Lenguaje como en la de Matemática, mientras que en la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promedian 36,3 puntos menos que los colegios de comunas menos vulnerables.

Gráfico 10: Promedios de establecimientos vulnerables y no vulnerables, en puntaje SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas

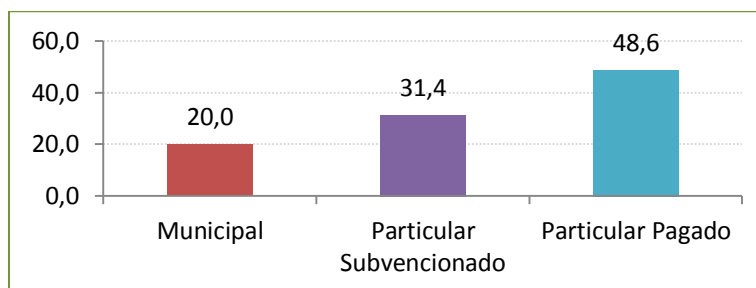


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

³¹ De acuerdo al puntaje presentado en este mismo informe, las comunas menos vulnerables son Vitacura, Providencia, Las Condes, Ñuñoa y Santiago.

Para realizar el desglose por tipo de establecimiento, primero se presentará la proporción de dependencia de los colegios que tienen las comunas menos vulnerables. El gráfico 11 a continuación permite ver las grandes diferencias con las comunas más vulnerables:

Gráfico 11: Promedios de Establecimientos Vulnerables y No Vulnerables, en puntajes SIMCE 4° básico 2012, en sus 3 áreas



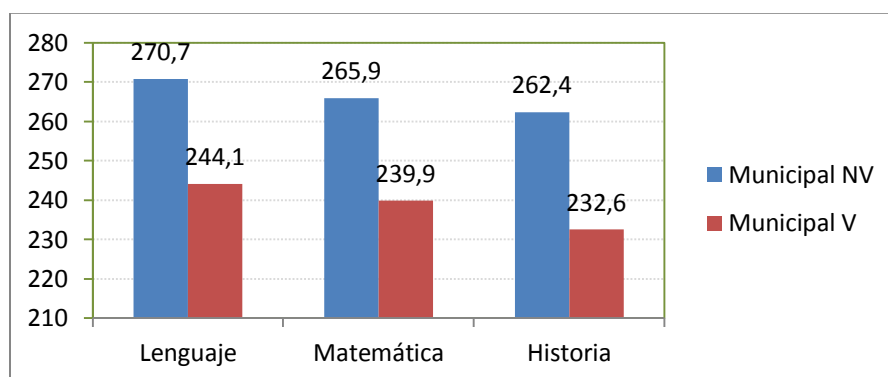
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

La diferencia es evidente, mientras en las comunas vulnerables existen 40% de municipales, 59,5% de particulares subvencionados y 0,4% de particulares pagados, en las comunas menos vulnerables existen 20% de establecimientos municipales, 31,4% particulares subvencionados, y 48,6% particulares pagados. Proporcionalmente, estas últimas tienen la mitad de establecimientos municipales y particulares subvencionados, mientras que multiplica en más de 100 veces la proporción de particulares pagados.

Con esta primera observación ya evidente, se comparan los puntajes de acuerdo al tipo de dependencia de los establecimientos educacionales. Este análisis permitirá dar cuenta de que el tipo de dependencia no involucra necesariamente una equidad en los resultados, pero sí tiende a marcar una tendencia.

En el gráfico 12 se analizan los puntajes SIMCE de colegios municipales de las comunas más vulnerables y de las menos vulnerables.

Gráfico 12: Puntajes de Establecimientos Municipales de comunas más y menos vulnerables en SIMCE 4 básico 2012

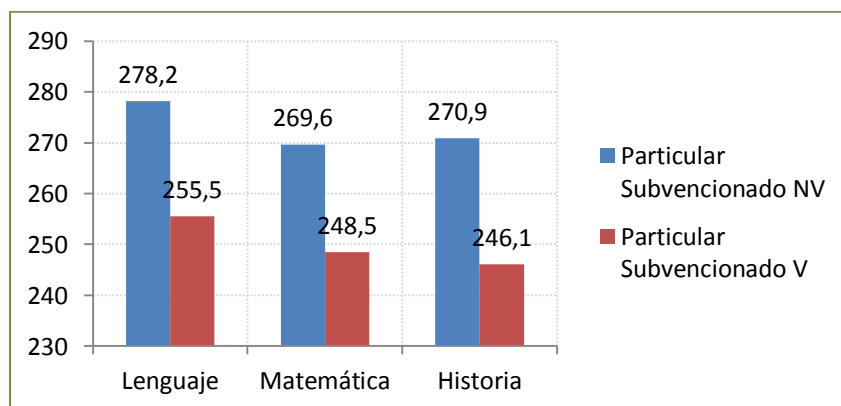


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web
SIMCE

Tal como se puede apreciar en la figura, en las 3 áreas que evalúa el SIMCE, los establecimientos municipales de comunas no vulnerables superan el puntaje obtenido por los colegios de comunas más vulnerables. Esto queda plasmado en que los establecimientos de comunas más vulnerables obtiene menos puntajes en las pruebas de Lenguaje, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales que los de comunas menos vulnerables: 26,6; 26 y 29,8 puntos menos, respectivamente. La diferencia es en todo caso menor a la comparación bruta entre los establecimientos cuando no se distingue según la dependencia del colegio.

En los particulares subvencionados existe la misma tendencia, pero la brecha entre establecimientos de comunas más vulnerables y menos vulnerables se aminora: 22,7; 21,1 y 24,8 puntos en las pruebas de Lenguaje, Matemáticas e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta situación se encuentra por bajo la diferencia que hay entre los establecimientos de comunas más y menos vulnerables, cuando no se distingue según la dependencia del colegio.

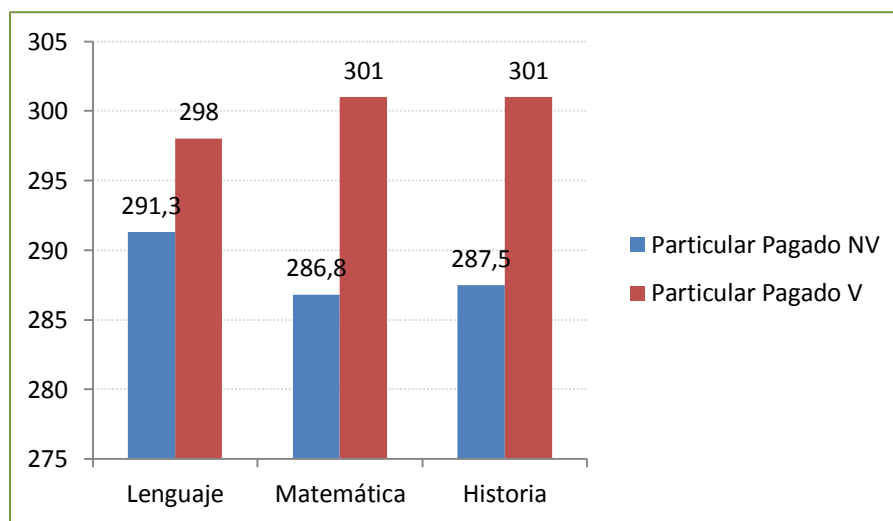
Gráfico 13: Puntajes de Establecimientos Particulares Subvencionados de Comunas más y menos vulnerables, en SIMCE 4° básico 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web
SIMCE

En el caso de los colegios particulares pagados la situación se revierte. Nuevamente se recalca el hecho de que en las comunas más vulnerables existe sólo 1 establecimiento particular pagado, mientras que en las comunas menos vulnerables hay 107 de estos tipos de colegio, por lo que el análisis puede presentar un sesgo. De todas formas, se exponen los resultados a continuación, donde los establecimientos particulares pagados de comunas no vulnerables obtienen menor puntaje que aquellos de comunas vulnerables, a saber, 6,7; 14,2 y 13,5 puntos menos en las pruebas de Lenguaje, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (ver gráfico 14).

Gráfico 14: Puntajes de Establecimientos Particulares Pagados de comunas más y menos vulnerables, en SIMCE 4° básico 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

Cabe mencionar que las diferencias siguen siendo menores que aquellas que presentan todos los ejemplos anteriores. Con las gráficas y datos expuestos es posible establecer que efectivamente los establecimientos educacionales de comunas más vulneradas de Santiago, obtienen menos puntajes que los establecimientos de comunas menos vulnerables, que la región, y que la media nacional. A partir de esta afirmación sustentada en la información entregada por el SIMCE se podría establecer que la vulnerabilidad, en las diferentes áreas que comprende y que fueron explicadas anteriormente, sí influye en el rendimiento de los niños y niñas de 4° Básico que rindieron el examen SIMCE en el año 2012.

Además, se puede dar cuenta de que las diferencias según la dependencia del colegio, a saber, municipal, particular subvencionado o particular pagado, también inciden en el resultado, obteniendo siempre los municipales el menor puntaje, superados luego por los particulares subvencionados y finalmente por particulares pagados. Esto también sustenta la hipótesis de que la vulnerabilidad incide en los resultados, ya que entre más privado el colegio, más recursos tiene y como se expuso anteriormente, tienen mejores condiciones materiales y de contexto para llevar a cabo la experiencia pedagógica. A partir de lo anterior se confirma el supuesto que la vulnerabilidad social es un factor importante al momento de buscar elementos explicativos al hablar de los resultados de la prueba SIMCE, de allí el interés en el campo de acción manifestado en los objetivos del estudio.

Existe además de SIMCE otra evidencia respecto del rendimiento actual del país en los procesos de Lectura, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha generado ya hace algunos años PISA, la cual posee como objetivo evaluar las competencias necesarias para la pertinente y activa participación en la sociedad, que se espera desarrollasen los estudiantes al término de su educación escolar. Así PISA es aplicable a todos los países que conforman la OCDE aunque pueden participar

otros que así lo deseen. En la aplicación 2012 participaron 67 países de los cinco continentes y en la medición del 2015 el número de países fue de alrededor de 70.³²

Desde el año 2000 se aplica cada tres años, en general a estudiantes que se encuentren en edad de quince años y con pruebas que evalúan las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y de Lectura; una de las situaciones interesantes es que PISA pondera en cada ciclo, las evaluaciones o mediciones de alguna de éstas áreas. Un claro ejemplo, fue el énfasis asignado a Matemáticas y la Resolución de Problemas en PISA 2012.

Es importante mencionar que los Dominios y Competencias evaluados por PISA en el área de Lectura son los siguientes:

Tabla 6: Dominios evaluados por PISA

Definición	La capacidad del estudiante para comprender, usar, reflexionar e involucrarse con textos escritos, para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad.
Dominio de Contenido	La competencia lectora se evalúa en función a textos mostrados en variados formatos: - Textos en prosas o textos continuos organizados en oraciones y párrafos. - Textos variables que muestran información de manera diferente, como en listas, formularios, gráficos o diagramas.
Dominio de Proceso	- Referidos a acceder y recuperar la información de los textos - Interpretar e integrar los textos. - Comprender globalmente un texto. - Reflexionar y evaluar el contenido.
Dominio de Contexto	La competencia Lectora se evalúa considerando el contenido de los textos que están relacionados a los siguientes contextos: - Educacional. - Personal. - Social. - Ocupacional.

Fuente: Elaboración Propia con información obtenida en Informe PISA/OECD 2012³³

Ahora bien, los resultados de PISA se deben entender en conjunto con la indagación familiar, individual y situación educativa contextual, en la cual los estudiantes llevan adelante sus aprendizajes en cada caso. Par estos efectos se aplican a estudiantes, padres, directores de establecimientos, y desde el 2015 a profesores, cuestionarios que pesquisan dicha información.

El informe PISA 2012 (Programme for International Student Assessment) elaborado por la Agencia de Calidad en Educación del Gobierno de Chile, indica que el país se encuentra bastante por debajo en relación a los países que participan de dicha evaluación, ocupando en el ranking el puesto N° 51. Es importante considerar que, aunque Chile según el informe reportado, estaría

³² <http://www.agenciaeducacion.cl/pisa-programme-for-international-student-assessment/>

³³ El Programa Pisa de la OECD <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

liderando en América Latina (aun cuando este desempeño sólo se consideró para Costa Rica, Brasil, Argentina, Colombia México, Uruguay y Perú) los avances son bajos (Centro de investigación periodística, 2013)³⁴

La última aplicación práctica en Chile la realizó la Universidad de Chile a través de su Centro Microdatos³⁵, la fecha de aplicación inició el 2 de agosto y se extendió hasta el 12 de septiembre del año 2012. En esta oportunidad se aplicaron pruebas de lápiz y papel en el área de Lectura, Matemáticas y Ciencias y en computador de Matemáticas y Lectura. La muestra fue representativa de estudiantes de 15 años de establecimientos del país.

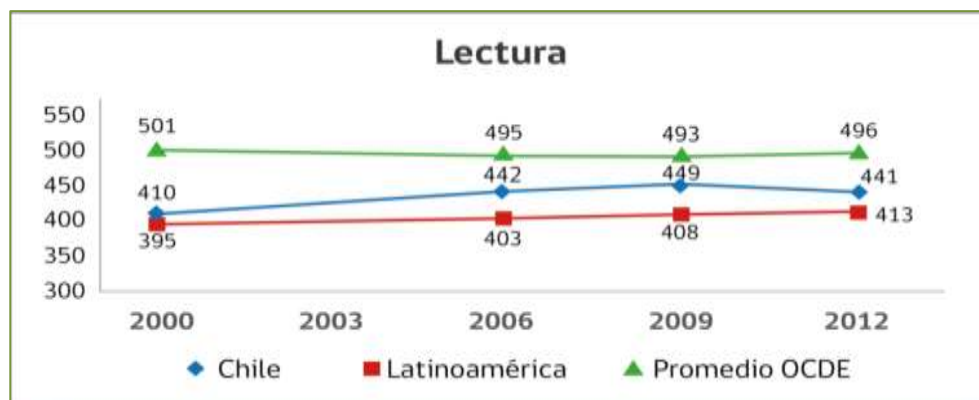
Tabla 7: Muestra aplicación PISA 2012 Chile

Muestra PISA de Chile 2012	Número de Establecimientos	Cantidad de estudiantes
	222	6856

Fuente: Elaboración Propia, datos informe 2012 Agencia de la Calidad en Educación.

La aplicación de Pisa 2012 muestra que los resultados obtenidos por estudiantes chilenos son de 441 puntos en Lectura, poniendo al país primero en relación a otros latinoamericanos participantes en Lectura, pero se ubican en el lugar 45-50 de una totalidad de 65 países que han participado. Es interesante referirse a que los resultados del años 2012, los 441 puntos ya mencionados, no presentan significativas diferencias respecto de la aplicación de PISA 2009.

Gráfico 15: Evolución Puntajes PISA Chile, Latinoamérica y Promedio OCDE



Fuente: Gráfico elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile y OCDE

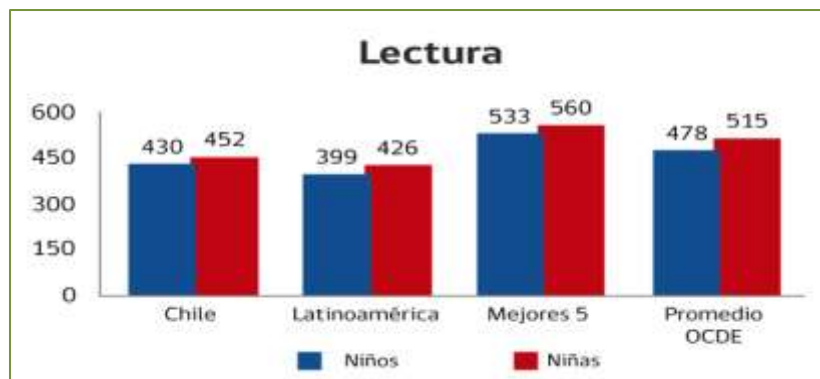
³⁴ <http://ciperchile.cl/radar/prueba-pisa-dos-lecturas-para-un-mismo-resultado/>

³⁵ El Centro de Microdatos (CMD) es un centro de estudios orientado a la producción y análisis de microdatos. Pertenec a la Universidad de Chile. Su misión es generar conocimiento a través del levantamiento, producción y análisis de microdatos de alta calidad, con impacto en la toma de decisiones, tanto en el área de la política pública como en el ámbito privado. <http://www.microdatos.cl/>

El siguiente gráfico representa la evolución de los puntajes PISA en la prueba de Lectura de acuerdo a los resultados arrojados por Chile, Latinoamérica y el promedio de los países integrados por la OCDE. En donde 550 representa el puntaje óptimo promedio en esta área de evaluación y 300 el rango menor. Generando un análisis de los resultados de este gráfico, se puede decir que, a lo largo del tiempo, Chile ha mejorado sustancialmente en Lectura obteniendo su mayor puntaje en el año 2009 con 449 puntos, a pesar de esto, en comparación a los países de Latinoamérica, Chile se encuentra en un rango mayor de resultados en todos los años de aplicación de la prueba. Hecho que se analiza considerando que, Chile y México son los únicos países de Latinoamérica que participan de la OCDE, por tanto el grado de desarrollo es superior a los otros países que no se encuentran en dicha Organización. A pesar de este resultado a favor de Chile, igualmente se encuentra por bajo el promedio de la OCDE en Lectura, hecho que también se sustenta, en que nuestro país aún está en vías de desarrollo, por lo tanto, el resto de los países desarrollados superan con creces distintos ámbitos de desarrollo evaluados por PISA. Finalmente son preocupantes los resultados que muestra Latinoamérica y abre el debate nuevamente hacia la enorme brecha social y económica que existe en los países latinoamericanos.

Resulta interesante además observar las diferencias de género que emanan de los resultados Pisa 2012. Se enuncia en el informe de la Agencia de calidad que habría una tendencia de género femenino en mayores puntajes respecto de la prueba de Lectura. Ver gráfico 16 a continuación.

Gráfico 16: Evolución Puntajes PISA Chile y otros de la OCDE

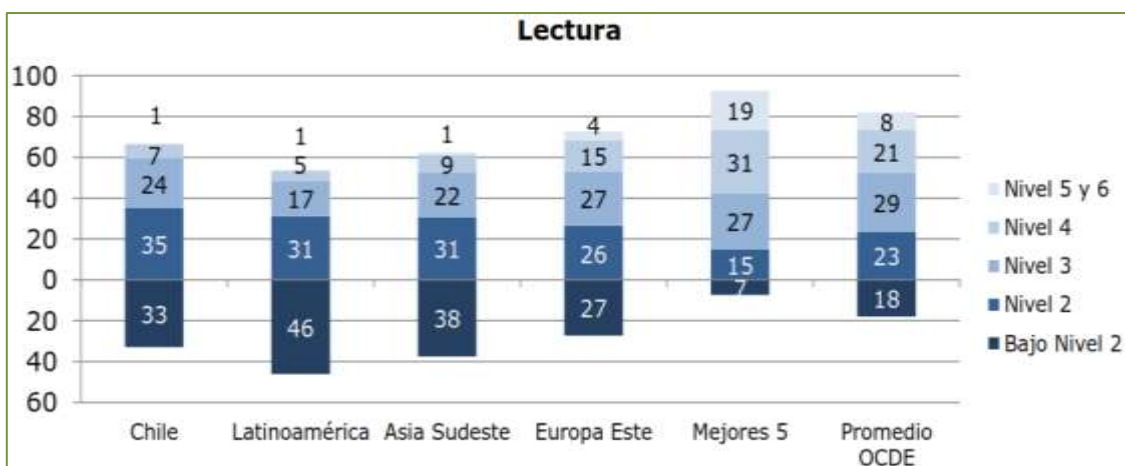


Fuente: Gráfico elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación y el Gobierno de Chile y OECD

El siguiente gráfico está establecido a partir de porcentajes y niveles de lectura en distintos contextos continentales y nacionales del mundo. Los aspectos que se pueden relevar de este gráfico son variados. En primer lugar, en evidencia queda, que los 5 mejores, tienen los niveles más altos de porcentajes que concuerdan con los niveles entre el 3 y el 6 de índice de lectura. En contraste a este resultado está Latinoamérica en donde un 46% está por bajo el nivel de lectura esperado, vinculando este resultado al nivel de pobreza y vulnerabilidad de los países latinoamericanos, que se encuentran muy por debajo de los índices de desarrollo de los países que conforman la OCDE. Seguido a este bajo resultado, Asia Sudeste también arroja un resultado bajo en Lectura con un 38% estando muy por debajo del promedio de la OCDE. Con respecto a Chile tienen resultados similares a los de Asia pero el grueso del porcentaje se encuentra en un nivel 2, que aun así sigue siendo bajo

en comparación al resultado del promedio de la OCDE. En comparación entre Chile y Latinoamérica, el primero sigue destacándose por sobre los países de su mismo contexto, siendo un país que es parte de la OCDE y en vías de desarrollo, por tanto se encuentra en un mejor escenario que la mayoría de los países de Latinoamérica. Europa Este tienen una mayor homogeneidad entre los porcentajes de sus niveles de lectura, aun así el grueso del porcentaje está por bajo el nivel. Finalmente, haciendo una lectura general de los resultados se aprecia que la mayoría de los contextos evaluados obtiene el mayor porcentaje bajo el nivel 2 o en nivel 2, propiamente tal, hecho que arroja una problemática en torno al índice de lectura a nivel mundial, por lo tanto, se hace necesario tomar medidas al respecto, que logren apalear problemáticas educacionales que siguen siendo el resultado de la brecha social a nivel internacional.

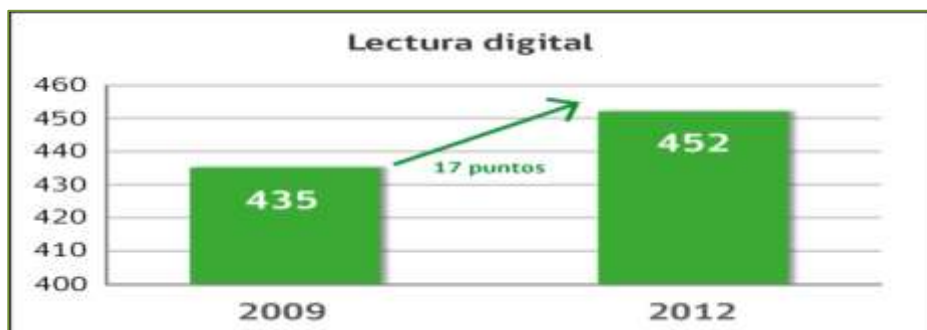
Gráfico 17: Puntajes PISA Chile y otras regiones de la OCDE



Fuente: Gráfico elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación y el Gobierno de Chile y OECD

En relación a la aplicación de prueba PISA en Lectura digital, los informes manifiestan que existiría una mejora importante de al menos 17 puntos entre los años 2009 y 2012, tal como se muestra en el gráfico 18 a continuación:

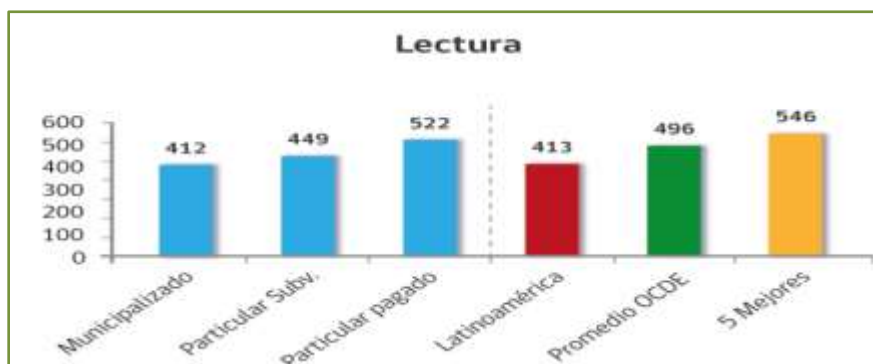
Gráfico 18: Puntajes PISA Chile 2012, Lectura digital



Fuente: Gráfico elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación y el Gobierno de Chile y OECD

No es posible dejar de mencionar a propósito del objetivo de esta investigación que se evidencian brechas por dependencia de institución educativa:

Gráfico 19: Puntajes PISA 2012 Chile, logros por tipo de dependencia



Fuente: Gráfico elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación y el Gobierno de Chile y OECD

Los colegios municipales obtienen menores resultados, al menos en Lectura se evidencia por dependencia, una brecha de 110 puntos y nuevamente no existe gran diferencia en relación a los resultados de evaluaciones 2009 o en general años anteriores. En los resultados PISA 2012 en Lectura nuevamente se encuentra brecha por grupo socioeconómico, esto (GSE) Grupo Socioeconómico o índice ESCS es construido en base a preguntas del cuestionario PISA respecto de ocupación y educación de padres y bienes en el hogar. En tanto más alto es el GSE del estudiante, mayor es el resultado obtenido en la evaluación. En Chile, esta brecha se ha observado en 2006, 2009 y 2012, sin variación estadísticamente significativa.³⁶

En Chile tanto los resultados PISA como SIMCE, demuestran que es necesario potenciar el proceso de la comprensión lectora, en esta investigación a lo involucrado en Literacidad, surge la necesidad de ampliar la comprensión lectora, en función de presentarles a los educandos un mundo letrado, que implica la presentación de la lectura a través diversas estrategias, mediadas por el docente y asumiendo este proceso por sobre lo técnico, es decir habilidades para el desenvolvimiento cotidiano respecto de las distintas formas de información a los que se verán expuestos. Por otra parte, esta ampliación del mundo letrado, según el proyecto PISA (2000) se promueve por medio de la aplicación de textos continuos y discontinuos, que están sujetos a la vida diaria del lector. Los textos continuos son: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y de prescripción. Los textos discontinuos son: textos impresos (declaración de renta, solicitud, boleta y formulario), avisos y anuncios, cuadros y gráficos, diagramas, tablas y matrices (horarios, hojas de cálculo, formularios de pedido e índice), mapas geográficos.

En otro sentido y como una forma más de contextualizar los objetivos de la investigación se hace necesario levantar o, al menos, trabajar en el intento de definir cómo se entiende “*Prácticas Pedagógicas*”; cabe señalar que afrontar esta discusión no equivale a poner un punto final: así

³⁶ Resultados PISA 2012 Chile, Programme for International Student Assessment. Agencia de la Calidad en Educación.

como las sociedades son entidades dinámicas las cuales están sometidas constantemente a procesos de transformación, sus instituciones, como el sistema educacional, y en este caso, la práctica pedagógica, se ve sometida a las mismas fuerzas de cambio, obligando a repensar y rediscutir constantemente sus principios y fundamentos. Es decir, están íntimamente relacionadas con las perspectivas, corrientes, modelos o –utilizando la expresión de Kuhn- “paradigmas” pedagógicos sobre los cuales se fincan. Es lo que Suárez (2000) describe como: “los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen” (Suárez, 2000, p. 42).

Se sostiene que existe una dependencia entre lo que se entiende por pedagogía y, las concepciones junto a las prácticas que despliegan los docentes en relación a estos constructos. Es así como en el intento de significar el concepto, se entiende por práctica pedagógica a todo escenario o ambiente de aprendizaje en el que participan los seres humanos (en este caso: docente, educandos) generando interacción significativa y comprendiendo que este espacio constituiría aprendizajes trascendentes, para la construcción de conocimiento de niños y niñas.

En este sentido y de manera más amplia de acercarse a comprender el concepto, se encuentra bajo la mirada de Bernstein (1996) citado por Daniels, en ‘Vygotsky y la pedagogía’ (1996) “(...) la práctica pedagógica es un contexto social fundamental por medio del cual tiene lugar la reproducción-producción cultural” (Daniels, 1996, p. 22). En otras palabras, la práctica pedagógica puede ser entendida como una praxis social, que si bien tiene su punto de partida en el docente, se configura como un proceso dialógico que involucra tanto al maestro como al alumno, en la cual ambos actores adoptan distintos roles pero con el propósito común de contribuir a la construcción del conocimiento y aprendizaje, desde los esquemas culturales y cognitivos en los que se desenvuelven como agentes educativos, lo anterior intentará ser mayormente desarrollado en el apartado de Marco Teórico.

Todos estos datos entregan un referente de la realidad que vale la pena analizar críticamente para valorar los esfuerzos de estas prácticas pedagógicas que nos llevaron a desarrollar el presente estudio.

2. Literacidad y potenciación del desarrollo de la comprensión

Tanto la Lectura como la Escritura son herramientas fundamentales para el desenvolvimiento de los sujetos en la sociedad, pero está claro que en la mayoría de los casos, si bien los niños adquieren las herramientas de lectura y escritura, estas se encuentran débiles, puesto que no las complementan con otras habilidades necesarias del área. De este dilema es que nace el termino Literacidad, la cual se entiende como el conjunto de competencias necesarias para utilizar los géneros escritos de una comunidad, y dota de habilidades que ayuden a la interpretación y crítica que debe tener el sujeto.

La Literacidad, entonces, tiene un enfoque más integral a la hora de concebir la educación del niño, además de darle la importancia a las competencias de lectura y escritura, entiende que tanto al momento de aprenderlas como de ejercerlas, hay que tener en cuenta el contexto sociocultural y psicológico del niño. Entonces, el cariz que debería considerar el acto educativo con sus prácticas pedagógicas es distinto, debido a que se le da gran importancia a la interacción que hay al momento

de enseñar; pretende no perpetuar el conocimiento que dicta el docente, sino que dialogar constantemente con el educando, teniendo presente siempre, que la particularidad tanto del niño como de su contexto hará también particular la capacidad de recepción y de actuación que tendrá con la lectura y escritura.

Dentro del proceso educativo el rol de la lectura y escritura es de suma importancia, por ello dotar con dichas herramientas a niños o niñas, como el uso que éste les dará, es esencial. Sin embargo, aunque no es negada su importancia, en la práctica surgen varios problemas, puesto que en la mayoría de los casos no se contemplan una serie de elementos externos a la lectura y escritura, que además de complejizarlas las vuelve más útiles y completas. En base a lo anterior es que surge la necesidad de contemplar dichos elementos externos al momento de educar, y de eso se encarga la Literacidad –“que es la habilidad para comprender, producir, utilizar, elaborar y reflexionar sobre y desde los textos escritos y orales en orden a lograr las propias metas, desarrollar nuestro potencial y conocimiento y participar efectivamente en la sociedad” (OECD/UNESCO-UIS, 2003, p. 1).

Es así como la Literacidad, al tener como eje la interacción del docente con niños y niñas, es capaz de contemplar el contexto y particularidad de ellos (as) a la hora de educar, lo que instantáneamente provoca que el enfoque educativo sea más integral. ¿Es posible levantar algunos argumentos?. Es posible mencionar que existen ciertas problemáticas que presenta el modelo educativo a enseñar de lectura y escritura, entre ellas el tipo de interacción y la poca importancia que se le da al educando en relación a su contexto y actuación, por ejemplo:

- La predisposición de los profesores frente a los alumnos al momento de presentarse como si tuviesen ganada la atención a priori en vez de mantener vivo el juego de la atracción: Dentro de la educación formal se da con mucha regularidad que los profesores no se cuestionen las formas que tienen para presentar el contenido (sobre todo la lectura y escritura, es decir los procesos de Literacidad, las cuales se enseñan de una manera mecánica), no siempre se otorga la importancia que amerita a la necesidad de ser atractivos en las prácticas y presentarles la posibilidad de interacción con el conocimiento de una manera atractiva y dinámica. De hecho las relaciones entre los profesores y alumnos se mantienen en una supuesta ‘atención ganada de ante mano’ que tendrían los educadores. En base a eso, el profesor Antelo (2005) sostiene: “huelga decir que esa tarea (la de ganar a priori la atención el uno del otro) no sólo es imposible sino que su ejecución compulsiva es proporcional a su incumplimiento, no menos compulsivo (...)” (Antelo, 2005, p. 17). Es que para la Literacidad es esencial tener siempre en cuenta al otro (en este caso al educando) y su contexto – tanto cultural como psicológico- para poder desarrollar así mejores formas para dotar de las herramientas de lectura y escritura.
- La poca o casi nula interacción que hay en el acto educativo, ya que se suele ver al niño como un sujeto receptor y no productor: La relación educador- educando es asimétrica, puesto que la educación se suele ver como un vehículo donde el profesor es quien maneja la enseñanza y no como un “barco donde todos reman” – donde se le otorga el valor necesario a todos los sujetos que participan en el acto educativo. Es por eso que para la Literacidad, es de suma importancia generar que el alumno sea un sujeto activo y promotor de transformaciones. Para este propósito - la Literacidad- está encargada de utilizar todas las estrategias, metodologías y procedimientos posibles, como es el caso de las tecnologías por ejemplo, que surge inevitablemente como

actual posibilidad, además de ir innovando en éstas para el avance tanto de la lectura como de la escritura a través de las TIC. También, esta plataforma democratiza la enseñanza, lo que entrega posibilidades de una nivelación en la asimetría que se suele dar en el acto educativo, “Dickey señala que tanto profesores como alumnos se benefician con el uso de weblogs en docentes que suelen ser teleformativos. Por una parte, los profesores cuentan con el formato para organizar los materiales, motivar y desarrollar grupos de aprendizaje. Mientras que para los estudiantes, la elaboración de su blog personal les ayuda a construir su propio aprendizaje y establecer redes de interrelación social que sirvan para paliar los sentimientos de aislamiento que, generalmente, se asocian con los sistemas de teleformación” (García, Caldeiro & Aguaded 2015).

- El maestro no siempre provoca que niños y niñas se cuestionen y superen el conocimiento entregado: al no dotar de aptitudes críticas y analíticas, el educador no promueve el desarrollo y avance de éste. Se centra principalmente en la reproducción y memorización de las herramientas dadas, sin dar paso a la creación de los educando. Esto pasa principalmente, por la débil entrega de las herramientas que promoverían procesos de Literacidad, sin dar importancia a los elementos de comprensión, análisis e interpretación. En Chile existen investigaciones que mencionan que una de las características del tipo de clases es más bien con actividades homogéneas y poca interacción, participación y falta de diálogo por ejemplo. En base a esto mismo, Alberto Manguel, hace la siguiente crítica:

el maestro o maestra [...] Es la persona que se encarga de transmitir a la nueva generación los códigos de nuestra sociedad pero, al mismo tiempo, para que los jóvenes puedan, verdaderamente, hacer uso de esa memoria, necesita enseñarles a cuestionar ese código, a cuestionar ese dogma, a hacer constantemente preguntas sobre la autoridad de los que están en el poder. Entonces, el maestro o maestra, entra en la situación que se encuentra Sócrates, que es la de transmitir el conocimiento y transmitir, al mismo tiempo, la forma de contestar a ese conocimiento, oponerse a ese conocimiento, comentarlo o criticarlo. (Holdengraber, Paul, Manguel, 2007, p. 29)

- ¿El problema parte de la educación que reciben los docentes?: Evidentemente el problema con los procesos de Literacidad es un círculo vicioso, debido a que, a quienes educan para educar, no se les entregan las herramientas necesarias, lo que provoca un mal desempeño en el área. Al momento de no generar una base sólida en quienes tendrán la labor de educar a los niños, respecto de los procesos de literacidad, se genera un severo problema desde la raíz:

Así, perjuicios y estigmas cernidos alrededor de las capacidades de lectura y escritura de los futuros enseñantes en los institutos de formación docente y en las universidades inhiben a estos de verse como futuros maestros y profesores de lectura y escritura, más allá de cuál sea el nivel o especialidad para los que se están formando o esperan trabajar. (Brito, 2013, p. 9)

Es por eso que se necesita un cambio integral en la educación, sobre todo en quienes posteriormente tendrán la labor de educar.

- El error que implica ver el proceso de Literacidad, alfabetización, como un hecho natural, olvidándose del carácter socio-cultural que éste posee: durante mucho tiempo la educación en general se ha basado en reproducir ciertas dinámicas o métodos a la hora de enseñar, insistiendo con una sola forma como si cada niño tuviese las mismas cualidades y falencias a la hora de recibir, analizar, asimilar la información que se trabaja en aula de parte de los docentes. Es por lo anterior, que adquiere suma importancia entender tanto el aprendizaje como el uso de la lectura y escritura como un hecho social:

La alfabetización constituye un proceso profundamente social. No es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural: la lengua escrita. Por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear los saberes que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas. (Gaspar, 2013, p. 11)

Todos estos argumentos entregan una visión que define, claro está, la necesidad de revisar y ahondar en los procesos de enseñanza de la Literacidad y de cómo las prácticas pedagógicas realizados por maestras y maestros desde sus convicciones, formación y entendimiento en procesos de construcción de sentidos, tienen implicancias significativas en el desarrollo y potenciación de la comprensión del mundo que enfrentarán niños y niñas.

Desde otra perspectiva Chartier (1999) dice que la construcción de sentidos es un proceso determinado históricamente, así la comprensión de lo que se lee varía de acuerdo a lo recepcionado por los lectores, dado que no hay confrontación ante textos abstractos sino que, los individuos manipulan estos, en situaciones a las cuales les otorgan específicamente una determinada significación.

Así entonces la Literacidad se convertiría en una experiencia compuesta de espacios, tiempos, prácticas, tradiciones y costumbres. Es decir, los textos eventualmente no se leerían, percibirían de la misma forma, considerando además que se levantan diferencias entre los llamados lectores virtuosos y aquellos que se han quedado en el analfabetismo funcional, por ejemplo, o menos hábiles en este proceso. Estas diferencias que se perciben serían producto de los variados intereses que los individuos ponen en juego, en la práctica específica de la Literacidad.

Según Chartier (1999), los contrastes de lectores podrían ser estudiados desde una perspectiva social e histórica que postula de manera implícita que las divergencias culturales están necesariamente organizadas según una división social dada de antemano. Sin embargo, para este autor las divisiones culturales no se ordenan sólo por una estructura social, sino por donde circula cada corpus de textos y cada género de impresos. Por consiguiente, lo esencial es comprender cómo los mismos textos pueden ser aprendidos, manejados y comprendidos en formas diversas y para ello se ha de reconstruir las redes de práctica que organizan las formas, histórica y socialmente diferenciada. La lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: es la puesta en marcha del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo y con los demás (Chartier, 1999).

Las brechas existentes en el sistema escolar chileno señaladas en las evaluaciones en el área de lenguaje, entregan evidencia concreta sobre la distancia entre los lectores de niveles iniciales y los lectores de niveles avanzados, situación que es marcada a causa de los contextos socio-culturales de donde proceden los sujetos³⁷, estableciendo de este modo la relación entre la prevalencia de tipos de lectores y su situación. Además, la presencia de diferentes procesos de lectura también está en una relación diacrónica, es decir, los sentidos de la lectura evolucionan en consonancia con las funciones sociales que se le ha otorgado históricamente.

En la actualidad, existe acuerdo en considerar que la función de la escuela se relaciona con la inclusión de los sujetos a una sociedad cada vez más compleja y globalizada, y que requiere de la adquisición de competencias y habilidades de alto nivel para el mundo laboral³⁸. Desde este punto de vista, la lectura viene a ser una clave para la inserción en el trabajo. Sin embargo, no siempre la escuela ha tenido esta misión. Durante los siglos XVI y XVII la escuela funcionaba en relación a las congregaciones eclesiásticas y se caracterizaba por su misión evangelizadora mediante una enseñanza catequista. En este contexto la escuela era el lugar donde se enseñaba a leer las oraciones y la Biblia. Es a partir del siglo XVIII que se impone en las instituciones escolares una misión moderna de la educación, centrada en los saberes laicos concebidos como cultura general y son transmitidos por una escuela con orientación republicana (Chartier, 2004).

Braslavsky (2008) sostiene que “a mediados del siglo XIX aparecen métodos fónicos, que si bien facilitan el aprendizaje mecánico de la lectura, todavía se subordinan a la memorización del alfabeto y se desentienden de la comprensión” (Braslavsky, 2008, p. 65), ella misma menciona que pasó mucho tiempo hasta que la enseñanza de la lectura fuese visto como bien social y mucho más que se llegara a asumir la comprensión activa de la lengua. (Braslavsky, 2008)

En la sociedad actual, cabe enfrentar tanta diversidad cultural, social, etc., que el desafío de plantear nuevas y mejores prácticas de enseñanza de la Literacidad es una demanda relacionada a logros de cambios positivos para esta misma diversidad, por ello la importancia de evolucionar en los métodos conforme a las necesidades que emergen.

El concepto de Literacidad y su contextualización

Ya en un acabado Estado del Arte se presentaron concepciones de Literacidad y es posible dar cuenta que existen una pluralidad de comprensiones, más lo interesante es vincularla a una construcción social considerándola situada y contextualizado sociohistóricamente. Se define que la Literacidad es propia de las culturas por esa razón dependería y cambiaría en los contextos. Interesante es la relación que la vincula a espacios tanto cognitivos como sociales y que crece en configuración cultural.

En este aspecto Cassany (2005) ha desarrollado amplios análisis relacionados con una comprensión crítica constituyente de la Literacidad, que vale la pena revisar. Sus visiones críticas de diferentes escuelas respecto al concepto de “comprensión” son un gran aporte para transitar por el constructo de Literacidad. Por ejemplo, en sus análisis ha abordado la perspectiva de la *Teoría*

³⁷ Datos SIMCE 2010.

³⁸ UNESCO, 1989.

Crítica de la Escuela de Frankfurt, destacando a autores como Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas. Desde esta revisión, destaca que esta escuela “rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cuál es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras” (Cassany, 2005, p. 20). Así, la realidad obedecería a motivos históricos y particulares. Considerando esto, sería posible un mundo mejor y más justo. En función de desenmascarar las injusticias se proponen varios métodos, como la “crítica inmanente” (identificar las contradicciones que son presentadas en la realidad) o el “pensamiento dialéctico” (cómo el orden establecido se altera según los intereses y actuaciones de las comunidades). Para Cassany (2005) estos métodos permitirían tomar “conciencia crítica” de la realidad, así como también proponer alternativas que no carecieran de justicia. Buscando también el espíritu crítico, se critica el positivismo y propone que las ciencias estén al servicio de la vida cotidiana para que las necesidades encuentren respuestas. En particular, esta corriente permitiría establecer que la escuela es una institución que reproduce la desigualdad, ya que la educación en ella impartida es una institución creada por las clases dominantes para reproducir la dominación. Así, la escuela legitima el orden social establecido.

También Cassany analiza la postura de Freire (1970, 2009), quien tendría un impacto indiscutible en el desarrollo de la Literacidad, según el autor. Freire plantea que el analfabetismo es “el resultado de un proceso histórico planeado para producir inequidades – y no como un fracaso de la persona” (Cassany, 2005, p.33)

En el mismo sentido y continuando con los aportes de Freire (1970, 2009), no se puede dejar de mencionar que enseñó y recalcó la importancia de considerar contextualidades en los procesos lectores de cualquier nivel. Passos (2015) señala en el diccionario Freiriano que lograron traducir “Al hablar objetivamos nuestro pensar, para poder comprenderlo. Es imprescindible una lectura del mundo que contextualice, geste y enmarque un sentido para la palabra. Palabra que, vinculada a un contexto, la llenamos de sentidos íntimos y colectivos” (Passos, 2015; en Streck, Redin, Zitkoski 2015, p. 303). Los procesos lectores en Freire trascienden a situaciones técnicas o destrezas aisladas, se trata de entender la lectura como proceso social y emancipador “En Freire la lectura del mundo y de la palabra es derecho subjetivo pues, dominando signos y sentidos, nos humanizamos, llegando al acceso de mediaciones de poder y ciudadanía” (Passos, 2015; en Streck, Redin, Zitkoski ,2015, p. 303).

Freire (1970) estuvo en Chile exiliado alrededor de 1967, logró avanzar en la obra que venía gestando hace un tiempo que finalmente fue publicada en 1970 en portugués: la valorada *Pedagogía del Oprimido*. En este libro, Paulo Freire da indicios acerca de su pensar del proceso lector y la herramienta significativa en que se convierte para el ser humano. Pero no se puede abandonar el reconocimiento también trascendente acerca del escrito relativo al “abordaje del acto de leer” con enfoque crítico que transforma la mirada de un proceso hasta el momento tremendamente mecánico (Klein, 2014). En la obra releva que la comprensión del mundo que nos rodea se genera en forma anterior a las comprensiones de las palabras, aprendizajes previos son vitales para contextualizar las comprensiones de lo escrito, de allí la importancia de trabajar en construcción de significados y considerar los contextos del lector, “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la lectura posterior de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se entrelazan dinámicamente” (Freire, 2001, p. 11; en Klein, 2015, p. 303). Freire (2001) enfatiza la importancia significativa que posee la consideración del mundo cercano al

que inicia el aprendizaje de la lectura, pertinencia cultural, respeto al otro, como bien lo desarrollo y nos mostró en su trascendente trabajo de compromiso social y político a través de la alfabetización adulta.

Posterior al análisis de Freire (2001), Cassany (2005) se ha explayado respecto a la pedagogía y pensamientos críticos. Como herencia del autor recién revisado, “la pedagogía crítica extiende y profundiza la reflexión sobre la alfabetización a toda la educación” (Cassany, 2005). Para él, Giroux propondría como características del pensamiento crítico el que no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio con el que se pueden problematizar los hechos, y el que ningún conocimiento carece de intereses y valores humanos. Por otro parte, indica que Kanpol plantearía que la Literacidad crítica permite que se desarrolle un empoderamiento individual que permita analizar las circunstancias culturales. Dentro de esta corriente, posteriormente se ha caracterizado el pensamiento crítico como particular del individuo, que necesita formación, que parte de los propios intereses del sujeto, que busca argumentaciones razonadas, y que luego de compartir las ideas con otros, se transforma en social. Así, se fomentaría el fortalecer las ideas propias y el tolerar las ajenas, así como el intercambio libre de opiniones.

En Foucault, según el análisis realizado por Cassany (2005), el poder se ejerce mediante el conocimiento, el cual se compone de las opiniones y saberes sobre la realidad, y las convicciones propias sobre los hechos. Ya que esto varía dependiendo del contexto, es cultural y no natural (por ejemplo: la percepción que se tiene sobre los enfermos mentales ha mutado en el transcurso del tiempo). De esta forma, se considera el discurso como “uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y para ejercer el poder sobre sus miembros” (Cassany, 2005, p.35). Esto, con el discurso se construye una visión de la realidad. Por esto, Foucault es crítico de la visión de Freire o de la teoría crítica, y de que éstas permitirían liberarse del conocimiento históricamente acumulado.

Cassany (2005) también en sus análisis particularmente los realizados en los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida* lleva a revisar la perspectiva de los “Nuevos Estudios sobre la Literacidad”, que se caracterizan por adoptar una representación sociocultural. Los trabajadores que compondrían esta perspectiva, rechazan la visión psicologicista de la lectura y la escritura. Asumen que la escritura es una forma cultural y un producto social, por lo que las formas de entenderlas es enfocándose en las comunidades en las que ha surgido. Así, “el acto de leer y elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto”, considerando que en cada comunidad se desarrollan formas particulares de transmitir e inferir significados. Para esta corriente, el desarrollo cognitivo o el pensamiento científico no se logran a partir del aprendizaje de la letra impresa.

Una vez comprendiendo o queriendo analizar el desarrollo propio que ha levantado el autor respecto de la lectura crítica, emerge el concepto de criticidad, el cual se ha visto manoseado mucho en diferentes instancias en el transcurso de los años. Propone preguntas como ¿qué es exactamente leer con criticidad?. Basándose en Cervetti para caracterizar la Literacidad contemporánea enuncia por ejemplo que el contenido del texto emergería al entrar en contacto con los significados que son aportados desde la comunidad, a través del actor. Así, el conocimiento sería siempre cultural e ideológico, la lectura sería una práctica que reproduce la organización del poder, y el discurso construiría las representaciones establecidas sobre la realidad. Por esto es que la educación debería

encaminarse en el desarrollo de la conciencia crítica del lector, para que pueda valorar si está o no de acuerdo con las representaciones y distribución de poder explicadas en el discurso.

Cervetti se enfoca en las cuatro dimensiones de la Literacidad propuestas por Luke y Freebody, en el contexto del desarrollo de la Literacidad crítica en Australia. Este mapa contempla: a) Recursos del código, en el cual el aprendiz procesa el código con la competencia gramatical. Se enfatiza en la descodificación y codificación del sistema escrito; b) Recursos del significado, en el cual el aprendiz construye significados con la competencia semántica. Se enfatiza en la comprensión y producción de significados; c) Recursos pragmáticos: el aprendiz es usuario comunicativo del texto con la competencia pragmática. Se enfatiza en la comprensión de los propósitos del discurso; d) Recursos críticos: el aprendiz crítica y analiza el texto con la competencia crítica. Se enfatiza en que el texto representa un punto de vista parcial y no neutro.

Ahora analizando el Análisis Crítico del Discurso (ACD), plantea que ésta es un método para examinar el componente crítico en la lectura, ya que permite “observar con más precisión la prosa usada en el discurso, el significado comunicado o las interpretaciones que construye el lector” (Cassany, 2005, p.41). Este método tiene como objetivo el “descubrir cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales con el discurso, dentro de la democracia” (Cassany, 2005, p.41), y así reducir las injusticias sociales. Como es de esperarse, el ACD mantiene que no existe la neutralidad en el discurso, y que éste no refleja la realidad de modo objetivo, ya que el autor del discurso se sitúa en un lugar y momento concreto y por tanto refleja la percepción de la realidad que tenía éste. A partir de esto, la comprensión crítica de un discurso implica identificar los presupuestos y confrontarlos con una u otra alternativa. El desarrollar este método requiere de una serie de competencias y habilidades complejas, por lo que se está hablando de “una de las formas de lectura y comprensión más exigentes y complejas” (Cassany, 2005, p.42).

Por otro lado, la Psicología de la comprensión o del discurso escrito, leer implicaría elaborar los significados que no se mencionan de forma explícita en el discurso. A esos significados los denomina “inferencias”, y los construiría el lector a partir de los estímulos del texto y de los conocimientos previos que tenga. Para esto, hay que identificar ciertos datos: desambiguación, anáforas, implícitos y la asignación de referentes. Además, se elaboran otros datos: deducciones, evaluaciones y críticas. Éstas últimas son las inferencias, y esta corriente busca “identificarlas, clasificarlas y determinar los procedimientos cognitivos que usamos para construirlas” (Cassany, 2005, p.43).

Finalmente y sin querer abusar de su postura deja la reflexión respecto la comprensión crítica en cuanto asume que el discurso no refleja la realidad con objetividad; que leer requiere analizar el conocimiento desde la realidad del lector y criticarlo; que el conocimiento del autor y las interpretaciones del lector dependen de los contextos de ambos; que cada lector construye su propia interpretación de un texto; y que para leer elaboramos inferencias que requieren recursos cognitivos y tiempo (Cassany, 2005).

3. Profundizando sobre estudios actuales de enseñanza de Literacidad y comprensión lectora

Al revisar ya en el Estado del Arte de la presente investigación se da cuenta que los variados estudios consideran relevante a la Literacidad para el aprendizaje de habilidades no sólo en el sistema escolar sino para la vida, se sabe que el aprendizaje de ésta necesariamente involucra movilizar procesos cognitivos superiores potenciando el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, mismo que sin duda, fortalecerá la comprensión de los contenidos diversos en el área escolar y los aprendizajes de la cotidianidad presente en el diario vivir que enfrentan niños y niñas, ello por supuesto de fundar competencias pertinentes para la participación de individuos en una sociedad continuamente variante (Chen, 2009).

Los estudios de Literacidad también se han orientado hacia variadas posiciones. De acuerdo a lo establecido por Snow (2001) la investigación sobre lectura inicial realizada durante la década del 80 y 90 considera altamente relevante los aprendizajes previos de los alumnos al iniciar el proceso de lectura inicial, estableciendo la relación de los años pre-escolares en el éxito de este proceso (Adams, 1990; Snow, Burns & Griffin, 1998 en Snow, 2001). Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación de la época, es la importancia del desarrollo del lenguaje oral y la adquisición del vocabulario para la comprensión de textos, habilidades que son adquiridas en la familia (Pellegrini 1995; Heath 1983; Wells 1985 en Snow, 2001). La orientación de estas investigaciones hizo atender criterios sociológicos relacionados con la valoración de los contextos.

Así, se sigue observando que un recorrido para abordar la temática y los estudios sobre comprensión lectora y prácticas de enseñanza de la lectura y escritura comprende una amplia gama, que involucra las teorizaciones acerca de las metodologías y prácticas para aprender a leer y escribir, considerando perspectivas analíticas, sintéticas y analítico-sintéticas, y en una mirada más amplia su relación con el contexto social y cultural, así como los estudios sobre las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir, tanto aquellos que se basan en las representaciones de los profesores como los que observan sus prácticas, así también otros estudios que buscan ligar el aprendizaje oral con el éxito en el aprendizaje de la lectura.

Vale la pena destacar la dispersión y amplitud de los estudios que actualmente intentan abordar, en un campo multidisciplinar, la temática de la comprensión lectora y del aprendizaje de la lectura y escritura inicial. Es un objeto complejo de análisis, por los múltiples factores que lo determinan, y la inexistencia de investigaciones que abarquen de manera integral a todos ellos, aunque considerando el avance que significa la producción de nuevas evidencias al respecto.

En el ámbito de la teorización de los métodos y prácticas de enseñanza de lectura y/o escritura, existen explicaciones que abordan una mirada que involucra la perspectiva social y cultural, mientras otras se abocan a entender qué mecanismos y qué habilidades se involucran en el proceso de aprendizaje de la lectura inicial. Desde una mirada amplia, la de Chartier (2009), las diferencias en las habilidades de los lectores se pueden entender según la posición social que estos ocupan, perspectiva instalada por la sociología crítica de los años 60 posición que significa un quiebre que

obliga a superar la mirada netamente metodológica del proceso de aprendizaje y de comprensión lectora (Chartier, 2009).

Asimismo las transformaciones sociales a lo largo de la historia han gatillado los cambios en el nivel de los métodos de aprendizaje de la lectura y escritura, situación expresada en el contexto de masificación de la educación impulsado por la urbanización del mundo hacia 1960. Bajo estos cambios, la educación que había regido para una pequeña elite tuvo que abordar el desafío de la alfabetización, donde lograr mejoras en la capacidad de comprensión lectora hasta el día de hoy es uno de los mayores desafíos (Chartier, 2009).

Es sobre todo desde una perspectiva de quiebres culturales que Anne Marie Chartier (2009) explica las transformaciones de la enseñanza de la lecto-escritura. Bajo su perspectiva, la elite es quien direcciona las formas que va adquiriendo la lectura y escritura, con capacidad para imponer los temas y las maneras de abordarla. De esta forma, las élites imponen la cultura, y cuando para estas la literatura pierde importancia, el hábito de la lectura es abandonado a nivel social (Chartier, s.f.) Actualmente, es la especialización con una profundización única de las materias de competencia de los estudiantes lo que determina el alcance de la lectura, de manera que esta se reduce a los ámbitos marcados por la profesión de cada aprendiz (Chartier, 2009).

Estas miradas culturales impuestas por la elite se traducen no sólo en el campo general de la cultura, sino que tienen expresión directa en el espacio de la escuela, uno de los primeros y más importantes lugares desde los cuales se establece una relación con la lectura. Las metodologías de enseñanza así como las prácticas instaladas a nivel de la escuela son también fruto de las transformaciones culturales en un nivel social, de manera que la adopción de ciertos útiles en la escuela no encuentra su relación principal con la disponibilidad técnica de los mismos, sino principalmente con que estos sean aceptables en el marco social y pedagógico instalado (Chartier, 2009).

El proceso mediante el cual las teorías se transforman en prácticas docentes es también abordado por Chen y Derewianka (2009). Estos investigadores acogen la perspectiva proveniente de Bernstein (1997), de la educación como un campo de batalla, que pone en juego la disputa de la producción de conocimiento y su contextualización al ámbito educativo, lo que es descrito como “dispositivo pedagógico”, esto es, el sistema de reglas mediante el cual se produce la transformación del conocimiento especializado en discurso pedagógico (Chen & Derewianka, 2009). El aporte de estos autores está en el análisis del ámbito de la disputa por la producción del conocimiento y de su recontextualización en la pedagogía.

La producción de conocimiento especializado toma relevancia en este análisis en tanto sus disputas internas permiten o impiden una mayor cohesión y encuentro entre las diferentes perspectivas utilizadas que llegarán a sintetizarse en discursos pedagógicos. Así, la región de la educación lingüística podría explicarse como una convergencia y conflicto entre distintos campos, entre ellos unos más cerrados y verticales como el de la psicología y la lingüística, y otros más abiertos a plantear diferentes perspectivas y nuevas miradas, como es el caso de la sociología y los estudios literarios (Chen & Derewianka, 2009).

En cuanto a los enfoques, los autores plantean una confrontación entre la psicología y la sociología, mientras la primera genera apertura de miradas mediante la experimentación empírica, tratando de conocer los procedimientos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura, la sociología define la alfabetización como una práctica dependiente del contexto cultural (Chen & Derewianka, 2009).

La recontextualización de estos conocimientos y su transformación en discurso pedagógico se dan por medio de campos oficiales de recontextualización (ORF) y campos pedagógicos de recontextualización (PRF) (Bernstein, 1996, 2000 en Chen & Derewianka, 2009). El campo pedagógico de recontextualización delimita una región de educación del lenguaje que dialoga con el campo oficial de recontextualización (campo de las políticas), así también es la base del campo de reproducción que incorporaba materias como inglés y literatura, pero desde 1970 se compone también por sociólogos, sociolingüistas y antropólogos generando una definición valiosa de alfabetización, entendida esta como un conjunto de prácticas arraigadas en componentes conceptuales, cognitivos, sociales y culturales (Chen & Derewianka, 2009).

En el campo oficial de recontextualización, existe una vinculación fuerte con el campo de la política pública. Si en 1970 los profesores ganaron mayor autonomía respecto de ésta, y asesoraban a los estudiantes preocupados por el desarrollo de su individualidad de manera descentralizada, en 1980 estas perspectivas fueron puestas en cuestión, al plantearse que los profesores estaban educando en base a sus percepciones y opiniones, y estas formas de proveer educación y el currículo debían ser examinados (Chen & Derewianka, 2009).

Desde el campo de la psicología se observó que los estudiantes necesitaban una educación directa tenían falencias en la base del lenguaje, por ejemplo, no conocían ni aplicaban el principio alfabético, mientras desde la sociología se argumentó que la invisibilización de la pedagogía significaba consolidar la ventaja entre las clases medias con buenas condiciones para el aprendizaje respecto de quienes vienen de los sectores bajos. Sin embargo, la principal y más fuerte razón para el giro en la política de estos años fue la vinculación de la alfabetización al éxito económico de los países, al ligarlo con la empleabilidad y la productividad del trabajo (Chen & Derewianka, 2009).

De allí que la alfabetización pasó a ser una de las principales metas a nivel mundial, para lo cual se generaron pruebas estandarizadas, y la globalización de la política y organismos que buscarán generar cifras comparativas de estos ámbitos entre estos países.

En Estados Unidos, la política se reorientó radicalmente, al desfinanciar a las investigaciones de perspectivas cualitativas respecto de la alfabetización, y privatizando a la par los centros de enseñanza, transformándola en un campo de competencia para el desarrollo del país respecto del resto de los países (Chen & Derewianka, 2009). Sin duda esto tiene repercusiones en los métodos de enseñanza de la lectura y escritura inicial, al transformar y orientar los objetivos de la clase y de la escuela respecto del aprendizaje medido por los estándares internacionales. En particular, el clima existente durante los 80 significó favorecer a las disciplinas que construían un conocimiento mucho más cerrado a los contextos, con estructuras verticales de pensamiento como la psicología, traducido a una política que se limita a comparar y buscar el aumento de los puntajes de los lectores, mediante la instrucción sistemática en fonemas (Chen & Derewianka, 2009).

Así entonces, podemos hablar de un quiebre de las políticas que hasta el día de hoy repercute en su elaboración y en el impacto que tienen sobre el campo de alfabetización en la escuela, desde configuraciones acotadas para la resolución de problemas que necesitan mirar mucho más allá para comprender cuales son los factores y contextos de producción de la lectura inicial.

Una clasificación de las perspectivas de investigación de la lectura inicial, que permite observar más detalladamente las diferencias y quiebres planteados por Chen y Derewianka hacia 1980, la ofrece Nuria Castells (2009). La autora parte del supuesto de que los estudios sobre enseñanza de la lectura se realizan sobre la base de teorías psicológicas que orientan tanto sus objetivos, como sus resultados y análisis finales (Castells, 2009) y busca conocer cómo se vinculan estas miradas con los tipos de investigación existentes en el ámbito de la lectura inicial y comprensión lectora:

la adscripción más o menos explícita a un marco teórico suele coincidir con la elección de objetos de estudio específicos, así como con la adopción de determinados procedimientos de obtención de datos y análisis de los mismos. Las explicaciones acerca de los aspectos implicados en el aprendizaje de la lectura, de las variables que intervienen y de la importancia que se les atribuye en este proceso, difieren en función de la perspectiva psicológica que se adopte. (Castells, 2009, p.30)

Así, las tres corrientes principales desde las cuales se construirían los estudios actuales son el cognitivismo, la perspectiva psicogenética, y el socioconstructivismo. El constructivismo se relaciona a las teorías sobre el procesamiento de la información, destacando la relevancia del conocimiento fonológico, y a la generación del vínculo entre fonema y grafema; desde la perspectiva psicogenética se plantea que los saberes son contruidos por los niños antes de ser escolarizados, por lo que se vuelve importante el estudio de los conocimientos que son cercanos a la lectura convencional y del proceso de aprendizaje de la lectura en un sentido amplio; desde la orientación socioconstructivista el proceso de aprendizaje de la lectura tiene relevancia en cuanto movilización de conocimiento por parte de agentes educativos, para hacerlos evolucionar a una mayor comprensión (Solé & Teberosky, 2001 en Castells, 2009)

Para llevar a cabo la Tesis Doctoral se seleccionaron investigaciones con un criterio amplio, que estuvieran relacionada al tema del aprendizaje de lectura y escritura, considerando tres aproximaciones metodológicas para poder diferenciarlas en el caso de que sus perspectivas se desdibujaran o parecieran confusas. Estas perspectivas, que ya han sido utilizadas desde otras investigaciones son la sintética, analítica y analítico-sintética (Castells, 2009).

La caracterización y selección de los estudios dividió a estos en: investigaciones centradas en la relación entre representaciones psicopedagógicas de los docentes y su práctica instruccional; estudios centrados en los resultados de aprendizajes de estudiantes; estudios que atienden a las prácticas instruccionales y aprendizajes de los alumnos; e investigaciones que atienden a las prácticas de los docentes, su práctica y los aprendizajes de los alumnos.

Los estudios centrados en la relación entre representaciones psicopedagógicas de los docentes y su práctica instruccional tienen como principal objetivo conocer cómo se relacionan las representaciones del maestro con las prácticas que llevan a cabo. Los trabajos agrupados en esta perspectiva demuestran la dificultad de establecer una relación precisa entre ambas variables, por

los múltiples factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura (Castells, 2009). Los estudios basados en los resultados de aprendizaje de los alumnos se dividen entre los estudios de intervención y los estudios de investigación básica. En los primeros se investiga desde la perspectiva cognitivista, que indaga en el desarrollo la conciencia fonológica y correspondencia grafofónicas, con una metodología de amplios grupos con variable de control para poder sacar conclusiones generalizables (Castells, 2009). Estas investigaciones demuestran la importancia de acceder al conocimiento de correspondencia grafema-fonema para poder leer palabras, lo que está asociado a la metodología instruccional sintética, y dejan a un lado la importancia de acceder a conocimientos como la comprensión de significados del texto, posiblemente abordados desde las otras dos perspectivas (Castells, 2009).

Entre los estudios de investigación básica, los realizados desde una perspectiva sobre el aprendizaje de carácter constructivista-psicogenética, tratan el aprendizaje de lectura como un proceso de construcción simbólica cuya pregunta central es cómo se aprende, y también qué significa ese aprendizaje para los alumnos, de manera que la información que aportan es sobre la forma en que los niños conceptualizan la lectura y la escritura (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998 en Castells 2009). En contraste, los realizados desde una perspectiva cognitivista dejan a un lado el significado que tiene la lectura y escritura para los estudiantes y ponen al centro el análisis de la conciencia fonológica, el tipo de conocimiento fonológico más pertinente para aprender a leer, y las relaciones entre conocimientos que participan en el aprendizaje de la lectura, con el fin de postular modelos explicativos del proceso (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998 en Castells 2009).

En el caso de los estudios basados en prácticas instruccionales y de aprendizaje, se trata de investigaciones en que se considera a la docencia como mediadora del aprendizaje, buscando en las actividades generadas por estos la explicación del aprendizaje de los estudiantes. Los estudios discrepan sobre si es el método analítico o sintético aquel que ofrece mayores mejoras en el rendimiento en cuanto a la comprensión lectora, al punto que Snowden y Stevenson, a semejanza de Goigoux y Xue y Meisels se inclinan por una aproximación instruccional, pero integrando la atención global a las palabras y la enseñanza explícita de correspondencias. Esta discrepancia puede deberse a la propia naturaleza de las investigaciones y el contexto en el que estas se desenvuelven (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998 en Castells 2009).

Por último, las investigaciones que atienden a los pensamientos de los docentes, sus prácticas y los aprendizajes de los alumnos, en general comparan el desempeño de los estudiantes según la perspectiva metodológica desde la que se les enseña, y concluyen que no existen grandes diferencias en los resultados de estos, aunque sí en un ámbito cualitativo, en cuanto la amplitud y diferentes estrategias utilizados por los niños para leer (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998 en Castells 2009). Las investigaciones en Chile concluyen que el método de enseñanza tiene influencia sobre el procedimiento utilizado por los estudiantes para leer y escribir, donde los que son instruidos mediante una perspectiva sintética aprenden con mayor rapidez las estrategias fonológicas, mientras quienes participan de las metodologías analíticas son más lentos al dominar las palabras, lo que les dificulta la lectura (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998 en Castells 2009).

Entre sus conclusiones destaca la necesidad de trabajar el principio alfabético aunque no se podría extraer conclusiones definitivas sobre el tipo de metodología que deba usarse para ello. Por otra

parte, se valora la mirada de la perspectiva psicogenética al dar una mirada más compleja del proceso de aprendizaje que pone en marcha diversos conocimientos para el aprendizaje (Ferreiro & Teberosky, 1979; Mills, 1998 en Castells 2009). Valora el conocimiento del contexto y planificación docente para evitar fragmentos investigativos y parcialidad. Por último, respecto a esta investigación, se puede valorar que intenta hacer una revisión de las investigaciones y un balance de sus aportes, pero también de sus insuficiencias en la medida que no logran explicar de manera contundente y profunda el desarrollo de la lectura.

En la generación de evidencia que apoya la perspectiva psicogenética, es posible ubicar el estudio de Pellegrini, Bus y Van Ijzendoorn (1995), orientado a conocer cómo se transmite intergeneracionalmente el aprendizaje de la lectura. A través de un meta análisis buscaron la relación entre la lectura de libros a niños y preescolares en casa y sus resultados en el desempeño de la lectura. Lo anterior, utilizando como punto de partida estudios que sugieren que los niños aprenden a utilizar y comprenden el registro del lenguaje escrito antes de aprender las habilidades de codificación y decodificación (Pellegrini, Bus & Van Ijzendoorn, 1995). Entre las conclusiones se deduce que las frecuencias de lectura de libro desde los padres a los niños son la principal condición para el desarrollo de los conocimientos para tener éxito en la lectura en el futuro, aunque el efecto de esta lectura llega a ser prácticamente insignificante tan pronto como el niño aprende a leer por sí sólo (Pellegrini, Bus & Van Ijzendoorn, 1995).

4. Algunos de los aportes de Emilia Ferreiro a los procesos de comprensión de la Alfabetización

La autora es Doctora en psicología genética por la Universidad de Ginebra (Suiza) “una de las grandes autoridades internacionales en temas alfabetización y adquisición de la lengua escrita” (Ferreiro, 2010, p. 1), y como ella misma se autodenomina es una psicolingüista de formación que se ha dedicado a comprender la manera en que los niños y niñas piensan sobre la escritura y cómo logran alfabetizarse.

“En la época en que publiqué mi libro sobre este tema (1979), nadie se interesaba por indagar el pensamiento de los niños sobre la escritura” (Ferreiro, 2010, p. 1). De allí que el reconocimiento de dicha autora se sustente en los aportes que realiza para la comprensión del proceso evolutivo de la adquisición de la lengua escrita, puesto que su investigación en el área revela que los niños y niñas construyen sus propias ideas que se caracterizan por ser originales y sistemáticas sobre la escritura, que se puede observar cuando intentan interpretar lo escrito y escribir por sí mismos. De este modo, contribuye a la reflexión y debate respecto a los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura y escritura.

4.1 Construcción del proceso de lectoescritura

Cuando la autora señala que “entendemos actualmente la alfabetización como un proceso de larga duración, que se inicia mucho antes de los seis años y que se prolonga mucho más allá de la educación obligatoria” (Ferreiro, 2010, p. 2) deja entrever que la escritura involucra un proceso mucho más complejo de la simple concepción de una habilidad técnica de transcripción, que se desarrollaría a una edad determinada, como normalmente el sistema formal de educación lo concebía en sus inicios. Es por esto, que sus contribuciones en términos pedagógicos y

metodológicos apuntan a la reflexión y el debate respecto a los métodos de enseñanza de la lectura y escritura, considerando tal habilidad como un proceso constructivo por parte del sujeto.

En este sentido, la autora plantea que los sujetos que construyen procesos de lectura y escritura desarrollan un pensamiento propio y son capaces de interpretar el contexto que los rodea durante los primeros años, por tanto sitúa el énfasis en la significación e interpretación que el propio niño y niña le atribuye al entorno, donde son ellos mismos quienes descubren las relaciones y principios del sistema de escritura. Es decir, “una construcción real e inteligente por parte del niño de ese objeto, cultural por excelencia, que es la escritura” (Ferreiro & Teberosky, 1995, p. 344)

Ha realizado que el proceso de la adquisición de los procesos de lectoescritura requieren de un sujeto activo que sea capaz de construir y reconstruir significados atribuidos a tales procesos. “Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de construcción y reconstrucción y que los procesos de coordinación, integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos” (Ferreiro, 1991, p. 2).

Uno de sus aportes emblemáticos ha sido el trabajo conjunto con Ana Teberosky (1995), ambas diseñan una explicación teórico-pedagógica de las cinco fases del proceso de construcción de lectoescritura, las que se resumen en: fase pre-silábica, silábica inicial, silábica estricta, silábica alfabética, y alfabética. (Ferreiro & Teberosky, 1995)

Aunque Ferreiro (1991) es enfática en señalar que “lo más importante, creo, es entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirían unas tras otras casi automáticamente” (Ferreiro, 1991, p. 6), entendiendo que la escritura implica elaborar un significado global y preciso, utilizando el código escrito, por tanto, se ve involucrado un factor preponderante en tal proceso y se relaciona con la necesidad por escribir. Cada sujeto por ende, significará tales fases de distinta manera y con tiempos distintos, pero en general se podrán identificar algunas características comunes en tales etapas.

La primera etapa, la llamada simbólica o pre-silábica, en los niños y niñas existe una ausencia de relación entre escritura y sonido, por tanto utiliza solo letras que conoce, pero no elaboran hipótesis de los nombres de los objetos proporcional al tamaño de las palabras. “En un primer momento los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figúrales del objeto” (Ferreiro, 1991, p. 4). Mientras que en la segunda etapa, la llamada silábica inicial, el niño ya comienza a asignar un valor sonoro silábico a cada letra, y busca combinar las formas de las letras.

Ya en una tercera etapa, llamada silábica estricta, existe una correspondencia estricta entre las letras y las sílabas, lo que Ferreiro (1991) denomina como condiciones de interpretabilidad, donde se hace necesario que la escritura tenga algunas condiciones formales, más allá de que existan formas arbitrarias dispuestas linealmente. Estas condiciones se tratan de lo cuantitativo y lo cualitativo, para identificar la escritura el sujeto concibe una cantidad mínima de letras y sílabas (cuantitativo), y a su vez, una variedad interna dentro de la escritura, donde sí importa qué letra usar para cada sílaba (cualitativo). De este modo, el sujeto está trabajando con sílabas, formulando hipótesis y relacionando lo oral con lo escrito, de manera tal que es capaz de relacionar la escritura con el objeto.

En la cuarta etapa, denominada silábico-alfabética, el niño está incorporando el número mínimo de grafemas y establece una relación entre los fonemas y los grafemas. “La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla” (Ferreiro, 1991, p. 5), de allí que sea una transición entre lo silábico y lo alfabético, puesto que el niño está intentando desarrollar la escritura convencional.

Finalmente, en la etapa alfabética propiamente tal, el niño es capaz de comprender cada uno de los caracteres de la escritura y conoce palabras de dos o más sílabas, es decir, ya reconoce la correspondencia entre grafema y fonema. Asimismo, construye hipótesis de cantidad y variedad a partir de pautas sonoras y sabe que las letras se representan por sílabas y fonemas. En este proceso se dan omisiones y sustituciones de grafemas, y progresivamente se comienza a preocupar de la separación y la ortografía.

Desde este enfoque constructivista, es que la autora señala que la escritura del nombre propio es la principal motivación de cualquier sujeto independiente de su lengua, para significar el proceso de escritura, mediante la escritura del nombre el niño puede construir nuevas posibilidades de leer y escribir nuevas palabras. Es ahí, cuando el nombre aparece como una de las primeras formas escritas dotadas de significación, pues, la escritura “sirve fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre” (Ferreiro, 1991, p. 4).

4.2 Alfabetización y cambios de escenarios

Ferreiro (2006) plantea que el proceso de alfabetización ha ido variando a través del tiempo, por ende, no se puede esperar enseñar a leer y escribir tal y como se hacía hace doscientos o trescientos años atrás, puesto que los sujetos a través del tiempo van significando otros fenómenos y las necesidades por leer y escribir también van variando. Así, desde un enfoque constructivista que sustenta su visión pedagógica, la autora es defensora de la idea de considerar la nueva era de tecnología en la que se está inmerso y enriquecer el proceso de alfabetización con aquellos recursos. “De hecho, el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso” (Ferreiro, 2006, p. 53), de este modo, fundamenta que al alfabetizar con multiplicidad de instrumentos y objetos de conocimiento -que se pueden aprovechar en esta época, tales como las computadoras, celulares, libros digitales y bibliotecas- se estaría construyendo un aprendizaje de manera virtual que tendría un sentido pertinente para los intereses de los niños y niñas, quienes a través de pantallas y además del contacto físico con personas y objetos que contribuirían a la mediación de los conocimientos.

4.3 Alfabetización como derecho

Otra de las premisas que defiende la autora es concebir el proceso de alfabetización como un derecho para todos por igual, incluyendo niños y adultos, sostiene que la educación es el medio para la construcción de una cultura común y la identidad de cada uno de los individuos que la conforman:

Los niños –todos los niños-, se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo. (Ferreiro, 2010, p. 8)

De allí el llamado de atención que hace Ferreiro (2010) hacia el sistema educativo formal, que pretende enseñar con un método específico y en un determinado momento las prácticas de lectura y escritura, sin considerar el derecho de todos los sujetos, independiente de su lengua, de ser “ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto” (Ferreiro, 2010, p. 7). De este modo, el sujeto es capaz de desarrollar el proceso de alfabetización en la medida que los construye a partir de las significaciones que le atribuye a los textos orales y escritos de su contexto inmediato. “La conclusión es que la alfabetización es también el descubrimiento de la diversidad lingüística, aunque se trate de variantes de la propia lengua” (Ferreiro, 2010, p. 7).

4.4 Rol mediador en el proceso de alfabetización

Ferreiro (1999) concibe que el proceso de alfabetización se construye a partir del interés y significado de los propios niños, y en este sentido, el rol del profesor es el de un mediador (ra), donde se debe considerar la diversidad de los estudiantes y a partir de la singularidad de cada uno, mediar la construcción que cada niño hace respecto a su proceso de alfabetización.

Si el maestro acepta que aprender a escribir el nombre puede ser uno de los primeros pasos en la alfabetización, eso le lleva necesariamente a renunciar a toda idea del ordenamiento de sílabas fáciles y difíciles. Obviamente, ahí empieza la desesperación, pero al mismo tiempo puede descubrir que no necesita pensar cómo introducir el abecedario; pregúntale a los chicos cómo se llaman y ahí tienes el abecedario”. (Ferreiro, 1999, p. 166)

Tal afirmación contribuye a la idea de que el profesor debe tener la capacidad de tomar buenas decisiones que trasciendan la formación del sujeto aprendiz, tener la motivación y habilidad necesaria para reflexionar en torno a los avances educativos, y con ello, considerar la utilización de aquellos que le permitirán beneficiar el desarrollo y formación de los niños y niñas. De este modo, la autora sugiere al docente que sea capaz de reflexionar respecto a las estrategias de alfabetización que utiliza y defina los objetivos que guiarán la promoción de las experiencias de aprendizaje que diseñará, las que deben ser pertinentes al contexto de cada sujeto.

De esta forma, concibe al estudiante como toda persona que tiene derecho a la alfabetización, ya sea niño o adulto, pues este debe ser capaz de desarrollarse plenamente como sujeto activo de sus procesos de aprendizaje.

4.5 Rol de la escuela según los aportes de Ferreiro

El Rol de la escuela según los aportes de Ferreiro ha llevado a la reflexión relativa al rol de la escuela como una institución que pretende homogeneizar las prácticas de enseñanza, y que ha

concebido de la misma manera los procesos de lectura y escritura, que han transcurrido durante los doscientos años de su funcionamiento. Sugiere que en aquel espacio educativo se debe considerar el contexto y la diversidad de estudiantes, y que por tanto, los procesos de alfabetización debiesen reflexionar los cambios y las innovaciones tecnológicas. De esta manera, señala:

¿Qué funciones debemos asignar a la escuela?, ¿qué clase de institución es? Yo quisiera pensarla como una institución que debe generar aprendizaje, inventando y midiendo escolares como una institución en donde se genera la posibilidad de acercarse al conocimiento, no como algo ya producido que se contempla como un espectáculo, sino como un proceso de producción que no es ajeno. Sé que es utópico. (Ferreiro, 1999, p. 198)

Los aportes de la autora en el ámbito de la alfabetización en el contexto latinoamericano, radican en el cambio de mirada respecto a los procesos de lectura y escritura, la consideración del contexto en que se producen, relevando el rol activo del sujeto en éste mismo. Emerge entonces una invitación a los y las docentes a reflexionar en el área, considerando la contribución de Ferreiro relativa a la comprensión del proceso constructivo de la escritura y con ello, la mejora de las condiciones de alfabetización pertenecientes a los sectores más vulnerables de América Latina.

5. De las habilidades metalingüísticas y ¿cómo se relacionan con la Literacidad?

La conciencia metalingüística para muchos autores ha sido definida como la capacidad de reflexionar sobre el propio lenguaje, una especie de conocimientos y autorregulación del lenguaje (Karmiloff-Smith, 1994), es decir, estas habilidades metalingüísticas son comprendidas como la competencia reflexiva que podrían ir desarrollando niños y niñas acerca de su lengua y que les permitiría investigar la estructura y composición de ella, sin duda esto es necesario y fortalecería la progresión paulatina del aprendizaje de la lectura y escritura. Las conciencias fonológicas, semántica, sintáctica-léxica y pragmática constituirán la denominada conciencia metalingüística.

En relación a la conciencia fonológica, los niños van conociendo en forma conscientemente progresiva, las propiedades fonológicas de la lengua que practican, esto finalmente les ayuda a identificar y discriminar las palabras, es en definitiva, el conocimiento comprensivo de las distintas formas en la que el lenguaje oral es dividido en elementos más unitarios y el cómo se puede hacer uso combinado o manipulable por ejemplo, para formar y transformar palabras. En el lenguaje oral es posible identificar así, algunos componentes fonémicos que colaboran con el desarrollo de ésta conciencia en niños (as) de escolaridad inicial, los más comunes son los fonemas iniciales, fonemas finales y las conocidas rimas trabajadas en la escuela por educadores. En relación a la consolidación de los procesos fonológicos el segmentar palabras, agregar fonemas, omitir fonemas en forma de juego son un aporte significativo.

La importancia de la conciencia fonológica radicaría en que para avanzar en lectura y escritura es substancial que los niños desde pequeños tomen conciencia que las palabras están conformadas por sonidos determinados, este aprendizaje básico les permitiría aprender el paralelo o correspondencia grafema –fonema. El manejo fluido de este aprendizaje es un principio importante en el proceso de la lectura y avance hacia la Literacidad. Tanto así, que no es desconocido que

existe un vínculo mutuo entre el aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica. De éste modo el estímulo de procesos fonológicos en la educación inicial conformaría el apoyo básico de la decodificación, en otras palabras, la conciencia fonológica establece el paso para aprender a leer y asiste demostrando un mejor nivel de acercamiento para el aprendizaje naciente de la lectura.

Otro nivel metalingüístico es la conciencia semántica que involucraría la habilidad para conceder significado a las palabras y para utilizarlas convenientemente en contextos determinados. En este mismo nivel se encuentra la conciencia léxica que considera la capacidad para conferir un significado a un significante (palabra) en cual ha sido definitivo en forma convencional y arbitraria para designar un concepto o constructo. También en este mismo nivel está la conciencia o campo pragmático que no son otra cosa que las reglas que administran el uso del lenguaje en su contexto social, entendiendo como uso el para qué decir algo. En términos prácticos referiría a la reflexión que los niños van construyendo respecto de o sobre su capacidad para emplear el lenguaje en forma efectiva y regular en su medio. La pragmática entonces y evidentemente va acrecentando su manejo en el hacer y cotidianidad de niños y niñas, consideraría situaciones como el mismo nivel de las competencias comunicativas que posea el niño o la niña, el ya mencionado contexto, la intención de la comunicación, las presuposiciones, el respeto a los turnos de hablar, los tópicos, el mismo discurso, etc.

En los niveles iniciales dentro de las actividades y estímulos para promover la conciencia semántica que se observan positivamente realizadas por educadoras están actividades como enriquecimiento del vocabulario, trabajo con sinónimos, antónimos y parónimos, establecimientos de familias de palabras, creación de redes semánticas, juegos de memoria verbal inmediata, ejercicios de analogías verbales, abstracción verbal y las categorizaciones verbales, todo ello sin duda son alternativas de potenciación para la Literacidad.

Finalmente por conciencia sintáctica se asume la capacidad del niño para reflexionar y comprender las estructuras gramaticales, es decir, el orden que poseen las palabras en su lengua, todo lo que permitiría conformar mensajes coherentes. Para los niños es complejo no usar a nivel del lenguaje oral esta conciencia, dado que a futuro en el proceso lector, generaría dificultades para la comprensión de textos y la expresión incluso de mensajes en forma escrita. Para evitar estas dificultades los docentes suelen trabajar con estructuras gramaticales, toma de conciencia del sujeto en las oraciones, toma de conciencia del verbo y sus complementos de manera de ir potenciando la estructura gramatical en forma consiente, necesaria para la fluidez y comprensión lectora que se espera logren.

Es deseable que niños y niñas enfrenten y desarrollen un ambiente de aprendizaje de su lengua cercano a manejarla como objeto de pensamiento. La escuela debe promover y desarrollar la conciencia metalingüística jugando con el lenguaje potenciándolo como herramienta del pensamiento que es. El tipo de actividades que los niños podrían experimentar en la educación formal que es en general el espacio en donde estas habilidades se intencionan por educadores, es realmente importante, por ejemplo la narración de cuentos o textos orales descriptivos son una sustancial transición entre el lenguaje oral de niños en edad escolar inicial y la Literacidad (Lightsey & Frye, 2004).

Estas mismas autoras indican en su estudio *Teaching Metalinguistic Skill To Enhance Early Reading*, que las experiencias previas de los niños lectores relacionadas positivamente con actividades de estructura sintácticas de la lengua oral y escrita, actividades en dimensiones pragmáticas de su lenguaje, el enfrentar las estructuras de narraciones de cuentos, la producción de historias son decididamente predictores e influyentes para el futuro desarrollo de la capacidad de comprensión de textos (Lightsey & Frye, 2004).

El éxito de niños y niñas en la Literacidad está estrechamente vinculado a sus experiencias previas relativas al tipo de habilidades que posean en orden metalingüístico, así durante los primeros años de enseñanza es fundamental promover tanto las funciones cognitivas como el lenguaje oral y escrito de modo de prepararles para una comprensión global respecto de su relación con el medio, objetos y la potenciación de un pensamiento crítico.

6. El leer y la Literacidad

La concepción de leer ha variado través del tiempo, hay corrientes que aún la determinan como desciframiento y otras más contemporáneas que van en la línea de construcción de significados. Por ejemplo, la Real Academia Española de lengua indica que leer es “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados, comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica o entender o interpretar un texto de determinado modo” (RAE, 2014). Ya son muchas las investigaciones que entregan visiones diversas que aportan a la reflexión y reconstrucción del constructo. En función de ello surgen algunos acuerdos respecto de que para leer se requieren dos reconocidas formas de información, una visual aportada por el o los tipos de textos a los que niños y niñas se enfrentan y una información que está más bien vinculada al propio lector (no visual) y sus habilidades que van desde las competencias que posea, por ejemplo, en su conciencia metalingüística, sus aprendizajes previos, conocimientos y referentes, sus intereses o motivaciones para con la lectura.

Para Meek (2004) el proceso de convertir el lenguaje escrito en significado es leer; ella nos menciona que “cuando leemos, esperamos descubrir lo que el escritor quiere comunicarnos” (Meek, 2004, p. 59), sin embargo, reconoce que ello es profundamente más complejo y que se aleja de ser una actividad meramente natural como suele percibirse. En otro sentido, los enfoques que ha adoptado la psicología de lectura declaran que el leer podría considerarse desde dos concepciones, una de estas estaría más bien vinculada, a procesos cognitivos denominados de orden superior, en los que se encuentran competencias y conciencia semántica, sintáctica pragmática por ejemplo, y la otra concepción más tradicional, que estimaría que leer sería el reconocimiento de las palabras de un determinado texto al que se enfrentan los lectores.

Con todo, es importante mencionar que sólo el reconocimiento de palabras es insuficiente para la lectura y más aún para el concepto de la Literacidad, esto básicamente porque cada palabra descontextualizada, aislada, no otorga información, es decir, es la relación entre ellas y el contexto el que nos permitiría descifrar mensajes (Cuetos, 2010). Así los cambios hacia la apreciación respecto de ¿qué es leer? han transitado desde concepciones perceptuales (visuales), luego a procesos del pensamiento hasta otorgar un mayor protagonismo al lector.

Ha habido mucha investigación destinada a los procesos de lectura y las visiones de éste que han permitido ampliar la mirada a esta situación, en el mismo aspecto, Ramírez (2009) concluye luego de una revisión de variadas autorías que lectura y leer son una cadena que se compone de actos complejos donde incidirían factores de distinta índole: subjetivos, culturales, psicológicos, sociales y tecnológicos. Por esto sería necesario adquirir reglas para descifrar los códigos, lo cual en un primer momento se puede controlar (cuando se enseña a leer letra por letra), pero al momento de generar significados, ya no se puede hacer bajo una estructura normada debido a intervención de saberes anteriores y contextos relacionados al sujeto.

Así, cuando se pasa de “leer” a la “lectura”, es cuando entra en juego la dimensión íntima, ya que queda fuera de los controles que la sociedad pudiera pretender aplicar: “Esa lectura, por su autonomía, desvanece el texto, el tiempo y el espacio, logra evadir la relación entre el ojo y el texto, suspende el aprendizaje y sustrae al mundo del circuito de la comunicación” (Ramírez, 2009, p.10). Ante esas condiciones, la lectura se torna intangible, lo que para ella se vuelve difícil entonces definir el proceso de lectura propiamente dicho, entre otras cosas, porque develar las expectativas y emociones de un lector es imposible y ello es parte real de la lectura.

Otro interesante aporte de esta mirada es que se enuncia que para lograr, por ejemplo, una lectura crítica, es necesario que ocurra un desciframiento de códigos, que anteceden al del texto, y por ende, la lectura del contexto puede modificar conceptos, pero eso no puede alcanzar para realizar una definición que pueda responder por completo el acto de leer y menos el hacerlo críticamente, “La lectura permite elaborar y reelaborar los esquemas de las experiencias y de la identidad, aunque no todo texto cumple la función de producir experiencias porque se lo impiden el manejo lingüístico y estilístico, así como el patrimonio formado por disposiciones incorporadas en función de experiencias sociales anteriores” (Ramírez, 2009. p. 38). De esta forma, la sensibilidad del lector frente a un texto depende más de las posibilidades que cada sujeto tiene de leer un determinado texto y el otorgarle un sentido privado o social a ese acto, dando pie, estas características, a una conceptualización que esté condiciona a las circunstancias que dificultan su universalización.

Pero entonces, ¿habría diferencia entre leer y la Literacidad?, considerando un enfoque tradicional de lo que se ha significado por leer, evidentemente hay diferencia trascendental, más al acercarse al concepto del leer críticamente, como enuncia Cassany (2010), es posible hacer un reencuentro entre leer y Literacidad. En la misma línea, es inevitable pensar que en definitiva y certeramente la educación sería una forma de liberación del ser humano, y la Literacidad una herramienta esencial para vivir: es un acto político e ideológico, ya que es el lenguaje lo que utilizamos para mediar con el mundo, y por lo tanto, nos permite reflexionar sobre éste y nos permite modificarlo. Cassany (2010), se pregunta ¿cómo distinguimos una lectura crítica de una que no la es?, considerando la visión de Serafini, quien analiza la lectura infantil en primaria y distingue tres perspectivas teórico-prácticas, dentro de las cuales destaca la “crítica”, que se caracterizaría por considerar que en la lectura el texto está situado socio-históricamente (Cassany, 2010). Además, en el aprendizaje, ni el profesor ni el aprendiz son neutros, sino que son miembros de una comunidad que presenta sus propios intereses. Desde esta representación, el trabajo en aula debería presentar lecturas variadas y conectadas con los intereses de los estudiantes, así como disponer de ejercicios que permitan identificar cómo el autor y el lector se posicionan frente al texto. El énfasis estaría puesto en los

contextos amplios que influyen en la comprensión. Todo lo anterior pone de manifiesto que el desciframiento o decodificación es lejanamente justo para considerarlo Literacidad, considerando que se vincula a aspectos de entendimiento y significados culturales, es decir la promoción del desarrollo de ella en el sistema escolar, considerando la pluralidad de distintos contenidos del conocimiento que el niño irá desarrollando junto a sus experiencias y habilidades en el área del lenguaje, combinado con la capacidad de leer, escribir, escuchar, hablar, pensar críticamente y llevar a cabo la aplicación de estas habilidades en el contexto de un campo dado.

7. Aportes desde investigaciones Chilenas

Ya se había mencionado que también en Chile Infante, Coloma y Himmel (2012) por medio de un estudio a niños de 2° y 4° básico de escuelas municipales chilenas, realizan un acercamiento de estas perspectivas teóricas al campo del desarrollo de la comprensión lectora, intentando contrastar qué tanto influyen las habilidades de decodificación y de comprensión oral en el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes de dichos cursos, concluyendo que cuando existen niveles equivalentes en el desempeño de las habilidades de comprensión lectora, comprensión oral y fonética, la comprensión oral toma protagonismo para explicar la comprensión lectora, relativizando las condiciones en que se pueden aplicar los planteamientos de la “visión simple de lectura” (Infante, Coloma & Himmel, 2012, p.157).

Para estudiar la relación entre las habilidades recién descritas y la comprensión lectora, Infante, Coloma y Himmel (2012) parten de la existencia de tres modelos teóricos, donde la denominación de Nuria Castell (2009) de modelo sintético, modelo analítico y modelo sintético-analítico, son designados por Coloma y Himmel (2012) como “modelo abajo arriba”, “modelo arriba-abajo” y “modelo interactivo”. El modelo abajo-arriba es aquel donde se explica el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora por medio de la habilidad fonética, de identificar los estímulos visuales o auditivos con unidades cada vez más complejas de significados; el modelo arriba-abajo es aquel donde se enfatiza la importancia de la capacidad para detectar la estructura del texto, haciendo inferencias y levantando hipótesis para lograr la comprensión lectora; y el modelo interactivo es aquel que considera que ambas habilidades son necesarias y deben interactuar para el desarrollo de la comprensión lectora (Infante, Coloma & Himmel, 2012). Tradicionalmente se asocia el desarrollo de la comprensión lectora en los primeros años al desarrollo de la decodificación, mientras en los cursos posteriores tendría más peso la comprensión oral para explicar la comprensión lectora, es decir, que los procesos “abajo-arriba” estarían más presentes en los años iniciales, y los proceso abajo arriba en momentos posteriores, donde el foco es la comprensión del texto escrito (Infante, Coloma & Himmel, 2012).

Este estudio de las habilidades se realizó mediante un test de rendimiento en comprensión oral, comprensión lectora y decodificación, y se generó puntajes de estos mismos, así como correlación entre estas tres variables. Los resultados mostraron que para los estudiantes de 2° básico la variable que más explicaba el rendimiento en comprensión lectora fue la comprensión oral. La explicación que Infante, Coloma y Himmel (2012) es la siguiente: cuando los rendimientos en comprensión lectora, comprensión oral y decodificación son equivalentes, la comprensión oral toma un papel preponderante para aumentar el desarrollo de la comprensión lectora. Esto se hace más patente en los resultados de 4° básico, donde fue la decodificación la variable que logró explicar

significativamente el rendimiento en comprensión lectora. Así, una primera conclusión es que cuando no hay desempeño equivalente la asociación se genera entre decodificación y comprensión lectora (Infante, Coloma & Himmel, 2012).

Una segunda conclusión es que el buen desempeño en decodificación y comprensión oral no asegura buen rendimiento en comprensión lectora (Infante, Coloma & Himmel, 2012), lo que también es sostenido por estudios que avalan que uno de los predictores más significativos en alfabetización es el vocabulario (Hart & Risley, 1995, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000 en Infante, Coloma & Himmel, 2012), la relación entre conocimiento sintáctico y aprendizaje de la lectura (Crain & Shankweiler, 1998; Martohardjono en Infante, Coloma & Himmel, 2012) y en niveles más altos lo es el conocimiento gramatical, conocido como la “hipótesis del déficit estructural” (Infante, Coloma & Himmel, 2012). También se destaca que el factor socioeconómico puede ser un predictor importante del desempeño en comprensión lectora, constituyendo una barrera para el desarrollo de ésta. Esto lleva a pensar que podría ser fundamental tenerla en cuenta en el caso de los estudios aplicados a sectores más bajos, donde los factores estudiados pueden perder peso para explicar las habilidades de comprensión lectora.

En la misma línea otros estudios internacionales como los de la Universidad de Hong-Kong, Ming, Kam y Lam (2009) investigan también el ámbito de la enseñanza de la competencia lectora. Evidenciaron que está correlacionada con los resultados de los estudiantes en comprensión lectora (Ming, Kam & Lam, 2009, p. 293), esto medido a través de un test aplicado a profesores y estudiantes. En el año 2006 Hong Kong dio un salto en los puntajes de las pruebas internacionales comparativas, atrayendo la atención de todo el mundo (Ming, Kam & Lam, 2009) Es por esta razón que desde este contexto adquieren relevancia los estudios sobre los factores de la enseñanza que permiten incrementar el desempeño en esta área.

La comprensión lectora ha sido reconocida como una de las principales herramientas para desarrollarse en la sociedad moderna, siendo adoptada en las reformas de currículos del año 2001, bajo el lema “leer para aprender”, ha sido definida por los “estudios de progreso internacional en comprensión lectora” (PIRLS en inglés) como “la habilidad para entender y usar las formas escritas de lenguaje requeridas socialmente y valoradas por los individuos” (Ming, Kam & Lam, 2009, p. 293). Entre los factores clave para desarrollar la comprensión lectora, el PIRLS considera la escuela, el estudiante, la familia y el profesor, este último el factor clave, por la enseñanza directa y día a día que este realiza y el impacto que ello tiene (Ming, Kam & Lam, 2009).

Pero lo anterior no es generalizable a la “enseñanza” en el mundo. Estudios plantean la diferencia entre la enseñanza del inglés que suele ser más estudiado, y el chino, que tiene una estructura fonética más compleja. A partir de esta mayor complejidad de la estructura lingüística del chino se ha encontrado también evidencia de que los profesores de Hong Kong ponen mayor énfasis en decodificar palabras y buscar definiciones en comprensión lectora (Ming, Kam & Lam, 2009).

El foco del estudio realizado por Ming, Kam y Lam (2009) se puso en la incidencia de la enseñanza en Hong Kong en los resultados de comprensión lectora. Para esto, generaron un modelo de regresión múltiple para identificar los factores más importantes. Se realizó una muestra de 4712 estudiantes, de cuarto año básico de un promedio de 10 años de edad, y de 144 profesores de China, aplicando a los estudiantes la prueba PIRLS (Reading Assessment Test) y a los profesores un test

para conocer cuáles son sus prácticas de enseñanza, para correlacionar ambos resultados. Las áreas en las cuales se evalúa el test son: las estrategias educativas y actividades; los materiales educativos y la asistencia por parte de los docentes.

Entre las conclusiones del estudio una primera observación interesante es la correlación de algunos ítems que pertenecían a las estrategias de enseñanza y actividades con los resultados en cuanto a la lectura, así también ocurre con las prácticas de atención o asistencia de los docentes con los estudiantes (Ming, Kam & Lam, 2009) por lo cual se puede decir que el rol de los profesores en el desempeño lector queda más que demostrado, sobre todo cuando la varianza que logran explicar el conjunto de los factores es de 24,4% (Ming, Kam & Lam, 2009). Además el estudio revela los ámbitos donde la acción de los profesores tiene efecto más significativo. Es evidente entonces que los estudios en el área son variados, sin embargo, el punto en común es la importancia de la comprensión para el desenvolvimiento social.

8. Literacidad y capital simbólico

En otro sentido y de igual trascendencia al querer revisar la implicancias del capital simbólico y la cultura, nos encontramos con la problemática de la reproducción de las identidades sociales que la educación necesita explicar, como punto de partida, es la acción pedagógica de los docentes en el aula, la principal forma o práctica a través de la cual la educación reproduce y se convierte en uno más de los muchos agentes que contribuyen a reproducir el orden social. Situación digna de revisar, dada la importancia de las evidencias demostradas bajo estudios de Literacidad quienes indican que en sectores deprivados de la capital Santiaguina, existen bajos logros relativos a que niños y niñas no avanzan en el área del lenguaje, especialmente en comprensión lectora, lo que les haría permanecer exceptuados socialmente al no generar análisis, comprensión y construcción de significados.

Esta reproducción la escuela la realiza de una manera específica a través de la autoridad que sostiene a los pedagogos y que deriva de la institución legítima que es la escuela. A su vez la autoridad y legitimidad de la escuela se desprende del medio social mismo. Este es el punto social de partida del clásico análisis de la educación como reproducción, una de las más ricas colaboraciones entre los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean –Claude Passeron (Bourdieu & Passeron, 1977). Para estos autores, la escuela constituye la institución social con la función de enseñar es decir, de definir lo que es legítimo aprender. Lo que es legítimo aprender, continúan los autores, es una cultura que se presenta como legítima porque de hecho resulta ser la cultura de las clases y los grupos dominantes. Esto es así porque, primero, toda cultura es arbitraria y segundo, su significado es social. ¿Qué entienden estos autores como sociedad?. Toda sociedad es una suma de relaciones de fuerza que se disimula a través de la violencia simbólica. Bourdieu y Passeron definen a ésta como:

Todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza. La escuela y su acción pedagógica realizada por el cuerpo docente “es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone a través de su poder arbitrario, una arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 59)

En el trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) sobre el sistema de enseñanza como reproducción, la variable fundamental era la de clase social. En otras palabras, la escuela y la acción pedagógica ponen en funcionamiento los procesos de transmisión de los bienes simbólicos reproduciendo, para los autores en aquel momento ante todo, las relaciones de clase (Bourdieu & Passeron, 1977).

Esta experiencia social surge como resultado de determinadas condiciones sociales sistema de creencias y sistemas fundamentales de percepción (Goffman, 1963). Es decir, lo que Bourdieu y Passeron (1977) denominan relaciones de fuerza y violencia simbólica, o, “las estructuras objetivas” (Bourdieu & Passeron, 1977) y “las formas cognitivas de una sociedad histórica concreta” en términos del más reciente Bourdieu (Bourdieu, 2000). Kries (1995), en su desafío de lograr una educación igualitaria, democrática y emancipadora reconoce cómo en la educación, las estructuras objetivas afectan las formas cognitivas en el caso de la enseñanza:

Estos medios de conocimiento -la práctica y el lenguaje- sufren, en el desarrollo histórico social, una suerte de especialización, es decir, conformarán potencialidades y limitaciones ligadas a la división social del trabajo, división que es tanto de grupos humanos para la organización productiva, como para la reproducción de estas formas de producción y la organización económica dentro de la familia y la sociedad. Ejemplo de la mencionada división de potencialidades ligadas al desarrollo histórico social, es la pérdida de la palabra de los grupos oprimidos y como contrapartida su “especialización” en las tareas manuales. (Kries, 1995, p.87)

Para Kries (1995), práctica y lenguaje, constituyen los medios de conocimiento que reproducen si no son recuperados para la educación emancipadora el desarrollo desigual de las potencialidades que todos poseemos y que los poderes intervienen (Kries, 1995).

Bourdieu (2000) establece la relación entre las estructuras cognitivas o categorías propias de la comunicación aclarando que se refiere a disposiciones. La ventaja del término categoría es que designa una unidad social con una estructura cognitiva, además de designar el vínculo que las une, la concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas entrelaza formas ser y las formas de conocer entre el mundo y las expectativas que provoca constituyen lo que el filósofo Edmund Husserl denominaba “la actitud natural” que olvidaba “las condiciones sociales de posibilidad” (Bourdieu, 2000). Bourdieu (2000) continúa explicando como esta “actitud natural” incluye al mundo social y a sus divisiones arbitrarias “comenzando por la división socialmente construida” (Bourdieu, 2000).

Así en función de lo anterior, pareciera ser urgente trabajar en mitigar prácticas pedagógicas que no estén colaborando con el desarrollo necesario en los distintos niveles y dimensiones del currículo formativo en el sistema escolar chileno, o que no trabajen por la igualdad en el desarrollo de habilidades tan necesarias como los son las herramientas de comprensión de los procesos de Literacidad, dado que es una herramienta de transformación social que daría a niños y niñas las posibilidades de un desenvolvimiento justo en el medio que deben enfrentar, en otras palabras la escuela debe a través de las prácticas pedagógicas potenciar el desarrollo de las representaciones en niños y niñas, acrecentar la creación, la reconstrucción de significados transformando de este modo el conocimiento, es decir trabajar por el fin último de la Literacidad en los educandos.

9. Estudios de Literacidad desde el enfoque de prácticas socioculturales

Ya en el Estado del Arte se revisó la conceptualización de la Literacidad mas es interesante mirarla desde y como un objeto sociocultural, que tiene como raíces la tradición surgida a fines del siglo XX, llamada ‘Nuevos Estudios de Literacidad’ (NLS), a partir de los cuales se debate la concepción hegemónica hasta ese entonces, centrada en la Literacidad como aprendizaje de habilidades técnicas que suponen un impacto directo en el desarrollo de los países. La Literacidad desde un enfoque sociocultural pone el acento en la alfabetización como una práctica social, dependiente de las interacciones que la cruzan (Street, 2003; Kalman, 2008).

Esta perspectiva reconoce la propia definición de alfabetización como una disputa en el campo del poder que implica intereses en pugna. Para Street (2003) en el campo de la Literacidad no se puede dar nada por hecho, más bien, es necesario hacer la pregunta sobre qué se considera alfabetización en cada tiempo y lugar, cuáles Literacidades son marginadas y cuáles resisten. En dicho sentido, las perspectivas hegemónicas de la alfabetización han sido una herramienta para justificar una política y una forma de Literacidad para los países del tercer mundo, imponiendo con ello una mirada sobre el desarrollo de dichos países. Como plantea Kalman (2008) el uso del término “alfabetización” para referir a aspectos rudimentarios de la escritura, asociados a la codificación de textos y del habla, ha sido expresivo de la perspectiva funcional, donde la alfabetización supone la base para acceder a las oportunidades de empleo en el tercer mundo. De esta forma se crean índices de medición basados en la suma de habilidades individuales en alfabetización.

Esta forma de conceptualizar la alfabetización, también se puede observar en las definiciones que los países tienen de este concepto, reflejados en el plan regional de alfabetización de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) En estas definiciones el centro es el desarrollo cognitivo individual. Por tanto, la alfabetización es concebida como la base del desarrollo social, económico y político (Kalman, 2008). Esto se sustenta en una mirada que homogeniza la concepción de la alfabetización, que no reconoce las diferencias socioculturales que la median, asociando la evolución a la escritura alfabética y relacionando a las culturas que no lo poseen con un estadio primitivo y atrasado. La perspectiva sociocultural viene a reconocer la existencia de otros idiomas que no necesariamente tienen representación de tipo alfabética:

Durante varias décadas se asumió que la cultura escrita y la educación contribuirían al desarrollo económico, al proceso de democratización y participación política, además de tener un efecto profundo en la vida de las personas (...) Lo que muestran la investigación y la teoría, por otro lado, es que la cultura escrita está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social. Sus efectos son más limitados y los cambios significantes en las condiciones de vida de las poblaciones marginadas requieren de medidas políticas y económicas en una escala distinta. (Kalman, 2008, p. 129)

Esto supone consecuencias y problemas que se hacen evidentes en los resultados de las políticas de alfabetización para niños y adultos en distintas localidades. Según Street (2005), la incapacidad de abordar la alfabetización para adultos tiene arraigo en que el diseño de los programas no está vinculado con el conocimiento y los procesos de alfabetización local, de manera que estos se insertan mecánicamente, lo que deriva en que se termine explicando el fracaso mediante una

asignación de ‘primitivas’ o ‘premodernas’ a aquellas localidades donde dichas políticas no resultan exitosas.

Convendría además destacar, la distinción que hace Kalman (2008) entre multimodalidad y alfabetización, ya que en un intento por sacar a la alfabetización de la mirada técnica de adquisición de habilidades, se ha llegado al extremo opuesto de ampliar el concepto y hablar de la alfabetización en diversos campos (por ejemplo alfabetización informática). La autora sugiere mantener a la alfabetización en el campo y dominio de la cultura escrita y hablada, y ubicar el resto de los campos en el concepto de multimodalidad, estos refieren al vínculo entre la creación del significado de la cultura y los medios que esta usa para distribuirlos (Kress, 2003 en Kalman, 2008).

Una de las primeras distinciones que se introdujeron, en un intento por separar aguas con la perspectiva de la alfabetización como adquisición de habilidades técnicas, es la de Street (1984, en Street 2003, 2005) quien distingue entre dos modelos de Literacidad: el autónomo y el ideológico. El modelo autónomo refiere a la concepción que sustenta al modelo tradicional de alfabetización, el cual plantea que la alfabetización por sí misma, y más allá del contexto en que se inserte, genera cambios en las prácticas sociales y cognitivas: Este funciona bajo la premisa de que:

introducing literacy to poor, “iliterate” people, villages, urban youth, etc... will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospect, making them better citizens regardless of the social and economic conditions that accounted for their “illiteracy” in first place³⁹”. (Street, 1984, p.77)

Esto, en la perspectiva del autor, actúa bajo un disfraz que hace aparecer como neutral y universal a la alfabetización, separándola o ‘autonomizándola’ del contexto de producción del lenguaje, imponiendo la concepción occidental de alfabetización a otras culturas.

Por su parte, el modelo ideológico al que el autor adscribe, reconoce que siempre existe una mirada de mundo detrás de la creación de las culturas escritas, que en el caso de la perspectiva sociocultural arranca del concepto de alfabetización como práctica social, y no como una habilidad técnica, universal y neutral. Desde esta mirada, se entiende que la manera en que las personas dirigen su lectura y escritura está condicionada por concepciones del conocimiento e identidad, en que las formas que tomará la alfabetización dependerán del contexto particular (Street, 2003). En otras palabras, lo que se lee no son sólo textos, sino el mundo, e incluso los artefactos tecnológicos en él (Bruce & Hogan, 1998 en Kalman & Guerrero, 2010).

Esta perspectiva, sin embargo, ha contado con críticas como las de Brandt y Clinton (2002) citado en Kalman (2008), que alertan sobre los límites de la perspectiva local, argumentando que los lectores y escritores no reinventan una y otra vez el lenguaje, sino que éste se vincula con otros contextos y circunstancias. Al respecto, Street acoge dicha crítica para afinar aún más el concepto de alfabetización de los NLS, planteando que el resultado del encuentro local-global en la alfabetización siempre tiene como resultado un híbrido, más que ser un producto puro de uno u otro

³⁹ “la introducción de la alfabetización a las personas pobres, “analfabetas”, villas, juventud urbana, etc ... tendrá el efecto de mejorar sus habilidades cognitivas, mejorando su panorama económico y haciéndolos mejores ciudadanos, independientemente de las condiciones sociales y económicas que explicaban en primera instancia su “analfabetismo”” (traducción propia).

polo (Kulick & Stroud, 1993 en Street, 2003). De esta forma, el estudio de la Literacidad desde la perspectiva de la NLS reconoce las condicionantes generales o globales, y las relaciones de poder que operan en más de un nivel.

El reconocimiento de la existencia de múltiples ‘culturas escritas’ insertas en un contexto particular y global de poder, hace necesario el estudio tanto de su diversidad como de los medios y procesos en que se llevan a cabo, desde el estudio de la interacción social, lo que involucra un campo de estudio interdisciplinar, donde toman relevancia los sociolingüistas, antropólogos, educadores, psicólogos e incluso los historiadores a la hora de comprender los condicionantes históricos de las culturas escritas para explicar su reproducción.

Para intentar un acercamiento al estudio de las culturas escritas desde la perspectiva de la alfabetización como práctica social, Street (2005) plantea el concepto de ‘literacy practices’. Si bien Street (2005) inicialmente acuña la distinción entre eventos de alfabetización y prácticas de alfabetización -donde los primeros referirían a toda interacción en la cual exista un mensaje y se aplique la cognición para captarlo y comunicarse, mientras el segundo se refiere a la puesta en escena de prácticas sociales y concepciones de lectura y escritura, reconociendo más directamente el carácter social y las condiciones necesarias en un entorno para desarrollar la alfabetización- (Street, 1998 en Street, 2003), el concepto será redefinido y usado por otros autores de la NLS, incluyendo dentro del concepto de ‘prácticas de alfabetización’ la noción de Heath (1982, en Street, 2005) sobre los eventos de alfabetización, que considera a estos como la ocasión en que una parte de escritura es integrada a la interacción de los participantes y a sus procesos interpretativos. Así también, se hizo luego hincapié en que no sólo se trata de poner en juego las concepciones de lectura y escritura, sino más bien de hacerlas valer y significarlas en los eventos de alfabetización (Street, 1988 en Street, 2003)

El concepto de alfabetización tiene gran efecto sobre los estudios, políticas e impactos de estas políticas, como ocurre en el caso de la escuela. Street, recuperando los argumentos de Hull y Schultz (2001) citados en Street (2003), plantea la necesidad de superar la dicotomía entre el ‘fuera’ y ‘dentro’, o entre los espacios formales e informales de aprendizaje de la lectoescritura, como ocurre con el espacio de la escuela, que tiene como efectos un alto despilfarro de recursos en políticas educativas, al existir una incapacidad de aprovechar las experiencias que los niños viven fuera de la escuela para mejorar su aprendizaje, y a la vez, una incapacidad para que estos apliquen lo que aprenden dentro de la escuela en su diario vivir (Dewey, 1899; 1998, en Street, 2003).

Esta mirada de cómo los sujetos se insertan activamente en las interacciones relativas a la alfabetización, es profundizada conceptualmente por Kalman (2004), para quien ser alfabetizado es utilizar la lengua escrita para participar del mundo social, de las actividades que son culturalmente valoradas Para la autora:

diversos factores y fuerzas sociales e institucionales influyen y transforman las prácticas de la lengua escrita: la educación formal, las exigencias y normas sociales de convivencia, la valoración de la lectura y escritura, las relaciones entre alfabetización y el trabajo, la diseminación y disponibilidad de materiales impresos, la distribución de las tecnologías, etcétera. (Kalman, 2004, p.11)

Así, uno de los conceptos básicos que emergerán del trabajo de campo realizado por Kalman (2004) será la distinción entre *disponibilidad* y *acceso*, donde la primera refiere a la existencia de recursos y medios materiales para la apropiación de la cultura, mientras el segundo refiere a las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de esta. En un contexto de desarrollo de la tecnología, en estricto rigor, se puede contar con la disponibilidad de medios para la alfabetización, pero no siempre existen las prácticas y mediadores para llevarla a cabo. Otro aporte de la autora a las categorías conceptuales para estudiar los fenómenos de producción de la cultura escrita será, la comprensión del contexto y la noción de participación en la creación de la cultura escrita como herramientas fundamentales para comprender el acceso a esta, reconociendo la existencia de *espacios generadores de la lengua*.

Respecto a los recién mencionados *espacios generadores de la lengua*, Kalman (2004) mediante una investigación sobre el pueblo mexicano Mixquic, busca comprender la forma de desarrollar el lenguaje escrito a partir de las transformaciones de las últimas décadas en este, con la masificación de la escuela, la llegada del correo y la biblioteca, desentrañando cuáles son los *espacios* que en este contexto permiten desarrollar el lenguaje en Mixquic. Entre los espacios más importantes para este pueblo, se encontraba la iglesia, el correo, la venta y circulación de publicaciones locales y la familia. Dichos espacios actúan como *mediadores* en el proceso de creación de cultura escrita, creando las condiciones para la apropiación de los participantes. Esta forma de estudiar el lenguaje parte de la premisa de que los espacios observados deben extenderse más allá de las instituciones tradicionales, el lenguaje se encuentra y es adquirido en los espacios sociales, de manera que no basta con estudiar sólo la educación formal.

Para lograr una mejor conceptualización que permita observar el desarrollo de la Literacidad en distintas culturas, Kalman (2003) planteará los conceptos de *participación*, *interacción* y *apropiación* de la cultura escrita. Para la autora los procesos de aprendizaje de la cultura escrita se ubican en el contexto de participación de actividades sociales, y pone atención en los procesos de construcción del conocimiento donde las perspectivas, saberes y habilidades son aportados por los propios comunicadores. La participación, por lo tanto, es un ámbito constitutivo de la cultura escrita, la cual representa un proceso de construcción, por lo que es a menudo conflictivo más que sólo colaborativo, al tensionar la propia cultura ya acumulada al momento. La apropiación, en cambio, refiere a la respuesta en términos de adaptación, uso y recreación de la cultura escrita, que surge desde la interacción social, de manera que la apropiación es una situación permanente en toda producción y reproducción de la cultura escrita.

La perspectiva sociocultural que sustentan Kalman (2004) y Street (2005) en sus diversos estudios, permite ampliar la estrecha y hegemónica mirada con que aún hoy se apuntan las políticas de alfabetización, al comprender que estas deben contextualizarse y adaptarse a las interacciones y dinámicas propias de los pueblos, territorios o ciudades en que estas buscan insertarse, reconociendo la existencia de dinámicas de poder en la propia definición y aplicación a las políticas que tiene este concepto. Reconoce la existencia de culturas escritas, en que quienes aprenden son participantes que en el acto de interacción se apropian de su lenguaje, y con ello de una cultura y visión de mundo. Así también, hace hincapié en la necesidad de estudiar el cotidiano, tanto en espacios formales como informales, para estudiar la producción de cultura de alfabetización. Por último, vale rescatar que esta perspectiva pone el acento en que no basta con la disponibilidad de los

recursos, más bien, se requiere lograr que exista un acceso a estos, por lo que toma un rol preponderante la idea de espacios generadores de la cultura y el concepto de mediadores en el proceso.

10. De la concepción de la práctica pedagógica: aportes para la discusión

La institución escolar, y más específicamente, el docente y sus prácticas, puede ser justamente considerado el principal agente de socialización externa al núcleo familiar en la sociedad contemporánea. La sociedad actual al institucionalizar y masificar el acceso a la educación, ha depositado en los docentes la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones de ciudadanos y trabajadores. Las expectativas que recaen sobre estos, ya no solo se limitan a la transmisión de información, conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para desempeñarse de forma competente en el medio, sino que se espera que aporten en mayor o menor medida a la formación psico-social y moral del niño, pasando a ser una extensión o complemento de lo que tradicionalmente se había replegado en el espacio privado del mundo familiar: la transmisión de valores, disciplina, visiones de mundo, etc. Todos los cuales se presume son fundamentales para la integración social de niños y niñas en una sociedad moderna.

Es así como la reflexión en torno a las prácticas docentes aparece como crucial. ¿Qué debemos entender por práctica pedagógica?, ¿Cómo deben ser estas prácticas? ¿Bajo qué procedimientos metodológicos y estrategias pedagógicas deberían ser educados nuestros niños y niñas? Todas estas preguntas constituyen cuestionamientos legítimos de los que toda sociedad debería hacerse cargo, en tanto que las prácticas pedagógicas de los docentes son uno de los pilares formativos de los futuros integrantes de las sociedades en evolución, las cuales tienen consecuencias palpables para el funcionamiento de la democracia. Se trata además de una parte fundamental del proceso de conformación de los seres humanos como tales, de sus posibilidades de acción, pensamiento, desarrollo personal y participación comunitaria.

Sobre la base de estos argumentos, se sostiene que dejar al azar esta discusión implica un acto de profunda irresponsabilidad para con los niños, más afrontar esta discusión no significa cerrar aquí, así como la sociedad, las prácticas pedagógicas son cambiantes, dinámicas y como ya antes se mencionó, se ven sometidas a las mismas fuerzas de cambio, obligando a repensar y rediscutir constantemente sus principios y fundamentos.

Es de interés, desde una perspectiva analítica más que descriptiva, revisar elementos teóricos y conceptuales que van a permitir sentar las bases y contextualizar la discusión. Así bajo la perspectiva pedagógica, un supuesto central de esta revisión es que las prácticas pedagógicas están íntimamente relacionadas con las perspectivas, corrientes, modelos o –utilizando la expresión de Kuhn- “paradigmas” pedagógicos sobre los cuales se fincan. Es lo que Suárez (2000) describe como: “(...) movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen” (Suárez, 2000, p. 42). Es decir, se sostiene que existe una dependencia entre lo que se entiende por pedagogía y las concepciones y prácticas que despliegan los docentes en relación a estos constructos.

Dentro de algunos enfoques que van a resultar esenciales para la revisión de conceptualizaciones de

práctica pedagógica podemos mencionar:

- Pedagogía tradicional (positivismo y conductismo).
- Pedagogía cognitivista.
- Pedagogía crítica.
- Pedagogía socio-constructivista.

Respecto del modelo pedagógico tradicional se sabe que encuentra sus raíces con la institucionalización misma del sistema educativo como órgano de socialización, al alero de la emergencia de los nuevos Estados Nación que se configuran en el arribo de las instituciones democráticas modernas. En el fondo, la conformación del Estado Nación moderno, trajo consigo al menos dos problemas: el de la democracia y la identidad nacional. En tanto la democracia se entiende a sí misma como el gobierno del pueblo, como aquel sistema de administración del poder que presupone la aprobación del soberano popular, se hace imprescindible la *conformación* de aquel soberano popular. Puesto de un modo poco amable, el supuesto es que una “masa” de campesinos y obreros “analfabetos”, no tienen la capacidad de ejercer aquel poder soberano: un estado moderno, requiere ciudadanos modernos. Por otro lado, no basta con alfabetizar y entregar herramientas básicas para la participación política, sino que hace falta que este “hombre nuevo” sienta, se perciba, como parte de esta nueva comunidad de ciudadanos. Es decir, que nuevamente hay que *construir* el sentimiento de pertenencia, el de identidad nacional. Con el fin de cumplir estos propósitos, el sistema escolar aparece un espacio privilegiado y los docentes como los encargados de llevar a cabo estos fines.

Las características de la práctica pedagógica de corte tradicional son ampliamente conocidas, y han sido descritas por varios autores. En términos generales, esta corriente establece una relación vertical, autoritaria y de tipo impositiva con el alumno. Asimismo, el profesor adquiere el rol de un transmisor de información a agentes pasivos en la modalidad generalmente oral y de cátedra. En términos de los fines, como ya se mencionó, se presupone que esta tiene el propósito de formar individuos competentes y adaptados a los valores y directrices culturales de la sociedad en que se desenvuelven. Según explica Acosta (2005):

La forma más común de organización de las actividades de estudios individuales donde no hay colaboración para el éxito de los demás. Sostiene que la función de la escuela es preparar al alumno para el desempeño de papeles sociales, acorde con aptitudes individuales, adaptándose a los valores y normas vigentes de una sociedad dividida en clases mediante el desarrollo de una cultura individual. (Acosta, 2005, p. 235)

En consecuencia, el modelo tradicional se plantea como inflexible, individualista e impositivo, donde los estudiantes no tienen un rol activo en su formación. En términos de didáctica, se privilegia el aprendizaje repetitivo, mecánico y memorístico, en base a incentivos de castigo y recompensa. Es así como el práctica pedagógica además de ser entendida como un ejercicio docente, puede ser entendida como un acto de autoridad.

En base a esta caracterización, es factible considerar la visión conductista del aprendizaje y positivista sobre el conocimiento como dos pilares (o al menos componentes que caben en esta

perspectiva) fundamentales de este modo de ver la educación, y por tanto, la práctica docente. La perspectiva conductista se finca en los trabajos de dos autores clave: B. F. Skinner (1953)⁴⁰ e I. Pavlov (1951)⁴¹. En términos generales, el modelo pedagógico conductista clásico de aprendizaje trabaja sobre el supuesto de que lo relevante es investigar cómo determinados estímulos empíricamente verificables, tienen efectos palpables a nivel conductual en los individuos. En consecuencia, desde un punto de vista pedagógico, lo importante sería establecer cómo determinados estímulos (ejecutados por el profesor) pueden llevar a aprendizajes deseados (de los alumnos), los cuales a su vez pueden y deben ser reforzados mediante estrategias de premio y castigo. Esta perspectiva pone al docente en una relación vertical con sus estudiantes, bajo la lógica de un instructor que entrena de una u otra forma a sus alumnos para que alcancen el éxito en determinadas tareas, internalicen contenidos, y desarrollen ciertas habilidades y competencias, sin que esto presuponga necesariamente, ningún tipo de orientación valórica o ideológica.

En relación a una pedagogía cognitivista-desarrollista, los orígenes de esta tendencia pedagógica puede rastrearse en lo que a mediados de los años 50 se conoció como la “revolución cognitiva”⁴², en alusión (y oposición) directa al predominio del conductismo como programa de investigación en el campo del estudio del aprendizaje y el comportamiento humano en general. Es aspecto clave a este respecto, el retorno a la exploración de la actividad “interna” del ser humano, vale decir, los procesos mentales (o cognitivos) que median todo tipo de comportamiento humano. Al esquema del conductismo, que puede ser caracterizado como un modelo simple de estímulo → respuesta, se le incorpora un tercer elemento que hace alusión al procesamiento de información que intermedia estas dos fases, es decir: estímulo → procesamiento cognitivo → respuesta. Se reimpulsa al ambicionar por desentrañar aquello oculto en esa caja negra de “la mente”. Según Abarca (2007) en este enfoque:

Su meta educativa, es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. (Abarca, 2007, p. 120)

Uno de los autores más destacados y centrales en la evolución de esta perspectiva es Jean Piaget (1972) el cual consideraría en oposición a la visión de tabula rasa del conductismo, que el desarrollo de la inteligencia y la configuración del conocimiento dependen, o bien, tienen su origen en la constitución biológica del ser humano. En este sentido, el ser humano deja de ser un repositorio vacío el cual se va “llenando” de información en la medida que crece, sino que la constitución cognitiva de este sería el resultado de un complejo procesos de interacción entre las estructuras internas (cognitivas) y el ambiente en el que se desenvuelve. Según la interpretación de Flavell (1990), desde la perspectiva educacional el pensamiento de Piaget (1972) se presenta como un punto de vista teórico que proporciona instrumentos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de las personas; como una herramienta en pro del diseño de programas

⁴⁰ Ver por ejemplo (Skinner, 1953; Skinner & de la Mora, 1970).

⁴¹ Ver por ejemplo (Pavlov, 1927, 1941).

⁴² En rigor se puede remontar hasta los trabajos de Vigotsky, que son previos a los aquí referenciados. Sin embargo, se ha optado por este periodo histórico como punto de partida debido a la trascendencia disciplinaria y “paradigmática” que tuvo el llamado “giro cognitivo” como un todo, en el ámbito académico.

educativos que facilitan la organización de contenidos curriculares en relación al nivel de desarrollo alcanzado por los niños; y en tanto instrumento de clarificación de algunos métodos de enseñanza, como el aprendizaje por descubrimiento (Flavell, 1990 citado en Abarca, 2007) Ahora bien, desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas y , desde el planteamiento de Piaget (1972) se deriva que el docente debe ser un agente facilitador del proceso de descubrimiento de los estudiantes, entendiendo que estos son individuos activos y co-productores de sus aprendizajes. Este debe estar al servicio del aprendizaje significativo y favorecer el pensamiento autónomo del niño.

Otros autores que pueden ser identificados como precursores de esta corriente lo constituyen personajes como Noam Chomsky (1986) con su perspectiva de la gramática generativa en el desarrollo y aprendizaje del lenguaje; David Ausubel (1976) con su propuesta psicopedagógica sobre el aprendizaje significativo; Lev Vigostky (1987), quien remarcó la importancia de la socialización de los procesos cognitivos superiores, gracias a la internalización y apropiación progresiva de una serie de operaciones de carácter psico-social; entre varios otros.

En décadas recientes principalmente gracias el desarrollo de las ciencias de la computación, por una parte, y de los instrumentos de exploración cerebral, el enfoque cognitivo a derivado hacia la indagación tanto de posibles modelos de procesamiento de información más sofisticados y plausibles en relación a las “verdaderas” estructuras cognitivas de los sujetos, y por otro, hacia la investigación del soporte neurofisiológico del procesamiento cognitivo de la información. En relación a esto, a los aportes y al futuro del enfoque cognitivo en el campo educacional y pedagógico Cerezo (2007) sostiene:

Las implicaciones educativas del cognitivismo son impactantes, particularmente en cuanto a sus aplicaciones inmediatas en el aula escolar, en la solución de problemas, en los procesos de metacognición, en el pensamiento creativo, en cuanto a los estilos y dimensiones de aprendizaje, en los diseños instruccionales, en el planteamiento de “escuelas inteligentes”, en la aparición de los nuevos enfoques para enseñar a pensar y el en el desarrollo de habilidades de pensamiento entre otros muchos aportes, lo cual deja claro que la corriente cognitiva está lejos de ser un cuerpo de conocimientos terminado y completo. (Cerezo, 2007, p.7)

La pedagogía crítica en otro sentido, involucra ante todo, una toma de posición política e ideológica abiertamente comprometida con la lucha contra la dominación, opresión, exclusión y sometimiento, y a favor de la liberación y la transformación social. Representa una forma de entender la práctica pedagógica que pone su foco de atención tanto dilucidar y hacer visibles las estructuras poder que subyacen la relación alumno-maestro, y al mismo tiempo, de buscar mecanismos y estrategias que ayuden a resquebrajar o romper esas estructuras.

Como antecedentes teóricos se puede identificar el pensamiento de la “teoría crítica” de la escuela de Frankfurt, en especial los trabajos de Adorno, Horkheimer y Marcuse. Siguiendo a Suárez:

Las "Pedagogías Críticas" cuestionan a la escuela tradicional, al enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa, para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente diálogo con el entorno. (Suárez, 2000, p.47)

Existe una amplia gama de representantes intelectuales en torno a esta concepción pedagógica tales como Ira Shor, Aronowitz, Henry Giroux y Michael Apple en Estados Unidos, Wilfred Carr en Inglaterra y Paulo Freire (1970) en Brasil, siendo este último uno de los más destacados en el contexto latinoamericano.

Para Paulo Freire (1970) la pedagogía como tal tiene el claro objetivo de otorgar herramientas – quizás, armas- para la liberación de su condición de oprimidos y enajenados. En este sentido, educar y alfabetizar equivale a concientizar, pero de un modo específico: a través de la conciencia crítica. En otras palabras, se trata de liberarse de una conciencia oprimida, de modo de adquirir una conciencia liberada, que solo puede ser construida por ellos mismos, constituyendo un problema central en la concepción de Freiriana de la pedagogía y alfabetización:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. (Freire, 1970, p.26)

Las obras de Pablo Freire entran en un profundo análisis de entender al educador como protagonista social y en constante formación, en forma inacabada, el cómo se va educando y re-educando este educador, es parte de la pedagogía freiriana (Do Santos, 2015; en Streck, Redin & Zitzoski, 2015, p.182). La traducción del diccionario freiriano comparte que, en efecto el proceso de reinversión y transformación permanente de los educadores, es un proceso inevitable y más aún necesario, “Freire entiende que esa (re) educación es procesual, lenta, construida en la cotidianidad docente que, a su vez, está inscrita en un contexto socio cultural particular que es condicionante, pero no determinante de ella” (Do Santos, 2015; en Streck, Redin & Zitzoski 2015, p.183). Ello involucra nos dice Do Santos que el profesor-educador en tanto ejerce su pedagogía-docencia no sólo va educando a sus alumnos sino que sufre un proceso de educación también, ello a través de lo dialógico esperable que acontezca en dicho proceso, logrando en este sentido una retroalimentación mutua que enriquece el aprendizaje de ambos, con respecto, con compromiso y bajo una mirada de aprendizaje mutuamente continuo. “el educador ya no es aquel que simplemente educa, sino quien, mientras educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado también educa” (Freire 1987, en Dos Santos, 2015, p. 68).

En un sentido más amplio también las obras de Freire exhortan a desarrollar un enfoque, una mirada hacia la educación y la pedagogía de responsabilidad comprometida con los cambios sociales, el educador que forma en la criticidad debe a su vez ser crítico en pro de fortalecer procesos educativos y sociales, ello llevaría a la liberación del oprimido, desde la línea de quien no está informado o no comprende lo que escucha, lee queda excluido socialmente. “Freire nos muestra, en *Pedagogía e conflicto* (1985), cuánto el educador problematizador hace del objeto de conocimiento una mediación de la relación educador- educando y, de la aprehensión/ conquista de él, un “camino de liberación”, de concientización, de humanización” (Do Santos, 2015; en Streck, Redin & Zitzoski, 2015, p.182). Esta mirada Freiriana de la pedagogía es la que en gran medida se

requiere en prácticas pedagógicas que pretender como él menciona liberar, es decir, todo educador quien asume que la lectura es una herramienta de transformación social, consciente o inconscientemente posee en su docencia atisbos de compromiso con esta pedagogía freiriana.

Otro exponente notable como ya se ha señalado es Henry Giroux (1990), quien va a destacar por sobre todo el rol del profesor como intelectual transformativo. Según la concepción de Giroux (1990), el profesor debe tomar un rol activo crítico-reflexivo, tanto sobre la forma como sobre los contenidos de su práctica docente. Este esquema se construye sobre el supuesto de que efectivamente el sistema escolar y los contenidos que transmite, están imbricadas en estructuras de dominación y control, funcionales a la reproducción de las desigualdades y relaciones de clase. Es así como resultaría insoslayable el rol de intelectual transformador del docente, sobre lo que Giroux sostiene:

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas. (Giroux, 1990, p. 65)

Es decir, para Giroux (1990) los profesores deben ser parte de la configuración ideológica de los contenidos que se transmiten en el aula, además de la forma, estructura y sustento de la práctica pedagógica desde una perspectiva crítica: “los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 1990, p. 4).

La pedagogía constructivista, como corriente pedagógica se nutre de un amplio espectro de aportes intelectuales, involucra a todo pensamiento que comparta en mayor o menor medida la perspectiva de que el conocimiento como tal es parte de un proceso de construcción social, de la cual participan tanto el sujeto de aprendizaje como sus pares, maestros y en general todo su entorno. Puesto de este modo, tanto el pensamiento de Freire, Giroux desde la corriente crítica, o el de Piaget, Ausebel y Vigotsky desde el cognitismo pueden ser considerados de forma simultánea constructivistas, al menos en este aspecto tan básico pero fundamental.

Una definición comprensiva del constructivismo educacional es la propuesta por Gallego-Badillo, 1996 quien sostiene:

El constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a la indagación de cómo y porqué se originan las representaciones y conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tiene con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-comunidad, de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de la hipótesis), de la lingüística (la codificación y la decodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (la transformación intelectual y

el aprender a leer y escribir en lenguaje especializado). (Gallego-Badillo, 1996 citado en Suárez, 2000, p. 13)

En este sentido, el constructivismo puede ser considerado un programa de investigación, un paradigma científico de amplio espectro, que en su vertiente pedagógica sostiene la premisa fundamental de la co-producción entre el agente y su entorno del aprendizaje y el conocimiento.

Desde este punto de vista, el estudiante construye el conocimiento como un agente activo tomando por base sus propias experiencias, creencias e intuiciones, y de forma similar al enfoque cognitivo, el profesor cumple el rol de acompañante y facilitador de ese proceso de aprendizaje, aunque con un “toque” de humildad intelectual y horizontalidad que se asemeja más al enfoque crítico. Es por este motivo que Cerezo (2007) caracteriza al constructivismo como una corriente pedagógica revolucionaria en la medida que rompe con la tradición de considerar el conocimiento del docente como superior, lo que se deriva lógicamente de la propuesta epistemológica del constructivismo sobre la co-producción dinámica y activa del conocimiento:

El maestro tiene que humildemente tomar su lugar de sargento en la batalla del conocimiento y dejar vacío el lugar del general. Hombro con hombro hay que ir con los alumnos al campo de batalla y humildemente reconocer que el docente está expuesto a los mismos peligros que los alumnos en el campo del error, la diferencia es que, como todo sargento, simplemente ha peleado más batallas. (Cerezo, 2007, p. 9)

Siguiendo otras fuentes, un autor que resulta clave en la discusión sobre la práctica pedagógica es el filósofo y pensador Donald Schön (1992), quién argumenta que la práctica profesional –en este caso la pedagógica- esta ineluctablemente condicionada por la dinámica del “aquí y ahora”, es decir, por los problemas a los que se enfrenta en su práctica cotidiana, los cuales “(...) en la realidad siempre se presentan como estructuras bien organizadas. De hecho, suelen presentarse ni siquiera como problemas sino que como situaciones poco definidas y desordenadas” (Schön, 1992, p. 18), desafiando las concepciones clásicas que piensan la actividad del profesional, como una actividad altamente organizada, esquemática orientada a resolver problemas de modo instrumental en base a una secuencia de acciones predefinidas, dentro de los esquemas de la racionalidad técnica.

Extensión lógica de este planteamiento, es que el profesional se ve forzado reflexionar en la acción, vale decir, que dada la naturaleza del ejercicio cotidiano de su trabajo, va desarrollando paulatinamente un tipo de conocimiento único y situado: se trata de un construir en la práctica, mediante la práctica reflexiva. En este sentido, el profesional para Schön (1992) cultiva un “arte” el cual le va dotar de las competencias para enfrentarse a contextos y problemas dinámicos, capacidad de improvisación artística que resulta clave para el ejercicio profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en investigación.

En suma, la perspectiva de Schön (1992) aboga por un tipo de profesional radicalmente distinto a las de las concepciones tradicionales herederas del positivismo, el cual va construyendo en la praxis los componentes situacionales de su práctica en relación a los problemas y contextos que se presentan en su día a día, haciendo necesaria la continua revisión crítica de sus creencias y prácticas. Extendiendo el análisis específicamente a la práctica pedagógica, se deduce que esta debe

ser una actividad eminentemente reflexiva y crítica, la cual debe estar en constante revisión, re-adaptación y reconstrucción.

Otro autor clave en esta línea por sus notables contribuciones al estudio de la pedagogía y la práctica docente es el psicólogo educacional estadounidense Lee Shulman (2005), quien va a sostener que para poder mejorar de forma efectiva la práctica pedagógica y profesionalizar el trabajo docente, es de suma relevancia investigar cual es el manejo de contenidos o de las ideas que el profesor transmite en el aula, es decir, aquel conocimiento que no puede faltar “(...) lo que los profesores deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual, y menos aún para que sea considerada entre las profesiones prestigiadas” (Shulman, 2005, p.5). Este objetivo relativo a los contenidos, tiende a ser ignorado en el ámbito de la política educacional prestando atención por sobre todo a las estrategias, técnicas y modalidades de trabajo en aula. Es así como Shulman (2005) va a ser crítico de la tendencia a evaluar el trabajo docente sobre la base de test estandarizados, exámenes de competencia y observaciones en el aula, dado que “(...)se trivializa la labor docente, se ignora su complejidad y se reducen sus demandas” (Shulman, 2005, p. 8).

Esto se entiende mejor cuando se examina su visión de la enseñanza, sobre la cual Shulman (2005) es claro en señalar, en línea con parte los principios constructivistas aquí expuestos, que los objetivos primordiales son que “(...) los alumnos aprendan a comprender y a resolver problemas, que aprendan a pensar crítica y creativamente y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento” (Shulman, 2005, p. 10) a lo que se apresura a complementar señalando que si bien estos elementos son básicos en cuanto al concepto de enseñanza, son una visión parcial de la misma, dado que la enseñanza es algo que va más allá del aumento de la comprensión. De hecho, el autor indica inclinarse a favor del aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza por indagación, estrategias que claramente exceden la concepción de simple “aumento de la comprensión” antes mencionada (Shulman, 2005).

Ahora bien, intentando profundizar un poco más en esta visión, según explican Cabrero-García, Enríquez y Carranza (2008) la propuesta de Shulman (2005) en relación al conocimiento que deben dominar los profesores se sintetiza en dos puntos:

1) conocimiento del contenido de la asignatura.

2) conocimiento pedagógico general.

Éstos al combinarse conforman lo que Shulman (2005) llamaría **conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura**, los cuales están contextualizados en relación a la asignatura en particular que se requiere enseñar. El primer tipo de conocimiento señalado (contenido), designaría el conocimiento teórico-práctico de un profesor sobre una asignatura, en tanto que el segundo (pedagógico), referiría a las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje en términos genéricos (Cabrero-García, Enríquez y Carranza, 2008)

Es así como desde el punto de vista de Bolívar (2005), la perspectiva de Shulman sobre la práctica pedagógica tiene el efecto de:

Reivindicar la enseñanza como una profesión, en que los profesores tengan, como tales profesionales (no técnicos) un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumno. (Bolívar, 2005, p. 6)

Con todo lo anterior, entonces ¿qué sería práctica pedagógica?, se podría argumentar con justa razón que la pregunta por la naturaleza de la práctica pedagógica es a fin de cuentas una pregunta empírica, y que en este sentido, la práctica pedagógica es lo que hacen en su día a día los pedagogos. Sin embargo, el propósito de esta reflexión involucra una apuesta normativa, vale decir, una toma de posición sobre cuál debería ser el carácter de la práctica pedagógica, por lo que en rigor estricto la pregunta debería ser formulada como ¿Qué se debería entender por práctica pedagógica?.

Quizás mencionar que en la práctica no es viable estandarizar el ejercicio de la práctica pedagógica, y que por lo demás, las concepciones tradicionales que han intentado ser reformadas por largo tiempo, siguen predominando de forma más o menos soterrada en la mayor parte de los espacios educativos oficiales. Esta tentadora postura en el fondo no constituye más que un acomodo intelectual, que a la larga terminan vaciando de contenido el debate pedagógico y reforzando aquello con lo que presuntamente no se está del todo de acuerdo.

Una concepción socio-constructivista de la práctica pedagógica es la postura que se desea adoptar en la presente Tesis Doctoral, fundamentalmente por dos razones: a) Por su capacidad de abarcar de forma conjunta bajo el “concepto paraguas” de constructivismo, una serie de características de otras perspectivas sobre la práctica pedagógica, tales como la importancia de los procesos cognitivos, el desarrollo psico-social y los mecanismos que median la constitución de un aprendizaje significativo; la importancia de cultivar una reflexión crítica sobre la propia práctica docente; y la búsqueda por llevar a cabo una práctica pedagógica donde alumno y maestro sean coproductores del conocimiento, permitiendo una vinculación dialógica más horizontal, fomentando el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje b) Por cuanto recoge un aspecto fundamental sobre el aprendizaje y la elaboración de conocimiento, ampliamente reconocido en la mayoría de las corrientes contemporáneas en educación, que remite a su carácter constructivo y socio-histórico.

Dicho esto, es factible aventurarse a especificar con más detalle cómo es posible entender la práctica pedagógica, ya no como perspectiva en términos generales, sino que como concepto. Tomando en consideración los elementos constitutivos del enfoque constructivista, tal como aquí se han interpretado, la práctica pedagógica puede ser conceptualizada como **una práctica intrínsecamente social**.

En otras palabras, la práctica pedagógica puede ser entendida como una praxis social, que si bien tiene su punto de partida en el docente, se configura como un proceso dialógico que involucra tanto al maestro como a niños y niñas, en la cual ambos actores adoptan distintos roles pero con el propósito común de contribuir a la construcción del conocimiento, desarrollo y aprendizaje, desde los esquemas culturales y cognitivos en los que se desenvuelven como agentes educativos. De lo aquí propuesto se sugieren una serie de posibles críticas o desventajas de las otras concepciones sobre la práctica pedagógica expuestas en el apartado anterior.

En primer lugar, las nociones tradicionales de la práctica pedagógica dejan de lado un enorme espectro de aspectos que dicen relación tanto con los procesos cognitivos, de apropiación de significado, de contexto socio-cultural, y por sobre todo, de las bases socio-políticas que se encuentran mediando el ejercicio docente. Es decir, por sobre todo desconoce que en la superficie siempre se encuentra una opción política. Por lo demás, se enmarca en estructuras demasiado rígidas y estandarizadas, que dejan de lado de cómo destacaría Schön (1992) la naturaleza impredecible, compleja y contingente de las situaciones problemáticas que enfrentan los docentes en su día a día, los cuales tienen la necesidad de estar continuamente innovando, repensando y reconstruyendo sus prácticas (Schön, 1992).

Por su parte, como destaca Cerezo (2007) el enfoque cognitivista representa un enorme aporte desde el punto de vista de las aplicaciones prácticas en el aula, la creación de mecanismos de resolución de problemas, el procesamiento de información, el desarrollo pensamiento creativo, el aprendizaje significativo y los estilos de aprendizaje, entre muchos otros aspectos, y además propone una práctica educativa menos directiva, más horizontal, que reconoce todos estos elementos y se pone al servicio de las distintas necesidades de aprendizaje de los educando dependiendo de sus características individuales y sus contextos (Cerezo, 2007). Sin embargo, parece no llegar a consenso entre sus filas, ni dejar en todo claro la importancia de aspecto constructivo del conocimiento y el aprendizaje, así como el rol eminentemente reflexivo y crítico que debe tener el docente en cuanto a sus prácticas.

Por último, si bien en términos generales da cuenta de forma contundente de la dimensión política y crítico-reflexiva de la práctica pedagógica, se desentiende de una serie de aspectos fundamentales que no pueden ser dejados de lado, como los que destaca el enfoque cognitivista, e incluso el tradicional, que aluden tanto a los procesos internos como a los mecanismos por los cuales se hace viable el aprendizaje. Es decir, aunque significativa, se trata de una visión parcial de la naturaleza de la pedagogía como tal, y para llevar a cabo un ejercicio docente satisfactorio e integral se necesitan más que buenas intenciones.

La práctica pedagógica no debe ni puede ser dejada al azar era necesario hacer un breve recorrido por algunas de las tendencias o paradigmas pedagógicos más relevantes, sobre el supuesto que de estos dependen críticamente el concepto o entendimiento de lo que constituye la práctica pedagógica. Además, la adopción de una visión de corte socio-constructivista de la práctica pedagógica, en tanto el esquema constructivista deja espacio para hacer confluir una serie de elementos claves y bien fundamentados en relación a la naturaleza de la práctica docente, proponiendo un concepto de práctica pedagógica como una praxis social la cual tiene su base en la actividad profesional del docente, pero que se configura y culmina como una coproducción dialógica y negociada entre niños (as) y maestro, tomando en consideración sus esquemas socioculturales y procesos cognitivos.

Así entonces una práctica pedagógica no sería un hecho aislado, sino una innovación que es comunicada a la comunidad y reconocida por la institución durante un tiempo que permita la retroalimentación de logros y la observación de cambios significativos y en función del mejoramiento de la calidad de la educación.

11. Sobre estudios de prácticas pedagógica y el desarrollo de literacidad

Relacionando la trascendencia de prácticas pedagógicas y procesos de Literacidad, se puede mencionar que la mayor parte de los estudios en lectura inicial están enfocados en las prácticas pedagógicas y en el rol que le cabe al profesor en su ejecución. En este ámbito fundamentalmente las investigaciones están referidas a tipos de prácticas, metodologías, estrategias, competencias docentes, prácticas efectivas e interacciones.

En general los estudios que caracterizan las prácticas pedagógicas señalan la existencia de tres tipos:

- Práctica instruccional explícita centrada en los resultados,
- Práctica situacional centrada en una alfabetización espontánea y
- Prácticas multidimensionales.

La selección de un tipo de práctica depende fundamentalmente del perfil del profesor.

Respecto a la metodología, los estudios de Castells (2009) y Clemente et al. (2010), tratan sobre este aspecto sustancial de la enseñanza de la alfabetización. A partir de una revisión bibliográfica, Castells (2009) establece los fundamentos psicológicos que subyacen tras las metodologías utilizadas en los procesos de lectura, determinando la clásica distinción entre metodologías sintéticas, analíticas y analíticas-sintéticas (Castells, 2009). Se concluye que la enseñanza de la alfabetización tiene una significativa relación con la metodología sintética, es decir, atiende aspectos fonéticos y grafemáticos. Sin embargo, la enseñanza de la lectura, como un proceso más amplio y complejo que la alfabetización, se estima importante considerar la reconstrucción de los significados. Por su parte, la investigación de Clemente et al. (2010) a través de las narrativas docentes, señala la predominancia en la práctica y en los conocimientos teóricos de una enseñanza con enfoque metodológico psicolingüístico, corroborando una menor presencia de prácticas con enfoques comunicacionales.

Los dos estudios anteriores concluyen que el uso de metodologías centradas en habilidades relacionadas con el reconocimiento fonético es el más adecuado para la enseñanza de la lectura inicial, además de ser mayoritariamente consideradas por los docentes en el aula. De este modo se ratifica la tendencia actual hacia una pedagogía de desarrollo de competencias descontextualizadas a la que hacía mención Chen y Derewianka (2009). En el mismo ámbito de prácticas pedagógicas, se consideran estudios enfocados hacia estrategias pedagógicas más específicas. El estudio de Ukrainetz (2000) indaga sobre la significatividad de una estrategia de enseñanza centrada en lecturas compartidas, y determina a través de una metodología cuasi experimental, la efectividad de esta estrategia en la conciencia fonológica (Ukrainetz, 2000). En esta misma línea, se presenta otro estudio de impacto de estrategias naturalistas en la conciencia fonológica, arrojando resultados positivos en niños que aprendieron a leer en una instrucción en situación natural (Lee et al. 2005, 2011). De este modo se corrobora la importancia de la conciencia fonética en el aprendizaje de la lectura.

En el área de prácticas pedagógicas, se presentan estudios sobre prácticas de lectura efectivas que determinan los factores de impacto de la enseñanza en los resultados. Los hallazgos en esta línea de

investigación coinciden en señalar los siguientes predictores para una alfabetización eficaz: la participación de los padres, la evaluación sistemática y continua, la interacción directa entre profesor y alumno, la planificación de las clases, el uso de diversas metodologías, la diversidad de textos y contenidos, y las intervenciones tempranas.

La interacción ocurrida en el aula, constituye la idea central de otro cuerpo de investigaciones del área de prácticas. La interacción promovida por el profesor es un factor determinante en los procesos de lectura inicial, en tanto maximiza habilidades cognitivas en los estudiantes a partir de preguntas desafiantes. Se considera que es significativa la interacción directa entre profesor y alumno, por tanto se recomienda la enseñanza de la lectura en grupos pequeños.

La evidencia presentada sobre la importancia del docente en la interacción que se produce en los procesos de lectura inicial, genera una línea de investigación más específica relacionada con el profesorado. Se señalan cualidades docentes ligadas al liderazgo, al manejo de estrategias de motivación para los estudiantes, a la capacidad de volver a enseñar un concepto y al diseño de la clase. Todos estos elementos hacen la diferencia en la calidad de un profesor de lectura inicial. Desde otra perspectiva, se ha analizado la importancia emocional en los sujetos, puesto que la motivación generada por un profesor es un factor relevante en los buenos lectores (Lau y Chan, 2003).

En esta dimensión relacionada con la interacción, se presentan también estudios centrados en la comprensión de elementos sociales y culturales situados en los contextos escolares y que hacen referencia a los lectores. Algunas conclusiones de estos estudios declaran que en los contextos escolares existe una marcada diferencia socioeconómica entre los estudiantes exitosos y los definidos como estudiantes con problemas de lectura. La construcción de sujetos lectores está constituida por dos categorías: los lectores ávidos y los lectores con dificultades. Estas concepciones están basadas en la motivación que los sujetos tienen sobre los textos y en las destrezas de velocidad de lectura (Lau y Chan, 2003).

Por otra parte, las apreciaciones de los docentes sobre los lectores difieren en función de los lugares donde trabajan, el contexto de su formación profesional y del sistema curricular de la institución. Esto significa que los contextos sociales y escolares y las relaciones que se establecen en la escuela, crean etiquetas sobre los procesos de lectura y sobre sus estudiantes.

El estudio de Triplett (2007) señala la importancia que reviste en el proceso de lectura inicial, las construcciones de subjetividades y por tanto, la resistencia a la lectura no es un problema individual o de carácter psicológico, sino un fenómeno en contexto social y cultural (Triplett, 2007). En suma, a pesar de que esta revisión da cuenta de escasos estudios en esta línea, son consideradas de un alto interés, puesto que sus conclusiones respecto a la relevancia de las prácticas sociales en la Literacidad, pueden definir a los sujetos y a la lectura (Moje et al., 2004; Smagorinski, 2001).

La actividad docente, entendida como actividad mediadora del aprendizaje de niños y niñas y entendido también como un componente fundamental en el entorno de aprendizaje de los estudiantes (González, 2009), es un foco de amplio espectro de estudios del aprendizaje de la lectura y escritura. Las investigaciones en este ámbito se relacionan con la caracterización de las

prácticas docentes, como un primer paso para contar con evidencia sobre la influencia de los docentes sobre el rendimiento en la comprensión lectora y escritura. En este ámbito, Lorena Medina (2014) desarrolla entre sus investigaciones dos aspectos que vale la pena relevar. Uno de ellos se encuentra en los estudios sobre las prácticas de enseñanza de la lectura los dos primeros años de educación básica y los enfoques por los cuales estos se guían, por medio de la observación de prácticas desarrolladas en el aula y la interacción (Medina, 2014).

La autora reafirma algo que ya es consenso en el campo de la Literacidad: el lenguaje oral y escrito es parte de un continuo, donde toma relevancia el ámbito del vocabulario, como predictor de la comprensión lectora. Sin embargo, en Chile siguen predominando modelos tradicionales a nivel de enseñanza, con una concepción limitada sobre cómo los niños aprenden a leer y escribir. Por ello Medina (2014) plantea hacer un vínculo entre los paradigmas y teorías existentes en la comprensión lectora y escritura por medio de indicadores que den cuenta de las prácticas de enseñanza de los docentes en la actualidad y su adscripción en la práctica (Medina, 2014). Los paradigmas de los que habla Medina (2014) son los mismos planteados por Infante, Coloma y Himmel (2012) y por Castells (2009): el modelo abajo-arriba o sintético, el modelo arriba-abajo o analítico y el modelo interactivo o sintético-analítico, se corresponderían con lo que Medina (2014) llama modelo por destrezas, modelo holístico y modelo integrado, respectivamente (Infante, Coloma & Himmel, 2012; Castells, 2009)

Siendo cada vez más reafirmada la importancia del desarrollo del vocabulario para la comprensión lectora, y no sólo de un vocabulario por medio de la lectura de textos, sino también desde la oralidad, la autora planteará su modelo teórico considerando la relevancia de una enseñanza que enfatice en el desarrollo del vocabulario desde ambos frentes, y por ello, de la interacción entre el docente y el estudiante, generando desafíos cognitivos con preguntas que reclamen un pensamiento inferencial (Medina, 2014). Para estudiar los paradigmas de la enseñanza del lenguaje la autora utiliza los insumos generados para la evaluación docente en Chile, que por medio de la observación de las prácticas de estos en videos grabados conocer qué contenidos y metodologías son las más relevantes para los profesores, de manera de inferir los paradigmas y enfoques desde los cuales piensan la enseñanza. Definiendo las dimensiones de comunicación oral, escritura, lectura, manejo de la lengua se planteó medir con indicadores el enfoque que los profesores demostraban en estas dimensiones, pudiendo ser un enfoque orientado a la construcción y comunicación de significados, asociado al modelo arriba-abajo u holístico, y un enfoque de las destrezas del lenguaje, vinculado al modelo abajo-arriba.

Entre los resultados de la investigación realizada al medir el dominio de los profesores respecto de los distintos indicadores de las dimensiones, se encuentra que un 27% de los profesores prefiere realizar preguntas textuales que requieren información explícita de un texto, mientras que no existen docentes que hicieran preguntas de tipo inferencial a partir de forma y estructura textual (Medina, 2014). También los profesores se agrupan en torno a los grados de dominio de comunicación oral, escrita, lectura o manejo de la lengua.

Un segundo ámbito es el de las interacciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura, donde se busca conocer cómo la interacción oral docente-estudiante se relaciona con el aprendizaje de lenguaje escrito, principalmente la lectura (Medina, 2014). Asimismo, existe una unidireccionalidad de la comunicación docente-estudiante desde el primero hacia el segundo, propio de un formato

instruccional tradicional. Además, sobre las oportunidades para aumentar el vocabulario se detectaron acciones de los profesores orientadas a este desarrollo (Medina, 2014). Por último, a lo largo de su clase un 66,5% de los docentes no promueve interacciones orales que desafíen a los estudiantes a mayor elaboración discursiva (Medina, 2014). El conjunto de estas metodologías y limitantes en la docencia chilena da cuenta del estado en que se encuentra el aprendizaje de la lectura en él.

En un estudio de carácter cuantitativo, cuyo objetivo era determinar las condiciones de aprendizaje de la lectura y escritura, mediante la generación de perfiles docentes, González, Buisán y Sánchez (2009) aplicaron un cuestionario a docentes en 9 regiones de España, en el que se preguntaba respecto a las metodologías seguidas por profesores, la organización del aula, programación horaria, materiales de estudio y de evaluación (González, Buisán & Sánchez, 2009). A partir de ello se utilizó análisis factorial para establecer las categorías centrales (a partir de la asociación de preguntas de los cuestionarios en función de la varianza de respuestas) y análisis de conglomerados para agrupar perfiles (en torno a los que tenían comportamiento de respuestas similares en cuestionarios).

Los perfiles emergentes del análisis de las prácticas docentes son: el perfil de prácticas instruccionales, caracterizado por una alta frecuencia de actividades instruccionales explícitas y preocupación frecuente por los productos del aprendizaje, y poca frecuencia de actividades autónomas de escritura y situaciones emergentes en el aula; el perfil de prácticas multidimensionales, caracterizado por prácticas docentes instruccionales explícitas que promueven la escritura autónoma y son atentos a los resultados de aprendizaje, y uso emergente de situaciones del aula; y de prácticas situacionales, de prácticas centradas en escritura autónoma y uso de emergentes, pero menos centradas en los productos de aprendizaje e instrucciones explícitas.

La distribución de los perfiles difiere significativamente según las variables independientes del estudio, como edad, nivel escolar, tipo de centro, ámbito donde se ubica la escuela, formación continua y metodología auto declarada. El perfil situacional resulta ser mucho más común en la educación infantil, hasta los 5 años, mientras que en 1º año de primaria el perfil más común es el instruccional (González, Buisán y Sánchez, 2009). Del mismo modo, las prácticas instruccionales son más frecuentes en los profesores que no han tenido formación en los últimos 5 años, y las situacionales más frecuentes en los que sí la han tenido, lo que pone de manifiesto el enfoque mismo de dicha formación (González, Buisán & Sánchez, 2009). En cuanto a la relación entre metodología autodeclarada y perfil, aquellos profesores que se declaran cercanos a los métodos fónicos y silábicos prefieren prácticas instruccionales, mientras los de métodos globales y constructivistas prefieren las prácticas situacionales (González, Buisán & Sánchez, 2009).

Finalmente, cabe mencionar que el campo de diversos estudios respecto de prácticas pedagógicas en el ámbito de la Literacidad, refieren a un amplio campo de teorías que buscan explicar cómo se desenvuelve y qué resultados tienen las diferentes metodologías para el aprendizaje de la lectura y/o escritura. Éstas no pueden ser consideradas como verdades absolutas, sin mirar el contexto donde ellas se producen, se trata de un objeto investigativo delimitado por encuadres institucionales fuertes, regulados por la cultura y por las normativas políticas, así también por una escena donde actúan una alta cantidad de actores con múltiples factores involucrados (Gaete, Galdames, Medina, San Martín & Valdivia, s.f.)

Así, se trata de un acceso parcial al conocimiento del fenómeno, que siendo sin duda un aporte, no puede ser desvinculado del lugar donde este se produce, de las condiciones sociales en que se genera y de las diferencias en resultados e influencia de ciertas metodologías de aprendizaje dependiendo de las situaciones sobre las cuales estos se apliquen, como ocurre con la constatación hecha por Infante, Coloma y Himmel (2012) donde, por ejemplo, métodos como el sintético potenciaban la comprensión lectora en los años más avanzados de aprendizaje sólo cuando existía un desempeño equivalente de las áreas de comprensión lectora, oral y decodificación (Infante, Coloma & Himmel, 2012).

12. Del marco para la buena enseñanza en Chile

Dentro del Marco para la Buena Enseñanza implementado en Chile, cabe cuestionarse: ¿Qué sería ser un buen profesor y qué hace en su práctica, según las expectativas del Ministerio de Educación chileno? El Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades se han comprometido fundar una agenda para levantar un sistema nacional de evaluación del desempeño docente, de carácter formativo, que contribuya al fortalecimiento de la profesión docente y mejoramiento de la calidad de la educación. Bajo este contexto, se crea el Marco para la buena enseñanza que se pretende sea discutido en una Consulta Nacional.

El documento “busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores” (Mineduc, 2008, p. 3), establece con ello algunos elementos enfocados en guiar el desempeño docente. Asimismo, representa las responsabilidades del profesor en el aula, en la escuela y comunidad, para orientar el ejercicio docente hacia una profesión sólida, reconocida y legitimada por la sociedad: “el marco para la buena enseñanza establece que los docentes deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (Mineduc, 2008, p. 4). Algunas de las características que menciona el documento Mineduc (2008) son:

- Supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes;
- Supone que se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y valores, logrando una interrelación empática con sus alumnos;
- Reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren;
- Busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario; pretende ser un instrumento que contribuya al mejoramiento de la enseñanza;
- Busca ser un marco socialmente compartido que permita a los docentes mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional; y,
- Cuenta con criterios diseñados para mostrar los elementos específicos en los que debe centrarse un profesor.

Tales criterios se enmarcan en los cuatro dominios del proceso enseñanza aprendizaje: preparación para la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y responsabilidades profesionales. Cada dominio supone el establecimiento de criterios, que a su vez involucran descriptores. Para cada descriptor que forma parte de un criterio se establecen cuatro grados de desempeño: Insatisfactorio - Básico - Competente - Destacado. De este modo, los niveles de desempeño: Orientan al profesor en su Autoevaluación y Gradúan el desempeño docente.

Por tanto el desempeño docente involucrará: la comprensión del docente de los supuestos subyacentes relativos al descriptor, es decir, de sus sentidos o fundamentos; su pericia en la puesta en práctica del descriptor; el impacto de la aplicación del descriptor en los aprendizajes de los estudiantes, así como la contribución y trascendencia del desempeño del docente dentro y fuera del establecimiento; el compromiso de los estudiantes y de la comunidad educativa en la aplicación del descriptor.

Finalmente, cabe señalar que el Marco para la buena enseñanza fundamenta cada uno de los descriptores establecidos para conformar cada criterio. Sin embargo, para evaluar la pertinencia y relevancia que otorgan los docentes a los componentes del marco, se realiza una propuesta de trabajo de discusión del marco para la buena enseñanza, al aplicar un cuestionario de consulta, de manera tal que se puedan recoger comentarios y sugerencias de los docentes.

Tabla 8: Dominios y Criterios generados en el Marco para la buena enseñanza chilena

DOMINIO	CRITERIOS
DOMINIO A: PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA	A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
	A2. Conoce las características, conocimiento y experiencias de sus estudiantes.
	A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
	A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
	A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña el marco curricular y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
DOMINIO B: CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPIO PARA EL APRENDIZAJE	B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
	B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
	B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
	B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
DOMINIO C: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
	C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
	C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
	C4. Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza.
	C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.
	C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
DOMINIO D: RESPONSABILI-	D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
	D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

DADES PROFESIONALES	D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
	D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
	D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Fuente: MINEDUC (2008) Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile. CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

13. Lectura en Chile: Datos, y Plan Nacional de lectura

¿Qué se dice de Chile en relación a los niveles de lectura o cuánto leemos?: Datos y análisis a nivel país

El centro de Microdatos de la Universidad de Chile realizó el estudio “Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional” (2011) para el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) Desde el documento es posible realizar una rica caracterización tanto del comportamiento lector de la población como de la comprensión lectora en Chile, mediante instrumentos cuantitativos de levantamiento de datos a una muestra de alrededor de 1200 hogares.

a. Comportamiento lector

La caracterización que realiza el informe de la población parte con las actividades preferidas que se realizan en el tiempo libre para situar a la lectura dentro de este panorama, y los datos son entregados en la siguiente tabla:

Tabla 9: Preferencia en el tiempo libre

Preferencias en el tiempo libre	
Actividad	Porcentaje
Ver tv	37%
Escuchar música o radio	16%
Practicar deporte	9%
Hacer algo en casa	8%
Leer	6,7%
Navegar en internet	6%

Fuente: A partir de los datos de informe “Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional” (2011) del Consejo nacional para la cultura y las artes.

Como es posible de observar, la práctica de la lectura en los tiempos libres es bastante minoritaria y queda sólo en el cuarto puesto de las preferencias, dominada principalmente por la televisión y la música, superando sólo a la actividad de navegar por internet. Es decir, en términos de gusto y decisión, la lectura no convoca a la mayoría de la población frente a otras alternativas.

Ahora bien, también es posible identificar qué es lo que prefiere leer ese 6,7% que respondió a favor de la lectura:

Tabla 10: Preferencias en la lectura

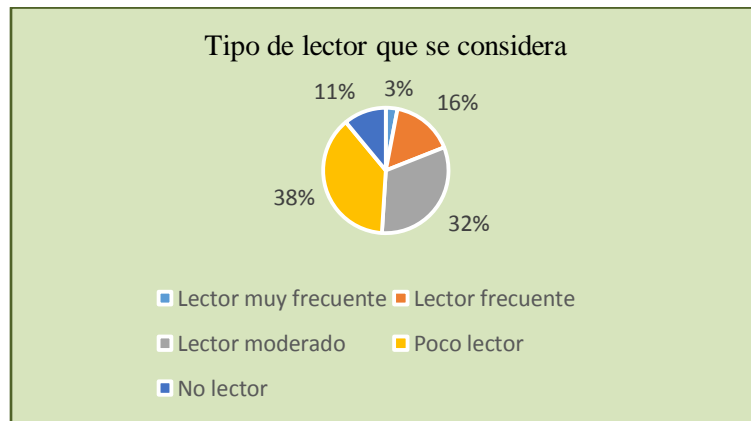
Preferencias en la lectura	
Actividad	Porcentaje
Libros	4,80%
Diario	1,23%
Revista	0,71%
Total	6,70%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de informe “Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional” (2011) del Consejo nacional para la cultura y las artes.

Dentro de estos menores porcentajes, es el libro el artículo más leído distanciándose de las bajas preferencias de diarios y revistas. Esta realidad además se acentúa en el sector que comprende a los menos de 15 años donde la lectura cae al quinto lugar con un 4,8% y lo supera navegar por internet con un 7% (CNCA, 2011, p. 31).

Sin embargo y a pesar de lo anterior, el 92% de la población dice poseer libros en su hogar, siendo éstos mayoritariamente de literatura (33%), escolares (17%) y enciclopedias (12%) (CNCA, 2011, p. 14). Ahora bien, dados estos datos, el informe aborda cómo se consideran los lectores a sí mismo, en cuanto a frecuencia y gustos. Y el dato general es el siguiente:

Gráfico 20: Tipo de lector que se considera



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de informe “Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional” (2011) del Consejo nacional para la cultura y las artes.

Esta variable representa la posición subjetiva de la población, es decir, cómo se consideran a sí mismos en tanto lector y la frecuencia que planteaba la encuesta, quedando un bajo porcentaje como no lector (11%) y más bajo aún es lector frecuente (3%) siendo las respuestas extremas. La mayoría de la población, entonces, se considera poco lector o lector moderado, con un 70% de respuestas entre ambas alternativas. Ahora bien, para establecer criterios más objetivos, el estudio pregunta por

la frecuencia continua de lectura de al menos 15 a 20 minutos al día, postulando que “ante lo anterior, un 33% señaló que esta acción la realiza todos los días; un 27% lo hace de una a tres veces a la semana; un 21% lo hace ocasionalmente y un 11% nunca lo hace” (CNCA, 2011, p. 33).

Dados estos datos, entonces, ¿para qué, en primer lugar los chilenos leen? Y por otro lado ¿por qué? Ambas preguntas permiten interpretar las dinámicas de lectura en tanto la primera tiene un objetivo de propósito y la segunda es la causa. Los chilenos respondieron que leen, en tanto propósito, principalmente para el ocio y por gusto, con un 44%, en segundo lugar lo hacen sólo para el trabajo o el estudio con un 32% y un 24% para ambas situaciones. En tanto causa señalar que es para informarse con un 35%, luego por criterios académicos con un 26%; luego un 16% respondió que por aprender cosas nuevas, un 15% por actualizarse profesionalmente y por último un 14% por recrearse o divertirse (CNCA, 2011, p. 34).

Avanzando en la caracterización de las dinámicas de lectura y el comportamiento lector, la siguiente tabla muestra los tipos de textos y su porcentaje de lectura en la población:

Tabla 11: Tipos de textos y porcentajes de lectura en la población

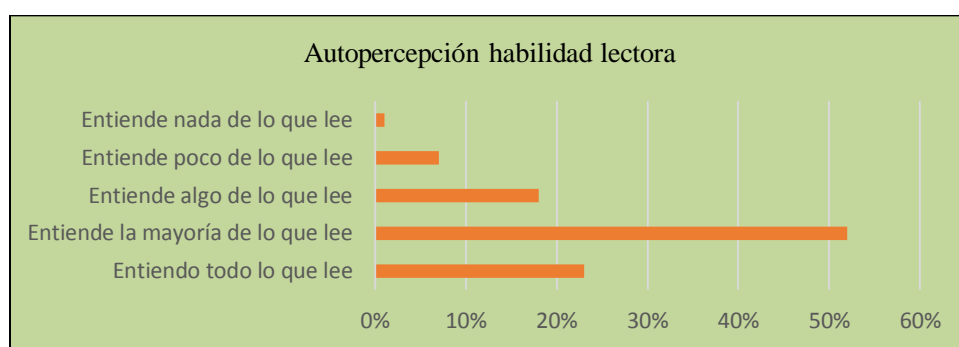
Tipos de texto		
Tipo	Frecuencia	Porcentaje
Libro formato impreso	Todos los días	11%
	Al menos 3 veces por semana	18%
	Ocasionalmente	37%
	Nunca	20%
Diario	Todos los días	17%
	Al menos 3 veces por semana	23%
	Ocasionalmente	30%
	Nunca	24%
Revista	Todos los días	2%
	Al menos 3 veces por semana	13%
	Ocasionalmente	38%
	Nunca	39%
Comics/historietas	Todos los días	1%
	Al menos 3 veces por semana	
	Ocasionalmente	24%
	Nunca	65%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de informe “Estudios sobre el comportamiento lector a nivel nacional” (2011) del Consejo nacional para la cultura y las artes.

Al observar la tabla queda de manifiesto comparativamente las frecuencias de lectura de los distintos tipos de texto. El diario tiene la mayor frecuencia de lectura diaria con una considerable distancia al segundo, que es el libro; en esta frecuencia, tanto revista como comics/historietas, están incluso bajo el margen de error. Estos últimos dos tipos de texto además destacan por la alta cantidad de respuesta en las frecuencias “ocasionalmente” y “nunca”. Así, diario y libro tiene las frecuencias más positivas en cuanto a la lectura recurrente destacando además que libro es el tipo que tiene la frecuencia “nunca” con menor porcentaje.

Otros interesantes datos que entrega el informe que pueden complementar lo anteriormente es la autopercepción de las habilidades y limitaciones en cuanto a la lectura.

Gráfico 21: Autopercepción habilidad lectora



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de informe “Estudios sobre el comportamiento lector a nivel nacional” (2011) del Consejo nacional para la cultura y las artes.

Menos de un 1% dice entender nada de lo que lee y una importante mayoría entiende todo lo que lee o la mayoría de lo que lee, es decir, tres cuartos de los lectores si se suman ambos porcentajes.

b. Comprensión lectora

El informe también pretende evaluar la comprensión lectora de los chilenos, y se ampara en normas y criterios de validación internacional para crear un instrumento. Realizaron 3 pruebas a distintos tipos de población: una para niños de 9, 10 y 11 años, otra para jóvenes de 12, 13 y 14 años y una tercera para la población de 15 a 65 años. El objetivo de las tres pruebas es evaluar cómo se abordan tres tareas de lectura, es decir, localizar e interpretar información; interpretar un texto; y reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto.

En términos generales, las pruebas mostraron entre mayor fragmento de textos, mayor complejidad (menos contenidos explícitos) será más dificultoso identificar y extraer la información afectando el rendimiento lector. En cuanto a la interpretación, también fue más dificultoso cuando el texto contenía mayor cantidad de elementos y cuánto era explícita la información en el momento de plantear hipótesis. Por otro lado, en relación a la reflexión sobre forma y contenido del texto, la evidencia muestra que mientras el texto esté relacionado a las experiencias y saberes de vida de los encuestados, será más accesible esta tarea; además, una buena respuesta se vio afectada por las

relaciones exigidas identificar en la lectura (CNCA, Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, 2011, p. 47-48).

Entonces, para la primera prueba que contiene a los niños de 9, 10 y 11 años el informe afirma que el promedio de respuestas correctas fue de un 58% teniendo mejores porcentajes en la tarea de identificar más que en la de interpretar y reflexionar. En cuanto a conocimiento, los lectores de este rango tienen mayor conocimiento de estructuras narrativas pero realizar hipótesis en torno a los textos fue de un porcentaje muy bajo de realización (CNCA, Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, 2011, p. 48-51).

La segunda prueba que contiene la población de jóvenes de 12, 13 y 14 años el promedio de respuesta correcta fue menor que en el anterior con un 51%, destacando además que ninguno alcanzó el 100% de acierto. En cuanto a conocimiento, esta población conoce la estructura de textos tanto narrativos como expositivos, cumpliendo con las nociones básicas de lectura para esta edad en relación a localizar información y a la interpretación; sin embargo, para interpretar y discriminar información se encontraron mayores dificultades sobre todo cuando la idea principal no se encuentra de forma explícita. Tal como el grupo anterior, plantear hipótesis también tuvo alta dificultad para este grupo, sumandos además carencias en la identificación de textos tipo formularios y extracción de información gráfica (CNCA, Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, 2011, p. 51-53).

La tercera prueba que comprende a la población entre 15 y 65 años muestra que la mayoría de la población (57%) se encuentra entre los puntajes mínimo y el promedio siendo, al igual que los grupos anteriores, mayormente fácil identificar, discriminar e interpretar textos vinculados a sus experiencias cotidianas. Las dificultades en la lectura para este grupo están cuando deben manejar ambigüedades o cuando la información está dispersa en el texto. Es decir, cuando el texto no requiere de mayores esfuerzos, los resultados son positivos. Así también, el evaluar, reflexionar y valorar los textos son tareas difíciles para la población. Además, sólo el 16% demuestra habilidades más complejas como conocer la estructura retórica de los textos, procesos metacognitivos para la comprensión, y conocimiento concreto en torno al tema y contenido de los textos (CNCA, Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, 2011, p. 52-54).

Proyecciones de apoyo gubernamental para los procesos de lectura: ¿Qué es y qué hace el plan de Nacional de Lectura?

Con fortuna se asumen la importancia de no dejar sólo al sistema escolar a cargo de la promoción de habilidades tan importantes como la Literacidad, para ello seleccionamos algunas evidencias que demuestran que como país se está intentando mejorar un área deficitaria y trascendente en la vida de niños y niñas, ello a través de algunas iniciativas formadoras.

13.1 El “Maletín literario” 2008-2009

Su anuncio se hace el 21 de mayo de 2007, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, anuncia que, con el objetivo de que para el año 2010 no hubiera ningún hogar chileno que no contara con libros, se entregarían los llamados Maletines Literarios a 400 mil familias vulnerables del país. Cada maletín constaba de aproximadamente 15 libros, que variaban dentro de un total de

26 textos seleccionados. Los títulos eran un Atlas Universal, un Diccionario Enciclopédico, Literatura Infantil, Dramaturgia y Poesía Chilena, Historietas y Narrativa chilena y Universal. Su ejecución estaba planeada para que el año 2008 se entregaran 133 mil maletines y el año 2009 se entregaran los 267 mil⁴³.

El gasto en esta política fue de 7.042 millones de pesos -11 millones de dólares aproximadamente-. Tanto por el alto gasto como por su real eficacia e impacto, el maletín fue bastante criticado, se planteaba principalmente que no existía una causalidad entre la tenencia de más libros en los hogares con un mayor nivel de lectura infantil o familiar. Este planteamiento era sustentado en que si bien existía una correlación entre frecuencia de lectura con la cantidad de libros en los hogares, la real explicación residía en que un hábito lector previo generaba la adquisición de libros, no al revés, y que este hábito era transmitido desde los padres a los hijos.

Debido al cambio de gobierno, el terremoto del 27 de febrero de 2010, y la deficiencia de diseño del programa, este lamentablemente no desarrolló una real política de acompañamiento a las familias beneficiadas ni fue evaluado. Hasta la fecha no se sabe el impacto que tuvo esta política. Tal vez lo único que se hizo más allá de entregar los libros fue una cartilla de guía a las familias sobre la utilización del maletín y de fomento a la lectura, junto con la suscripción a la biblioteca pública más cercana a los beneficiados.

Si bien no existieron evaluaciones a nivel global de la política, se han hecho un par de estudios académicos sobre el tema, acotados a un lugar geográfico. Uno de ellos fue realizado por la Universidad de Los Lagos (Sepúlveda, 2011). Se trató de una encuesta a alumnos de escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas de las Provincias de Puerto Montt y Osorno, de la Región de los Lagos. Sus conclusiones fueron: La mitad de los estudiantes leyó entre uno y dos libros del maletín en dos años; los profesores no obligan o motivan a los estudiantes a leer los libros del Maletín; la mitad de los estudiantes no leyeron los libros del Maletín junto a sus padres; el 80% de los estudiantes no se ha hecho lector de la biblioteca pública más cercana a su domicilio. Como conclusión general se plantea: “El Maletín Literario no ha promovido la práctica lectora en los estudiantes de Educación Básica que lo recibieron el año 2009” (Sepúlveda, 2011, p. 14).

13.2 Plan de fomento a la lectura lee Chile lee 2011-2013

Lee Chile Lee fue el nombre por el que se conoció al Plan de Fomento a la Lectura del Gobierno de Sebastián Piñera (2010-2013). Su ejecución se inició el año 2011. Su punto de partida es la coordinación de tres instituciones que estaban trabajando el fomento a la lectura, el Ministerio de Educación, La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) y el Concejo de la Cultura y las Artes. En particular, las instancias directamente implicadas fueron, respectivamente, la División General de Educación, el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas y el Concejo Nacional del Libro y la Lectura (CNCA, 2011b)

Los Objetivos del Plan eran:

Objetivo general

⁴³ Para diciembre de 2009 se entregaron 344.756 maletines. El resto no fue entregado principalmente por cambio de domicilio de los beneficiarios.

“Promover la formación de una sociedad de lectores y lectoras, en la que se valore la lectura como instrumento que permite a las personas mejorar su nivel educativo, desarrollar su creatividad, sensibilidad y pensamiento crítico.” (CNCA, 2011b, p. 41)

Objetivos específicos

- Garantizar y democratizar el acceso a la lectura a todos los habitantes del país, mediante la ampliación y el fortalecimiento de las bibliotecas, espacios no convencionales de lectura y nuevos puntos de préstamo.
- Vincular a los distintos sectores del ámbito de la lectura para trabajar articuladamente en el fomento lector y, a su vez, potenciar y hacer visibles sus acciones y actividades.
- Potenciar y articular la formación de mediadores de la lectura y acciones de mediación que impulsen el fomento lector (profesores, educadoras de párvulo, bibliotecarios, familiares, entre otros).
- Impulsar estrategias regionales y locales para conseguir la formulación de planes locales, en sintonía con las líneas y objetivos generales del PNFL.
- Desarrollar investigaciones para enriquecer los diagnósticos y balances sobre fomento lector y para orientar las acciones del PNFL. (CNCA, 2011b, p. 41)

El Plan se estructuraba en cuatro líneas estratégicas: Acceso, Formación; Desarrollo y Difusión. Además se planteaba el énfasis en la descentralización, con la necesidad de bajar cada lineamiento a la realidad local de las regiones del país.

Por parte del mismo Lee Chile Lee se destacan los siguientes hitos 2011-2013⁴⁴:

- 15 Planes Locales de Fomento Lector para cada región.
- Primer estudio de Comportamiento Lector (2011) ¿Qué, cómo y dónde leemos los chilenos?.
- Lectura en espacios no convencionales: Estadios de fútbol, Ferias, Periódicos, Hospitales, plazas públicas, cárceles, centros comunitarios, estaciones de metro.
- 1372 Proyectos de Fomento Lector financiados por los Fondos Cultura.
- 18.400 Bibliotecas Aula implementadas, en salas cunas, Jardines Infantiles y escuelas
- Capacitación a mediadores de lectura para niños.
- Restauración y Habilitación Biblioteca Regional de Antofagasta.
- Creación de Red Bibliomóviles en Chile.
- Primera Biblioteca Pública Digital.

La considerable expansión de diversas iniciativas que fomentan la lectura en el plano nacional ha caracterizado a los años 2011-2013, donde se impulsan distintos planes y programas enfocados en promover la formación integral de las personas como lectores y escritores, en la medida que se realizan campañas de entrega gratuita de materiales de lectura o planes de lectura. Tales como: 15 Planes Locales de Fomento Lector para cada región; Primer estudio de Comportamiento Lector (2011) ¿Qué, cómo y dónde leemos los chilenos?; Lectura en espacios no convencionales: Estadios de fútbol, Ferias, Periódicos, Hospitales, plazas públicas, cárceles, centros comunitarios, estaciones

⁴⁴ Revisar <http://www.plandelectura.cl/recursos/plan-nacional-de-fomento-de-la-lectura-lee-chile-lee>

de metro; 1372 Proyectos de Fomento Lector financiados por los Fondos de cultura; 18.400 Bibliotecas Aula implementadas, en diversos centros educativos; Capacitación a mediadores de lectura para niños; Creación de Red Biblio móviles en Chile; Primera Biblioteca Pública Digital, entre otros. Tales iniciativas han promovido la lectura y escritura en diversos contextos, en función de los emergentes múltiples modos de leer debido a los profundos cambios tecnológicos que se experimentan en estas últimas décadas. De tal modo, si bien la implementación de tales planes y programas han conllevado un beneficio en términos educativos, puesto que han intervenido en las relaciones que experimentaban las personas con la lectura y escritura, alcanzando otros contextos más allá de la escuela como institución educadora, y con ello, nuevos modos de leer, se hace necesario también construir un “proyecto reconocible de promoción de las personas como «ciudadanos lectores informados» y la realización del espacio social como «sociedad de la información lectora” (Álvarez, 2014, p. 214) para con ello otorgar continuidad y consistencia con objetivos graduales, orientaciones e implementación de estrategias que permitan causar real impacto.

13.3 Política nacional de la lectura y el libro 2015-2020

Durante el 2014 se desarrollaron mesas de participación público – privadas con alrededor de setecientas personas del mundo de la lectura y el libro de todas las regiones del país. Se trabajó en los temas de Lectura, Creación, Patrimonio Bibliográfico, Industria e Internacionalización, y Marco Jurídico Institucional. A partir de este trabajo nace la Política Nacional de la Lectura y el Libro (CNCA, 2015a). Se establece que las Instituciones que colaborarán para impulsar la Política serán: Ministerio de Educación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, la Corporación de Fomento de la Producción, la Dirección de Cultura de la Cancillería, la Dirección de Promoción de Exportaciones, el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo Nacional de la Infancia.

Dentro de esta Política, se determina el Ecosistema del Sector de la Lectura y el Libro, que trata de establecer todas las instancias, actores y sus relaciones dentro del sector, se va desde la Institucionalidad Estatal, el autor, el editor, hasta el libro y el lector. Las fases del ecosistema son las siguientes: Formación, Creación, Producción, Difusión y distribución, Puesta en valor y uso, Preservación, conservación y restauración, y Consumo y Participación. Esta política se entiende como el primer paso para generar el Plan Nacional de la Lectura 2015-2016. El Objetivo General de la Política es el siguiente:

Crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social. (CNCA, 2015a, p. 26)

Se organiza en los siguientes ámbitos de acción:

Lectura: concebir la lectura como parte fundamental de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas, considerándola factor esencial en la formación de ciudadanas y ciudadanos creativos, reflexivos, críticos y participativos y constructores de procesos democráticos.

- “Elaborar e Implementar un Plan Nacional de la Lectura 2015-2020.

- Fortalecer las bibliotecas y espacios de lectura como el instrumento por excelencia de la democratización en el acceso al libro.
- Propiciar la participación de los medios de comunicación y de sistemas de distribución en el desarrollo de la PNLL.
- Fortalecer los Establecimientos educacionales y universidades como espacios para la formación de mediadores de lectura en formato impreso y digital.
- Garantizar que la lectura y el acceso al libro sean utilizados como fuente de información y aprendizaje, y para la integración de los pueblos indígenas y de las personas con capacidades diferentes. (CNCA, 2015a, p. 28 - 30).

Creación: potenciar la creación y las expresiones escritas y orales, valorándolas y visibilizándolas socialmente, como agentes movilizadores de identidad, memoria y reflexión crítica.

- “Promover acciones de apoyo a la creación, impulsando la difusión de las iniciativas del CNCA y las buenas prácticas en el ámbito de la creación.
- Apoyar, promover y difundir la premiación nacional y regional de la creación literaria en formato impreso y digital.
- Impulsar el rescate de la identidad de los pueblos originarios” (CNCA, 2015a, p. 31 - 32).

Patrimonio bibliográfico: asegurar la identificación del patrimonio bibliográfico y documental, público o privado, en cualquier forma de expresión, ya sea escrita u oral, en signos/códigos, sonidos y/o imágenes, independiente de su soporte material.

- Investigar, recopilar, conservar y difundir el patrimonio bibliográfico.” (CNCA, 2015a, p. 33).

Industria e internacionalización: crear las condiciones para el desarrollo de una industria del libro nacional y regional sostenible, en formato impreso y electrónico.

- Incentivar el emprendimiento de editoriales, librerías y profesionales del libro, para fomentar la sustentabilidad de la creación, producción y circulación del libro nacional.
- Promover la mejora de la calidad de los libros que elabora la industria editorial, a través de mesas técnicas con participación de organismos públicos y organizaciones de autores y editores.
- Estimular la industria editorial nacional impresa y electrónica, a través de las compras públicas.
- Fomentar las ediciones electrónicas y facilitar el acceso a contenidos digitales en bibliotecas públicas.
- Fomentar la creación y el emprendimiento editorial de los pueblos indígenas.
- Apoyar y promover la Internacionalización de la industria editorial nacional y regional. (CNCA, 2015a, p. 34-37).

Marco jurídico e institucional: proporcionar un marco jurídico e institucional que garantice la implementación de la Política Nacional de la Lectura y el Libro.

- Modificación de la Ley del Libro N°19.227.

- Informar beneficios de la Reforma Tributaria para la Industria del Libro.” (CNCA, 2015a, p. 38 - 39).

13.4 Plan nacional de lectura 2015-2020

El Plan se formula a partir de la Política Nacional de Lectura y el Libro 2015-2020, que tiene por objetivo reconocer el acceso al libro y la lectura como un derecho que debe ser garantizado por el Estado (CNCA, 2015b).

Objetivo general: “Favorecer el ejercicio del derecho a la lectura, en todos los formatos y soportes, propiciando y visibilizando la participación ciudadana en la implementación del Plan Nacional de la Lectura y en los Planes Regionales de la Lectura” (CNCA, 2015b, p. 29).

El Plan articula a las siguientes instituciones:

- Ministerio de Educación a través de la División de Educación General, La Unidad de Currículum y Evaluación, y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. También participan la Junta Nacional de Jardines Infantiles, la Fundación Integra y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a través del Concejo Nacional del Libro y la Lectura, El Departamento de Ciudadanía y Cultura, y el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura.
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos a través del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
- Ministerio de Desarrollo Social mediante el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y el Servicio Nacional del Adulto Mayor.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia, por medio del Concejo Nacional de la Infancia. (CNCA, 2015b).

Siguiendo el principio de regionalización, se pretende que bajo los lineamientos generales se elaboren y se ejecuten planes para cada una de las 15 regiones del país, los cuales serán llevados a cabo por comités ejecutivos regionales.

Las Líneas estratégicas son cuatro:

a) Acceso (18 programas) Se trata de garantizar el acceso a la lectura de todos los habitantes del país a través de las siguientes herramientas:

Oportunidades de Encuentro (2 programas): Generar encuentro efectivo entre personas, materiales de lectura y autores, con el propósito de desarrollar hábitos de lectura.

Materiales de Lectura (12): Textos, materiales y recursos (impresos y electrónicos)

Espacios de lecturas (4): Habilitación y/o mejoramiento de espacios de lectura convencionales y no convencionales (CNCA, 2015a, 2015b).

b) Formación: Desarrollo, promoción, acercamiento y facilitación del hábito lector, a través de:

Mediación Lectora (8): Capacitación en fomento lector presencial y online para docentes, bibliotecarios, libreros, editores, voluntarios, gestores culturales o familias.

Formación en Gestión (4): Sistemas de capacitación en áreas de gestión para el personal de espacios de lectura y/o puntos de préstamo. (CNCA, 2015a, 2015b).

c) Estudios: Generación y difusión de conocimiento que aporten a la toma de decisiones en el campo de la lectura, implementados mediante:

Seguimiento (3): Sistema de seguimiento y monitoreo, elaboración de metas e indicadores de los programas que forman parte del Plan.

Investigación y Evaluación (1): Desarrollo de investigaciones que generen evidencias y documentación sólida para establecer evaluaciones y conocimientos sobre el estado de la lectura en el país. (CNCA, 2015b)

d) Comunicación: Visibilizar, poner en valor y difundir información sobre la lectura y las acciones del Plan, mediante:

Sensibilización (3): Promueve la valoración de la lectura en la población y del rol de la práctica lectura en la vida de las personas.

Difusión (3): Visibilizar la importancia de la lectura en todos sus niveles (CNCA, 2015b)

Las metas que se establece el programa son las siguientes:⁴⁵

Alcanzar el 100% de Planes Regionales de la Lectura diseñados y en implementación en cada una de las regiones del país.

Aumentar en un 10% la población que declara leer libros en formato impreso, por motivos de estudio o trabajo (pasar de 44% a 49%) o por entretenimiento u ocio (pasar 51% a 56%).

Aumentar del 26% al 28% la población que declara leer libros en formato digital.

Mejorar la ubicación que ocupa la lectura entre las actividades habituales en el uso del tiempo libre de las personas. La lectura de libros está en el séptimo lugar y la lectura de diarios y revistas en el décimo. (CNCA, 2015a, 2015b, p.50).

Se espera que estas iniciativas, poco a poco generen adeptos, familias, comunidades, que crezcan en habilidades de Literacidad, así los niños quienes crecen en un país que intenta avanzar en el área recibirán más y mejores apoyos en estas habilidades.

⁴⁵ Se establecen sobre la línea base definida con los datos de la Encuesta de comportamiento lector 2014.

V. MARCO METODOLÓGICO

1. Presentación

El área de las Ciencias Sociales está llamada a enfrentar la preocupación epistemológica desde los avances y desarrollos teóricos que establezca y la praxis de la investigación que hacen parte de ella. Para el mundo investigativo es claro que la calidad de la investigación, es una arista trascendental que se debe certificar y en ese sentido, esta posibilidad estaría determinada en gran medida, por la rigurosidad de la ruta metodológica desarrollada.

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación llevado a cabo. En tal sentido, recuerda en primer lugar el problema de investigación dando un marco general y enunciando las interrogantes que guiarán el proceso. En segundo lugar, se define el método de investigación, el contexto hasta llegar al tipo de muestra seleccionada así como las técnicas con las cuales se recogió la información y sus respectivas validaciones de instrumentos.

2. Enfoque y alcance de investigación

Se definió un enfoque metodológico mixto para dar respuesta a los distintos componentes de la pregunta y objetivo de investigación “Caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas en Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que a pesar de pertenecer a contextos de vulnerabilidad social han obtenido buenos resultados en Lenguaje (2012-2014) en Santiago de Chile”.

Este enfoque busca conocer el objeto de estudio desde varias perspectivas, incluyendo los puntos de vista de la investigación cualitativa y cuantitativa. Su supuesto básico es que al utilizar ambos métodos, cualitativo y cuantitativo, se logra un mejor entendimiento del problema y de la pregunta de investigación, que cada método por sí solo. La producción de ambos tipos de datos, cualitativo y cuantitativo, da paso a un conocimiento más amplio y profundo del fenómeno social estudiado, en este caso, las prácticas pedagógicas de Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que a pesar de pertenecer a contextos de vulnerabilidad han obtenido buenos resultados en Lenguaje. Así, mientras el enfoque cuantitativo permite obtener datos numéricos que pueden ser estadísticamente analizados. El enfoque cualitativo permite obtener “las palabras reales de las personas en el estudio (...) y una imagen completa de la situación” (Creswell, 2012, p. 535).

Burke, Onwuegbuzie y Turner (2007) analizaron 19 definiciones de la investigación de metodología mixta proporcionadas por los principales investigadores del área⁴⁶, y llegaron al siguiente consenso:

Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purpose of breadth and depth of

⁴⁶ En *Toward a definition of mixed methods research* (2007) Journal of Mixed Methods Research, p. 112-133, Burke, Onwuegbuzie y Turner analizan las definiciones de Bazeley (2006), Caracelli (1989), Chen, Creswell (2002), Currall, Formosa, Greene (2006), Al Hunter (2003), Johnson y Onwuegbuzie (2004), Kelle, Mertens, Miller (2006), Morse (2003), Newman (2003) y Patton (2002).

understanding and corroboration.⁴⁷ (Burke, Onwuegbuzie, & Turner, 2007, p. 123)

De esta manera, la presente investigación se realizó con metodología mixta principalmente para obtener una mejor y más profunda comprensión del objeto de estudio. Por su parte, siguiendo a Greene, Caracelli y Graham este enfoque también se determinó como necesario y pertinente, ya que al hacer uso de distintos métodos, cuantitativos y cualitativos, se puede responder a los diferentes componentes de la investigación (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Así, es posible, por un lado, caracterizar las prácticas pedagógicas consideradas relevantes para el desarrollo de la Literacidad según su nivel de presencia durante las clases y, por otro, comprender el sentido que los docentes le otorgan a la Literacidad, a las prácticas pedagógicas que ellos consideran adecuadas para desarrollar esta habilidad, capacidad, y la valoración de su propia práctica pedagógica en este aspecto.

Así, como lo plantean estos autores, con este enfoque metodológico -que hace uso de diferentes métodos de investigación- se buscó expandir la amplitud y el rango de los diferentes componentes de la investigación, para que de manera complementaria se logre ilustrar una respuesta más amplia, profunda y completa (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

Cabe destacar, desde la perspectiva pragmática, que una ventaja de utilizar conjuntamente métodos cualitativos y cuantitativos de investigación es que permite simultáneamente verificar y generar teoría en el mismo estudio, en tanto, “normalmente la investigación cuantitativa se dirige en mayor medida a contrastar o verificar teorías, mientras que cualitativa se centra más en generarla o construirla” (Molina, López, Moliner, Pertusa, & Tarí, 2012, p. 57). Además, de obtener una mayor riqueza de datos, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información; que la perspectiva es más completa, integral y holística, explorándose diversos niveles o dimensiones del objeto de estudio (Castañer, Camerino, & Anguera, 2013).

Es preciso mencionar que la revisión de la literatura mostró la existencia de variadas posturas epistemológicas que abrazan la idea de paradigma y ante esta pluralidad de términos se determinó que el alcance metodológico es de tipo exploratorio-descriptivo. Exploratorio, dado que no existen mayores antecedentes sobre este tipo de caso en el país sobre buenos resultados de estudiantes en el área de Lenguaje y que viven en un contexto de vulnerabilidad. Descriptivo, en tanto se busca “caracterizar y comprender” las prácticas pedagógicas de Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que a pesar de pertenecer a contextos de vulnerabilidad social han obtenido buenos resultados en Lenguaje, es decir, se levanta como descriptiva porque intentó establecer las características de estas prácticas de enseñanza buscando describirlas describir de manera profunda y exhaustiva como fenómeno comprendiéndolas holísticamente.

Pero ¿por qué de la opción metodológica?, en el ámbito de la experiencia total humana, existe una "experiencia de verdad" y son esas experiencias verdaderas las que se desean conocer con docentes

⁴⁷ “la investigación de métodos mixtos es el tipo de investigación en la que un investigador o equipo de investigadores combina elementos de los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, el uso de puntos de vista cualitativo y cuantitativo, recopilación de datos, análisis, técnicas de inferencia) para el amplio objetivo de amplitud y profundidad de entendimiento y la corroboración” (traducción propia).

que se ubican en una realidad educativa con determinadas particularidades de vulnerabilidad social y que sin embargo a ello, logran buenos resultados (Gadamer, 1984 citado en García, 2010).

Constituyen también un aporte las reflexiones de Vasilachis (2009), en cuanto define los paradigmas como marcos teóricos metodológicos a los que recurren los investigadores para interpretar los fenómenos sociales en un determinado contexto sociohistórico (Vasilachis, 2009), en ese sentido es necesario recordar que la propuesta metodológica de la presente investigación, se encuentra fundada en una mirada hermenéutica dado que se busca la develación y comprensión del fenómeno seleccionado, sin embargo a ello como una forma de profundizar y complementar se ha optado por un método mixto. En la Filosofía de Gadamer la teoría de la verdad y el método involucraría lo que denomina la universalización del fenómeno interpretativo desde la concreta y personal historicidad, y desde aquella mirada se levanta esta intención investigativa pues lo que interesa es la comprensión de los significados en relación al individuo dentro de una realidad social compleja, sin controles externos, ni interviniendo en ella.

3. Diseño metodológico

El diseño metodológico del estudio refiere a la estrategia de producción y análisis de la información, por lo que aquí es necesario precisar que para la presente investigación los datos se generaron, a partir de la construcción y aplicación de: una pauta de observación cuantitativa que tenía por objetivo medir el nivel de presencia de prácticas pedagógicas consideradas teóricamente adecuadas para el desarrollo de la Literacidad, y de una entrevista semiestructurada con el propósito de develar los significados y valoraciones que los docentes tienen sobre la Literacidad, las prácticas pedagógicas que ellos consideran relevantes para el desarrollo de esta capacidad, y la valoración de sus propias prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad.

Los instrumentos de producción de la información –pauta de observación cuantitativa y entrevista semiestructurada- se aplicaron simultáneamente en el tiempo. Luego, el análisis de cada forma de datos obtenidos –números y textos- se realizó de manera separada. La información cuantitativa se analizó a partir de estadística descriptiva univariada –describiendo las frecuencias del nivel de presencia de determinadas prácticas pedagógicas en las aulas estudiadas-. Los datos cualitativos se analizaron con la técnica de análisis de contenido, con categorías analíticas previamente definidas y emergentes referidas al sentido, esto es significados y valoraciones, otorgado por los docentes a las prácticas pedagógicas de Literacidad.

El tipo de metodología mixta diseñada reconoce la importancia del uso de ambos métodos; aunque, presenta una predominancia del enfoque cualitativo en tanto los resultados obtenidos a través de esta perspectiva, responden a un número mayor de dimensiones y aspectos del objeto de estudio de esta investigación. Así, mientras la producción y análisis de datos cuantitativos permite identificar el nivel de presencia de determinadas prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad en las aulas estudiadas, la producción y análisis de datos cualitativos permite conocer cómo los docentes conciben y valoran la Literacidad, las prácticas pedagógicas que consideran necesarias y relevantes para el desarrollo de esta capacidad, y la valoración que tienen de sus propias prácticas pedagógicas de Literacidad.

Como se puede observar, aunque ambas formas de datos son relevantes para dar respuesta a la pregunta de investigación, la información de carácter cualitativo adquiere mayor presencia. En este sentido, el presente diseño metodológico mixto correspondería al que Sampieri (2010) denomina “método mixto con preponderancia cualitativa”, predominancia que se observa principalmente en la amplitud del análisis de los resultados de las entrevistas semiestructuradas y en la posibilidad que entrega esta perspectiva de responder a los distintos objetivos específicos de la investigación (Sampieri, 2010).

El presente diseño también se asemeja al que Creswell (2012) tipifica como “embedded research design” en el cual –además de que la producción de datos cualitativos y cuantitativos se realiza de manera simultánea- una de las formas de datos, en este caso los cuantitativos, cumplen el rol de entregar información adicional no provista por la forma principal o más amplia de datos, en este caso cualitativa. “The augmentation is to gather information that typically address a different question than asked for by the primary form of data”. Así, “the strength of this design is that combines the advantages of both quantitative and qualitative data⁴⁸” (Creswell, 2012, p. 545).

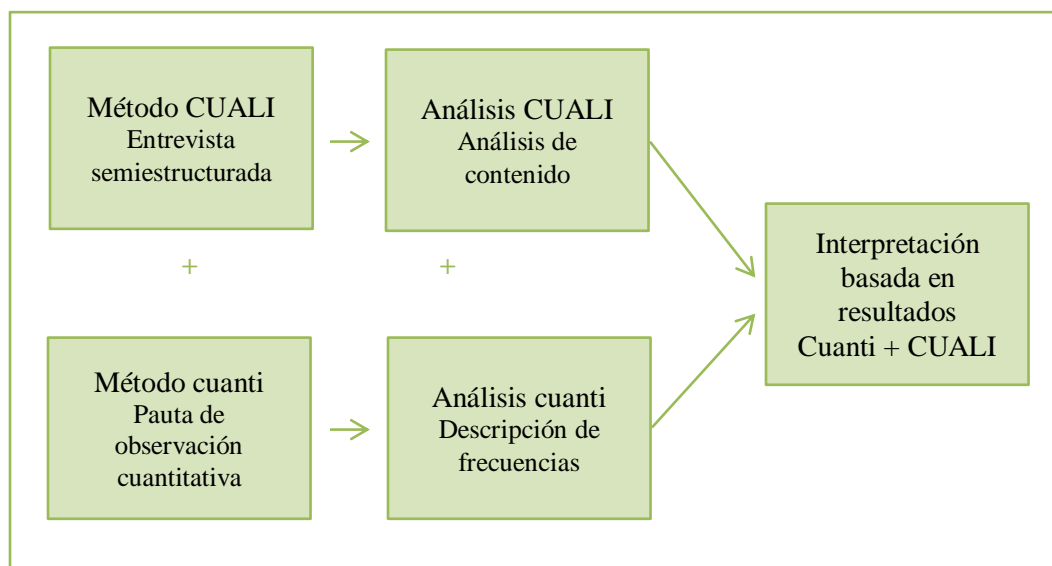
Enseguida, “the two forms of data might be combined, linked or mixed during data collection and data analysis, during data analysis, or in the interpretation of a study⁴⁹” (Creswell, 2012, p. 540). En la presente investigación, los datos se conectan principalmente en la fase interpretativa, caracterizando el objeto de estudio de manera completa para responder a la pregunta y objetivos planteados: caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas en Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que a pesar de pertenecer a contextos de vulnerabilidad social han obtenido buenos resultados en Lenguaje (2012-2014) en Santiago de Chile.

La simbología diseñada por Morse (1991) para visualizar la estrategia de metodología mixta señala que la palabra “Cuali” representa la perspectiva cualitativa y “Cuanti” la cuantitativa; las letras mayúsculas destacan la predominancia de alguna de las perspectivas metodológicas en la investigación mixta, las letras minúsculas señalan una menor presencia de alguna forma de datos; el símbolo + indica una ejecución de las técnicas de producción y/o análisis de la información simultánea en el tiempo, y las flechas muestran secuencialidad (Morse, 1991). A partir de este sistema de notación se construye el diagrama del presente diseño metodológico:

⁴⁸ “El aumento es para reunir información que normalmente aborda una pregunta diferente que la formulada para la forma primaria de datos”. Así, “la fuerza de este diseño es que combina las ventajas de ambos datos cuantitativos y cualitativos” (traducción propia)

⁴⁹ “las dos formas de datos pueden ser combinados, unidos o mezclados durante la recogida de datos y análisis de datos, durante el análisis de datos, o en la interpretación de un estudio” (traducción propia).

Figura 2: Diseño Metodológico Mixto utilizado en la investigación



Fuente: Elaboración propia, basado en (Morse, 1991; Creswell, 2012; Castañer, Camerino y Anguera, 2013)

Como se puede observar en la figura 2, se diseñó una estrategia de metodología mixta que hace uso de las técnicas de producción de información cualitativa y cuantitativa, estas son, una entrevista semiestructurada y una pauta de observación cuantitativa, ambas construidas y realizadas por separado y de manera simultánea. Para luego llevar a cabo un análisis de contenido y el análisis descriptivo de las frecuencias de las prácticas. Ambos procesos analíticos, se realizaron de manera independiente, respondiendo a distintos aspectos del objeto de estudio. No obstante, la mixtura de los datos se realiza en la fase interpretativa del estudio (Creswell, 2012, p. 540), que se puede ir observando en ciertas inferencias a partir de cada análisis, y por supuesto, en el capítulo de las conclusiones donde se responde finalmente a la pregunta de investigación a partir de ambas fuentes de información.

4. Temporalización del estudio de campo

El denominado Trabajo de Campo es la aproximación de ruta hacia el acercamiento de la realidad a estudiar y es necesario programarla, de manera de definir la ruta a pesar de la flexibilidad posible, esto en consideración a las emergencias reales. En ese sentido, el trabajo de campo es estimado más que una técnica, como un conjunto de técnicas, “una situación metodológica y también en sí un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador (...)” (Stocking, 1993 citado en Monistrol, 2007, p. 3).

En la presente investigación se organizó el trabajo de ruta con el fin de definir finitud de las etapas y aunque existieron retrasos básicamente por tiempos de disposición de la investigadora responsable y cuestiones contextuales político-educativos más adelante explicadas, se llevó a término la tarea.

Tabla 12: Pasos de la Situación Metodológica

ETAPAS DEL PROCESO INVESTIGATIVO
Primer Gabinete Formulación del problema de investigación, enfocándose en una realidad específica. En este caso, las Prácticas pedagógicas de docentes insertos en sectores de vulnerabilidad social con buenos logros en el área de Lenguaje formulando objetivos en base a la inquietud investigativa.
Segundo Gabinete Trabajo de análisis y búsqueda de antecedentes empíricos que sustenten el problema de investigación formulado por el investigador. Elaboración del estado del Arte, luego de la revisión de Bases datos tanto Teóricas como Empíricas, posterior a ello se estableció fichaje de las investigaciones y aportes teóricos. Se hizo fichaje de investigaciones. Levantamiento de soporte para el marco teórico en forma pertinente y actualizada.
Tercer Gabinete Revisión de objetivos de investigación, definición y avances de Marco Teórico. Realización Marco Teórico.
Cuarto Gabinete Elaboración Metodológica investigativa es decir selección de estrategia metodológica, e instrumentos y técnicas de recolección de información.
Quinto Gabinete Primer momento: Análisis de resultados de aprendizaje en Escuelas de sectores vulnerables de la Capital Santiago de Chile. Selección de Establecimientos con buenos resultados en el área de Lenguaje y Comunicación a través de la Prueba nacional de evaluación SIMCE. Segundo momento: Selección colegio según criterios, establecimiento de fechas a operar.
Sexto Gabinete Acercamiento al Campo. Observaciones, entrevistas.
Séptimo Gabinete Organización de datos producidos. Análisis de datos.
Octavo Gabinete Elaboración de conclusiones.
Noveno Gabinete Revisión y ordenamiento de Informe de Tesis.

Fuente: elaboración propia

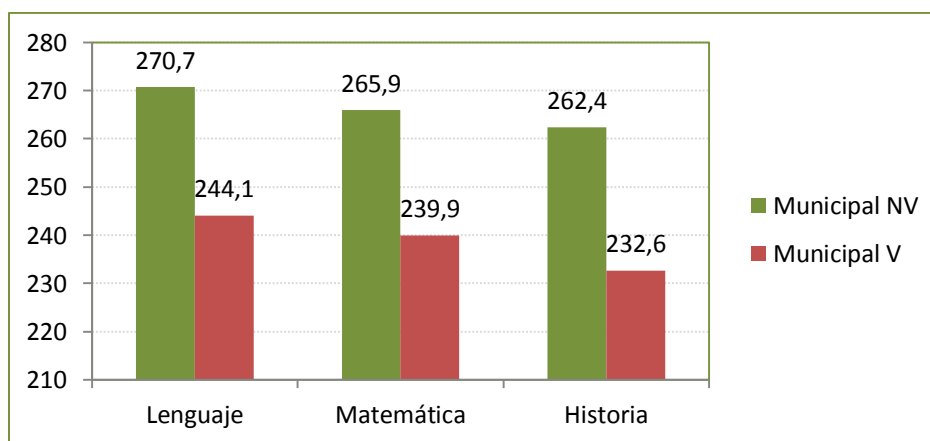
5. Universo de estudio

Las habilidades comunicativas se constituyen como competencias fundamentales para desenvolverse en las sociedades modernas. Dentro de estas habilidades, no sólo se encuentra el aprendizaje del lenguaje, sino también los alcances que este posee para el desarrollo de las personas, en el sentido de los entendimientos sociales que permite, y con ello la inclusión en la sociedad. A esto último ya se ha hecho en esta investigación referencia, es decir, la Literacidad, que si bien corresponde a un término que posee múltiples acepciones, puede definirse como las “prácticas de lectura y escritura inscritas en un contexto sociocultural específico, en donde cobran sentido en relación con los otros elementos que son parte del contexto” (Merino & Quichiz, 2013, p.5); es decir, las competencias que permiten a una persona “producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Caro & Arbeláez, 2011, p.30). De ahí su importancia social, que ha llevado a instituciones como la UNESCO a declararla como un derecho humano fundamental, bajo el entendido de que la

Literacidad constituye una condición básica para el aprendizaje en distintos ámbitos y dimensiones de la vida de las personas.

Las habilidades y competencias relacionadas con la Literacidad -que no sólo se circunscriben en el ámbito del lenguaje sino que son transversales al proceso de enseñanza-, se desarrollan principalmente en los primeros años de escolaridad, donde los niños y niñas están más abiertos al aprendizaje. Por ello, el sistema educativo y las prácticas docentes dentro de las aulas tienen una importancia crucial para inculcar en los estudiantes la inquietud por aprender y desarrollar tales conocimientos. En Chile hay un déficit al respecto, si se consideran los resultados del SIMCE, que muestran un escenario de bajas competencias lectoras y expresión de la Literacidad. A esto se suman algunos estudios como el de la OCDE el cual revela que en Chile hay poco espacio para el desarrollo de la lectura, la literatura y los textos escritos en la rutina escolar (OCDE, 2000). Si bien esta situación es transversal al sistema educativo chileno, ya se observa en el transcurso de este informe, que sobre todo en los sectores más vulnerables, paradójicamente se requieren en mayor medida, de este tipo de habilidades para mejorar su situación. Son los establecimientos municipales y particulares subvencionados de las comunas más vulnerables, los que históricamente han tenido bajos resultados en las pruebas estandarizadas al compararlos con los establecimientos particulares pagados, debido al contexto socioeconómico en que se encuentran, al capital cultural de los niños y sus familias, entre otros factores. Se presenta interesante nuevamente mencionar datos actuales de contexto estudiado, por ejemplo, si se revisa nuevamente los resultados del SIMCE 2012 para 4° básico, estos arrojan importantes diferencias en los resultados obtenidos por los alumnos según grupo socioeconómico y dependencia institucional (Agencia de Calidad de la Educación, 2013). Esto es posible observarlo en el siguiente gráfico:

Gráfico 22: Puntajes de establecimientos municipales de comunas más y menos vulnerables en SIMCE 4° Básico 2012⁵⁰



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados oficiales publicados a través de página web SIMCE

Sin embargo, hay casos de establecimientos educativos en contextos vulnerables que obtienen buenos resultados. En ese contexto, es interesante indagar cómo se llevan a cabo las prácticas

⁵⁰ NV: No Vulnerable – V: Vulnerable

docentes dentro de esas aulas, así como también qué sucede con la enseñanza de la Literacidad y su posible rol en tales resultados. Para ello, resulta crucial el estudio empírico de estos fenómenos, ya que sólo mediante el conocimiento de cómo se llevan a cabo prácticas pedagógicas, en un contexto determinado, es posible generar una aproximación a la comprensión de estas prácticas pedagógicas y la enseñanza de la Literacidad en los cursos iniciales en contextos de escuelas vulneradas. Por lo tanto, se releva la importancia de investigar y conocer las características de los espacios de formación y aprendizaje del lenguaje, considerando el rol del docente, sus prácticas y las interacciones que se generan dentro del aula.

En base a lo anterior, es importante comprender en forma preliminar las prácticas pedagógicas en – Literacidad- que se dan en los primeros años de escolaridad (específicamente 3ero y 4to básico), en el marco de escuelas que se encuentran en contextos vulnerables de la Región Metropolitana. En Chile actualmente se aplican diferentes pruebas estandarizadas en los establecimientos educacionales en los niveles básico y medio. Estas mediciones, a grandes rasgos, buscan producir resultados acerca de los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes de dichos colegios. El que sean estandarizadas permite establecer comparaciones en referencia a los diferentes tipos de establecimientos. Estas comparaciones han arrojado una continuidad: los estudiantes de escuelas municipales y particulares subvencionadas obtienen en general peores resultados que alumnos de escuelas pagadas. ¿A qué se debe esta diferencia, que se regulariza cada vez más?

Diversos estudios plantean que uno de los factores que tiene mayor incidencia es el nivel socioeconómico de los estudiantes, y los contextos socioculturales de sus familias. En términos generales se ha establecido que entre peor nivel socioeconómico, peores son los resultados.

5.1 Contextualización del universo de estudio respecto de la vulnerabilidad nacional chilena

5.1.1 Del concepto de vulnerabilidad

La presente información se enfoca dentro de aquellas comunas de la ciudad de Santiago que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Frente a esto, vale preguntarse qué se va a entender por vulnerabilidad. Para estos efectos, se abordarán diferentes conceptualizaciones, para luego revisar cómo se ha medido la vulnerabilidad en Chile.

En primera instancia se revisará la definición formal de vulnerabilidad, entregada por la RAE, entidad que relaciona el concepto con “vulnerable”, lo cual define como “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente” (Real Academia Española, 2001, s/p). Frente a esto, la vulnerabilidad se relaciona con la probabilidad de estar en una situación que puede provocar a un sujeto o grupo de sujetos un daño.

Esto lo corrobora además el informe de la CEPAL elaborado por Jorge Enrique Vargas (2002), donde al conceptualizar la vulnerabilidad, la define como “la disposición interna a ser afectado por una amenaza. Si no hay vulnerabilidad, no hay destrucción o pérdida. Se define como la propensión interna de un ecosistema o de algunos de sus componentes a sufrir daño ante la presencia de determinada fuerza o energía potencialmente destructiva” (Vargas, 2002, p. 34).

Para los efectos de esta investigación, donde se buscó identificar las comunas vulnerables, se trabajó con la acepción de vulnerabilidad sociodemográfica. Al trabajar con este concepto, Barahona (2006), en su informe “Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua” indica que refiere a “una combinación de riesgos que conllevan desventajas potenciales y reales en la capacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares y comunidades en la búsqueda del bienestar y el ejercicio de sus derechos” (Barahona, 2006, p. 17). Estos riesgos serían producto de la combinación de variables tanto sociales como demográficas: en este mismo texto, la autora identifica como factores que inciden en la vulnerabilidad la cantidad de dependientes por familia, fecundidad y tamaño del hogar. Así, la conceptualización de Barahona (2006), bajo la cual se puede entender a la vulnerabilidad social como la probabilidad de caer en la pobreza, permite un acercamiento al problema en cuestión.

5.1.2 Consideraciones sobre escenario

El estudio se realizó en la Región Metropolitana, en instituciones formadoras categorizadas como escuela de sectores vulnerables y con el concepto de vulnerabilidad social ya definido, es necesario identificar cuáles son esos factores de índole social y demográfica, que incidirían en que los sujetos y/o grupos de sujetos caigan en la categoría de “vulnerable”. Es vasta la bibliografía acerca de cómo medir la vulnerabilidad. En este caso, se exponen aquellos que dicen relación con Chile: la Ficha de Protección Social (FPS), y la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN).

Para la elaboración de la Ficha de Protección Social, instrumento diseñado por el Ministerio de Desarrollo Social, aplicado por las municipalidades del país a sus familias y que busca medir la vulnerabilidad social de las familias chilenas (Ministerio de Desarrollo Social, 2014) o el “‘riesgo’ de estar o caer en una situación de pobreza” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009), se consideró que existen variables relacionadas a 3 esferas diferentes: recursos económicos, necesidades y riesgos (Ministerio de Desarrollo Social, 2006).

De acuerdo al documento elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social y a la información proporcionada por la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, por área los factores más relevantes son (Ministerio de Desarrollo Social, 2006; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009):

5.1.3 Variables relacionadas con recursos económicos

- Ingresos efectivos.
- Capacidad de generación de ingresos (derivado de las competencias laborales de las personas que se encuentran en edad de trabajar).
- Situación laboral.
- Situación educacional de los miembros del hogar.
- Saneamiento.
- Tenencia del sitio y de la vivienda.

- Hacinamiento (entendido como la relación que existe entre el tamaño de la familia y la vivienda).
- Allegamiento (con la identificación de núcleos dentro de la familia).

Variables relativas a las necesidades:

- Tamaño del grupo familiar.
- Estructura de edades de los miembros de la familia.
- Composición de la familia y características de sus miembros (relación entre perceptores de ingreso y dependientes).
- Condiciones de salud y enfermedades.

Variables relativas a los riesgos:

- Riesgos individuales del hogar:
 - Factores de salud.
 - Dependencia.
 - Discapacidad.
 - Precariedad laboral.
- Riesgos del territorio:
 - Variable urbano-rural.
 - Comparación de la situación laboral de los miembros de la familia con las tasas de desempleo regional.

Por otro lado, se encuentra la encuesta CASEN (Ministerio de Desarrollo Social, 2014), realizada también por el Ministerio de Desarrollo Social, cuyos objetivos se relacionan con conocer la realidad de los hogares y la población, especialmente de aquellos en situación de pobreza y/o pertenencia a grupos definidos como prioritarios por la política social, además de evaluar el impacto de ésta. El objeto de estudio de esta encuesta son los hogares del país y las personas que los componen.

Según el informe “Un modelo de factores que inciden en la probabilidad de pobreza: resultados CASEN 2011 en la Región Metropolitana de Santiago” (CASEN, 2013), elaborado por la Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social de la Región Metropolitana, los indicadores que influirían en la vulnerabilidad serían:

- Género del jefe de hogar.
- Edad del jefe de hogar.
- Estado civil del jefe de hogar.
- Nivel educacional del jefe de hogar.
- Número de personas del hogar.
- Número de personas ocupadas en el hogar.
- Zona de residencia (rural o urbana).

En base a estos criterios se calcula la probabilidad de pobreza (lo que ya conceptualizamos para vulnerabilidad), y es en función de esto que la CASEN determinó, para su aplicación del año 2011,

la línea de la pobreza en \$72.098⁵¹ pesos por persona para zonas urbanas, y \$48.612⁵² para zonas rurales. A partir de los resultados de la encuesta CASEN⁵³, se calcula la incidencia de la pobreza en el país. En particular, nos referimos al informe “Incidencia de la Pobreza a nivel Comunal, según Metodología de Estimación para Áreas Pequeñas. Chile 2009 y 2011” (Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social, 2013), el cual determina los índices de pobreza a nivel nacional, por comuna.

5.2 Breve inmersión respecto de las comunas vulnerables en Santiago

Considerando los objetivos del proyecto se utilizó la clasificación desarrollada desde la encuesta CASEN 2011. Esto, debido a que brinda una panorámica de la actual situación de vulnerabilidad en las comunas del país, considerando factores que han probado que inciden en la probabilidad de pobreza, es decir, en la vulnerabilidad. Esto no quita que los factores propuestos desde la Ficha de Protección Social no sean acertados, pero es la encuesta CASEN la que permite establecer comparaciones y conclusiones, considerando que es aplicada con criterios muestrales con mayor y más exacta representatividad.

Además, es preciso recordar que para los objetivos del presente proyecto, se trabajará con establecimientos que se ubiquen en comunas vulnerables. Lo anterior, debido a que estos colegios suelen recibir estudiantes que pertenecen a grupos familiares que viven en la pobreza, definida a partir de los factores que se nombraron anteriormente. En este sentido, es importante decir que no sólo se hace mención a una situación de ingresos familiares (ya se desarrolló el listado de indicadores que se consideraron en la definición de vulnerabilidad), sino que a contextos que implican problemas asociados a la pobreza.

Para precisar bien esto, comuna en Chile constituye una división político-administrativa, que se organiza en torno a una municipalidad. Esta clasificación se utilizará en tanto la encuesta CASEN clasifica a las comunas según su tasa de pobreza, y son territorios que comparten su contexto.

Cabe consignar que desde la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) se desarrolla el Índice de Vulnerabilidad escolar del Establecimiento (IVE-SINAE), que mide, entre los valores 0 y 100, la proporción de estudiantes en condición de vulnerabilidad en los colegios. Así, un colegio sin vulnerabilidad estaría más cercano al 0, y uno con alta vulnerabilidad, cercano a 100. Se trabajó además como antes se ha mencionado con el concepto de comuna vulnerable, en el entendido de que éstas contendrían, a su vez, establecimientos en vulnerabilidad.

⁵¹ Aproximadamente US\$100.

⁵² Aproximadamente US\$67.

⁵³ Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) desde 1987 se ha encargado de publicar estadísticas oficiales de la tasa de pobreza a nivel nacional, regional y comunal. El Ministerio de Desarrollo Social, establece el índice de pobreza a nivel comunal como un promedio ponderado entre la tasa de pobreza directa que se obtienen a partir de la encuesta CASEN, y la tasa de pobreza sintética, que corresponde a la información auxiliar proveniente de registros administrativos y datos censales asociados a cada comuna, y de este modo, poder estimar las cifras oficiales de pobreza a nivel local. Por tanto, el informe de “Incidencia de la Pobreza a nivel Comunal, según Metodología de Estimación para Áreas Pequeñas. Chile 2009 y 2011” (Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social, 2013), es el que determina los índices de pobreza a nivel nacional, por comuna y a partir de estos factores es que se calcula la probabilidad de pobreza que para la aplicación del año 2011 se estimó la línea de pobreza en \$72.098 pesos por persona para localidades urbanas, mientras que para personas rurales se estimó en \$48.612 pesos por lo que a partir de estos datos se puede definir el concepto de vulnerabilidad, relacionado con un ingreso económico cercano la línea de pobreza definida por la encuesta CASEN.

A partir de la encuesta CASEN 2011, para las comunas de la provincia de Santiago, la tasa de pobreza es la siguiente:

Tabla 13: Tasa de Pobreza Comunal año 2011

Comuna	Tasa de Pobreza
Cerrillos	11.7%
Cerro Navia	14.6%
Conchalí	10.8%
El Bosque	11.1%
Estación Central	17.6%
Huechuraba	12.6%
Independencia	8.2%
La Cisterna	7.5%
La Florida	9.2%
La Granja	15.9%
La Pintana	15.2%
La Reina	7.1%
Las Condes	1.4%
Lo Barnechea	10.3%
Lo Espejo	21.9%
Lo Prado	12.5%
Macul	9.3%
Maipú	9.2%
Ñuñoa	5.2%
Pedro Aguirre Cerda	12.3%
Peñalolén	15.8%
Providencia	0.2%
Pudahuel	10.9%
Quilicura	10.9%
Quinta Normal	11.4%
Recoleta	17.5%
Renca	20.7%
San Joaquín	26.9%
San Miguel	13.0%
San Ramón	17.7%
Santiago	5.7%
Vitacura	0,1%

Fuente: elaboración propia a partir de (Ministerio de Desarrollo Social, 2013) información de informe “Incidencia de la Pobreza a nivel comunal, según Metodología de Estimación para Áreas Pequeñas. Chile 2009 y 2011”.

Considerando que, a nivel nacional, el porcentaje de población que vive con ingresos mensuales por persona inferiores a la línea de pobreza es de 14,4% (Ministerio de Desarrollo Social, 2013) se considerarán vulnerables todas aquellas comunas de Santiago que se encuentren por sobre este porcentaje, es decir, comunas donde más de un 14,4% de su población vive en o bajo la línea de la pobreza. Así, las comunas vulnerables de Santiago serían: Cerro Navia (14,6%), La Pintana (15,2%), La Granja (15,9%), Estación Central (17,6%), San Ramón (17,7%), Renca (20,7%), Lo

Espejo (21,9%) y San Joaquín (26,9%). Por otro lado, las comunas menos vulnerables serían Vitacura (0,1%), Providencia (0,2%), Las Condes (1,4%), Nuñoa (5,2%) y Santiago (5,7%).

En otro sentido, se optó por aulas de escuelas municipales porque interesó indagar en los discursos oficiales del sistema educativo. De este modo, se tuvo un escenario de investigación que puede ser esquematizado de la siguiente forma:

Tabla 14: Criterios de Selección Universo de Estudio

Criterios de selección	Nº
Maestros (as) que trabajan en centros educativos de la Región Metropolitana en condiciones socio-económicas vulnerables, clasificados por el MINEDUC en el informe SIMCE 2012 en grupos A (bajo) y B (medio bajo)	4
Maestros (as) deben trabajar en el ámbito de la Educación Básica, Tercero y Cuarto año.	4
Los Profesores deben haber ejercido en 3° y 4 año de Educación General Básica y estar trabajando en el subsector de Lenguaje y Comunicación, además haber obtenido logros superiores en prueba SIMCE en el área de Lenguaje junto a sus cursos en la asignatura de lenguaje, es decir, alcanzado el rango del 25% superior en los niveles de cuarto básico, según datos obtenidos en SIMCE 2010, 2011, 2012.	4
Comuna de origen (nombre comuna)	Recoleta Peñalolén
Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (% IVE) Escuela Puerto Rico. Escuela Valle Hermoso.	% IVE

Fuente: Elaboración Propia

6. Población y muestra

De acuerdo al planteamiento de la presente investigación la población de estudio refiere a los cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que obtienen buenos resultados SIMCE en el área de Lenguaje a pesar de estar en contextos de vulnerabilidad social.

Como ya se ha hecho referencia, la Literacidad es una condición básica para el aprendizaje en distintos ámbitos y dimensiones de la vida de las personas y, de tal forma se constituye como una competencia fundamental para desenvolverse en la sociedad moderna. La importancia social, ha llevado a la aplicación institucional de pruebas estandarizadas en los establecimientos

educacionales. Así, en Chile a través del SIMCE⁵⁴ el Estado busca producir resultados acerca de los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes de estos colegios. A partir de la posibilidad de estandarización de los resultados de las pruebas SIMCE y su consecuente comparación, el Ministerio de Educación identifica un Índice de Vulnerabilidad Escolar del Establecimiento (IVE-SINAE) y agrupa las escuelas en cinco categorías (GSE) según características socioeconómicas de los alumnos, haciendo uso de este índice, de los años de estudio promedio del padre y de la madre, y el ingreso familiar mensual.

El IVE-SINAE (Sistema Nacional de Asignación con Equidad) es una metodología de Medición de la Condición de vulnerabilidad, que se construye con insumos de diferentes fuentes de información de cada estudiante y que llegan a JUNAEB mediante convenios interinstitucionales. Tales fuentes se asocian a las Encuestas de Vulnerabilidad JUNAEB, al Puntaje de la Ficha de protección Social al Sistema de afiliación de Salud (FONASA o ISAPRE) entregado por FONASA, pertenecer a algún programa de la Red SENAME, pertenecer al Programa Chile Solidario o al Ingreso Ético Familiar, Información de Registro Civil y de Matrículas del MINEDUC, entre otros (Ministerio de Educación, 2015). El IVE-SINAE indica el porcentaje estimado de la matrícula por nivel de enseñanza (Básica y Media) de cada establecimiento que se encuentra en condición de vulnerabilidad (Ministerio de Educación, 2010)⁵⁵.

Como ya se hizo referencia, el grupo socioeconómico (GSE) del establecimiento educacional es calculado a partir de IVE-SINAE, promedio años de escolaridad del padre, promedio de años de escolaridad de la madre y promedio del ingreso mensual del hogar. A partir de tales datos se generan cinco grupos socioeconómicos (como se observa en la tabla nº15). Así, podemos observar que los establecimientos educacionales en que más del 70% de los estudiantes presentan condiciones de vulnerabilidad –estos serían que padre y madre posean en promedio 7 años de estudios, el ingreso mensual del hogar sea en promedio de 140.880 pesos y el IVE en promedio sea de 79%- son considerados del grupo socioeconómico. Mientras que los establecimientos educacionales en que entre el 50,01% y el 70% de sus estudiantes tienen padres y madres con escolaridad promedio de 9 años, un promedio de ingreso mensual de 200.882 pesos y un IVE de 61%, son categorizados como establecimientos de GSE Medio-Bajo⁵⁶.

Las variables que se consideran para la construcción de tales tramos y que permiten clasificar a los establecimientos, se relacionan con: el nivel de escolaridad de la madre, el nivel de escolaridad del padre, el ingreso económico total de un mes normal en el hogar del estudiante y por último, el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento que es calculado por JUNAEB. Cabe

⁵⁴ El Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en Chile desde los años sesenta. En esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes. Desde 2012, Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.

⁵⁵ A partir del IVE-SINAE, JUNAEB identifica estudiantes de primera, segunda y tercera prioridad de vulnerabilidad en los cuales focalizar las políticas y los programas públicos. Además de la diferencia entre estudiantes vulnerables y no vulnerables.

⁵⁶ En el Capítulo Anexos puede observarse el detalle de cada una de las categorías socioeconómicas de los establecimientos educacionales según JUNAEB, Ministerio de Educación, 2010.

mentonar, que las tres primeras variables se obtienen de un cuestionario aplicado a los padres y apoderados de los estudiantes que rindieron SIMCE 8° en el año 2009.

De este modo, se establece un promedio de años de la escolaridad de ambos padres junto con un promedio de ingreso mensual del hogar, y esto permite establecer que en el grupo bajo se encuentran los establecimientos que cuentan con estudiantes que tienen padres con menores niveles de escolaridad e ingreso económico y con ello, el mayor índice de vulnerabilidad. Mientras que en los niveles altos se encuentran los mayores niveles de escolaridad e ingreso y el menor índice de vulnerabilidad. Por tanto, más del 70% de los establecimientos educacionales tienen mayor índice de vulnerabilidad, mientras que en el otro extremo es menos del 5% los establecimientos que poseen menor índice de vulnerabilidad.

Tabla 15: Codificación del Índice de vulnerabilidad para asignar el grupo socioeconómico

Categorías	Intervalo
Bajo	Más del 70%
Medio Bajo	Entre 50,01% y 70%
Medio	Entre 25,01% y 50%
Medio Alto	Entre 5,01% y 25%
Alto	Entre 0,0% y 5%

Fuente: Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE (Ministerio de Educación, 2010)

En base a tales referencias contextuales y en función de los objetivos de esta investigación se establecieron los siguientes criterios muestrales:

6.1 Los criterios de selección de los sujetos

Estos responden a profesores de Educación General Básica que trabajaran en el subsector de lenguaje y comunicación por los menos 3 años consecutivos con alumnos de 3° y 4° básico de EGB.

1.-Criterio de vulnerabilidad:

Profesores (as) que trabajaban en centros educativos de la Región Metropolitana⁵⁷ en condiciones socio-económicas vulnerables, clasificados por el MINEDUC en el informe SIMCE 2012 en

⁵⁷ En relación al desarrollo socioeconómicos y los índices de pobreza la encuesta CASEN señala que: “Los resultados de la encuesta Casen 2013 confirman que la pobreza en Chile ha disminuido en los últimos años, como lo ha hecho en forma sostenida desde el retorno a la democracia.”. A su vez determinan que existen múltiples variables del índice de pobreza que se relacionan con un factor multidimensional como lo es la educación, la salud, etc. Por otra parte, otra característica que releva esta encuesta es acerca de que “Los resultados Casen 2013 confirman un alto y persistente nivel de desigualdad de ingresos, cuya reducción sigue siendo la tarea pendiente para el país”. Esta brecha que se sigue replicando en las distintas comunas del país y que se evidencia a través de los resultados de diversas pruebas estandarizadas que lo reproducen. A pesar de que haya un avance a nivel socio-económico y nivel de estudios, de los habitantes en la Región Metropolitana las proyecciones no son muy esperanzadoras: “De acuerdo con algunas proyecciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2005), en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay a lo menos el 95% de los niños que actualmente tienen menos de cinco años de edad concluirían la educación básica o primaria para el año 2015” (Espinoza, Castillo, Gonzales & Loyola, 2012, p.1). Desde este punto, un estudio realizado por Espinoza, el 2012 señala que “Entre los factores extraescolares se identifica a la situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes (Pomerantz et



Fuente: Municipalidad de Recoleta, Municipalidad de Peñalolén

Muestra- Pauta de observación cuantitativa

A partir de tales criterios y los distintos factores de terreno, la pauta de observación cuantitativa se aplicó finalmente a 4 cursos, dos de 3° básico y dos de 4° básico, con aquellas características de contexto de vulnerabilidad y buenos resultados en el SIMCE de Lenguaje. Se observaron las clases de cuatro cursos; dos cursos -uno de 3° básico y otro de 4° básico- del Colegio Valle Hermoso de la comuna de Peñalolén, y de dos cursos - uno de 3° básico y uno de 4° básico- del Colegio Costa Rica de la comuna de Recoleta. Se efectuaron 41 observaciones de clases en total. Ambas son escuelas municipales, la primera perteneciente a la Dirección del Departamento de Educación Municipal (DAEM) de Peñalolén, y la segunda, al DAEM de Recoleta.

Por un lado, de acuerdo a datos del MINEDUC, la Escuela Valle Hermoso presentó un IVE-SINAE de 82% y la Escuela Costa Rica uno de 79,9% el año 2013. Mientras para el 2015 tenían un Índice de Vulnerabilidad de 82,5%⁵⁹ y 81,1%⁶⁰, respectivamente (Ministerio de Educación, 2015). Asimismo, la escuela Valle Hermoso ha sido categorizada como de grupo socioeconómico Bajo y la escuela Puerto Rico del grupo Medio-Bajo. Por otro lado, según los resultados del SIMCE de Lenguaje de 4° básico, ambos colegios obtuvieron resultados sobre el promedio de su respectivo GSE⁶¹. Los cursos de este nivel de la escuela de Peñalolén obtuvieron 252 puntos en la prueba SIMCE de Lenguaje el año 2012, 282 puntos en la prueba del año 2013, y 250 puntos el año 2014 (Ministerio de Educación, 2014). El mismo nivel (4° básico) en la escuela de Recoleta obtuvo 289 puntos el año 2012, 254 puntos el año 2013 y 250 puntos el año 2014 (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

A continuación se presenta la tabla 12 en que se caracteriza la muestra sobre la que se aplicó la Pauta de observación cuantitativa:

⁵⁹ De los 354 niños de enseñanza básica de la Escuela B, 206 son considerados de primera prioridad de vulnerabilidad, 54 de segunda prioridad de vulnerabilidad, 32 de tercera prioridad de vulnerabilidad, 57 no vulnerables, y 5 sin información.

⁶⁰ De los 318 niños en enseñanza básica en la Escuela A, 206 son considerados de primera prioridad de vulnerabilidad, 30 de segunda prioridad de vulnerabilidad, 22 de tercera prioridad de vulnerabilidad, 56 no vulnerables, y 4 sin información.

⁶¹ De acuerdo a datos de JUNAEB 2014, el promedio SIMCE Lenguaje del GSE Bajo el año 2012 fue de 247, el 2013 fue de 245 y el 2014 de 245.

Tabla 16: Caracterización de la muestra para la aplicación de la pauta de observación cuantitativa de las prácticas pedagógicas de Literacidad

Cursos observados	Establecimientos educacionales	IVE-SINAE (2015)	GSE	Puntaje SIMCE Lenguaje 2014
3° Básico	Escuela B	82,5%	Bajo	250
4° Básico				(Promedio GSE Lenguaje 2014: 245)
3° Básico	Escuela A	81,1%	Medio-Bajo	257
4° Básico				(Promedio GSE Lenguaje 2014: 251)

Fuente: Elaboración propia partir de datos (MINEDUC, 2014)

Ya se mencionó que los cursos fueron observados un mínimo de 10 veces -uno de ellos fue observado 11 veces- obteniendo así 41 observaciones por cada indicador de las prácticas pedagógicas consideradas en el instrumento cuantitativo.

Muestra- entrevista semiestructurada

En base a los criterios muestrales y a los distintos factores en terreno, la entrevista semiestructurada fue aplicada a 23 docentes, los cuales realizan clases de lenguaje en colegios vulnerables (GSE Bajo y/o Medio Bajo, y/o con alto IVE-SINAE), y que sus cursos obtuvieron buenos resultados en la prueba SIMCE de Lenguaje aunque no consecutivamente, ni tampoco por 3 años seguidos, el criterio fue al menos poseer buenos resultados en al menos 2 aplicaciones SIMCE. Cuatro de los docentes de esta muestra se corresponden con los que fueron observados en clases con la Pauta de Observación Cuantitativa. A continuación se muestra una tabla con los datos de caracterización de la muestra de docentes a los que se les realizó la entrevista semiestructurada:

Tabla 17: Caracterización de la muestra para la realización de la entrevista semiestructurada sobre Prácticas Pedagógicas de Literacidad

N° de docentes	Nombre de Pila de los docentes ⁶²	GSE del establecimiento en que realizan clases	Resultados SIMCE Lenguaje de sus cursos
1	Susana	Bajo	250*
2	Pía	Bajo	262
3	Andrea	Bajo	258
4	Evelyn	Bajo	260
5	Teresita	Medio Bajo	257*
6	Beatriz	Medio Bajo	260
7	Camila	Medio Bajo	259
8	Carolina	Medio Bajo	256

⁶² Por criterios de confidencialidad solo se puede colocar el nombre de pila de los docentes entrevistados y una asignación al nombre del establecimiento.

*Colegios en donde se realizaron las observaciones de aula.

9	Marcela	Medio Bajo	257
10	Nicole	Medio Bajo	258
11	M. Emperatriz	Medio Bajo	261
12	Patricia	Bajo	254
13	Constanza	Bajo	252
14	Marietta	Bajo	250
15	Viviana	Bajo	258
16	Javiera	Medio Bajo	267
17	Joseline	Medio Bajo	263
18	M. José	Bajo	252
19	Pedro	Bajo	256
20	Natalia	Bajo	256
21	Marcela	Bajo	257
22	Rubén	Medio Bajo	255
23	Alejandro	Medio Bajo	263

Fuente: Elaboración propia partir de datos del MINEDUC y de los docentes entrevistados.

En total se obtuvo el discurso de 23 docentes, y de esa manera el sentido o los significados y valoraciones que construyen acerca de las prácticas pedagógicas de Literacidad. Cada entrevista fue grabada con el respectivo consentimiento de las entrevistadas. Para luego, ser transcrita y procesada para la fase de análisis.

7. Técnicas de producción de la información

7.1 Pauta de observación cuantitativa

La pauta de observación cuantitativa se construyó con el objetivo de medir el nivel de presencia de las prácticas pedagógicas consideradas adecuadas para el desarrollo de Literacidad en los cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica y que a pesar de estar en un contexto de vulnerabilidad social, obtienen buenos resultados en el área de Lenguaje. En este sentido, se esperó que las prácticas pedagógicas, que teóricamente se consideraban adecuadas, tuvieran un alto porcentaje de presencia durante las clases.

Cabe mencionar que a través de esta pauta se observa la presencia/ausencia de prácticas pedagógicas previamente operacionalizadas, no así el grado en que ellas se presentan. Y es de esta manera: presencia/ausencia, que posteriormente se interpreta los resultados obtenidos, sin pretender afirmar el grado o intensidad en que se despliegan las prácticas presentes.

Esta pauta de producción de información cuantitativa se erige sobre la base de la metodología observacional, la cual se caracteriza por ser un proceso riguroso de investigación que permite obtener información, describir situaciones y contrastar hipótesis. De tal forma que la técnica de observación se entiende como un ejercicio de percepción intencionado, selectivo e interpretativo, en el cual el observador enfoca su atención sobre una situación, un fenómeno o un objeto previamente definido (Anguera, 1992). El foco de atención está dirigido a las expresiones verbales, gestos/expresiones corporales e interacciones (Azócar, 2011) que constituyen, en este

caso, las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad desplegadas en las clases estudiadas.

Mediante la aplicación de esta pauta de observación se registró la presencia/ausencia de determinadas prácticas pedagógicas de manera sistemática durante varias clases con los docentes seleccionados para el estudio. A partir de este riguroso y sistemático registro de presencia/ausencia de prácticas pedagógicas, previamente operacionalizadas en base al marco conceptual que indica determinadas prácticas pedagógicas como, necesarias para el desarrollo de la Literacidad, se obtuvo una base de datos cuantitativos que permitió calcular y describir el porcentaje de ocurrencia/ausencia de tales prácticas en las clases de los cursos estudiados.

De acuerdo a Sarriá y Brioso (2001), “son muchos los aspectos del proceso educativo que pueden y deben ser tratados con este planteamiento metodológico porque lo relevante está en la conducta espontánea de los sujetos en toda su complejidad y diversidad” (Sarriá & Brioso, 2001, p. 438). Asimismo María Anguera (1992) destaca la ventaja del uso de esta técnica de producción de información en tanto “muchas formas de comportamientos son consideradas sin importancia por los sujetos observados, son tan de “segunda naturaleza” que escapan a su atención y es difícil su traducción en palabras, mientras éstas pueden ser percibidas por los investigadores” (Anguera, 1992, p. 26).

La pauta de observación fue construida en base al “Marco para la Buena Enseñanza” (MINEDUC, 2008), “Programa de Estudio Tercer año Básico de Lenguaje y Comunicación” (MINEDUC, 2013a) y “Programa de Estudio Cuarto año Básico de Lenguaje y Comunicación” (MINEDUC, 2013b).

El “Marco para la Buena Enseñanza”, elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, constituye un referente conceptual sobre los criterios de excelencia en el desempeño de los docentes en los sistemas escolares. Este documento distingue 4 dominios de una enseñanza de excelencia para el aprendizaje: El Dominio A señala criterios para la fase preparativa de la enseñanza, el Dominio B para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el Dominio C para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, y el Dominio D señala criterios sobre las responsabilidades profesionales y administrativas. Para efectos de la construcción de la Pauta de Observación, se dejó deliberadamente el último dominio por tratarse de habilidades que no necesariamente tienen un vínculo directo con los objetivos de este estudio.

Mientras que los Programas de Estudios de Tercero y Cuarto años básicos de Lenguaje y Comunicación señalan criterios pedagógicos mínimos que el Ministerio de educación establece para el desarrollo del plan de estudios.

A partir de estos referentes y criterios sobre una enseñanza adecuada para el aprendizaje y los elementos conceptuales sobre Literacidad desarrollados en el marco teórico se identificaron y construyeron en las siguientes 6 dimensiones:

- 1) **Disposición de enseñanza para la Literacidad:** Procedimientos y/o conductas docentes orientadas a la planificación de los procesos de enseñanza, al establecimiento de evaluaciones pertinentes, dominio de la didáctica de la disciplina que enseña.

- 2) **Organización de ambientes favorables para el aprendizaje:** Conductas docentes orientadas a la creación de un clima para el aprendizaje en que se fomenten las relaciones de equidad y respeto, un ambiente organizado y motivante de trabajo, en el que se identifique y reconozca el aprendizaje previo de cada estudiante.
- 3) **Estrategias de promoción de la lectura:** Procedimientos y/o conductas docentes orientadas al fomento de las competencias lectoras, tales como la comprensión de la función comunicativa, del contexto sociocultural e histórico, del propósito y de la estructura y/u organización de los contenidos de la lectura.
- 4) **Escritura:** Conductas docentes orientadas al fomento de las competencias en escritura, tales como la planificación, la estructura (textual y paratextual), la identificación del propósito del texto y su función.
- 5) **Construcción de Significados:** Conductas del docente orientadas a que los estudiantes conecten, asocien e interpreten lo que escriben y leen con el mundo que los rodea, su experiencia, su cultura e historia, con lo que transmiten que estas actividades van más allá de una actividad funcional.
- 6) **Análisis Crítico:** Conductas docentes orientadas a que los estudiantes hipoteticen, comuniquen, expresen y reflexionen acerca de lo que leen y escriben.

En cada dimensión se formuló una serie de indicadores que pudieran ser observados en el aula a través de acciones concretas de los docentes. En total se generó 26 indicadores observables. Asimismo, se elaboró una matriz de observación y registro de datos en función de la presencia o ausencia de cada indicador de práctica pedagógica para el desarrollo de la literacidad. Mientras el número 1 indica que la conducta determinada fue observada en clases, el número 0 indica la ausencia de ésta. Adicionalmente, se consideró la situación “No Aplica” (N.A) para ocasiones en que el indicador enunciado no tuviera directa relación con las actividades realizadas en la clase observada, por ejemplo, cuando en la clase se aplicó una prueba, o cuando en la clase de lenguaje el curso tuvo que terminar una actividad de la asignatura anterior porque no les dio el tiempo y era esencial que lo entregaran ese día. Con el propósito de no sesgar los resultados con situaciones como las mencionadas, en que no resultara pertinente evaluar una u otra práctica pedagógica, los casos N.A no son considerados en el análisis posterior. No obstante, se salvaguarda que el porcentaje de N.A sea bajo, de tal manera de no afectar la confiabilidad de los resultados.

A continuación se presenta la pauta de observación cuantitativa aplicada:

Tabla 18: Pauta de Observación de Prácticas Pedagógicas

1. Disposición de enseñanza para la Literacidad	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5...	
El (la) docente cuenta con una planificación visible en el aula.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente domina la didáctica de la disciplina que enseña (estrategia y procedimiento diversos en el aula)	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	

El (la) docente desarrolla la clase en concordancia con los objetivos de aprendizaje señalados.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente establece evaluaciones pertinentes y contextualizadas en los objetivos propuestos.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
2. Organización de ambientes de aprendizaje favorables	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5	
El (la) establece un clima de relaciones de aceptación, confianza, equidad y respeto.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente motiva el aprendizaje a partir de la expresión de sus expectativas de logro en sus estudiantes.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
3. Estrategias de promoción de la Lectura	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5	
El (la) docente promueve la comprensión de los textos en torno a su función comunicativa (expresiva, poética, etc.)	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente menciona el propósito de la lectura.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente organiza los contenidos de la lectura en mapas conceptuales, esquemas, dibujos, pictogramas, entre otros.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente promueve la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que transcurre el texto.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente vincula el aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente incentiva el uso de material de lectura de diversas fuentes de información actual, tales como internet y la prensa.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	

4. Escritura	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5	
El (la) docente orienta al estudiante en relación al diseño del texto, en el transcurso de su redacción.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente incentiva que los estudiantes(as) den a conocer su producción escrita.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente ayuda a que los estudiantes escriban teniendo en cuenta la función comunicativa del texto.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente relaciona el desarrollo de la escritura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente orienta respecto de la estructura del texto a escribir.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
5. Construcción de Significados	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5	
El (la) docente promueve la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que transcurre el texto.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente incentiva que los(as) estudiantes realicen conexiones entre lo leído y el mundo que los rodea.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente refuerza la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto en que se produjo.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
6. Análisis Crítico	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5	
El (la) docente incentiva que los(as) estudiantes reflexionen sobre y desde los textos escritos y orales.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente incentiva que los estudiantes expresen de su comprensión de la lectura.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	
El (la) docente transmite la idea de que la	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0

lectura y escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, es decir, también tiene fines expresivos, recreativos, etc.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
---	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración Propia

Proceso de validación de la pauta de observación

Para obtener el formato definitivo de este instrumento se llevó a cabo dos procesos de validación, uno centrado en la operacionalización de los aspectos teóricos de las prácticas pedagógicas y la Literacidad, y el otro enfocado en la comprensión del lenguaje con que fue redactado cada indicador.

Primero, el lenguaje de la pauta fue evaluado por un grupo de 10 profesores, a partir de una “pauta de evaluación de la comprensión del lenguaje (Ver Anexo N°6).

La pauta de evaluación de comprensión del lenguaje completa, se puede ver en la sección de Anexos. Ahora bien, una vez obtenidas las evaluaciones de este grupo de docentes, se sistematizó la información para incorporar las correcciones pertinentes según los resultados de la misma.

Luego, la pauta fue sometida al proceso de validación de un grupo de expertos. La definición de “experto” posee variados matices mas en esencia, se entiende por persona que ostenta experiencia y comprensión en cierta área del conocimiento, así, RAE lo define como “persona experimentada”. De dicha manera, Cañedo (2006) define como experto a un individuo o grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones fundamentadas con un máximo de competencia; constituyendo así la “Consulta de experto” un método de validación de instrumentos de producción de información. Este mismo autor propone algunas consideraciones para definir cierta fiabilidad a la hora de seleccionar expertos en determinadas áreas: Cantidad de expertos, competencia del experto, capacidad de análisis y de pensamiento, creatividad, espíritu colectivista y autocrítico, disposición a participar en la encuesta (Cañedo, 2006).

A partir de las referencias de Cañedo (2006), se envió una convocatoria de participación a 15 expertos potenciales, conformándose finalmente un grupo de 10 expertos (ver tabla 19), los cuales fueron caracterizados con una escala de valoración (ver Anexo N°3) de sus conocimientos sobre prácticas pedagógicas, Literacidad y metodología de la investigación.

La conformación de este grupo de jueces tiene como respaldo los datos de caracterización así como un puntaje de valoración de experticia, ya sea en el área de metodología de investigación o de Lenguaje y Prácticas pedagógicas. Sin embargo, es relevante destacar que dicha escala oscila entre los valores 1,5 y 6, siendo 1,5 el mínimo nivel de experticia en el área y 6 el máximo. A continuación se presenta la tabla de caracterización y puntuación de experticia de los jueces que participaron del proceso de evaluación de los instrumentos, entre ellos se identifica a 4 expertos en el área de metodología y 6 en el tema de Literacidad y prácticas pedagógicas:

Tabla 19: Caracterización del grupo de jueces expertos para la validación de los instrumentos

Experto	Categoría académica /Institución académica	Área de especialización	Puntaje de Experticia (Escala entre 1,5 y 6 puntos)
1. Dr. Antonio Bolívar	Profesor Universidad de Granada.	Metodología	5,7
2. Dra. Catalina Arteaga	Socióloga/Universidad de Chile.	Metodología	5,4
3. Dra. Andrea Peroni	Socióloga/Universidad Nacional de la Plata.	Metodología	5,7
4. Dra. Josefina Quintero	Profesora/Universidad de Caldas Colombia.	Especialidad Lenguaje y Prácticas pedagógicas	5,6
5. Dra. Macarena Silva	Psicóloga/Lancaster University .	Especialidad Lenguaje y Prácticas pedagógicas	5,6
6. Dra. Sonia Pérez	Psicóloga/Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia.	Especialidad Lenguaje y Prácticas pedagógicas	5,1
7. Dr. Christian Miranda	Profesor/ Pontificia Universidad Católica de Chile.	Especialidad Lenguaje y Prácticas pedagógicas	6
8. Dra. Valeria Herrera	Profesora/ Universidad de Madrid.	Especialidad Lenguaje y Prácticas pedagógicas	6,0
9. Dra. Flor Adelia Torres	Profesora/ Universidad de Caldas Colombia.	Metodología	5,5
10. Mg. Marietta Pizarro Carreta	Profesora/Universidad de la Serena Chile.	Especialidad Lenguaje y Prácticas pedagógicas	5,7

Fuente: Elaboración propia

A cada uno de ellos se les entregó la pauta con la cual evaluar la operacionalización del constructo teórico para que identificaran si los indicadores elaborados efectivamente se correspondían con las dimensiones propuestas en la pauta de observación, la forma de registro de las observaciones, así como la redacción de los indicadores.

Luego de modificar los indicadores en función de las sugerencias de los expertos y que se construyera la pauta de observación definitiva ésta fue piloteada. La tesista de esta investigación junto a 3 profesoras de Educación Básica Inicial observaron 4 videos de clases de lenguaje en 3° y 4° básico, de media hora cada uno de ellos, aplicando la pauta. El fin fue establecer la practicidad en la aplicabilidad para el transcurso de una clase y pesquisar dificultades.

Posteriormente, se realizó una observación en sala, fase en que la misma pauta fue aplicada por la Tesista investigadora del proyecto, además de una profesora de Educación Básica Inicial in situ. Lo anterior, se realizó para triangular las apreciaciones del instrumento y en particular las condiciones de aplicación.

Una vez cotejada la aplicación de la pauta de observación, se realizaron cruces de información y finalmente se concluyó que tanto la pauta de observación cuantitativa como los aplicadores estaban preparados para la aplicación del instrumento durante 10 clases en cada curso seleccionado.

7.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se construyó con el objetivo de identificar y describir los significados y valoraciones que los docentes construyen en torno a las prácticas pedagógicas de Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica, que a pesar de estar en un contexto de vulnerabilidad social obtienen buenos resultados en el área de Lenguaje.

Rodríguez, Gil y García (2007) señalan que con esta técnica el entrevistador solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez, Gil & García, 2007). De manera similar, Canales (2006) plantea que la entrevista es una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistado y a un individuo entrevistado, con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable (Canales, 2006).

En este sentido, la entrevista semiestructurada utilizada se entiende aquí como una técnica de producción de datos cualitativos que establece una interacción entre investigador/entrevistador y sujeto entrevistado guiada por una pauta de preguntas previamente configurada en función de los objetivos de la investigación, aunque es aplicada en un contexto flexible de respuestas y de elaboración de nuevas preguntas según sea conveniente a lo largo de la entrevista. A través de ésta es posible acceder al universo de significaciones de los sujetos, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (Gaínza, 2006).

De esta manera, la construcción y aplicación de la entrevista semiestructurada permite obtener información de manera detallada del propio discurso de los docentes que realizan clases en cursos de 3° y 4° que obtienen buenos resultados en el área de lenguaje en contextos de vulnerabilidad social. Así, al aplicar esta técnica se produce un tipo de información con la cual responder de manera profunda a parte importante del objetivo y pregunta de investigación sobre la identificación y caracterización de las prácticas pedagógicas de Literacidad.

En base al marco teórico- conceptual de prácticas pedagógicas y Literacidad se construyó la pauta entrevista semiestructurada constituida por 14 preguntas (Ver Anexo N°7).

Proceso de validación de la entrevista semiestructurada

Para el proceso de validación de las preguntas de la entrevista se realizó una pauta de evaluación sobre la comprensión del lenguaje, ésta expone cada una de las preguntas elaboradas para la entrevista y se solicita evaluar si se comprenden o no, determinando las razones de la falta de comprensión en caso de así considerarlo.

Luego, el mismo grupo de expertos que participó del proceso de validación de la pauta de observación, colaboró con la validación de la Entrevista Semiestructurada. Se les entregó una pauta para la evaluación de cada pregunta de la entrevista en función de su coherencia interna, representatividad, inducción a la respuesta (sesgo) y explicitación de lo que se pretendía identificar con ella. Además, una evaluación general del instrumento para dar cuenta si el instrumento contribuye a responder la pregunta de investigación, si está distribuido en forma lógica y secuencial y si su extensión es suficiente para obtener la información requerida.

Después de la revisión de expertos, la pauta de entrevista se cerró con 14 preguntas (Ver Anexo N°7). Posteriormente, se realizó un pilotaje del instrumento, en que la Tesista investigadora aplicó las preguntas de la entrevista a 4 profesoras de Educación Básica Inicial, con el objeto de corroborar la comprensión de éstas por parte del sujeto entrevistado. No surgieron inconvenientes de este último proceso, por lo que la pauta de entrevista final se corresponde con la presentada.

8. Consideraciones sobre el terreno o fase de producción de la información

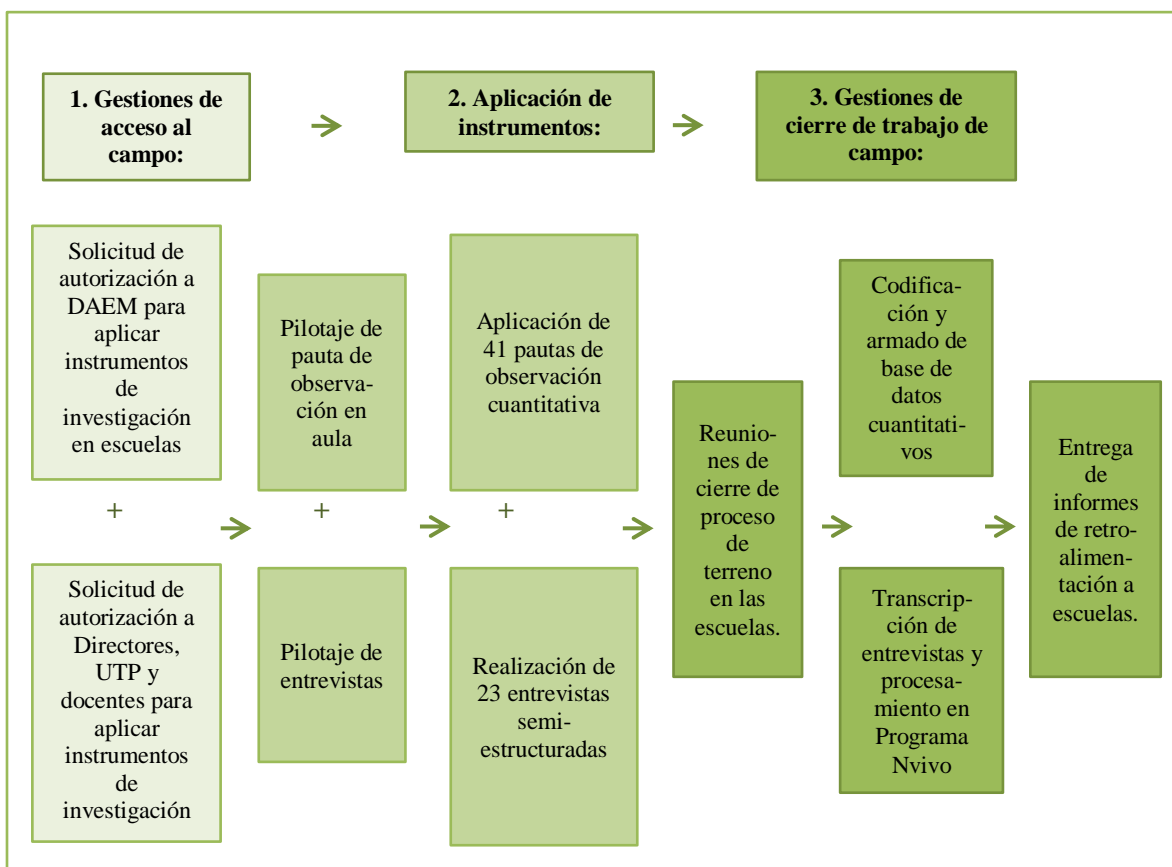
Una vez que los instrumentos de producción de la información, tanto la pauta de observación cuantitativa como la entrevista semiestructurada, estaban validadas. Los pasos que se llevaron a cabo durante el periodo de terreno se pueden resumir en los siguientes:

1. Durante Septiembre del año 2013 el trabajo de terreno se inició con la solicitud de visita al Departamento de Educación Municipal (DAEM) de ambas comunas. Se realizaron dos reuniones con los Encargados del DAEM de cada una de las comunas de donde pertenecían las escuelas seleccionadas, Peñalolén y Recoleta. Se entregó una carta formal sobre la investigación y en la que se solicitó la autorización de aplicar la pauta de observación de clases y realizar entrevistas a docentes del área de Lenguaje de 3° y 4° básico de dichas escuelas.
2. Durante Octubre 2013 se llevaron a cabo las reuniones correspondientes con los directores de los colegios, los jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y los profesores de aula – en este orden- con el objetivo de presentarles el tema de investigación y solicitar su consentimiento para las observaciones de aula y entrevista a los docentes del área de Lenguaje de cursos de 3° y 4° básicos.
3. En Noviembre 2013 se realizó el pilotaje de la pauta de observación por parte de 4 docentes a través de videos de clases de Lenguaje. Luego, se hizo un pilotaje de la pauta de observación in situ, dos observadores previamente preparados aplicaron el instrumento en sala de clases.

4. En Febrero 2015, se realizó presentación en la línea, es decir, el *Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades* con el objeto de obtener la autorización para avanzar en terreno luego de la consideración de sugerencias realizada por los Doctores de ésta.
5. Entre Julio del año 2014 y Julio del 2015 se realizó un total de 41 observaciones con la pauta cuantitativa. Diez observaciones por cada curso, más una observación adicional en un curso a modo de prueba con resultados válidos. Durante este período se presentaron diversos obstáculos para llevar a cabo las observaciones de aula, los cuales son detallados en el siguiente apartado.
6. Durante el segundo semestre del año 2014 se consiguió hacer 2 entrevistas. Y durante el primer semestre del año 2015, se logró realizar 21 entrevistas. Como ya se mencionó, durante este período se presentaron diferentes dificultades para aplicar los instrumentos de producción de la información, los cuales son descritos en el siguiente apartado.
7. En Julio del año 2015 se llevaron a cabo las reuniones para cerrar la fase de terreno en los colegios, con el compromiso de devolución de resultados a la comunidad.
8. En Agosto del año 2015 se realizó el armado de la base de datos que fueron obtenidos en la aplicación de la pauta de observación. Así como la transcripción de los audios de entrevistas para su posterior análisis.
9. En Septiembre 2015, se hizo la devolución de un informe con una breve retroalimentación de las prácticas pedagógicas identificadas durante el proceso de investigación destacando todo aquello que fue percibido como positivo en dicha docencia, además de algunas sugerencias de estrategias de promoción del lenguaje en niños y niñas.
10. Finalmente, en Diciembre del año 2015 se comprometió la devolución de un informe de retroalimentación a la Escuela N° 1 de la comuna de Recoleta.

A continuación se presenta la figura 5 en la que se grafica el proceso de producción de la información:

Figura 4: Pasos para la producción de la información – Trabajo de Campo



Fuente: Elaboración propia.

Obstáculos a sortear durante el terreno o fase de producción de la información

La Educación pública en Chile ha vivido amplias dificultades en los últimos años. El acercamiento al campo se desarrolló no lejano de complicaciones. Las mayores complejidades para la continuidad y sistematicidad del proceso de levantamiento de datos estuvieron directamente relacionadas con estos motivos.

En el año 2014 los focos prioritarios del movimiento estudiantil decían relación con una fuerte demanda de potenciación de la Educación Pública, los estudiantes del país exigían que los cambios en la educación pública fuesen de la mano con mayor participación y representatividad de tal estamento, lo que llevó a largas movilizaciones que finalizaron para el presente estudio con variaciones y retractaciones de algunas de las escuelas con las que se habían iniciado observaciones. Lo anterior, dado el panorama en que no se vislumbraba reintegración de clases lectivas finalizando las movilizaciones colectivas.

Luego de la búsqueda y autorización de otras escuelas que cumplieren con los requisitos de investigación, durante el presente año 2015, los docentes del país demandaron una serie de necesidades al Estado, entre las cuales se destacaba mayor y mejor apoyo al desarrollo profesional,

mejoras de salarios, variación del sistema de jubilación, mejor estabilidad laboral, cuestiones que en apariencia no se estaban resolviendo con el proyecto de ley que venía realizando el gobierno. Situación nacional que desató nuevos paros, ahora, por parte de los docentes. Por tanto, la selección de colegios debió ser modificada con el objeto de lograr cerrar con el total de observaciones y entrevistas a docentes previstas para llevar a cabo el presente estudio⁶³.

9. Consideraciones éticas en el proceso investigativo

La investigación se llevó a cabo bajo las consideraciones éticas necesarias respetando el espacio de profesores y niños (as), además de la obtención de consentimientos y asentimientos informados de los actores interpelados durante el proceso de investigación.

Luego de las reuniones con los Directores de los Departamentos Municipales, Directores de Escuelas, Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas ya mencionados, se procedió a informar sobre el Protocolo de Consentimiento informado para ellos, profesores quienes serían observados, a niños según enfoque de derechos y a padres. No hubo, en ninguna de las 4 salas observadas, manifestaciones de parte de apoderados o niños de no desear ser parte de la investigación. Ello fue discutido en reuniones de apoderados en donde se entregó la información pertinente de la investigación. En términos generales, el consentimiento informado para Profesoras y Apoderados (como se solicita en las Escuelas) enunciaba:

- Información del investigador (a) responsable (nombre y datos de contacto)
- Identificación de la institución a la cual pertenece el investigador
- Riesgos
- Beneficios
- Aclaración respecto de la participación voluntaria
- Derecho a rechazar participar
- Derecho a retirarse en cualquier momento de una parte o de la totalidad del estudio
- Derecho a conocer los resultados de la investigación
- Medidas para proteger la confidencialidad de los participantes
- Se aseguró y explicitó la custodia de los datos, identificando quiénes los van a guardar y por cuánto tiempo.
- Oportunidad para hacer preguntas
- Formulario para la firma incluyendo el nombre del proyecto, firma del participante e investigador(a)

En el mismo sentido con los niños, se realizó una presentación y en forma colectiva se les consultó si gustaban participar e informó que estaban en la libertad de no desear ser observados en las 10 clases de Lenguaje y Comunicación, aclarando que ante todo, las observaciones estaban destinadas al trabajo que sus profesoras realizaban con ellos, pero que en definitiva interesaba también observar el proceso de interacción entre profesoras y ellos mismos. Con fortuna no hubo manifestaciones disidentes respecto del proceso, lo que fue importante para lograr percibir el sentir

⁶³ <http://radio.uchile.cl/2014/06/22/profesores-estudiantes-y-trabajadores-marcharan-este-25-de-junio>

de los niños respecto de la clase de su profesora de lenguaje, fue parte del componente de caracterizar dichas prácticas.

10. Técnica de análisis de la información

“The researcher collects both quantitative and qualitative data during a study, the two dataset are analyzed separately, and they address different research questions⁶⁴” (Creswell, 2012, p. 545). Así, en la presente investigación los datos cuantitativos están dirigidos a evaluar el nivel de presencia de ciertas prácticas pedagógicas consideradas adecuadas para el desarrollo de Literacidad; mientras que los datos cualitativos buscan evaluar cómo los docentes conciben este concepto, las prácticas pedagógicas que consideran relevantes para desarrollarla en los niños y niñas de 3° y 4° años de enseñanza básica, y la autopercepción de sus propias prácticas pedagógicas de Literacidad.

A continuación se presentan las técnicas de análisis utilizadas para cada tipo de dato producido, con la pauta de observación y con la entrevista semiestructurada: Análisis cuantitativo descriptivo y análisis de contenido de la información cualitativa.

10. 1 Análisis cuantitativo descriptivo

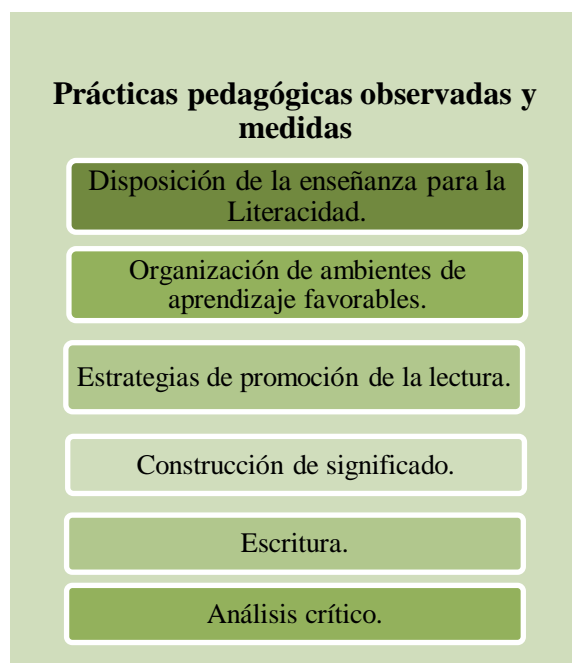
Los datos cuantitativos generados a partir de la pauta de observación de las prácticas pedagógicas se analizan en función de las frecuencias y porcentajes de presencia de los indicadores observados.

Cada indicador de la pauta corresponde a una práctica pedagógica. Éstos se identificaron y codificaron como “presente” con el valor “1”, y como “ausente” con el valor “0”. A partir de tales valores de presencia/ausencia se calcula el nivel de presencia, en términos de porcentaje, de cada indicador. Los casos en que uno u otro indicador fue marcado como “no aplica”, fueron excluidos del cálculo de resultados, ya que refieren a situaciones en que no resultó pertinente observar si estaba presente o no alguna(s) de las prácticas pedagógicas consideradas en la pauta, por ejemplo, cuando en la clase de Lenguaje se aplicó un examen.

Es posible distinguir 6 dimensiones sobre prácticas pedagógicas consideradas teóricamente adecuadas para el desarrollo de la literacidad, tal como se observa a continuación:

⁶⁴ “El investigador recoge datos tanto cuantitativos como cualitativos durante un estudio, los dos conjuntos de datos se analizan por separado, y que aborda diferentes temas de investigación” (traducción propia).

Figura 5: Dimensiones de indicadores sobre prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad observadas en aulas de 3° y 4° básico.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de frecuencia de cada indicador se presentan siguiendo la estructura por dimensiones. En total se obtiene el nivel de presencia de 26 indicadores de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad (ver Anexo N° 8 para consultar frecuencias obtenidas en cada indicador) distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 20: Cantidad de indicadores por dimensión de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la literacidad en cursos de 3° y 4° básico.

Dimensiones	Cantidad de indicadores
Disposición de enseñanza para la literacidad	4
Organización de ambientes de aprendizaje favorables	4
Estrategias de promoción de la lectura	6
Construcción de significado	5
Escritura	4
Análisis Crítico	3
Total	26

Fuente: elaboración propia

Luego, se realizó una valoración del nivel de presencia de cada indicador. De tal manera que aquellos indicadores que tuvieron un nivel de presencia mayor a un 75%, fueron considerados de

“Alto nivel de presencia”; aquellos que presentaron un porcentaje entre 50% y 75% fueron categorizados como de “Medio nivel de presencia”, y los que evidenciaron un porcentaje menor al 50% fueron clasificados como “Bajo nivel de presencia”.

Tabla 21: Categorías según nivel de presencia de los indicadores de prácticas pedagógicas para el desarrollo de Literacidad.

Intervalos de porcentajes de presencia del indicador	Categorías de presencia del indicador
Indicadores con un porcentaje de presencia mayor a 75%	Alto
Indicadores con un porcentaje de presencia entre 50% y 75%	Medio
Indicadores con un porcentaje de presencia menor a 50%	Bajo

Fuente: Elaboración propia.

10.2 Análisis de contenido

La técnica utilizada para analizar la información producida con las entrevistas semiestructuradas corresponde al Análisis de Contenido (AC). Ésta es definida por Andréu como:

La técnica de interpretación de textos ya sean escritos, grabados, pintados, filmados (...) donde el denominador común es su capacidad para albergar contenido que leído e interpretado adecuadamente abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (Andréu, 2001, p. 2)

El análisis de contenido:

Se asume que los contenidos de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa o manifiesta o de una forma implícita en su sentido latente. Ambos, elementos constitutivos del discurso, en donde lo expresado manifiesta o latentemente cobra sentido y puede ser interpretado dentro de un contexto. De manera que el contexto funciona como un contenedor de los textos que se analizan, al mismo tiempo que éstos pueden dar señales importantes del contexto desde sus contenidos (Duarte, 2009):

En suma, el Análisis de Contenido es entendido como una “estrategia metodológica que, permite el análisis e interpretación de los sentidos latentes y manifiestos expresados en un texto, en referencia a su contexto de producción, al tiempo que posibilita la realización de inferencias aplicables a dicho contexto”. (Duarte, 2009, p. 1)

A través de esta técnica se analizó el corpus textual producido en cada entrevista, se establecieron relaciones entre el nivel sintáctico y sus referencias semánticas y pragmáticas, generando un metatexto analítico en que el texto aparece transformado en función de categorías teóricas

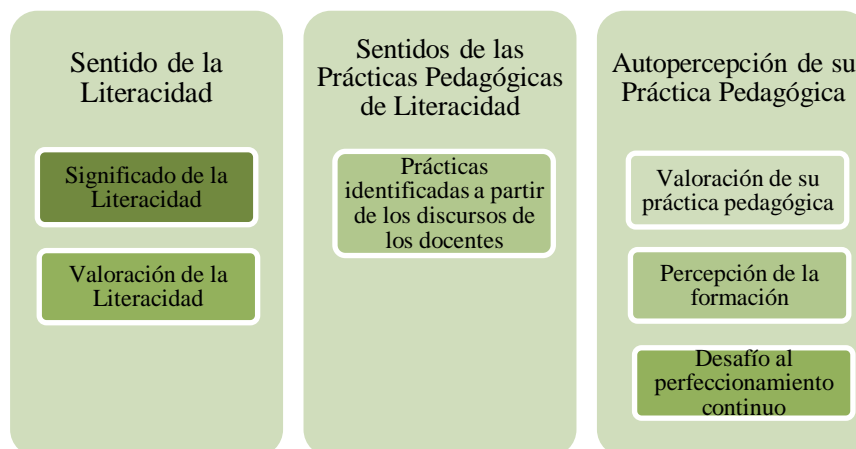
previamente establecidas, mediante un proceso de carácter reflexivo en que las dimensiones no sólo iluminaron lo textual, sino que éstas también se dotaron de aquellos niveles.

En concreto, las unidades de registro corresponden a los enunciados que hacen referencia a las dimensiones analíticas. Éstas fueron ordenadas dimensionalmente e interpretadas a la luz de los elementos extratextuales. En palabras de Martinic (2006) “a través de las categorías los relatos se transforman en elementos que pueden ser relacionados, comparados y agregados a unidades mayores” (Martinic, 2006, p. 310). Constituyéndose éste en un proceso de nivel analítico intermedio para un trabajo interpretativo ulterior (Navarro & Díaz, 1994).

La matriz de análisis de información se construyó a partir del marco teórico y conceptual de las prácticas pedagógicas, Literacidad y los criterios del Marco para la Buena Enseñanza, así como de los hallazgos emergentes durante el proceso analítico. Para dar cuenta de las características del proceso de las prácticas pedagógicas en Literacidad en cursos de 3º y 4º años básicos de contextos vulnerables con buenos resultados de aprendizaje, las estrategias pedagógicas que desarrollan aquellos docentes y en particular para identificar y comprender el sentido con que definen y valoran las prácticas pedagógicas de Literacidad.

En concreto la información cualitativa se analizó en función de las siguientes dimensiones: Primero, el sentido que los docentes construyen en torno a la Literacidad, para ello se identificaron las categorías “Significado” y “Valoración”, y tal como se señala en los nombres de estas subdimensiones, a través de ellas se buscó identificar y comprender aquello que los docentes entienden por el concepto -o comprensión de lectura- y la valoración que poseen respecto esta capacidad y la necesidad de que los estudiantes la desarrollen. Segundo, “Sentidos de las prácticas pedagógicas de Literacidad”, a través de la cual se identificaron aquellas prácticas que los docentes realizan y consideran relevantes para el desarrollo de tal capacidad en los estudiantes de sus cursos. Tercero, la dimensión “Autopercepción de sus prácticas pedagógicas de Literacidad”, con la subcategorías “Valoración de su práctica pedagógica”, “Percepción de su formación” y “Desafío al perfeccionamiento continuo”. A continuación se presenta el esquema de análisis cualitativo:

Figura 6: Matriz de análisis de la información cualitativa



Fuente: elaboración propia

Es preciso mencionar que la información se procesó a través del software Nvivo (versión 8), el cual permitió ordenar de manera eficiente el material transcrito de las entrevistas en función de las categorías construidas y emergentes. Finalmente, es necesario destacar que la información que se recolectó mediante las entrevistas saturó cada una de las dimensiones y subdimensiones de análisis⁶⁵.

Figura 7: Ruta de investigación



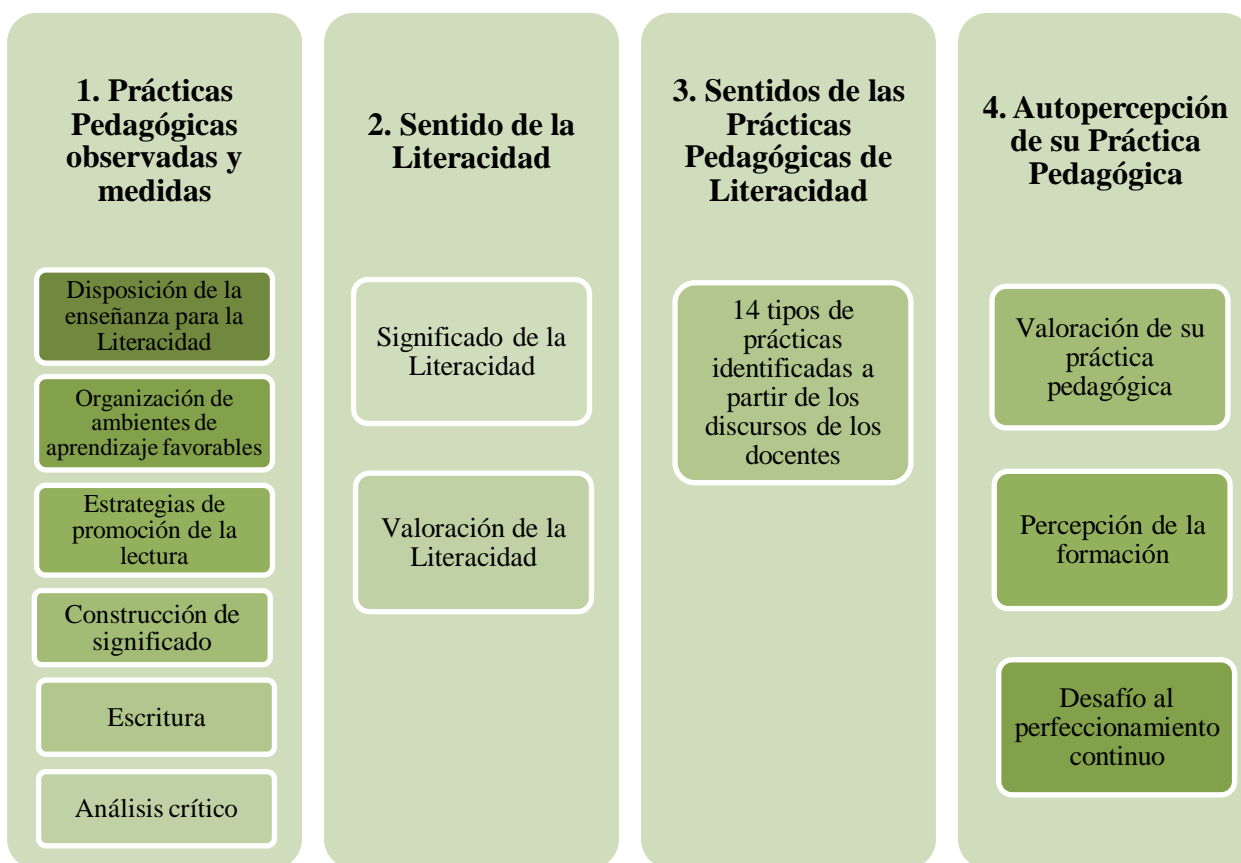
Fuente: Elaboración propia.

⁶⁵ Morse (1995) entiende por saturación el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos.

VI. ANÁLISIS

El siguiente capítulo corresponde al análisis de la información cuantitativa y cualitativa producida mediante el instrumento de observación en aula y la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes. En base a las categorías previamente construidas y las que emergieron durante el proceso analítico se presentan las siguientes dimensiones y subdimensiones que guiarán la lectura a continuación:

Figura 8: Dimensiones de análisis de la información



Fuente: Elaboración propia

1. Prácticas pedagógicas de Literacidad observadas en el aula

En primer lugar, analizó el nivel de presencia de las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de la Literacidad, a partir de la observación cuantitativa realizada durante las clases de docentes de cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que obtuvieron buenos resultados SIMCE en el área de Lenguaje a pesar de su contexto de vulnerabilidad socioeconómica.

Cabe precisar que los resultados refieren a la presencia de prácticas, y no al grado en que éstas se presentan en el transcurso de la clase. De esta manera, lo relevante en este estudio es si la práctica pedagógica que se considera adecuada para el desarrollo del aprendizaje está o no presente en el proceso de enseñanza estudiado, mas no el grado o intensidad con que ésta se despliega. Este último aspecto puede ser considerado en futuros estudios, sin embargo, para ello resultará esclarecedor conocer primero la situación de presencia o ausencia de estas prácticas, lo cual se estudia a continuación.

Los casos en que la observación del indicador no resultó pertinente (No Aplica) fueron excluidos de la frecuencia total en base a la cual se calculó la presencia/ausencia de la práctica pedagógica. Así por ejemplo, cuando durante la clase de Lenguaje se realizó un examen u otra actividad en función de objetivos distintos a los considerados en la pauta de observación.

En el Anexo N°8 es posible remitirse al detalle de las frecuencias absolutas para “presente”, “ausente” y “no aplica” de cada indicador. De esta manera, de los 26 indicadores contenidos en la pauta, 9 de ellos tienen una frecuencia total (N) de 41 observaciones aplicables cada uno (ningún caso N.A), 2 indicadores con 40 observaciones aplicables (N) cada uno⁶⁶, 3 indicadores con 38 observaciones aplicables (N) cada uno, 3 de 37 observaciones aplicables (N) cada uno, 2 de 36 observaciones aplicables (N) cada uno, 4 de 35 observaciones aplicables (N) cada uno, 1 indicador con N de 33 observaciones aplicables, 1 indicador con 31 observaciones aplicables (N), y 1 con 30 observaciones aplicables (N). En general, 14 indicadores tuvieron más del 93% de observaciones aplicables respecto el total realizadas, 9 indicadores con más del 85% de las observaciones aplicables respecto el total llevadas a cabo, y 3 indicadores con más del 73% de observaciones aplicables respecto el total efectuadas. Todos los indicadores superan el 70% de observaciones válidas respecto el total realizadas.

Es preciso reiterar que la pauta de observación fue aplicada por más de un observador para aumentar su confiabilidad, además que cada uno de ellos se capacitó conjuntamente en la operacionalización de los indicadores con el objetivo de resguardar la validez de los resultados. Asimismo, es menester dar cuenta que existe consistencia interna en cada una de las 6 dimensiones de la pauta, lo que refiere a que la frecuencia de los casos “No aplica” es similar entre los indicadores de una misma dimensión, lo cual indica mayor confiabilidad de los resultados obtenidos.

Luego, para una mejor lectura del análisis que se realiza a continuación se presenta un esquema de las dimensiones de prácticas pedagógicas de literacidad -observadas, medidas y analizadas.

⁶⁶ Lo que implica que en un caso el indicador “no aplicó” debido a que las actividades de las clases no eran pertinentes a su observación o evaluación. Asimismo, con el resto de indicadores.

Figura 9: Dimensiones de las prácticas pedagógicas de Literacidad observadas y medidas cuantitativamente



Fuente: Elaboración propia

1.1 Dimensión Disposición de la enseñanza para la Literacidad

Esta primera dimensión refiere a las conductas docentes que dan cuenta del manejo y conocimiento de la Literacidad como de los elementos y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de lograr aprendizajes de calidad, mediando adecuadamente los contenidos, las características determinadas de los estudiantes y las particularidades del contexto en que dicho proceso ocurre (MINEDUC, 2008).

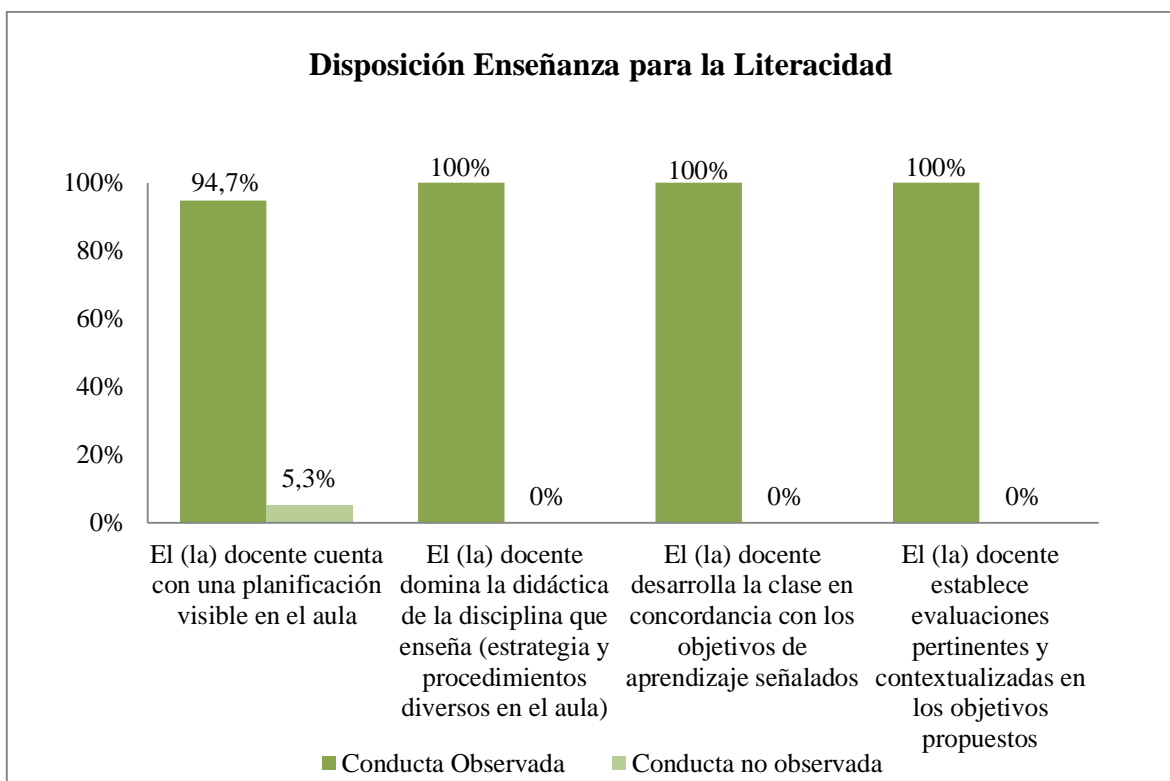
En primer lugar, se evidencia que prácticamente en la totalidad (94,7%) de las clases observadas los docentes cuentan con una planificación visible y disponible en el aula; siendo éste un indicador central para promover y garantizar el aprendizaje ya que permite desarrollar la clase de forma ordenada, en función de objetivos planificados, maximizando y definiendo los tiempos y los recursos para el aprendizaje (MINEDUC, 2013b).

En segundo lugar, se observa que en la totalidad (100%) de las clases observadas los docentes dominan la didáctica de la disciplina que enseñan. El hecho de que los profesores sepan comunicar los objetivos de aprendizaje, puedan organizarlos de forma coherente con el marco curricular, traten el contenido de la clase de forma clara, adecuada y comprensible para todos considerando las propias características de los estudiantes, es importante para el óptimo desarrollo del aprendizaje.

En tercer lugar, resulta que en el 100% de las observaciones los docentes desarrollan la clase en concordancia con los objetivos de aprendizajes señalados en la planificación.

En cuarto lugar, dentro del proceso de enseñanza la evaluación también cumple un rol central en el proceso de enseñanza ya que permite al docente apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. Al medir este indicador se evidencia que sigue la misma tendencia que los anteriores ya que en el 100% de las clases observadas los docentes aplican evaluaciones pertinentes y contextualizadas en los objetivos propuestos en las respectivas planificaciones.

Gráfico 23: Resultados indicadores de disposición de enseñanza para la Literacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la pauta de observación cuantitativa

Considerando el conjunto de estos indicadores se obtiene que los y las docentes que logran que sus alumnos de 3° y 4° año de enseñanza básica obtengan buenos resultados de aprendizaje en el área de Lenguaje, preparan las condiciones de enseñanza para la Literacidad de manera adecuada según el Marco para la Buena Enseñanza, en lo referido a la planificación, el dominio de la didáctica de la disciplina y evaluaciones pertinentes y contextualizadas.

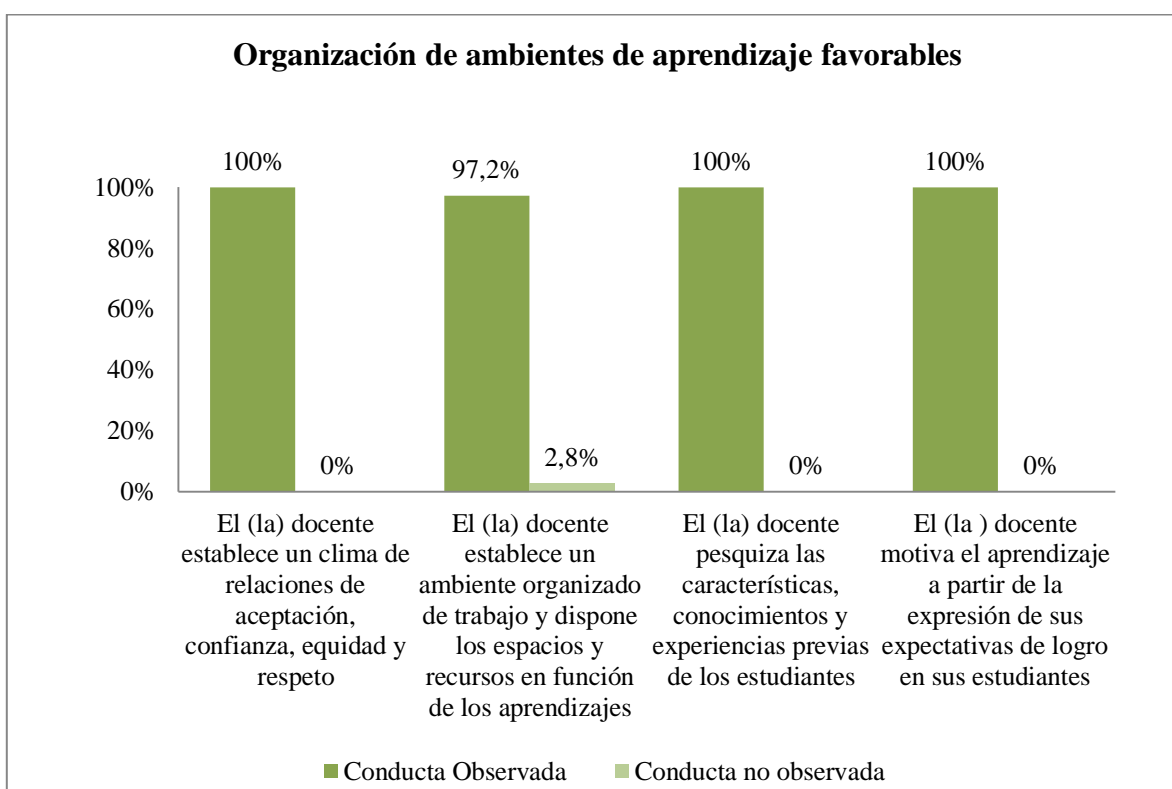
1.2 Dimensión Organización de ambientes de aprendizajes favorables

Esta segunda dimensión refiere a las conductas docentes orientadas a la creación de un ambiente propicio y estimulante para el aprendizaje. Los elementos sociales, afectivos y materiales del entorno y el clima son fundamentales para que el proceso de aprendizaje de los estudiantes sea efectivo. En cuanto a la importancia que tienen las interacciones dentro del aula para el desarrollo del aprendizaje se evidencia que en el 100% de las clases observadas los docentes establecen un clima de relaciones de aceptación, confianza, equidad y respeto. Adicionalmente, el 97,2% de las clases observadas los docentes establecen un ambiente organizado de trabajo y disponen los

espacios y recursos en función de los aprendizajes. De manera complementaria, en el 100% de clases observadas los docentes pesquisan las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, lo cual es fundamental para el desarrollo del aprendizaje. A partir de elementos los docentes pueden lograr que los estudiantes doten de sentido los contenidos vistos en clase, además de generar interés en ellos al captar sus preferencias y gustos. En tal sentido, este indicador presenta una clara relación con la posibilidad de que los docentes ayuden a los estudiantes en el proceso de construcción de significados, aspecto que se analiza específicamente en la cuarta dimensión.

Finalmente, en la misma línea que los indicadores anteriores se evidencia que en el 100% de las clases observadas los docentes motivan el aprendizaje a partir de la expresión de las expectativas de logro en sus estudiantes.

Gráfico 24: Resultados indicadores de organización de ambientes de aprendizaje favorables



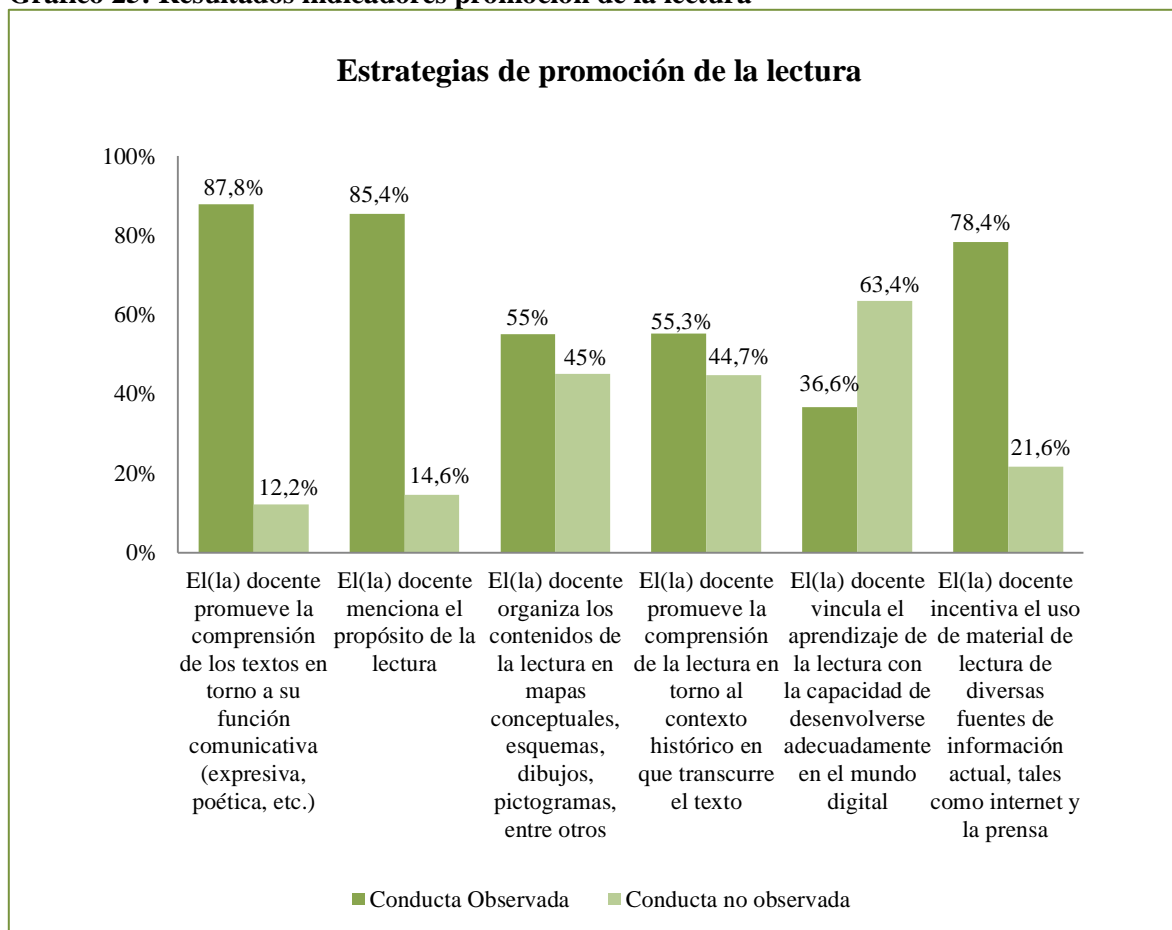
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la pauta de observación cuantitativa

Al considerar el conjunto de estos indicadores se obtiene que los y las docentes de alumnos de 3° y 4° año de enseñanza básica que logran buenos resultados en el área de Lenguaje, llevan a cabo prácticas pedagógicas que crean un ambiente propicio para el aprendizaje, en lo referido a un clima favorable, un entorno organizado, comprensivo de las características de los estudiantes, a la vez que estimulante para el desarrollo del aprendizaje.

1.3 Dimensión estrategias de promoción de la lectura

Esta dimensión sobre las estrategias de promoción de la lectura se refiere a las conductas docentes orientadas al fomento de las competencias lectoras de los estudiantes en clases. En primer lugar, se evidencia que en el 87,8% de las clases observadas los docentes promueven la comprensión de los textos en torno a la función comunicativa del lenguaje, motivando a los estudiantes a identificar y comprender las diferentes intenciones con que el emisor elabora un mensaje. En segundo lugar, tal como aparece en el gráfico 25, se identifica que en un 85,4% de las clases observadas los docentes mencionan el propósito de la lectura. En tercer lugar, se obtiene que en el 78,4% de las clases los docentes incentivan el uso de material de lectura de distintas fuentes de información actual, tales como internet y prensa. En cuarto lugar, a diferencia de los indicadores anteriores que mostraban un nivel significativo de conductas pedagógicas orientadas a la promoción de la lectura, se observa que los docentes organizan los contenidos de la lectura mediante mapas conceptuales, esquemas, dibujos o pictogramas en el 55% de las clases. En quinto lugar, se identifica que en el 55,3% de las observaciones los docentes promueven la comprensión de la lectura en torno al contexto sociocultural e histórico en que transcurre el texto. Finalmente, aparece un primer indicador contrario a la tendencia de mayor presencia de conductas pedagógicas favorables para el desarrollo de la Literacidad, éste corresponde a la vinculación del aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital; sólo en el 36,6% de las clases analizadas se observa esta conducta por parte de los docentes.

Gráfico 25: Resultados indicadores promoción de la lectura



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la pauta de observación cuantitativa

En conjunto se obtiene que los docentes de alumnos que logran buenos resultados en el área de Lenguaje, promueven la comprensión de los textos en cuanto a su función comunicativa, dan cuenta el propósito de la lectura e incentivan el uso de material de lectura de diversas fuentes en un nivel adecuado y acorde al Marco para la Buena Enseñanza. Luego, también ponen en práctica la promoción de la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que éste transcurre y la organización de los contenidos de la lectura, pero ambas conductas a un nivel medio. Mientras que ejercen en menor medida la estrategia de promoción de la lectura referida a la vinculación de este aprendizaje a la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.

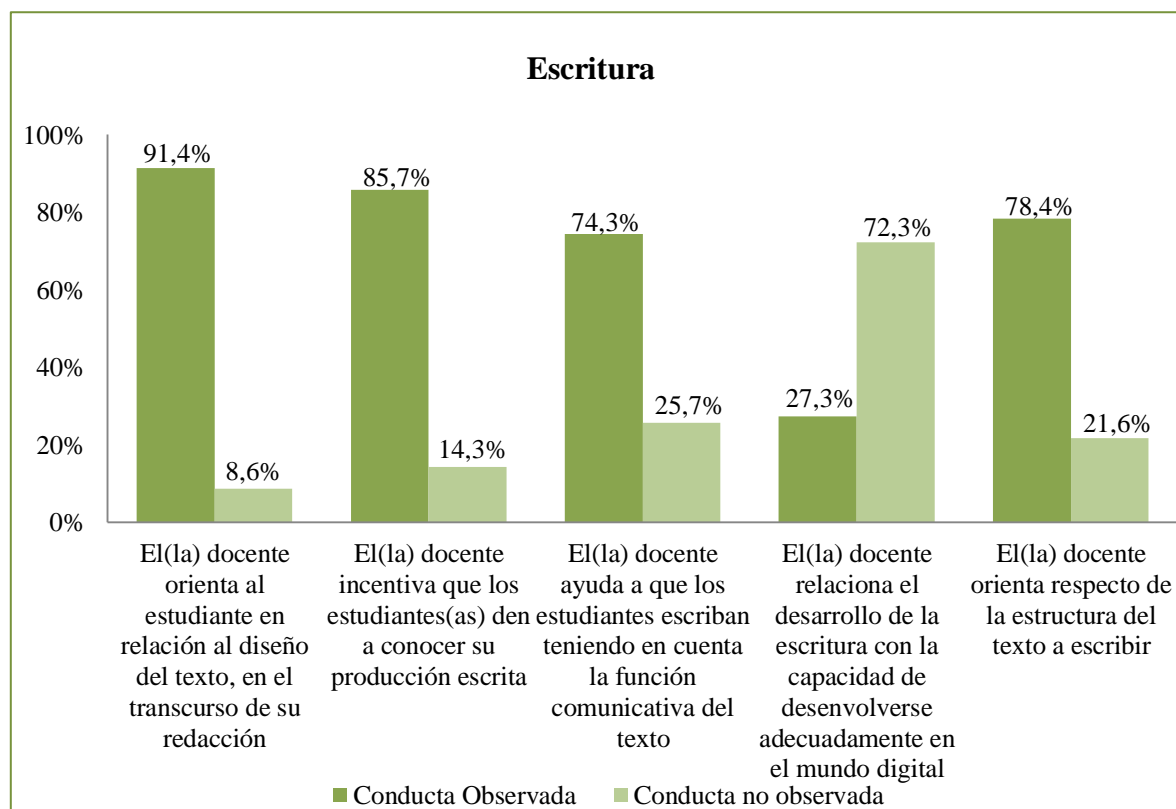
1.4 Dimensión escritura

Esta dimensión abarca las conductas pedagógicas orientadas al fomento de las competencias en escritura, tales como la planificación o diseño, la estructura textual y paratextual, la identificación del propósito del texto y su función.

Tal como se observa en el gráfico 26, en el 91,4% de las clases los docentes orientan a los estudiantes en la redacción de un texto en lo referido a su diseño, en función de los propósitos que los niños/as desean comunicar. En el 78,4% de las clases, los profesores guían a sus estudiantes respecto de la estructura del texto a escribir. Y en el 74,3% los ayudan a escribir teniendo en cuenta la función comunicativa del texto.

Se identifica que en el 85,7% de las clases analizadas los docentes incentivan que los estudiantes den a conocer su producción escrita, comuniquen la intención o propósito de su texto, las ideas principales y secundarias, el porqué de los recursos usados, los cambios o modificaciones realizadas, y las decisiones que tomaron. Este ejercicio se relaciona con la posibilidad de que los docentes fomenten el análisis crítico en sus estudiantes, aspecto analizado específicamente en la sexta dimensión. Por último, se observa que los profesores relacionan el desarrollo de la escritura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital sólo en el 27,3% de las clases analizadas. Porcentaje similar al de la vinculación de esta capacidad con el aprendizaje de la lectura mencionada en la dimensión anterior. De esta manera, tanto las conductas pedagógicas orientadas a la vinculación del aprendizaje de la lectura como de la escritura con el mundo digital son llevadas a cabo por los docentes con un nivel considerablemente menor respecto las otras prácticas.

Gráfico 26: Resultados indicadores escritura



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la pauta de observación cuantitativa

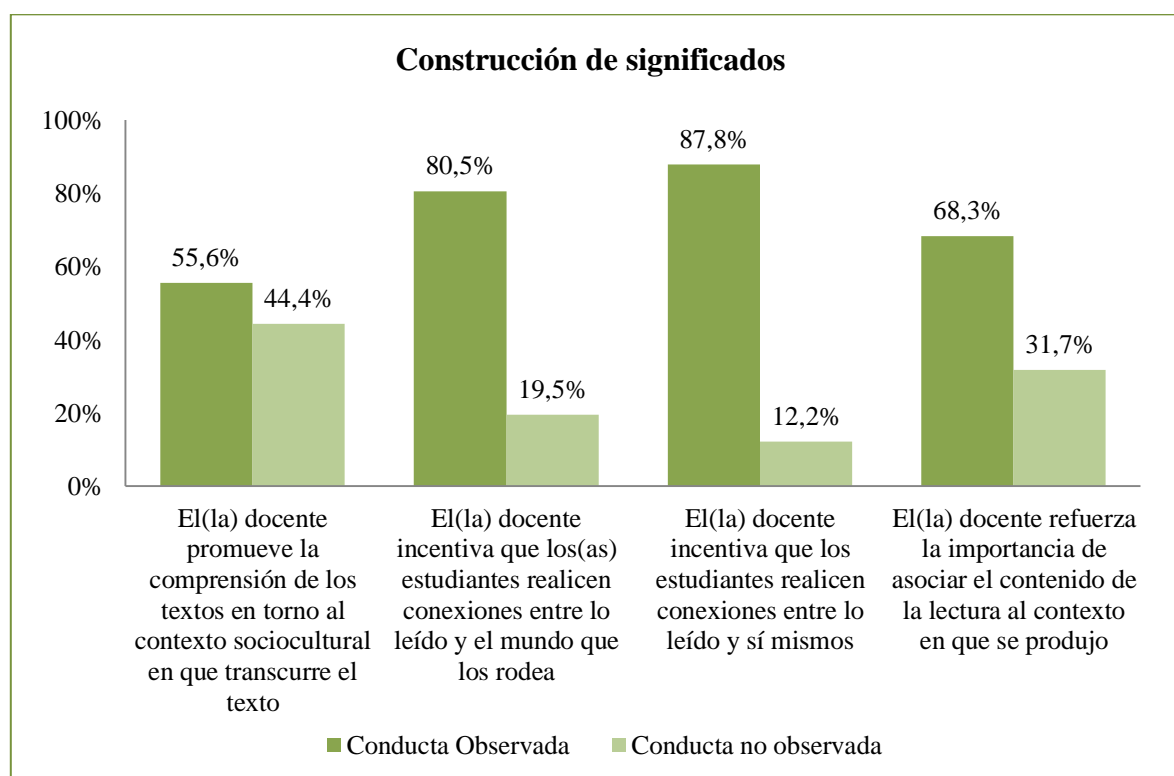
Al analizar el conjunto de indicadores de escritura se puede afirmar que los docentes de alumnos que logran buenos resultados en el área de Lenguaje a pesar de estar en un contexto de

vulnerabilidad, orientan el diseño y la estructura de los textos redactados por los niños e incentivan el dar a conocer su producción escrita en un nivel adecuado y acorde al Marco para la Buena Enseñanza. Luego, también ayudan a que los estudiantes escriban teniendo en cuenta la función comunicativa del texto de manera adecuada, aunque con una frecuencia levemente menor que las tres conductas anteriores

1.5 Dimensión construcción de significados

Esta dimensión sobre la construcción de significados refiere a las conductas de los docentes orientadas a que los estudiantes conecten, asocien e interpreten lo que leen y escriben con el mundo que los rodea, su experiencia, su cultura e historia, con lo cual transmiten que estas capacidades van mucho más allá que una actividad funcional de decodificación. Primero, tal como aparece en el gráfico 27 es posible identificar que en el 87,8% de las clases observadas los docentes incentivan a los estudiantes a realizar conexiones entre lo leído y sí mismos; y que en el 80,5% motivan que los niños/as realicen las conexiones con el mundo que los rodea. Segundo, en el 55,6% de las clases los profesores promueven la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que éste transcurre. Por último, se identifica que en el 68,3% de las observaciones los docentes refuerzan la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto en que se produjo.

Gráfico 27: Resultados indicadores construcción de significados



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la pauta de observación cuantitativa

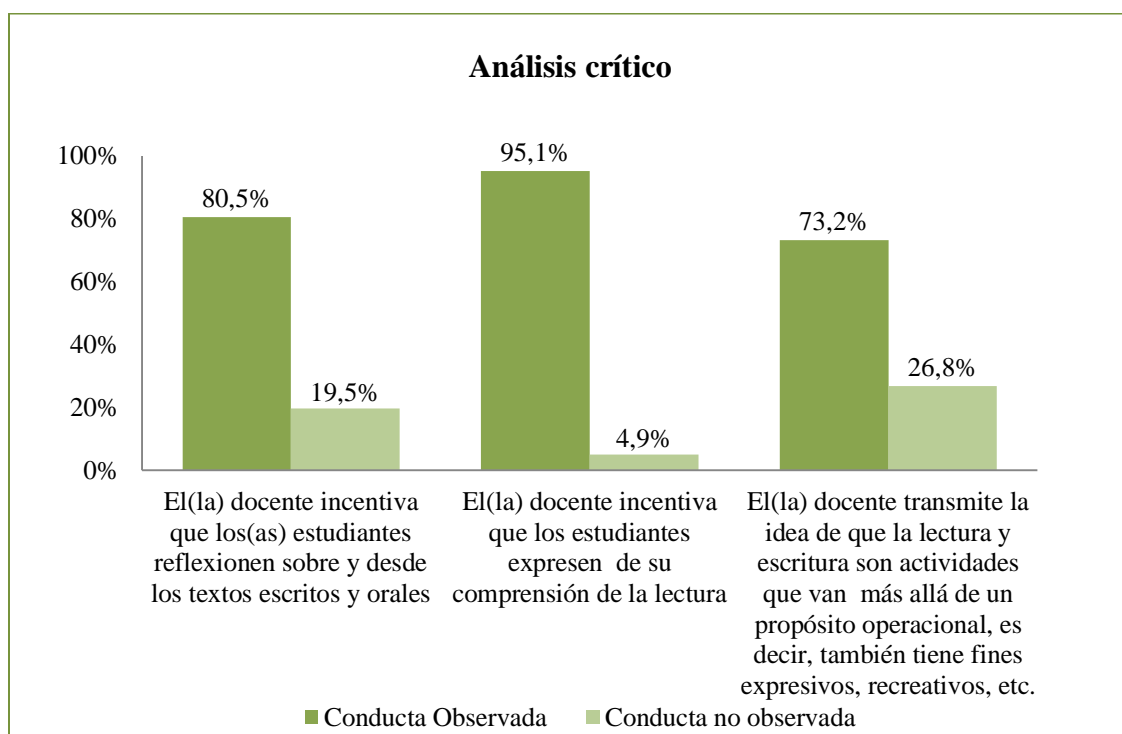
A partir del análisis del conjunto de indicadores sobre construcción de significados se puede afirmar que los docentes de alumnos que logran buenos resultados en el área de Lenguaje a pesar de estar en

un contexto de vulnerabilidad, incentivan que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos y el mundo que los rodea en un nivel adecuado y acorde al Marco para la Buena Enseñanza. También promueven la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que éstos transcurren y refuerzan la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto en que se produjo, aunque en un nivel relativamente menor.

1.6 Dimensión análisis crítico

Esta dimensión refiere a las conductas docentes orientadas a que los estudiantes hipoteticen, comuniquen, expresen y reflexionen acerca de lo que leen y escriben. Primero, se obtiene que en el 95,1% de las clases observadas los docentes incentivan que los estudiantes expresen su comprensión de lectura. Segundo, en el 80,5% de las clases los profesores incentivan que los estudiantes reflexionen sobre y desde los textos escritos y orales. Tercero, en el 73,2% de las observaciones los docentes transmiten la idea de que la lectura y la escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, teniendo también fines expresivos, recreativos, entre otros. Los indicadores en general se encuentran interconectados y se potencian entre sí. En este caso los de reflexión se relacionan claramente con las conductas docentes orientadas a la construcción de significados, analizadas en la dimensión anterior. Así por ejemplo, la transmisión de la noción de que la lectura y escritura son aprendizajes fundamentales y transversales en la vida más allá de su utilidad inmediata, se pone en práctica y adquiere sentido a través de la asociación por parte de los docentes de los contenidos leídos o escritos con las actividades cotidianas de los estudiantes. Lo mismo ocurre cuando se les motiva a reflexionar partiendo de eventos que le son familiares y/o de su interés.

Gráfico 28: Resultados indicadores análisis crítico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con la pauta de observación cuantitativa

Al considerar el conjunto de indicadores sobre análisis crítico se puede afirmar que los docentes de alumnos que logran buenos resultados en el área de Lenguaje a pesar de estar en un contexto de vulnerabilidad, incentivan que los estudiantes expresen su comprensión de lectura y reflexionen sobre ella en un nivel adecuado y acorde al Marco para la Buena Enseñanza. También transmiten la idea de que la lectura y escritura tienen un propósito mucho más fundamental que su función operacional, aunque con una frecuencia levemente menor.

1.7 Síntesis de las dimensiones de prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Literacidad

Al realizar una mirada conjunta del nivel de presencia/ausencia de las prácticas pedagógicas medidas, tal como se puede observar en la tabla 22, se obtiene que 18 de ellas tienen un alto porcentaje de presencia (mayor de 75%), 6 presentan un nivel medio (entre 50% y 75% de presencia) y sólo 2 con un nivel bajo (menor a 50% de presencia). En su mayoría los indicadores dan cuenta de que existe un elevado nivel de prácticas pedagógicas consideradas como positivas al efectivo desarrollo de la Literacidad. De hecho, dentro de las prácticas pedagógicas con mayor nivel de presencia, 6 de ellas estuvieron presentes durante todas las observaciones de aula (100% de presencia).

Tabla 22: Prácticas pedagógicas en Literacidad en cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica

Dimensión/Indicadores	Porcentaje de presencia de conducta	Nivel de Presencia de la conducta	Nivel de presencia
Disposición de la enseñanza para la Literacidad.			
El (la) docente domina la didáctica de la disciplina que enseña (estrategias y procedimientos diversos en el aula)	100%	Alto	✓
El (la) docente desarrolla la clase en concordancia con los objetivos señalados.	100%	Alto	✓
El (la) docente establece evaluaciones pertinentes y contextualizadas en los objetivos propuestos.	100%	Alto	✓
El (la) docente cuenta con una planificación visible en el aula.	94,7%	Alto	✓
Organización de ambientes de aprendizaje favorables.			
El (la) docente establece un clima de relaciones aceptación, confianza, equidad y respeto.	100%	Alto	✓

El (la) docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.	100%	Alto	✓
El (la) docente motiva el aprendizaje a partir de la expresión de sus expectativas de logros en sus estudiantes.	100%	Alto	✓
El (la) docente establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	97,2%	Alto	✓
Estrategias de promoción de la lectura.			
El (la) docente promueve la comprensión de los textos en torno a su función comunicativa.	87,8%	Alto	✓
El (la) docente menciona el propósito de la lectura.	85,4%	Alto	✓
El (la) docente incentiva el uso de material de lectura de diversas fuentes de información actual tales como internet y la prensa.	78,4%	Alto	✓
El (la) docente promueve la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que transcurre el texto.	55,3%	Medio	
El (la) docente organiza los contenidos de la lectura en mapas conceptuales, esquemas, dibujos, pictogramas, entre otros.	55%	Medio	
El (la) docente vincula el aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.	36,6%	Bajo	
Escritura			
El (la) docente orienta al estudiante en relación al diseño del texto, en el transcurso de su redacción.	91,4%	Alto	✓
El (la) docente incentiva que los estudiantes den a conocer su producción escrita.	85,7%	Alto	✓
El (la) docente orienta respecto de la estructura del texto a escribir.	78,4%	Alto	✓
El (la) docente ayuda a que los estudiantes escriban teniendo en cuenta la función comunicativa del	74,3%	Medio	

texto.			
El (la) docente relaciona el desarrollo de la escritura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.	27,3%	Bajo	
Construcción de significados.			
El (la) docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos.	87,8%	Alto	✓
El (la) docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y el mundo que los rodea.	80,5%	Alto	✓
El (la) docente refuerza la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto en que se produjo.	68,3%	Medio	
El (la) docente promueve la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que transcurre el texto.	55,6%	Medio	
Análisis crítico.			
El (la) docente incentiva que los estudiantes expresen de su comprensión de la lectura.	95,1%	Alto	✓
El (la) docente incentiva que los estudiantes sobre y desde los textos escritos y orales.	80,5%	Alto	✓
El (la) docente transmite la idea de que la lectura y la escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, es decir, también tiene fines expresivos, recreativos, etc.	73,2%	Medio	

Fuente: elaboración propia

Desde un análisis centrado en las dimensiones, se obtiene que las prácticas pedagógicas orientadas a la organización de ambientes de aprendizaje favorables son las que tienen un mayor nivel de presencia durante las clases de los docentes que obtienen buenos resultados en cursos de 3° y 4° años básicos en Lenguaje, en contexto vulnerables. La segunda dimensión con prácticas pedagógicas con un alto nivel de presencia corresponde a la disposición de la enseñanza para la Literacidad. En ambas dimensiones, todos sus indicadores tienen un alto nivel de presencia, teniendo cada una 3 indicadores con un 100% de presencia, y uno cercano a la presencia total, 97,2% en el caso de la organización de ambientes, y 94,7% en la de disposición para la enseñanza.

La dimensión de análisis crítico tiene dos de sus tres indicadores con un alto nivel de presencia, y uno con mediano nivel, teniendo este último un 73,2% nivel de presencia. Ahora bien, al contrastar este indicador con nivel medio de presencia -el que (la) docente transmita la idea de que la lectura y la escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, es decir, que también tiene fines expresivos, recreativos y otros- con el discurso de los docentes, se obtiene que ellos le otorgan especial relevancia a que los estudiantes sepan el propósito de la lectura como práctica social más allá del ámbito escolar o académico, por lo que sigue siendo ésta una práctica relevante dentro del ejercicio pedagógico de los docentes estudiados.

Luego, se identifica que la dimensión Construcción de significados presenta 2 indicadores con alto nivel de presencia y 2 con nivel medio. Los primeros, refieren a si el (la) docente refuerza la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto en que se produjo, y si promueve la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que transcurre el texto. Nuevamente, a partir de los discursos docentes se constata que ellos le otorgan especial relevancia a que los niños y niñas comprendan que los textos son socialmente producidos y su respectivo autor, como lector, poseen una visión particular del mundo, las cuales inciden y deben tenerse en consideración en el proceso de construcción de sentido; por lo que sigue siendo ésta una práctica pedagógica relevante tanto en la práctica observable como en las valoraciones de los docentes quienes tienen buenos resultados en el área de Lenguaje, en cursos de 3° y 4° años básicos a pesar de estar en un contexto vulnerable.

Respecto a las prácticas con nivel medio, se obtiene que los docentes ayudan a que los estudiantes escriban teniendo en cuenta la función comunicativa del texto en un 74,3% de sus clases, lo cual representa un nivel de presencia cercano a la categoría de indicadores con alta presencia. Por su parte, se pesquisa la promoción de la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que transcurre el texto y la organización de los contenidos de la lectura en mapas conceptuales, esquemas, dibujos, pictogramas, entre otros, son indicadores con una presencia mayor al 50%, sin superar este nivel de manera considerable. Ahora bien, a través de los discursos los docentes expresan la transcendencia de los elementos socioculturales en los procesos de lectoescritura, los cuales asocian implícitamente con el contexto histórico en que transcurren y se producen los textos. Mientras, resaltan la lectura integrada de texto escrito con dibujos con contenido propio (por ejemplo, lectura de libros álbum).

Por último, los indicadores “El (la) docente relaciona el desarrollo de la escritura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital” y “El (la) docente vincula el aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital” llaman la atención no sólo por su bajo nivel de presencia, 27,3% y 36,6% respectivamente, sino por la vinculación que tienen entre sí, el mundo digital (ver tabla 22).

En relación a este aspecto, a partir del análisis de las entrevistas, se obtuvo que el desarrollo de la Literacidad para los docentes es considerado fundamental para el desenvolvimiento en el mundo, el cual es descrito en varias entrevistas como un “mundo tecnologizado” (Docente 3° año de enseñanza básica) o como “la llamada sociedad del conocimiento, en donde gracias a las tecnologías, contamos con diversas formas de aprender, y en el que si no tenemos la habilidad de comprender lo que leemos, no podremos hacer un uso efectivo de todo lo que esta sociedad nos pone al alcance” (Docente 4° año de enseñanza básica). No obstante, no representa una práctica

pedagógica explícita decisiva o claramente identificada por ellos para el desarrollo de la Literacidad. Ante la pregunta de cuáles considera que son las prácticas pedagógicas claves para el desarrollo de esta habilidad, los discursos más vinculados a este aspecto refieren al uso de power point y proyector.

“La comprensión de lectura es clave para desenvolverse dentro de una sociedad moderna como la nuestra. Hoy día nos encontramos insertos en la llamada sociedad del conocimiento, en donde gracias a las tecnologías, contamos con diversas formas de aprender, si no tenemos la habilidad de comprender lo que leemos, no podremos hacer un uso efectivo de todo lo que esta sociedad nos pone al alcance”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Frente a este hallazgo, se observa que en el actual escenario social, económico, político y cultural de la denominada sociedad del conocimiento -facilitada en gran medida por el desarrollo de las TICs⁶⁷- la construcción de conocimiento se transforma en un elemento crucial para el desarrollo individual y colectivo. Así, las TICs se presentan como instrumentos poderosos para promover el aprendizaje, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a la formación y la educación. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas (Coll, 2014).

Efectivamente, cuando se interpela a los docentes directamente por las TIC, ellos afirman que su uso es relevante para generar un mejor proceso de aprendizaje. Sin embargo, señalan que existe escasez de este tipo de recursos en las escuelas donde trabajan. Así por ejemplo, utilizan un proyector con power point para lecturas en voz alta, pero que disponer de tecnologías como pizarras interactivas resulta impensable en dicho contexto.

“Yo creo que son muy importantes, puede ser utilizado como una gran herramienta para desarrollar la comprensión de lectura, cuando yo lo utilizo con mis estudiantes es como si volaran en la imaginación, lo que es súper gratificante para mí. Ojalá fuese más accesible para todos los tipos de colegios, acá solo tenemos un proyector, pero yo estaría feliz con una pizarra interactiva por ejemplo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Por otro lado, enfatizan que no poseen una formación asociada al uso de las TICs en sus prácticas pedagógicas. Aunque, dado que el uso de estas tecnologías potenciaría el proceso de aprendizaje en los niños -teniendo ellos una predisposición al uso de estos recursos por haber nacido en un mundo tecnologizado, aparte de que les resulta necesario aprender a usarlos para un mejor desenvolvimiento en sociedad- consideran que tienen la actual necesidad de ponerse al día en estos conocimientos.

“Uno siempre uno tiene las condiciones o los conocimientos para realizar u ocupar bien tecnología, entonces uno también tiene que estar a la par con respecto a las tecnologías para

⁶⁷ Ordenadores, dispositivos y redes digitales (Coll, 2014). Cámaras y reproductoras de video; graficadores; computadoras con cualquier tipo de software; artefactos digitales conectados a una pantalla como las calculadoras, computadoras y la red de internet con sus sitios web multimedia hipervinculados y su capacidad de recibir y enviar e-mails, así como de establecer videoconferencias. Tecnologías que se emplean para que los estudiantes se cuestionen, piensen, analicen, traten de explicar y hagan una presentación de lo comprendido (Stone, Kristi, & Breit, 2006).

poder ocuparlas y ser una buena fuente de conocimiento, y finalmente ocuparlas como una herramienta pedagógica”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que las TICs favorecen el aprendizaje, ya que aumentan el tiempo para educar, además es atractivo y novedoso para los niños y niñas, es una buena herramienta, pero se debe aprender a usar, ojalá nos hubieran pasado algún electivo de TICS, porque como trabajamos con niños pequeños, aprender a trabajar con TICS puede ser súper útil para mantener la atención de los niños”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Muchos estudios (Carneiro, Toscano, & Diaz, 2014) coinciden en que así como el nivel de disponibilidad de recursos TICs en las escuelas incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje, factores como el nivel de dominio que los profesores tienen –o se atribuyen– de las TIC, la formación técnica y, sobre todo, pedagógica que han recibido al respecto, también afectan en el menor o mayor grado de éxito de estos procesos. Situación que se correspondería con el caso de las prácticas pedagógicas aquí estudiadas. Tanto el escaso acceso a recursos TIC como el bajo o nulo nivel de formación en el uso pedagógico de estas tecnologías incide en que los docentes, a pesar de considerarlas relevantes para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, utilicen una variedad limitada de ellas y en una baja frecuencia.

En síntesis, las prácticas pedagógicas de los docentes de cursos de 3° y 4° años de enseñanza básica que obtienen buenos resultados en el área de Lenguaje, a pesar de estar en un contexto vulnerable, están altamente orientadas a una organización de aprendizaje favorables, a la disposición de la enseñanza para la Literacidad, al análisis crítico, y también a la construcción de significados – aunque en este caso la promoción de la comprensión de la lectura en torno al contexto sociocultural en que transcurre el texto haya presentado un nivel medio, sigue siendo en su conjunto una dimensión con prácticas altamente ejercidas- y a la escritura. Los docentes también muestran prácticas pedagógicas altamente orientadas a las estrategias de promoción de la lectura, aunque en esta dimensión la promoción de la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que transcurre el texto y la organización de los contenidos de la lectura en mapas conceptuales, esquemas, dibujos, pictogramas, entre otros, son variables ejercidas en un nivel medio. Por último, en cuanto a un bajo nivel de prácticas pedagógicas positivas para el desarrollo de la Literacidad en los estudiantes, solo destacan que los docentes no relacionen el desarrollo de la escritura y menos el aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.

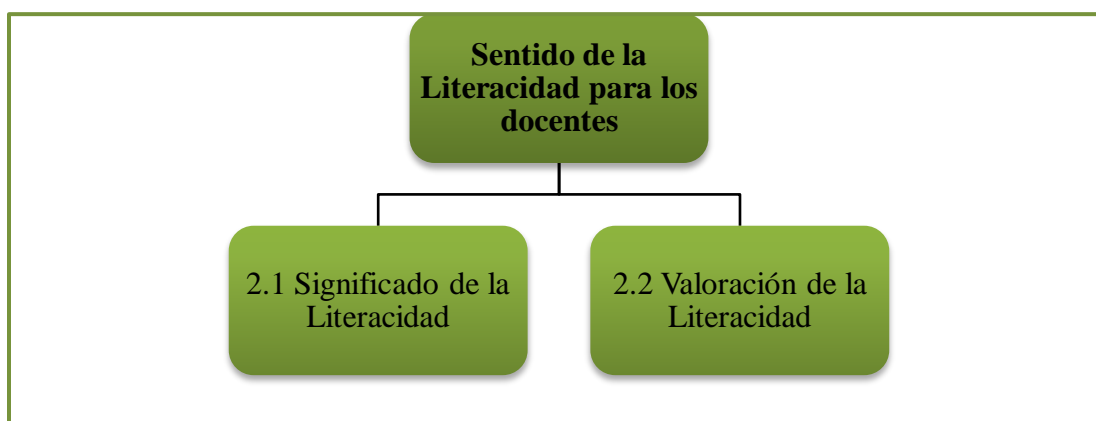
Este último aspecto, se condice con un bajo nivel de acceso a las tecnologías de información y comunicación en colegios de contextos vulnerables y con la escasa o nula formación de los docentes sobre el uso de éstas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que a pesar de que consideren que el uso de estas herramientas es necesario para potenciar la enseñanza en un mundo tecnologizado, actualmente la vinculación con el mundo digital no es central en sus prácticas pedagógicas de Literacidad.

2. Análisis de los sentidos atribuidos por los docentes al proceso de prácticas pedagógicas en Literacidad

En segundo lugar, se desarrolla el análisis de los discursos generados a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes, a partir de los cuales se busca comprender la construcción de sentido atribuido por ellos al proceso de las prácticas pedagógicas en Literacidad en cursos de 3° y 4° años básicos de contextos vulnerables con buenos resultados de aprendizaje, en Santiago de Chile.

El análisis de los sentidos, esto es, los significados y valoraciones, de los docentes en torno a las prácticas pedagógicas en Literacidad se estructura de la siguiente manera: primero se analiza la forma en que conciben la Literacidad, segundo, la relevancia que le otorgan:

Figura 10: Significados y valoraciones de docentes respecto a prácticas pedagógicas en Literacidad



Fuente: elaboración propia

2.1 El significado de la Literacidad

Primero, es necesario aclarar que en el análisis a continuación cuando se menciona comprensión de lectura, se está aludiendo a la Literacidad. Debido a que el concepto no necesariamente forma parte de la conciencia docente y de la declarada formación recibida en su formación pedagógica universitaria, por razones metodológicas, durante las entrevistas se interpeló tal concepto desde la noción de comprensión de lectura con el fin de aclararlo, dado que en general a pesar de encontrarlo en forma práctica durante las observaciones realizadas en aula a las (los) docentes, se observaban principios aplicados del sentido de Literacidad, sin embargo, es necesario aclarar que entonces es un constructo no presente conceptualmente según declaraciones en su formación inicial docente. De esta manera, a continuación nos referimos a “comprensión” buscando analizar el concepto que poseen los docentes sobre la Literacidad, que si bien no todos lo mencionan con dicho vocablo/constructo, en su mayoría apuntan a los distintos elementos que lo conforman.

Un primer hallazgo que surge a partir del análisis del discurso que los docentes tienen sobre la comprensión de lectura es que la definen y entienden como una “capacidad”, “habilidad” o

“proceso” mucho más complejo y fundamental que el ejercicio de decodificación. Si bien, el conocimiento fonológico es parte inicial del proceso de la comprensión, el discurso de los docentes no se detiene en este aspecto, sino que se centra especialmente en “la dotación de sentido”, siendo esto definitorio de la comprensión. Este hallazgo queda evidenciado en las siguientes citas:

“Yo pienso que leer sin comprender es un simple mecanismo, la comprensión es lo que le da sentido a un texto, una conversación, un objeto o a nuestro entorno en general” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica).

“Si nosotros no somos capaces de comprender lo que estamos leyendo no dotaremos de sentido nuestras lecturas. Y por tanto el acto de leer queda invalidado” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica).

Los docentes conciben la comprensión como el proceso mediante el cual las personas significan u otorgan sentido a los distintos tipos de textos, sean estos escritos u orales, que conforman la realidad. En los discursos se evidencia la asociación del concepto de comprensión con el entendimiento, de tal manera que si una persona no comprende lo que lee, quiere decir que no está entendiendo aquello que va decodificando, no otorga sentido o no está generando sentidos para él, como lector.

“(…) más que decodificar es comprender lo que se lee. (La comprensión) es una apertura al mundo, es una apertura a un mundo de significados (...) Enseñar la comprensión es una manera de enseñar un mundo” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica).

“(…) que los niños entiendan lo que se está leyendo (...) no se trata solamente de decodificar, sino que entender esa decodificación (...) La comprensión lectora es parte importante del proceso de lectoescritura, saber comprender, una habilidad superior”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Al comprender lo que se lee se está entendiendo y significando un mundo lleno de simbolismos y señales. La comprensión es por así decirlo, el vehículo que te transporta a nuevos mundos, nuevas miradas (...) la comprensión de la lectura, el entendimiento y la significancia de los conceptos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión de lectura, es decir, entender lo que se lee (...) Es una herramienta o más bien dicho, una capacidad para conocer y entender lo que le rodea a la persona, (...) algún concepto, significado o hecho”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Si no comprendemos lo que leemos significa que no estamos entendiendo e internalizando lo que estamos leyendo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Se observa entonces que la concepción que poseen los docentes sobre la comprensión de lectura es mucho más compleja que el mecanismo de decodificación, deletreo y las funciones metalingüísticas (campos semántico, sintáctico, fonológico) o conocimiento fonológico. Del discurso analizado, se obtiene que la comprensión para ellos implica no sólo el otorgamiento de significado a la parte literal de los textos, sino que de manera importante involucra la identificación del sentido implícito que los constituye. Tal como queda evidenciado en la siguiente cita:

“Comprender lo que se lee (...) no solamente en el sentido literal de lo que dice el texto, sino también al comprender lo que se dice tú puedes ir más allá, ver el sentido como implícito del texto y además tener una opinión o una no sé, una reflexión a partir de ese texto (...) comprender bien un texto, no solamente quedarse en lo literal”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta manera, la comprensión es entendida como la capacidad para descifrar el mundo de y en lo social. Leer un texto comprendiéndolo implica que aquellas letras, unidades mínimas del lenguaje y palabras que, finalmente representan determinados códigos que emergen, teniendo algún significado y sentido, el cual se levanta y surge precisamente, involucrando un proceso complejo de identificación del tipo de texto, de entendimiento de la realidad social, todo ello constituido de simbolismos y del contexto particular en el cual se sitúe el lector.

En este proceso de comprensión el lector no sólo está identificando simbolismos propios de lo social -a través del lenguaje- sino que al mismo tiempo la comprensión interpela al lector a un proceso reflexivo mediante el cual se genera una opinión sobre lo leído. En este sentido, la comprensión es desciframiento de los simbolismos previamente construidos en lo social y al mismo tiempo un proceso de construcción simbólica permanente, a través del cual se reactualiza dicha realidad de significados, tanto desde la perspectiva individual como colectiva.

“Aprender a leer es abrir las puertas a un nuevo mundo, letrado, de significado que los niños van aprendiendo (...) es una apertura al mundo, es una apertura a un mundo de significados”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Al comprender lo que se lee se están entendiendo y significando un mundo lleno de simbolismos y señales. La comprensión es por así decirlo, el vehículo que te transporta a nuevos mundos, nuevas miradas. Solo a través de la comprensión de la lectura, del entendimiento y de la significancia de los conceptos se puede conseguir libertad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

La comprensión es entendida por los docentes como una “habilidad” o “capacidad” para entender significando los distintos tipos de textos que se leen, escriben, narran, escuchan, y en tal sentido también es definida como una “herramienta” de desciframiento y desenvolvimiento en la vida de lo social, a la vez que la “herramienta” de “creación” y “liberación”, como se menciona en las citas precedentes, ya que a través de la comprensión las personas también pueden conocer realidades que van más allá de su contexto inmediato -aunque siempre en diálogo con éste-; reflexionar y generar posiciones de opinión respecto un tema, concepto, idea u otro contenido.

El saber comprender entendido como liberación refiere a una capacidad y posibilidad de desarrollo social y político de los educandos. La conciencia de quien no comprende lo que lee y escribe es una conciencia oprimida. Enseñar a leer y a escribir es más que un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación⁶⁸, o sea, de liberación de

⁶⁸ “Un profesor norteamericano –Thomas G. Sanders- que ha estudiado detenidamente la pedagogía de Paulo Freire da la siguiente definición de concienciación: Significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente el proceso

su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia (Freire, 2009).

Otro elemento hallado en el discurso de los docentes corresponde a que éstos conciben la comprensión como una “habilidad” o “capacidad” que se desarrolla en el tiempo, el comprender o no hacerlo, no la entienden como una precondition del ser humano sino que una capacidad que requiere de un proceso a lo largo del tiempo en el cual desde la infancia se van adquiriendo, desplegando y ejercitando los mecanismos de conocimiento fonológico, de significado, sintáctico, pragmático de contextualización, de diferenciación entre sentidos denotados y connotados, de lo literal y lo implícito, de reflexión, de formación de una opinión, de imaginación, de proposición necesarias para una comprensión efectiva.

En relación a lo anterior, la comprensión es entendida por los docentes como una capacidad que se desarrolla más bien como un proceso por niveles, antes que como una capacidad que previamente posee o no el individuo. Tal como se evidencia en la siguiente cita:

“Es una capacidad que se desarrolla por niveles (...) lo que marca la diferencia es el grado de comprensión que la persona tenga en general. Cuando uno desarrolla la capacidad de comprender puedes enfrentarte ante diferentes situaciones y ser capaz de resolver o reaccionar de acuerdo a lo que comprendes. Por lo que puedes enfrentarte a un texto, a un letrado, a un mapa o un problema y dependiendo de tu capacidad de comprensión sabrás como actuar”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

El concepto que tienen los docentes sobre la comprensión de lectura dice relación con distintos elementos. En primer lugar, reconocen que la conciencia fonológica o conocimiento de las letras son habilidades metalingüísticas fundamentales que se desarrollan en la primera infancia y constituyen el soporte del posterior y concomitante largo proceso de aprendizaje de las habilidades de Literacidad. En concordancia con el enfoque de la Literacidad como habilidad individual y los conceptos de Whitehurst y Lonigan (1998), en la primera infancia los niños habrían de desarrollar las habilidades de “adentro hacia afuera” o decodificación fonológica, las que complementarían con el desarrollo de las habilidades de “afuera hacia adentro” que permiten un conocimiento conceptual y entendimiento del contexto en que se sitúa el texto que leen o escriben (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Sin embargo, dado el período de enseñanza en el cual se centró esta investigación los docentes conciben la Literacidad en su forma más compleja y completa a desarrollar en los niños de 3° y 4° años de enseñanza básica, es decir, edades de entre 8 y 10 años, refiriendo directamente a los elementos propios de la Literacidad, esto es, el proceso de dotación o construcción de sentido de lo que se lee a partir de la significancia socio-contextual.

Así, los docentes señalan que la Literacidad implica que los niños construyan significados de lo que leen o escriben considerando tanto el texto literal como implícito. Dando cuenta de que el significado del texto no se aloja exclusivamente en las palabras, no es único, estable u objetivo, sino que se requiere de un proceso de elaboración a partir de conocimientos previos por lo cual varía

encierra la conciencia de la dignidad de uno; “una praxis de la libertad” (...) una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión” (Barreiro, citado en Freire, 2009, p.16).

según el lector y las circunstancias. Dicho elemento va en la línea de la perspectiva psicolingüística según la cual:

Leer no sólo exige conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender:

aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son ladrillos, y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (Cassany, 2006, p. 32-33).

De este modo, los docentes dan cuenta de la noción de Literacidad desde su perspectiva funcional. No obstante, la referencia a ésta va mucho más allá y la conciben como la apertura al mundo de significados y representaciones simbólicas del cual se conforma la realidad social. En este sentido, la conciben desde su perspectiva sociocultural donde el conocimiento previo de los lectores tiene origen social, detrás del texto hay alguien simbolizando el discurso desde su visión del mundo con un propósito determinado, reconocen que cada texto se lee y escribe en ámbitos e instituciones particulares, según lo cual cada discurso proviene de una posición determinada y cumple una función correspondiente, y en que también el lector posee propósitos sociales concretos (Cassany, 2006), pudiendo afirmar entonces que los docentes entienden la Literacidad también en su forma de práctica social (Barton & Hamilton, 1999).

Así también conciben la Literacidad como una práctica que implica necesariamente un proceso de reflexión y generación de una opinión sobre lo leído o escrito. En tal sentido, comprenden al estudiante como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, quien para construir sentido es necesario que realice el ejercicio de reflexión y toma de posición frente a un tema. Esta forma de definir la comprensión se alinea con las perspectivas más constructivista y crítica de la Literacidad.

Los docentes se refieren a la Literacidad como la capacidad para conocer nuevos mundos u otras realidades, y con ello concebirse a sí mismos como sujetos bajo contextos discursivos socio-históricos determinados. Los docentes conciben la lectoescritura comprensiva como el proceso mediante el cual las personas rompen con la “naturalidad” de su propia realidad conociendo “nuevos mundos”, “otras realidades”, esto es, configurándose como sujetos reflexivos y de opinión. De hecho, se menciona la comprensión de los textos como una “práctica de liberación” propiamente tal, lo cual se alinea con la perspectiva de la Literacidad en tanto proceso “concienciación como sujetos de nuestra historia y de la historia”. Esta forma en que los docentes conciben la capacidad comprensiva tiene implicancias relevantes en tanto un ejercicio crítico-reflexivo implicaría necesariamente, lectores conscientes de que “no leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida” (Freire, 2009, p. 17).

En síntesis, se identifica que los docentes conciben la Literacidad en sus distintos componentes asumiendo un desarrollo previo del soporte neuro-lingüístico inicial, pero que por mucho lo supera para constituirse en un proceso aplicado, practicado y situado de dotación de significado que si bien implica procesos cognitivos, no sería tal sin el reconocimiento del origen social de las estructuras simbólicas y experiencias previas, que se va conformando en un proceso de construcción de sentido

como resultado de la interacción de un contexto sociocultural e histórico y la concientización de sí mismos, de los otros como sujetos sociales con propósitos y visiones particulares del mundo.

A continuación se presenta un esquema síntesis sobre lo que los docentes que logran buenos resultados en Lenguaje en cursos de 3° y 4° años básicos a pesar de enseñar en contexto de vulnerabilidad social, entienden por la comprensión de lo que se lee o escribe refiriéndose a la Literacidad.

Figura 11: Significado de la Literacidad para los docentes que logran buenos resultados en Lenguaje en cursos de 3° y 4° años básicos, a pesar de contextos vulnerables



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos cualitativos de la investigación.

2.2 Valoración de la Literacidad. La Literacidad es valorada como fundamental

En esta categoría se analiza la valoración que los docentes tienen sobre la comprensión de lectura, y en tal sentido se identifica que la consideran como una capacidad “fundamental”, “muy importante”, “primordial”, “crucial” o “vital”. Afirman que es una habilidad que requiere toda persona de manera transversal por su condición de sujeto social y su existencia en sociedad. La relevancia de la comprensión radica en que se torna necesaria para toda actividad humana, desde aquellas que sirven a la satisfacción de las necesidades más básicas y cotidianas hasta las que permiten un desarrollo pleno. A continuación, se presentan algunas de las citas que reflejan la relevancia que los docentes otorgan a la Literacidad:

“La lectura es un elemento vital (...) para todo individuo como ente social”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión es lo que le da sentido a un texto, una conversación, un objeto o a nuestro entorno en general, por lo cual la importancia que tiene es primordial”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“El comprender lo que uno lee es una necesidad al momento de vivir en una sociedad, ya que ésta se conforma de significados y simbolismos que representan una cultura en donde está inserto el niño, de manera de poder participar en los distintos momentos de interacción que tendrá el niño durante toda su vida”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que la comprensión de lectura, es decir, entender lo que se lee es muy importante, de hecho fundamental, porque es la única forma de adquirir y retener la información. Es una herramienta o más bien dicho, una capacidad para conocer y entender lo que le rodea a la persona”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión de lectura es fundamental ya que es una habilidad transversal, no sólo nos sirve en el ámbito escolar, sino que es una habilidad que aplicamos en la vida”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

La realidad está constituida de significados y simbolismos propios, de carácter social y cultural. Toda práctica humana está significada sociocultural e históricamente, por lo que la capacidad de interpretar significativamente el entorno, las propias acciones y las de los otros, es una necesidad fundamental para la vida en sociedad. Todo está dotado de significados, que se está constantemente interpretando y reconstruyendo. Los dominios de la sociedad están mediados por textos, en base y gracias al desarrollo del lenguaje, a partir del cual se ha comprendido, construido y reconstruido el mundo. De esta manera, el proceso de lectoescritura es transversal a los distintos dominios de la vida humana, y por lo cual la capacidad de que los sujetos doten de sentido los distintos tipos de textos se torna crucial incluso para el funcionamiento básico y cotidiano en sociedad, y claramente para un desarrollo pleno en ésta.

Los docentes consideran una condición fundamental que la lectura implique comprensión, ya que sin este proceso de construcción de sentido la lectoescritura pierde todo propósito y se transforma en un simple mecanismo de decodificación con efectos limitantes para el desenvolvimiento humano, desde las prácticas más simples a las más complejas. A continuación se presentan las citas que evidencian esta valoración:

“Si no comprendemos lo que leemos significa que no estamos entendiendo e internalizando lo que estamos leyendo; se transforma en leer por leer”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión es crucial (...) si nosotros no somos capaces de comprender lo que estamos leyendo no dotaremos de sentido nuestras lecturas, y por tanto el acto de leer queda invalidado”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que comprender lo que se lee es fundamental, pues de lo contrario no vale la pena leer. Si uno no comprende lo que lee no puede valorar la lectura, recurrir a ella para lo más simple y cotidiano”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De este modo, los docentes consideran que el desarrollo de la habilidad de comprensión en las personas desde la infancia es de suma trascendencia, ya que el grado en que se logre desarrollar dicha capacidad incidirá en todos los ámbitos y a lo largo de toda su vida. Identificando así que la valoración de la Literacidad tiene directa relación con su esencia social. “Leer y escribir – comprendiendo- no son fines en sí mismos (...) son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales” (Zavala, 2008, p. 75).

A partir de esta valoración de los docentes sobre la importancia transversal de la Literacidad para la existencia humana en sociedad y su desarrollo, se identifican líneas más específicas aunque interrelacionadas, las cuales se analizan a continuación.

2.1.2 ¿Por qué la Literacidad es considerada fundamental?

Los docentes manifiestan desde distintas perspectivas, un reconocimiento acerca de la relevancia de la literacidad, arguyen diversidad de razones, siempre conscientes de que es un medio más que un fin. Lo anterior reviste una importante situación por cuanto si bien, podrían no estar conscientes que el trabajo que llevan a cabo respecto de lectura y escritura es promotor de la literacidad, los realizan con alta convicción respecto de los futuros y positivos efectos en niñas y niños.

a) La comprensión es condición para el conocimiento de los distintos dominios de la realidad

Como ya se analizó la valoración de los docentes sobre la Literacidad, supera el ámbito escolar para pasar a ser una capacidad fundamental en todo ámbito y a lo largo de toda la vida. Dicha valoración radica en un argumento crucial que destaca a la Literacidad como la única forma mediante la cual el ser humano puede “conocer” y “entender” el mundo, esto es, el proceso a través del cual la realidad adquiere sentido.

Entendiendo la Literacidad como forma de interpretar, informarse, razonar, reflexionar, desarrollar conocimientos y habilidades, dado el proceso de construcción de sentido que implica, los docentes consideran que la comprensión es la única forma mediante la cual el ser humano “conoce” los distintos elementos de la realidad. Así, el proceso de comprender lo que se lee y escribe es fundamental para el conocimiento general, esto es, que es necesario para el entendimiento del mundo simbólico que nos rodea y en el cual nos desenvolvemos, es preciso para los procesos de aprendizaje de habilidades y contenidos específicos, y esencial para el descubrimiento de realidades lejanas y las posibilidades de crítica y creación humana. Tal concepción puede corroborarse en las siguientes citas:

“La comprensión es muy fundamental comenzando con que es transversal (...) si uno no entiende lo que lee no puede adquirir conocimiento en ninguna área”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que la comprensión es muy fundamental comenzando con que es transversal a la educación debido a que si uno no entiende lo que lee no puede adquirir conocimiento en ninguna área, ya que es transversal, lo cual ayudará al estudiante sea una persona más íntegra en su vida a futuro”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que la comprensión de lectura, es decir, entender lo que se lee es muy importante, de hecho fundamental, porque es la única forma de adquirir y retener la información. Es una herramienta o más bien dicho, una capacidad para conocer y entender lo que le rodea a la persona”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Nos vamos formando ideas de otras realidades y aumentando nuestras habilidades y conocimientos (...) La lectura es un elemento vital (...) mueve a los alumnos a conocer nuevos mundos. Descubrir elementos, traspasar horizontes de su entorno inmediato”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión (...) amplía el conocimiento”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Tal como se observa en el discurso de los docentes, la importancia de la comprensión es transversal a la vida del ser humano ya que permite acceder al entendimiento que va desde la interpretación del mundo sociocultural en el cual está inserto cada individuo, pasando por el desarrollo de aprendizajes de habilidades y conocimientos específicos y especializados, hasta el desarrollo de nuevas visiones de mundo. En tal sentido, los docentes destacan la relevancia de la Literacidad en tanto su proceso de construcción de sentido permite que cada individuo desde la infancia desarrolle aquellas condiciones necesarias, tanto para su existencia básica como su desarrollo y participación en sociedad.

A partir del reconocimiento y valoración de la comprensión como la capacidad que debe ejercer el ser humano para conocer los distintos dominios de la realidad, se identifican dimensiones argumentativas específicas según área en que se aplica, sitúa y practica dicha capacidad de conocimiento.

b) La Literacidad es fundamental para desenvolverse y desarrollarse en el mundo social

Esta categoría argumenta y dice relación con diversos aspectos propios de ser sujetos sociales y vivir en sociedad, estos son: conocer y entender el contexto sociocultural en el cual se está inserto, conocer los distintos elementos y tipos de textos que median el entorno y prácticas cotidianas, saber construir un significado y acciones con sentido a partir de éstos, comunicarse e interactuar hábilmente con otros individuos, participar de un conjunto de relaciones sociales que permitan la integración social. Desenvolverse en el mundo implica llevar a cabo prácticas de Literacidad en lo cotidiano.

Primero, se identifica que los docentes consideran que la comprensión es fundamental para conocer, interpretar y dotar de sentido el mundo en el cual vivimos para que así las personas puedan desenvolverse de manera coherente a su contexto sociocultural. En tal sentido, la Literacidad destaca por su importancia para el desenvolvimiento en los distintos ámbitos de lo cotidiano, tal como se presenta en las siguientes citas:

“La comprensión es lo que le da sentido a un texto, una conversación, un objeto (...) por lo cual es primordial”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que comprender lo que se lee es fundamental (...) recurrir a ella para lo más simple y cotidiano, como es por ejemplo leer un anuncio, una comunicación, un correo electrónico, etc.”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Es fundamental porque nos ayuda para nuestras actividades de la vida diaria, principalmente para realizar actividades como trámites, para poder desenvolvernó como profesionales en la vida diaria (...) desempeñarnos en alguna reunión o con nuestros propios pares”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Para mí comprender lo que se lee, entender lo que leo, es vital y súper importante para tener una visión amplia del contexto en donde habitamos, la comprensión te da los lineamientos y como el camino de cómo ver el mundo, tanto en el ámbito cotidiano, como por ejemplo: comprender instrucciones de algún manual de uso, los aspectos de un contrato, la publicidad, cualquier cosa (...) la lectura y la comprensión de ésta es una importante capacidad para descifrar el mundo social”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que la comprensión de lectura, es decir, entender lo que se lee es muy importante, de hecho fundamental, porque es la única forma de adquirir y retener la información. Es una herramienta (...) ya que si no comprendo algún concepto, significado o hecho, no podré realizar lo que se me solicita, o sea, no me voy a poder desenvolver bien en la sociedad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

A partir de este tipo de valoración se identifica que los docentes destacan la importancia de la Literacidad como práctica social ya que instala el foco de atención a la vinculación inherente que posee la comprensión con el contexto sociocultural. La capacidad de comprensión es considerada relevante en tanto es aplicada, practicada y situada. Las actividades cotidianas tales como una conversación cara a cara, la lectura de un diario, recibir o enviar un correo electrónico, seguir instrucciones de algún manual de uso, participar de una reunión de trabajo, leer algún anuncio publicitario, ver un programa de noticias, por ejemplo, son prácticas que están mediadas por textos (escritos u orales) y requieren necesariamente de la capacidad de interactuar con ellos de tal manera de dotarlos de sentido.

De este modo, el desarrollo de la Literacidad es relevante en tanto constituye prácticas sociales aplicadas por sujetos en los diversos contextos que implican su vivencia en sociedad. Cada práctica social requiere de la adquisición e internalización de conocimientos socioculturales y particulares concretos de lectoescritura, lo cual refiere a cómo el autor y lector hacen uso de los diferentes tipos de textos (informativos, publicitarios, periodísticos, digitales, jurídicos etc.), cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y formas de pensamiento de determinado contexto (Cassany, 2004).

La Literacidad implica una “forma particular de usar –y de procesar- la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana” (Cassany, 2004, p. 6). Es así que, en sintonía con la orientación sociocultural, la lectura y escritura son entendidas y relevadas por ser prácticas socialmente construidas (Cassany, 2006), “no hay una manera esencial o natural de leer y escribir, (...) los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (Zavala, 2002, p. 17), los docentes dan cuenta de que cada tipo de texto y

contexto requiere una forma particular de Literacidad, por ejemplo, la lectura de una noticia implica que la persona identifique el género periodístico, en el cual el objetivo del autor es informar sobre un hecho, las partes de este tipo de texto (antetítulo, título y cuerpo), su organización que va de párrafos más a menos importante, su estilo claro y sencillo de redacción (Cassany, 2006).

c) La Literacidad es relevante en la interacción y uso de los diferentes tipos de textos

Los docentes destacan que cada práctica requiere una forma de Literacidad en particular y en dicho sentido señalan la relevancia respecto a que las personas conozcan y sepan interactuar con los distintos tipos de textos para lograr una construcción de sentido “adecuada” o “funcional” en sociedad (en el entendido de adecuado funcional como coherente con la cultura y sociedad en la cual se encuentre el lector). Esto implica que el desarrollo de la comprensión es precisamente relevante para que los estudiantes logren identificar la forma particular de usar los distintos tipos de textos que conforman nuestra realidad, y a partir de ello, construyen sentidos “funcionales”. Este argumento que se detiene en la interacción con los textos y sus contextos, y que finalmente al ejercicio de una práctica social la cual implica Literacidad se hace evidente en la siguiente cita:

“La importancia de comprender lo que se lee tiene especial relevancia para distinguir los tipos de textos que se manejan y el tipo de información que transmiten, teniendo en cuenta el carácter connotativo y/o denotativo de éste. Es importante saber leer un anuncio, un diario, un contrato, un manual”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Cada género discursivo posee funciones distintas, partes y estructuras de organización determinadas, estilos propios, con ciertas claves de interpretación textual y contextual, las cuales deben ser conocidas por los lecto-escritores como parte de la práctica de Literacidad.

Cada texto puede ser entendido como una unidad de coherencia semántica que se manifiesta en formas lingüísticas variadas, puede ser una palabra, una frase, una conversación, una conferencia, un artículo o un libro. En el caso de ser breves, la coherencia tiene que ser principalmente con el contexto comunicativo, así:

para que la palabra “salida” sea un texto, debe encontrarse escrita cerca de una puerta de escape o acompañada de una flecha que apunte en determinada dirección. La frase “Agítese antes de usarse”, aunque tenga significado, pierde sentido, no constituye un texto a menos que esté escrita en una etiqueta pegada en algún frasco cuyo contenido sea el referente (...) Tratándose de textos más largos, la coherencia es externa e interna. (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1997, p. 68-69)

En relación a la coherencia externa, por ejemplo, utilizar un lenguaje formal para redactar una solicitud de aumento de sueldo, correspondiéndose a la relación de posiciones y tema abordado. Acerca de la coherencia interna existe un consenso acerca de proposiciones relacionadas directa o indirectamente formando un todo y/o si los hechos y entes a los cuales hace referencia se consideran relacionados entre sí (Peronard, Gómez, Parodi & Núñez, 1997).

Los docentes señalan que la comprensión es fundamental para que los niños puedan “entender qué es un texto”, “distinguir los tipos de textos”, “distinguir el tipo de información” “comprender el carácter denotativo y connotativo de los textos” “intervenir en todos los ámbitos de un texto, en lo

explícito e implícito”. O como se puede observar en la cita a continuación, los docentes destacan la importancia de la Literacidad para una interacción funcional con los distintos tipos de textos que conforman la realidad.

“Es muy importante que se pueda comprender lo que se lee, porque de esta manera tú puedes armarte como una idea más acabada de lo que es un texto y también poder intervenir en él en todos sus ámbitos, no solamente en el sentido literal de lo que dice el texto, sino también al comprender lo que se dice tú puedes ir más allá. O sea, por ejemplo, ver el sentido como implícito del texto y además tener una opinión o una no sé, una reflexión a partir de ese texto. Por eso, para mí es muy importante que se pueda comprender bien un texto y no solamente quedarse en lo literal”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

No obstante, ellos no se detienen en aquellos aspectos de tipo formativos, sino que van más allá de los conocimientos en relación a la estructura y tipos de textos que se ha creado como sociedad, y destacan la parte más activa de la Literacidad la cual implica que el lector esté consciente que existe un autor detrás de cada texto con una visión particular del mundo, propósitos sociales concretos, deseos y sentimientos, con una intención determinada en la construcción del texto; así como quien lee está consciente de que comprende desde una posición determinada, con un objetivo concreto de lectura, con un acervo de significados socioculturales, experiencias de vida determinadas, capacidad asociativa y reflexiva que dan paso a un proceso de “construcción de sentido”, esto es, un proceso activo, dinámico social y contextual. A continuación se presenta una de las citas que reflejan estos aspectos hallados en el discurso docente:

“Una de las formas de expresión relevantes es el mensaje escrito y también la manera de dar a conocer lo que sentimos, lo que queremos o una manera de ver el mundo (...) Cuando leemos estamos intentando conocer o aprender todo aquello, por lo que para poder aprehenderlo en totalidad es relevante comprender lo que leemos, expresar lo que opinamos sobre lo leído, sentirnos identificados, molestos, etc. El autor del texto comunica su mundo” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica).

En tal sentido, nuevamente el discurso docente evidencia una perspectiva sociocultural de entender y relevar la Literacidad; según la cual un lector es un ente activo, no un mero decodificador de significados, sino un sujeto que asume su carácter sociocultural con una posición en el mundo y una visión parcial de éste, con un acervo experiencial y de conocimientos específicos, y al mismo tiempo reconoce ello en quien redacta el texto; ambos son creadores de sentido a partir de los elementos sociales, culturales comunes, bajo contextos determinados, propósitos u objetivos concretos, con visiones y reflexiones personales sobre el mundo; que a través del proceso de lectura desarrollan una opinión, incorporan conocimientos que reafirman sus creencias anteriores, las expanden, dialogan o descartan, desarrollan nuevas habilidades o capacidades.

d) La Literacidad es relevante para los procesos de comunicación e interacción social

En relación al desenvolvimiento en el mundo, los docentes argumentan que la capacidad de comprensión es relevante para todo proceso comunicativo y de interacción social. El desarrollo de esta capacidad es considerada fundamental para los distintos aspectos comunicativos que van desde lograr expresar una intención, un sentimiento o visión del mundo ante algún receptor, entender el

mensaje de los diversos autores, sus intereses, sus necesidades, sus sentimientos, la posición desde la cual emite el mensaje, lograr identificarse o no con éste, hasta generar una acción en sintonía con lo que nos pretenden significar los demás sujetos. A continuación se presentan las citas que evidencian esta valoración:

“La importancia está relacionada con lo que es la comunicación. Una de las formas de expresión relevantes es el mensaje escrito y también la manera de dar a conocer lo que sentimos, lo que queremos o una manera de ver el mundo (...) expresar lo que opinamos sobre lo leído, sentirnos identificados, molestos, etc.”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La importancia de comprender lo que lee es que nos permite entender lo que otros nos quieren entregar, considerando las necesidades e intereses personales (...) Para mí es muy importante porque es un elemento importante para la comunicación y así poder entender el mundo que nos rodea e interactuar con mayor facilidad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión facilita la comunicación”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión de la lectura es una habilidad que se debe desarrollar ya que es fundamental para la interacción con los otros y con la sociedad, porque creo yo que la interacción que se produce con otro debe estar en un contexto de comprensión, yo creo que no existe una comunicación si una persona no sabe comprender lo que lee, puede fallar en lo que quiere decir y comunicar, lo que puede producir consecuencias para poder integrarse a la sociedad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Así como Alfred Schütz y Max Weber coinciden en que la sociedad es un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido; y es relevante tratar de comprender este sentido para poder explicar los resultados del accionar de los sujetos (Rizo, 2006). Los docentes señalan la importancia de comprender el sentido que los sujetos tienen al comunicarse, esto sería, que tienen un motivo y comunican un texto (en forma verbal o escrita), el cual es una construcción de sentido, que a su vez el lector debe reconstruir desde sus propias experiencias, punto de vista y objetivo que tiene con la lectura o escucha.

En el discurso docente es posible detectar ciertos matices sobre la concepción de la comunicación, primero, se hace referencia a ella desde la perspectiva de los factores de la comunicación, en donde un emisor con un motivo determinado transmite un mensaje a otro, el cual debe interpretar de manera “adecuada” lo que se intentó transmitir. En dicho sentido, los docentes destacan que en tanto una persona está en la posición de emisor debe lograr aplicar la capacidad de comprensión en la expresión clara de su mensaje y lograr que el otro lo entienda, y en cuanto está en la posición de receptor debe aplicar la capacidad de comprensión para conseguir entender al otro.

Ahora bien, dicho esquema de los factores de la comunicación y de la relevancia de una “adecuada” expresión e interpretación de un mensaje, es completado con una perspectiva más sociocultural de que quienes se comunican deben ser capaces de ser conscientes de sí mismos y de los otros como sujetos con intereses, motivos, necesidades, posiciones sociales, sentimientos, maneras de ver el

mundo, roles, con experiencias de vida distintas que les hace construir un texto con sentido determinado, ya sea oral o escrito. Estos aspectos del discurso docente están en sintonía con lo que afirmaría Cassany “El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo” (Cassany, 2006, p. 6).

Los docentes señalan la importancia de la capacidad de comprensión para la comunicación al desenvolverse en el mundo poniendo énfasis en la interacción. Ésta es considerada, desde distintas disciplinas y tradiciones teóricas como la psicología social, la sociología fenomenológica o la comunicología como la base de todas las comunicaciones humanas, en la que los individuos ejercen influencia recíproca sobre sus respectivos comportamientos en una situación de presencia física simultánea, donde cada interlocutor intenta adaptarse al comportamiento y expectativas del otro, puesto que la interacción implica el establecimiento de reglas, normas y dinámicas compartidas (Rizo, 2006).

Desde esta perspectiva, los docentes destacan la capacidad de comprensión en un proceso activo y dinámico de construcción de sentido en que las distintas partes van retroalimentando dicho proceso bajo un contexto particular de significancia. Así, por un lado asumen que la práctica de Literacidad en la interacción y comunicación interpersonal contempla las diferencias de experiencia, visiones, posiciones entre sujetos que pudieran tener como elementos a partir de los cuales construyen sentidos y no es que lleven a cabo meros actos lineales de transmisión de información (Goffman, 1972). Pero por otro lado, también relevan la Literacidad en tanto capacidad de negociación de los significados y sentidos según las convenciones lingüísticas, formas de pensamiento, aspectos socioculturales, así como dominio y ámbito institucional que constituyan el contexto de la interacción (Cassany, 2004). Destacando así que la interacción de las subjetividades sociales individuales existe en un plano de intersubjetividad en que los puentes están dados por los consensos de la realidad social.

De acuerdo al discurso docente, se destaca la relevancia de la Literacidad para la posibilidad de que los sujetos “puedan desenvolverse en la sociedad”, esto es, que participen de interacciones asumiendo las diferencias entre subjetividades que se encuentran pero que, a su vez, negocian en un plano simbólico de sentidos compartidos (Berger & Luckmann, 1993). En general, se obtiene que la capacidad de comprensión de lo que se escucha, habla, escribe, lee en un proceso comunicativo asume que los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido, pero que situados bajo un marco de significados compartidos intercambian y negocian los sentidos (O’Sullivan, et al., 1997) que permite establecer relaciones coherentes y funcionalmente pertinentes.

e) La Literacidad relevante como requerimiento y capacidad de integración social

El carácter social de los sujetos requiere que desde niños desarrollen la Literacidad para el desenvolvimiento cotidiano en los distintos niveles y ámbitos de la sociedad. En el trascurso analítico de esta categoría se ha identificado que los docentes consideran a la Literacidad como una capacidad fundamental para conocer y entender el entorno en que se vive, para interactuar con los distintos tipos de textos que median la sociedad, para comunicarnos e interactuar con los demás,

todos estos, aspectos que apuntan directamente a la posibilidad y capacidad de integración social. A continuación las citas que refieren a la relevancia de la Literacidad en la integración social:

“Empaparnos de la cultura que nos rodea y crecer como personas integradas a la sociedad”.
(Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Desenvolvernoss (...) desempeñarnos en alguna reunión o con nuestros propios pares”.
(Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La comprensión de lectura es fundamental para el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Al comprender lo que se lee se están entendiendo y significando un mundo lleno de simbolismos y señales”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Como se observa, los docentes afirman que la Literacidad es importante tanto para el presente de los niños como para su desarrollo continuo como sujetos en sociedad. Aseveran que una mejor comprensión lecto-escritora les permite conocer su entorno, comunicar sus ideas, sentimientos, propósitos, opiniones o cuestionamientos, interactuar más y con mayor perspectiva con sus compañeros de clases, comunicar e interactuar de manera más adecuada con los docentes en el proceso de aprendizaje; así como un conocimiento más acabado y profundo de los textos que se irán incorporando a lo largo del tiempo a su campo de acción, tales como los de tipo publicitario, jurídicos, tecnológicos, científicos; y de adultos lograr desempeñarse bajo determinados contextos como el laboral, cívico, comunitario.

Los docentes argumentan que los niños deben desarrollar esta capacidad para lograr desenvolverse en las distintas esferas de su vida, desde el mismo ámbito de aprendizaje institucional, de interacción personal, de convivencia cívica, de la publicidad, de la comunicación digital, y luego, a medida que van creciendo, el desarrollo de esta capacidad va cobrando más relevancia para su desempeño en el ámbito laboral.

La Literacidad como posibilidad de ejercer prácticas sociales, identificando tipos de textos, origen sociocultural de sí y de los otros autores/lectores, de comunicarse, interactuar y establecer relaciones sociales en los distintos dominios de la vida, daría paso a que ellos poseen las herramientas de inserción social. Así como la comunicación es el fenómeno que permite poner en común, vincular las subjetividades (Rizo, 2006), la Literacidad como capacidad de ejercer estos distintos tipos de requerimientos sociales y herramientas de desarrollo permite una vinculación al entorno, consigo mismo, con los demás, y en el entramado de relaciones de las distintas áreas de la sociedad.

Obtenemos así un discurso docente con matices argumentativos de tipo funcional, en que resulta trascendental adquirir todas las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para integrarse en un sentido amplio como trabajadores y ciudadanos. En caso de no desarrollar dichas capacidades se corre el riesgo de generarse individuos (y comunidades) marginadas de la sociedad contemporánea (Holloway & Valentine, 2003). En tal sentido, los docentes confluyen en un argumento fundamental respecto la necesidad de desarrollar esta capacidad en los sujetos desde su infancia, ya que esto significaría que en su respectivo futuro fueran individuos integrados o excluidos de la sociedad. Discurso que se encuentra en sintonía con lo que afirman instituciones

como la UNESCO sobre el desarrollo de la comprensión para una inserción adecuada en una sociedad compleja (UNESCO, 1993).

Desde esta línea argumentativa se da cuenta del peso que posee el entendimiento de la Literacidad desde una perspectiva funcional, en la que es necesario hacer un uso competente de las habilidades de lectoescritura para incorporarse coherentemente a las estructuras simbólicas que conforman toda sociedad. Ahora bien, esto no quiere decir que las prácticas de Literacidad sean concebidas solo como previamente dadas y por tanto inmutables, al contrario, los docentes dan cuenta de que la sociedad constantemente está cambiando, y en dicho sentido mediante el ejercicio de la Literacidad se van actualizando las prácticas sociales, principalmente a través de procesos de aprendizaje informal y de construcción de sentido (Barton & Hamilton, 1999).

f) La Literacidad es fundamental para el proceso de aprendizaje

Los docentes afirman que el desarrollo de la capacidad de comprensión en los niños es fundamental en cuanto es una condición transversal para el proceso de aprendizaje en el ámbito escolar o académico. Destacan la relevancia de la Literacidad en tanto mecanismo cognitivo complejo necesario para que los estudiantes logren dotar de sentido lo que leen, y con ello puedan construir conocimientos y desarrollar sus habilidades. Si los estudiantes no realizan el ejercicio de construcción de sentido a partir de la información que enfrentan de los diferentes contenidos no lograrán hacer propio el conocimiento o las capacidades que se busca desarrollar en cada clase. En las citas a continuación se evidencia dicha valoración:

“Bueno, yo creo que comprender lo que tú lees te permite aprender, construir conocimiento y desde un punto de vista significativo, o sea, entender lo que estás leyendo hace que para ti lo que estás leyendo en ese minuto se pueda tornar en un aprendizaje para esto es importante no decodificar letras si no que efectivamente comprenderlo, o sea, hacer un trabajo de desglosar el texto, de estrujarlo de realmente que te sirva, porque, eso creo, que es importante comprender y creo que básicamente pasa por lograr que los aprendizajes sean significativos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que es fundamental que los niños entiendan lo que se está leyendo o sino no hay como un aprendizaje significativo en ellos, lo que les influye fuertemente en su desarrollo tanto cognitivo como social (...) la comprensión lectora es parte importante del proceso de lectoescritura”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que la comprensión es muy fundamental comenzando con que es transversal a la educación debido a que si uno no entiende lo que lee no puede adquirir conocimiento en ninguna área”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Con la lectura comprensiva van (...) aumentando nuestras habilidades y conocimientos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

En este discurso se observó que para las docentes y sus prácticas la Literacidad es relevante para que los niños logren un aprendizaje significativo. A éste además, le refiere como a un proceso en

que el estudiante es un agente activo de “construcción de sentido y de conocimiento” dado, deben “hacer el trabajo de desglosar el texto, estrujarlo”, “hacer que sea significativo”; contrariamente a la concepción de una enseñanza como transferencia pasiva de información. Durante el proceso de aprendizaje los estudiantes no sólo interactúan cognoscitivamente con los diferentes textos y sus respectivos contenidos sino que al mismo tiempo son sujetos activos de las dinámicas de construcción de conocimiento suscitadas por las prácticas pedagógicas a partir de las cuales deben “seguir indicaciones”, “responder a lo que le están pidiendo”, “hacer las actividades en los tiempos esperados”. La Literacidad así es un requisito y un potenciador de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, para que logren hacer propios los conocimientos y habilidades que se pretenden desarrollar en la escuela.

A continuación se presenta una cita que expresa la valoración de la Literacidad como proceso cognoscitivo activo, dinámico y complejo de aprendizaje, a través del cual pueden los estudiantes pueden seguir las actividades de enseñanza e interacción directa con los contenidos:

“Bueno para mí es fundamental comprender lo que se está leyendo, seguir indicaciones porque eso facilita el aprendizaje, lo hace más significativo y más rápido, entonces se responde lo que se está pidiendo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Los docentes señalan la trascendencia de la Literacidad, puesto que ésta es una habilidad que se relaciona transversalmente con todos los sub-sectores de aprendizaje o áreas de conocimientos. La capacidad de enfrentar comprendiendo lo que se lee, otorga al niño(a) la posibilidad de logros en las distintas asignaturas de la escuela, y del medio en general. Si bien el desarrollo de esta capacidad está formalmente bajo el área o la asignatura de Lenguaje y su relevancia es transversal para el desarrollo de habilidades y conocimientos matemáticos, históricos, geográficos, científicos biológicos, físicos, químicos, artísticos. Así como se observa en las referencias a continuación, los docentes señalan que su labor pedagógica en el desarrollo de la Literacidad es a la vez un objetivo – bajo el marco del ramo de lenguaje- como un medio o herramienta -fundamental- para el aprendizaje en el resto de las asignaturas:

“Como educadoras, enseñar a leer y desarrollar la comprensión lectora es una labor fundamental, ya que es una herramienta que nos sirve en todas las otras asignaturas, es como lo básico”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno la comprensión de lectura es fundamental, ya que es una habilidad transversal (...) que aplicamos en la vida, en todas las áreas, también nos permite el desarrollo en la escuela de otras habilidades, también está presente cuando los niños van a aprender historia, biología, matemáticas, etc. Es por ello que es tan importante comprender lo que leen, porque en el fondo les va a permitir tener un buen desarrollo a nivel integral”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

La Literacidad implica y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas tales como el análisis, la síntesis, reflexión, crítica, así como metalingüísticas, entre estas últimas, especialmente la de la ampliación del vocabulario incorporando vocablos nuevos. A continuación las referencias que evidencian esta valoración docente:

“(…) desarrollar habilidades cognitivas como: analizar, sintetizar, crítico reflexivo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Estimula el vocabulario”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“El comprender lo que estamos leyendo nos permite tener mejor vocabulario”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta manera, el desarrollo de la comprensión es considerada fundamental en tanto permite que cada uno de los nuevos contenidos sea significativo para los estudiantes -logren hacerlos propios-; posibilita un proceso de aprendizaje más fluido al entender coherentemente y de manera rápida cada una de las instrucciones o actividades en clases, al comunicarse con mayor claridad tanto con el docente como con los compañeros de clase y trabajos en equipo, al plantearse y expresar dudas y/o propuestas; y en cuanto da paso a desarrollo de habilidades cognitivas, metalingüísticas, que constituyen a su vez herramientas para el aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento y el desarrollo de competencias comunicativas, forjando así la posibilidad de un desarrollo académico de mayor integralidad. La referencia a este desarrollo integral como sigue:

“Es fundamental que los niños entiendan lo que se está leyendo (...) les influye fuertemente en su desarrollo tanto cognitivo como social (...) la comprensión lectora es parte importante del proceso de lectoescritura, saber comprender, una habilidad superior, una habilidad que te servirá para toda la vida”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Se corresponde que “hoy, la comunidad internacional ya no ve a la Literacidad como una simple habilidad, sino como una práctica social que contribuye a una amplia gama de propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida”, declarado por la UNESCO (2004, p. 10). Y adquiere relevancia lo planteado por Jolibert (2005), que la interacción en la cotidianidad con los demás, conversar, hacer, etc. que vivencien niños y niñas, fortalecerán variados aprendizajes y por supuesto los procesos de lectura (Jolibert, 2005).

g) La Literacidad es importante para la movilidad social

Otro de los argumentos de por qué el desarrollo de la Literacidad en los niños y niñas resulta importante refiere a la posibilidad que ésta les otorga para movilizarse socialmente. Los docentes afirman que cuando los estudiantes se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, el desarrollo la capacidad de comprensión lecto-escrita les “abre las puertas a nuevos mundos”, tal como se observa en las citas que prosiguen:

“La comprensión de la lectura, entender lo que se lee es sumamente importante para los niños ya que permite movilidad social para los niños, les abre un mundo. Para mí, aprender a leer es abrir las puertas a un nuevo mundo, letrado, de significado que los niños van aprendiendo, y la comprensión es súper importante para ellos, más que decodificar es comprender lo que se lee y eso es una labor, un trabajo que los profesores y la sociedad entera tienen que hacer y practicar a diario, no solo la Escuela, también en lo familiar, en su contexto habitual, en el día a día, en su casa, para que los niños puedan abrirse al mundo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Nos vamos formando ideas de otras realidades y aumentando nuestras habilidades y conocimientos (...) La lectura es un elemento vital (...) mueve a los alumnos a conocer nuevos mundos. Descubrir elementos, traspasar horizontes de su entorno inmediato”.
(Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

El hecho que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades de Literacidad les permite tener un proceso de aprendizaje con más logros en las distintas asignaturas, a su vez tener acceso a mejores niveles de educación, específicamente ingresar a la educación terciaria, universitaria o técnica profesional. Preparación que se torna cada vez más necesaria para insertarse, competir y tener un buen desempeño en el mercado laboral en la sociedad actual. De hecho, así lo señala la OCDE, al vincular y realzar la Literacidad como herramienta de capital importancia para incorporarse en la economía, es decir, como habilidad que confiere a la persona alfabetizada más y mejores posibilidades de encontrar empleo y obtener ingresos; dejando de manifiesto la desigualdad de capacidad desarrollo de comprensión de lectoescritura como uno de los elementos explicativos de las diferencias de económicas de las personas (y las naciones) (OCDE, 2000).

Ahora bien, frente el argumento relacionado a la Literacidad como herramienta de conformación de trabajadores competentes y con mayores posibilidades de desarrollo económico; los docentes hacen énfasis en que la comprensión de lectura permite que los niños y niñas que viven en contextos vulnerables puedan tener acceso a “nuevas mundos” u “otras realidades”. Esto refiere a que gracias a la comprensión de lectura, los estudiantes pueden desarrollar no sólo sus habilidades cognitivas y acervo de conocimientos, sino que también las capacidades de informarse, conocer que existen otras culturas, lejanas o cercanas, formas de vida, grupos y dinámicas sociales, problemas socioculturales, y de reflexionar, a partir de las cuales tener otras expectativas de vida para sí mismo, distintas a las que pudiera otorgarles su entorno inmediato.

En síntesis, la Literacidad para la movilidad social se da a través de la mejora de las competencias académicas para una más factible inserción laboral, mejor desempeño profesional y en particular para una apertura cultural en base al conocimiento y desarrollo de nuevas expectativas de vida.

h) La Literacidad es relevante para la constitución de sujetos críticos

Otra de las razones de por qué es importante desarrollar la Literacidad en los niños y niñas es que hace posible el desarrollo de sujetos reflexivos y críticos de su realidad. Los docentes afirman que la Literacidad permite que los estudiantes desarrollen su capacidad para informarse de diversos temas, de tipo disciplinario y por ejemplo, sobre el acontecer nacional e internacional, estar conscientes de que detrás de cada texto hay un autor con una determinada visión del mundo, y objetivo concreto de comunicación; a partir de lo cual reflexionen y analicen contrastando hipótesis, lógicas de razonamiento, tomando en consideración los estilos de retórica, viendo así el discurso, más allá de los significados explícitos e implícitos detrás de cada texto; y en función de lo que elaboren su propia opinión, la comuniquen, compartan, poniéndose a sí mismos también en perspectiva, sintiéndose identificados o no con la postura de otros, reconociendo las emociones que surgen respecto los distintos discursos. Siendo éste un proceso constante de informarse, reflexionar conscientemente respecto de la Literacidad como práctica sociocultural, desarrollar una postura y saber que los discursos median, expresan y construyen la realidad en que viven, en definitiva, ser capaces de constituirse como seres que se reconocen como sujetos sociales hacedores de su historia.

Esta dimensión argumentativa de la importancia de la Literacidad puede observarse en las siguientes citas:

“Para informarse y emitir una opinión. Nos permite desarrollar las demás habilidades, favoreciéndonos ser más críticos, reflexivos: empaparnos de la cultura que nos rodea y crecer como personas integradas a la sociedad (...) estar constantemente, informado de lo que acontece en su entorno local como en el mundo y en su realidad nacional para ayudar a construir seres con opinión”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Ver el sentido como implícito del texto y además tener una opinión o una no sé, una reflexión a partir de ese texto. Por eso, para mí es muy importante que se pueda comprender bien un texto y no solamente quedarse en lo literal”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Para mí es importante la comprensión lectora porque a partir de lo que uno lee y de lo que uno entiende puede generar un análisis o una opinión crítica personal frente a un tema en específico”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Es posible identificar distintos aspectos de lo que implica ser sujetos críticos, para los docentes. Primero, señalan que la Literacidad permite que los niños y niñas se desarrollen como sujetos informados. Afirman que la comprensión les permite conocer sobre temas específicos o de su interés a partir de lo cual puedan desarrollar un mayor capital cultural, al mismo tiempo que estar constantemente informados de lo que acaece en su entorno local, nacional e internacional, cómo esto afecta su realidad individual, de comunidad y humanidad. En este sentido, la capacidad de informarse constantemente comprendiendo lo que leen se torna un aspecto base, a partir del cual los niños y niñas puedan concebir argumentos informados sobre los distintos temas de relevancia y de los que sean de su interés personal.

Un segundo aspecto se vincula con la Literacidad en cuanto práctica social, como ya se ha visto en otra de las categorías, refiere a la comprensión de lo que se lee con la capacidad de mirar detrás de cada texto un discurso, esto es, que existe un autor con una visión determinada del mundo, con un propósito concreto en la elaboración del texto, con un rol social, una posición en la sociedad, un origen sociocultural particular; quien incluso tratando de temas científicos nunca son neutros sino que se basan en métodos de conocimiento o lógicas de razonamiento propias de una perspectiva de vida.

Un tercer aspecto corresponde a un proceso dinámico de contrastación de lo que se lee con los propios pensamientos, conocimientos y experiencias. Y que los estudiantes sean capaces de expresar dichos elementos y procesos con otras personas, y establecer dinámicas en que ellos expongan su postura u opinión, y también puedan identificar o aprender de la que tienen los otros, lo cual implica estar o no de acuerdo con ellas. Una cita al respecto a continuación:

“La importancia está relacionada con (...) la manera de dar a conocer lo que sentimos, lo que queremos o una manera de ver el mundo. Cuando leemos estamos intentando conocer o aprender todo aquello, por lo que para poder aprehenderlo en totalidad es relevante comprender lo que leemos, expresar lo que opinamos sobre lo leído, sentirnos identificados,

molestos etc. Es decir el autor del texto comunica su mundo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Un cuarto aspecto, refiere a que la Literacidad permite que los individuos conozcan nuevos mundos o realidades distintas a las suyas, a partir de lo cual puedan dimensionar las propias condiciones de vida, y ante ello tener la posibilidad de cambiarlas. El desarrollo de esta capacidad permite que los estudiantes tomen conocimiento del concepto de perspectivas sociales y de la constitución social de la realidad, así, el mundo en el cual viven no lo perciban como natural o dado sino que construido socialmente.

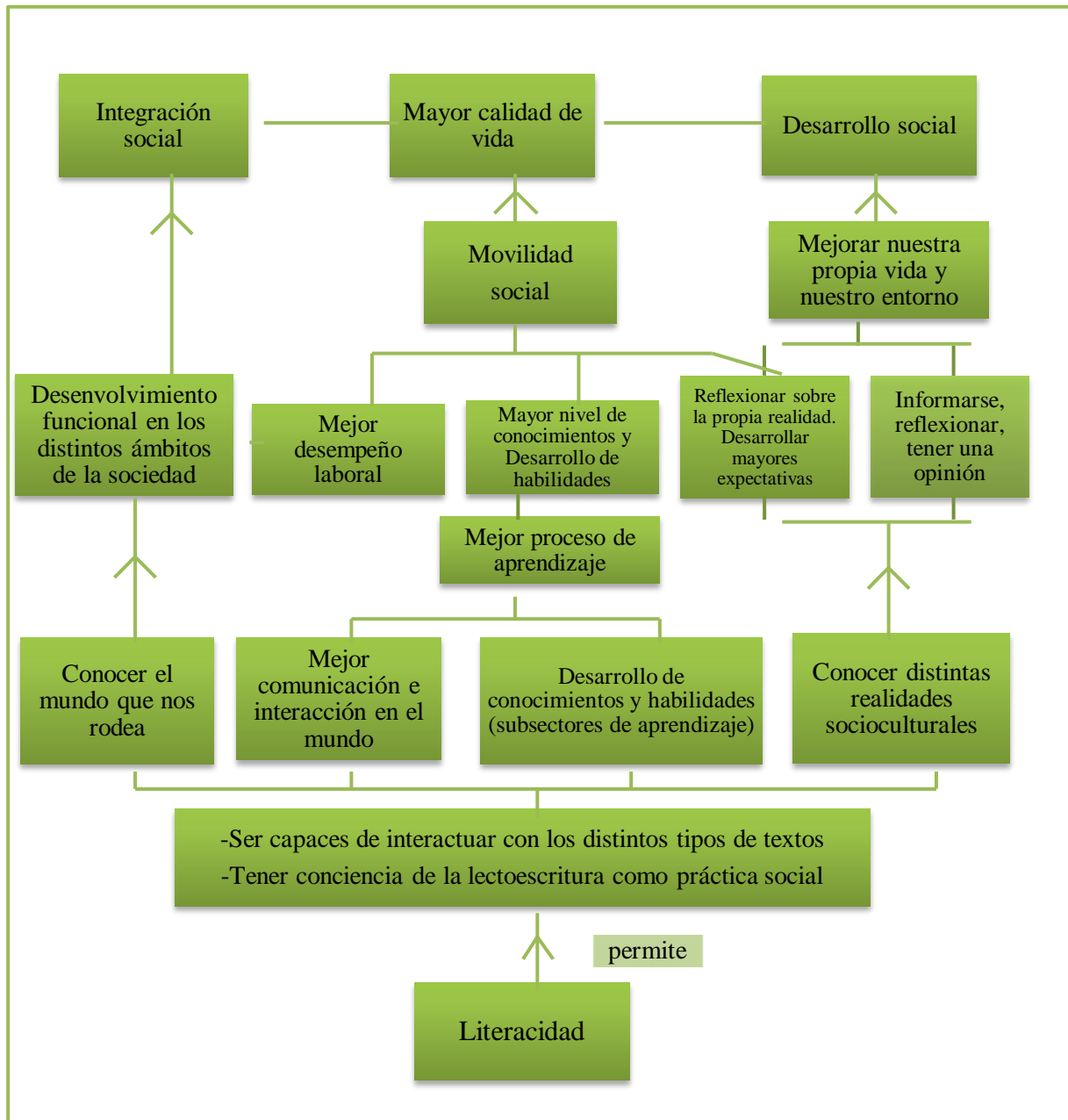
“La comprensión es por así decirlo, el vehículo que te transporta a nuevos mundos, nuevas miradas. Solo a través de la comprensión de la lectura, del entendimiento y de la significancia de los conceptos se puede conseguir libertad (...) es una herramienta vital en la vida, que te permite avanzar, buscar verdades, y como dice Freire, te hace más libre al saber y descubrir nuevos mundos, nuevas leyes, nuevas formas de ver la vida.”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Como se observa en la cita precedente, en general el discurso docente refiere a la Literacidad como herramienta que permite a los estudiantes conocer “nuevos mundos”, “nuevas formas de ver la vida”, reflexionar sobre ellas y la propia, en tal sentido que comprendan el mundo como co-construido y no como dado, y en virtud de ello que sepan, quieran y busquen mejores condiciones de vida. En el mismo sentido, existe una parte del discurso que relaciona explícitamente esta valoración de la Literacidad como herramienta de constitución de sujetos críticos con la postura teórico-política de Paulo Freire.

Freire (1978) sostiene que leer implica entender los discursos del entorno, esto es, tomar conciencia del mundo en el que se vive. Leer permite conocer los discursos y datos para interactuar y modificar la vida, quien lee puede mejorar sus condiciones de vida. Y en tal sentido, la educación es una forma de liberación del ser humano en que la Literacidad es una herramienta esencial para actuar en ella, ya que “nos habilita para reflexionar, tomar conciencia -concientización o conciencia crítica- y modificar nuestro entorno” (Cassany, 2006, p. 69). Así, para los docentes, la Literacidad se convierte en una herramienta de liberación, da poder o empodera a los estudiantes para que puedan mejorar su vida.

A continuación se presenta un esquema síntesis de la valoración que los docentes que logran buenos resultados en Lenguaje en cursos de 3° y 4° años básico a pesar de enseñar en contexto de vulnerabilidad social, tienen sobre el desarrollo de la capacidad de comprensión lectoescrita, refiriéndose a la Literacidad.

Figura 12: Relevancia del desarrollo de la Literacidad para los docentes que logran buenos resultados en Lenguaje en cursos de 3° y 4° años básicos a pesar de contextos vulnerables



Fuente: Elaboración propia

2. 3 Sentido de las Prácticas pedagógicas de Literacidad

Antes de dar paso a este apartado analítico, es preciso retrotraer al concepto de prácticas pedagógicas, éste es, el escenario o ambiente de aprendizaje en el que participan docentes, educandos, generando una interacción significativa y comprendiendo que este espacio constituiría aprendizajes trascendentes, para la construcción de conocimiento de niños y niñas. Asimismo, es entendida como una praxis social que si bien tiene su punto de partida en el docente, se configura como un proceso dialógico que involucra tanto al maestro como al alumno, en el cual ambos adoptan distintos roles pero con el propósito común de contribuir a la construcción del conocimiento y aprendizaje desde los esquemas culturales y cognitivos en los que se desenvuelven como agentes educativos.

De este modo, el siguiente análisis identifica los elementos de las prácticas pedagógicas referidas a la Literacidad, es decir, la comprensión, producción, utilización, elaboración y reflexión sobre y desde los textos escritos y orales para que los estudiantes logren sus propias metas, desarrollen su potencial y conocimiento, y participen efectivamente en sociedad (OECD/UNESCO-UIS 2003).

Los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas de los docentes de cursos de 3° y 4° años básicos que obtienen buenos resultados en el área de Lenguaje, a pesar de un contexto de vulnerabilidad, que se han identificado a través del análisis de contenido su discurso, son:

gura 13: Las prácticas pedagógicas de Literacidad consideradas claves por los docentes de cursos de 3º y 4º años básicos que obtienen buenos resultados en Lenguaje, a pesar de estar en contextos de vulnerabilidad



2. 3.1 Motivación a los estudiantes al goce de la lectura

Respecto las prácticas habituales de los docentes entrevistados, ellos consideran que la motivación de los estudiantes al goce por la lectura es primordial, constituyéndose en la base para el desarrollo de las demás habilidades de Literacidad. Afirman, que primero es necesario generar en los estudiantes una vivencia emocional positiva con la lectura, para luego, dar paso al trabajo de estrategias de comprensión de lectura específicas. A continuación se evidencia la valoración de esta práctica como relevante para el desarrollo de la Literacidad en los niños y niñas:

“Creo que la clave para poder obtener un buen rendimiento en la comprensión de lectura en contexto de vulnerabilidad es comenzar con crear en los estudiantes un placer por la lectura con el fin de que ellos sientan una cierta motivación en leer y desde ahí trabajar con las habilidades cognitivas de comprensión de lectura”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“En este colegio (...) de alto índice de vulnerabilidad, trabajo con libros que tengo (...) – textos- no literarios o auténticos, hasta de literatura infantil-juvenil como los libros álbum, o sea yo trabajo hartito en clases con eso, ya que para mí una de las mejores estrategias es intentar producir en los niños como el goce por la literatura, el goce por leer, y que ellos se motiven cuando tengan que leer en voz alta cuando yo les proyecto, porque yo por lo general les proyecto, o sea les escaneo los libros que tengo y los proyecto en power point y ellos lo pueden ver en grande además de mostrárselos físicamente, y eso para mí me ha resultado, ellos se motivan, les gusta después lo piden, como: “miss, cuándo nos va a traer otro libro”, entonces eso para mí es primordial. Intentar primero motivarlos con la lectura y luego trabajar las estrategias”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Con el objetivo de motivar a los niños al goce y disfrute de la lectura, los docentes despliegan diversas estrategias. En primer lugar, ellos se preocupan que a los niños les interesen los temas que abordan los textos, así por ejemplo, buscan sobre literatura infantil y juvenil. Segundo, procuran que el formato del texto sea dinámico y entretenido para ellos, como el caso de los libros álbum. Tal como se observa en la cita a continuación:

“A mí me gusta mucho la literatura infantil y juvenil, entonces conozco hartito de los libros álbum esos como libros ilustrados (...) Son unos libros que se trabajan, es como un nuevo género literario actual de la literatura infantil y juvenil y que tiene temáticas más sociales, se trabaja estos libros con la correspondencia entre el texto y las ilustraciones entonces, por ejemplo, tú tienes que leer la ilustración y leer el texto como para poder entender el sentido de ese texto, entonces en general son como cuentos pero también hay poesía, hay de todo en realidad, y está bien reconocido ahora, a los niños les gusta hartito (...) yo los llevo –los libros álbum- y con 46 niños, ellos estaban motivadísimos con esos libros, o sea yo se los llevo igual y están motivados”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

En esta cita se corrobora la concepción de los docentes de la Literacidad como construcción de sentido, ya que en los libros álbum los niños realizan una lectura construyendo sentido a partir de las imágenes y del texto escrito. Mediante el uso de textos considerados entretenidos por los niños,

los docentes motivan a que los estudiantes practiquen la lectura como un proceso y experiencia de disfrute, y no como un ejercicio impuesto o de castigo por parte del maestro o del currículo. Las estrategias de motivación se pueden evidenciar en el relato a continuación:

“Algunas prácticas pedagógicas pueden ser mostrar la lectura como un proceso placentero, como dije antes, entretenido, jamás como un castigo. Es decir, entregar alternativas de lectura que satisfagan los intereses de los niños y niñas y no los de la profesora o currículo institucional. Nunca dejarles de leer cuentos, aun cuando ya hayan aprendido a leer, pues es un placer escuchar que te lean, realizando un juego con el suspenso y curiosidad que motive al niño a seguir la lectura de manera autónoma”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Una tercera estrategia utilizada por los docentes para generar goce en la experiencia de lectura, es generar un ambiente de interés y expectación en los estudiantes. Consideran el momento de la lectura como un rito y no como un ejercicio curricular que se debe pasar, para ello los docentes hacen de la lectura todo una vivencia con un ambiente de suspenso sobre lo narrado, llamando la atención de los niños y niñas a la vez que despertando su curiosidad por saber más de lo leído. En concreto, esta estrategia se puede dar como una lectura conjunta o realizada por el docente, en la cual se realice una presentación atractiva del texto a leer, luego, una lectura con la entonación, pausas y expectación debidas y acordes al contenido del texto, para finalmente cerrar el proceso de lectura como una vivencia positiva. En las citas siguientes se corrobora la aplicación de esta estrategia de motivación:

“Yo creo que hay que cautivar a los niños con los libros, con los textos, hay que generar todo un momento a la hora de cuándo se va a dar el momento de la lectura, no tomarlo como un relleno si no que por el contrario generar un ritual frente a ello plantear, o sea, tener estrategias por ejemplo, previo a la lectura, en el momento de la lectura y post lectura y creo que tiene que ver con generar todo un ambiente al respecto”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“En la etapa pre-escolar es donde se empieza a despertar todo este gusto por la lectura y para eso hay que tener estrategias que sean lúdicas y usar textos que tengan interés en ellos, que despierte el interés en ellos y que ellos se puedan acercar de una forma más lúdica a todo lo que tiene que ver con los libros”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Una cuarta estrategia de motivación explicitada por los docentes tiene que ver con generar el goce de la lectura a través del ejemplo. Afirman que el entusiasmo expresado por ellos mismos respecto la lectura ha generado cierto “contagio emocional” en los estudiantes. Así, mediante el ejemplo emocional, los docentes han podido motivar a los estudiantes al goce de la lectura:

“Lo que mayor resultado me ha dado es mi propio entusiasmo hacia una lectura y el haber podido contagiar a mis estudiantes de esta motivación”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Se identifica entonces, que una de las prácticas pedagógicas llevada a cabo por los docentes que obtienen buenos resultados en cursos de 3° y 4° años básico en Lenguaje, a pesar de estar en contexto de vulnerabilidad social, corresponde a la motivación en los niños al goce por la lectura.

Aplicando diversas estrategias en conjunto tales como la selección de textos sobre temas de interés de los estudiantes, de formatos de textos entretenidos para ellos, haciendo una lectura dinámica o dramatizada generando así, un ambiente lleno de expectación para los niños, y enseñando al disfrute de la lectura a través del propio ejemplo por parte del docente. Todas estas estrategias dirigidas a la generación de la vivencia de la lectura como una actividad emocionalmente positiva, producto de lo cual los niños y niñas se motivarían no sólo a seguir con la lectura de una manera autónoma, sino que tendrían una predisposición positiva hacia el desarrollo del resto de las habilidades de literacidad.

La práctica pedagógica de motivación al goce por la lectura se relaciona con la dimensión Organización de un ambiente de aprendizaje favorable analizada a través de la pauta de observación. Dado que los docentes buscan que los temas de lectura sean del interés de los estudiantes, éstos “pesquisan sus características, conocimientos y experiencias previas”, práctica presente en un 100% de las clases observadas. Mientras buscan generar un ambiente de trabajo de interés para los niños y niñas, haciendo uso de recursos atractivos tales como libros álbum; relacionándose esto con el indicador de “el o la docente establece un ambiente organizado de trabajo y dispone espacios y recursos en función de los aprendizajes”, el cual estuvo presente en un 97,2% de las clases observadas. En suma, se identifica una relación entre hallazgos tanto cuantitativos como cualitativos que confirman la importancia que los docentes le otorgan a la generación de un ambiente grato y organizado de aprendizaje para el desarrollo de la literacidad en los estudiantes.

La motivación al goce por la lectura también se relaciona con un indicador de la dimensión de análisis crítico evaluado con la pauta cuantitativa sobre que “el o la docente transmite la idea de que la lectura y escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, éstas también tienen fines expresivos, recreativos, entre otros”; el cual estuvo presente en un 73,2% de las clases observadas en los cursos 3° y 4° básicos que obtienen buenos resultados en lenguaje a pesar de estar en contextos de vulnerabilidad. Los docentes en estos cursos otorgan importancia en su proceso de enseñanza, tanto desde su discurso como desde la observación de sus prácticas a que los estudiantes asocien y experimenten la lectura con involucramiento emotivo, expresivo, recreativo, más allá de los aprendizajes operacionales que ésta requiere, contribuyendo finalmente a un mejor desarrollo de la literacidad.

2. 3.2 Acercamiento y desarrollo temprano de la lectura

Esta estrategia identificada tiene que ver con la intervención temprana de los niños en el desarrollo de la lectura, y con que el entendimiento y tratamiento de la Literacidad como un proceso complejo, multidimensional y gradual, que las personas deben desarrollar desde la primera infancia para lograr desenvolverse funcional y críticamente en sociedad.

“Una estrategia clave es acercar a los niños desde muy chicos a los libros y a la lectura”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Primero que todo se debe partir desde los niveles más pequeños”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que la clave es enseñar primero desde muy niño palabras distintas, diferentes, conocer el significado”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Trabajarla –la comprensión de lectura- desde los primeros niveles de educación”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta manera, se destaca nuevamente el trabajo articulado de los distintos agentes educativos, para dar paso a las bases, posterior y gradual desarrollo de las habilidades propias de la Literacidad. En particular orientar a las familias en la incidencia que tienen en los niños mediante el reforzamiento del aprendizaje fonológico, vocabulario y prácticas de lectoescritura. Así como de las instancias educativas anteriores al 3° y 4° de enseñanza básica.

2.3.3 Asumir que el desarrollo de la Literacidad es un proceso gradual

Un elemento que envuelve las distintas prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados se vinculan con que parten de la base que el desarrollo de la Literacidad es complejo, multidimensional y sobre todo gradual. Los niños y niñas tienen ciertas habilidades y conocimientos necesarios para la Literacidad que han desarrollado desde la infancia temprana –conocimiento fonológico por ejemplo-. Asimismo, el desarrollo de cada uno de los aspectos que ven en 3° y 4° años básicos, implica pasos a seguir, retroceder, reforzar, retomar y vincular entre ellos. Y que son a su vez, la base para el desarrollo de posteriores aspectos que implica el ejercicio de Literacidad tanto en el ámbito escolar, como general. Este hallazgo tiene como evidencia los siguientes relatos:

“Yo creo que la clave para obtener buen rendimiento en la comprensión lectora en contexto de dificultad o vulnerabilidad social es entender que la lectura es un proceso que va “increchendo” siempre y cuando se le estimule y potencie desde el interés de quienes leen; por ende hay que partir desde las necesidades socioculturales del alumno/a, por ejemplo leer y entender un anuncio cotidiano en el supermercado, en la vía del tránsito, en las comunicaciones de la escuela, etc., de manera de ir entendiendo de a poco conceptos que antes no entendíamos, y de esa manera ampliar el vocabulario contextual, así se puede pasar desde la comprensión de lo explícito y poco a poco pasar a lo implícito, a medida que la lectura se va incorporando”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La clave para obtener un buen rendimiento en la comprensión tienen que ver con las habilidades de lectura, ir paso a paso, desde lo más simple a lo más difícil y por otro lado ir haciendo un andamiaje desde esta perspectiva en la comprensión de lectura, importante también es ir acompañando a los alumnos en este proceso desde lo más simple y obviamente eso va a ser una base para una mejor, para comprender mucho mejor”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Uno realiza la lectura acompañada, que no sea en el fondo el típico libro que se menciona a principio de año y que por el mismo calendario conocen cuando tienen la fecha de la evaluación, sino que a mi juicio la comprensión de lectura es un trabajo constante y también es necesario mediarlo, es una habilidad que uno no aprende de la nada, esto se trabaja se desarrolla y una lectura acompañada permite en el fondo poder realizar un monitoreo que facilite la detección de dificultades en cuanto a la comprensión de esta habilidad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

2. 3.4 Dar a conocer el propósito del aprendizaje

Una práctica positiva para el desarrollo de la Literacidad, expresada por los docentes, refiere a dar a conocer el propósito del aprendizaje del contenido de la clase. El que los niños y niñas sepan el porqué deben aprender tal o cual contenido, les permite percibirse a sí mismos en un contexto y otorgar significado a lo que están haciendo-aprendiendo.

“La clave es promover procesos de enseñanza significativos, que se acerquen a la realidad de los estudiantes y que le permitan aprender a leer de manera holística, comprendiendo que la lectura será funcional para sus vidas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Lograr que esa lectura sea significativa, de alguna manera engancharlo – al estudiante- por qué es importante ese texto, por qué estamos leyendo eso”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno, yo creo que la clave principal es siempre relacionar los aprendizajes de los niños con la lectura o el tema que se está presentando”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Hacer de las letras un aliado para afrontar su vida (...) generar una valoración al aprendizaje”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Tal como se observa en la última cita, esta práctica refiere a que los profesores den a conocer tanto el propósito específico –técnico- como social del contenido de aprendizaje. Esta práctica se condice con el indicador de la pauta cuantitativa: “El/la docente menciona el propósito de la lectura”, el cual tuvo un 85,4% de presencia respecto las clases observadas; reforzando el hallazgo respecto la importancia de esta práctica pedagógica de transmitir el propósito del aprendizaje y las respectivas actividades contextualizándolas, como adecuada para el desarrollo de la literacidad.

2.3.5 Uso de diversidad de textos y recursos

Una práctica pedagógica positiva para el desarrollo de los estudiantes se vincula con la diversidad de recursos que utilicen los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se identifica que los docentes entrevistados hacen uso de diferentes tipos de textos, además de los escolares, hacen uso de textos literarios y no literarios o auténticos, tal es el caso de los libro álbum. Los maestros afirman que procuran llevar los libros originales y en físico a los estudiantes para que

puedan interactuar directamente con ellos, así mismo, hacen uso del Power Point a través del cual proyectan partes de textos para una lectura conjunta y dinámica.

“Que se trabaje con diferentes tipos de textos que sea, por ejemplo, no literario o auténticos, o incluso hasta de literatura infantil-juvenil como los libros álbum, o sea yo trabajo hartito en clases con eso y para mí es como una de las mejores estrategias (...) Yo por lo general les proyecto o sea les escaneo los libros que tengo y los proyecto en power point y ellos lo pueden ver en grande además de mostrárselos físicamente, y eso para mí me ha resultado, ellos se motivan”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Leer diferentes tipos de textos y además de lo narrativo que es lo que más se da a conocer (...) Para mí es muy importante también que se trabaje con diferentes tipos de textos que sea, por ejemplo, no literario o auténticos, o incluso hasta de literatura infantil-juvenil como los libros álbum, o sea yo trabajo hartito en clases con eso y para mí es como una de las mejores estrategias”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Tratamos de entregar material didáctico de calidad, aunque es complejo en este contexto”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Los docentes dan a conocer a los estudiantes distintos tipos de textos, en especial, buscan textos no literarios para llevarlos a clase y trabajar con ellos, esto sobre todo porque afirman que el currículo tiende a orientarse sólo a lo literario. De este modo, se identifica una práctica pedagógica que requiere de la motivación autónoma del docente para el desarrollo de un aprendizaje más completo e integral. Ellos se preocupan de que los niños desarrollen capacidades de interacción con distintos tipos de textos, entre ellos, los auténticos tales como diarios, libros, etiquetas de productos, señaléticas, de tal manera que se les acerque al mundo letrado del contexto real; y conozcan tipos de textos que les resulte llamativo e interesantes como los libro álbum, que ya se ha mencionado.

El interés porque los estudiantes conozcan distintos tipos de textos es complementado con el uso de diversos formatos de presentación de éstos. Así es que ellos, no sólo buscan los libros originales o en formato físico para que los estudiantes puedan conocer e interactuar con ellos de manera directa, sino que además los presentan a través de Power Point para que tengan otro tipo de interacción con éstos, de manera llamativa, dinámica, participativa (leer en voz alta el texto que aparece proyectado en la sala de clases y también colectiva).

Ahora bien, es posible afirmar que existe una preocupación de los docentes por el uso de diversos recursos para el proceso de enseñanza orientado a que los estudiantes conozcan una mayor diversidad de tipos de textos, a llamar su atención e incitar su interés en la lectura, y a realizar dinámicas participativas. Sin embargo, también afirman que la disposición de materiales a veces es escasa producto del contexto escolar más vulnerable. No obstante, esto permite resaltar la motivación del docente por una búsqueda autónoma del material para llevar a clase, y mediante esta práctica pedagógica promover condiciones más óptimas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El uso de diversidad de textos y recursos identificado mediante las entrevistas a las docentes se condice con el alto nivel de presencia (97,2%) del indicador “el/la docente establece un ambiente organizado de trabajo y dispone de espacios y recursos en función de los aprendizajes” respecto las

clases observadas con la pauta cuantitativa. En particular, se corrobora la relevancia que adquiere en estos docentes la preocupación por procurar diversidad de textos, no sólo literarios, sino también aquellos que sean entretenidos y atractivos para los estudiantes, como los libros álbum, y los referidos al contexto y mundo de vida como etiquetas y señaléticas. La forma en que los docentes hace uso de estos recursos se torna también en una estrategia de promoción de la lectura mediante el incentivo de material de diversas fuentes de información, lo cual es abordado en la tercera dimensión de la pauta cuantitativa “Estrategias de promoción de la lectura”, aunque en ésta el indicador está acotado al incentivo del uso de material de lectura de fuentes de información actual como internet y prensa. Finalmente, se corrobora y complementa que la práctica pedagógica del uso de diversidad de textos y recursos es preciso para el desarrollo de la literacidad.

2.3.6 Planteamiento de diversas estrategias en el trabajo-lectura, con seguimiento permanente

Un aspecto también relacionado con la interacción docente-educandos refiere al uso de la estrategia de la lectura acompañada. El objetivo es que sea un proceso activo e involucrado de lectura de libros. Los docentes afirman que no deben caer una práctica vacía de asignación de un libro, y después de un tiempo, una evaluación al respecto, y listo. Al contrario, el mayor aprendizaje de Literacidad se llevaría a cabo en el transcurso de la lectura, mediante preguntas, corroboración de comprensión, seguimiento del constante ejercicio de lectura, planteamientos que insten a la reflexión, a la re-lectura desde otras perspectivas, buscando elementos específicos, entre otros.

“En cuanto a las estrategias también podría ser cuando uno realiza la lectura acompañada, que no sea en el fondo el típico libro que se menciona a principio de año y que por el mismo calendario conocen cuando tienen la fecha de la evaluación, sino que a mi juicio la comprensión de lectura es un trabajo constante y también es necesario mediarlo, es una habilidad que uno no aprende de la nada, esto se trabaja se desarrolla y una lectura acompañada permite en el fondo poder realizar un monitoreo que facilite la detección de dificultades en cuanto a la comprensión de esta habilidad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta manera una práctica pedagógica que permite también que el docente retroalimente su enseñanza a partir de la identificación de dificultades durante el proceso de lectura del libro. De tal modo, se identifica una práctica de tipo dialógica y de co-aprendizaje.

Un ejemplo del tipo de actividad realizada para llevar a cabo este objetivo se encuentra relacionado con buscar la participación activa, también relacionada con la categoría anterior, los docentes consideran que la participación de cada niño y niña durante las actividades en clases es fundamental para el desarrollo de sus capacidades en la Literacidad, comprensión, expresión oral, escucha activa, imaginación, reflexión, desarrollo de argumentos, expresión de posturas frente a un tema. Por ello, una de sus estrategias es la lectura en voz alta. Como se observa en la cita a continuación:

“Obviamente al ser menos es más agradable, como para nosotros también, porque uno puede intentar de llegar más profundo porque puedes hacer que todos participen más de una vez, aunque con 46 también se logra, igual hay que mantener más el orden, o las normas

más claras, pero yo creo que funciona, quizás justo tuve suerte con el curso, no sé, pero yo creo que funciona”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

La aplicación de esta estrategia se torna más dificultosa en cursos con gran cantidad de estudiantes, lo cual es característico en las escuelas vulnerables – donde los cursos están conformados por 45 alumnos aproximadamente-. Los docentes dan cuenta de que siendo cursos con mayor cantidad de niños y niñas la estrategia limita la cantidad de tiempo que cada estudiante lee en voz alta o el número de veces que lo hace. Sin embargo, debido a la centralidad que le otorgan a dicha instancia y ejercicio participativo, procuran que todos lean la mayor cantidad de veces y tiempo posible. En este sentido la diferencia de aprendizaje entre hacer y no la lectura en voz alta, es mayor que la cantidad de tiempo que lo pudieran realizar.

2.3.6.1 Promoción del desarrollo del vocabulario en forma contextualizada

Otra parte importante en estos hallazgos es la práctica pedagógica orientada a que los niños amplíen su vocabulario. Dado que viven en un contexto de vulnerabilidad en el cual el nivel o diversidad de vocabulario tiende a ser menor o menos formal, los docentes consideran que desarrollar este aspecto es central para el aprendizaje de la Literacidad. Las posibilidades de comprensión tanto oral como escrita se favorecen en la medida que se forjan oportunidades competentemente en lo léxico, es decir existe un reconocimiento respecto de la cantidad de vocablos que niños y niñas conozcan podría determinar las dificultades de los textos a los que se enfrentan. Tal como se observa a continuación:

“Es importante para un chico que vive en contexto de vulnerabilidad social (...) a través de estrategias lúdicas, entregarles palabras nuevas que ellos vayan incorporando y dándoles sinónimos y antónimos de estas palabras y que ellos vayan conociendo dentro de la misma lectura que se les ofrece a los chicos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que la clave es enseñar primero desde muy niño palabras distintas, diferentes, conocer el significado, jugar con la comparación con asimilar significados a palabras que no sean necesariamente de diccionario, si no que relacionarlas con su cotidianidad, con su vida diaria para permitir ampliar el vocabulario y de esa manera poder llegar mejor a la comprensión de significado de lo que quiero decir”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta forma, mediante estrategias lúdicas y asociaciones a partir del contexto sociocultural, lo docentes van instando a que los niños manejen un mayor número de palabras y conceptos.

2. 3.7 Habilidades comunicativas positivas del docente para con el proceso de enseñanza aprendizaje

Una práctica pedagógica no menor enunciada por algunos docentes corresponde a procurar que las indicaciones de actividades en clases sean efectivamente comprendidas por los estudiantes. Toman en cuenta el contexto en que viven los niños y su edad, afirman que en función de ello poseen un

vocabulario particular, que debe ser considerado por ellos a la hora de dar las instrucciones. Así, ellos no se limitan a la instrucción literal de la actividad sino que buscando que todos comprendan, vuelven a explicar la indicación con palabras cercanas a los estudiantes o más propias de su lenguaje e incorporando paulatinamente vocablos nuevos. Tal práctica se hace patente en el siguiente discurso:

“Creo que según mi pensamiento una de las claves para comprender mejor es hacer que el niño entienda el significado real de las palabras, o sea, si yo estoy dando una indicación, comprenda en su totalidad el lenguaje que yo estoy utilizando, que exista para él una de todas esas palabras, que no entienda le va a dificultar el comprender bien la frase, por ende creo que la clave es enseñar primero desde muy niño palabras distintas, diferentes, conocer el significado, jugar con la comparación con asimilar significados a palabras que no sean necesariamente de diccionario, si no que relacionarlas con su cotidianidad, con su vida diaria para permitir ampliar el vocabulario y de esa manera poder llegar mejor a la comprensión de significado de lo que quiero decir”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

2.3.8 Desafíos de Interpelación cognitiva

En relación a la práctica pedagógica que fortalece la participación de los estudiantes durante clases, los docentes también se preocupan de interpelarlos cognitivamente, desafiarlos con actividades que les permitan reflexionar. Mediante preguntas, orientaciones, planteamientos sobre lo que están leyendo se dirigen individual y colectivamente a ellos, para que así no sólo desarrollen la participación activa, sino las capacidades de argumentar, reflexionar, plantear hipótesis, debatir, proponer, realizar inferencias. Como se evidencia en la siguiente cita:

“Ayudarlos a hipotetizar, a generar debate frente a la lectura, a lo que se está leyendo, hipotetizar respecto al título de que crees que se puede tratar este texto según este título”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Esta práctica se condice con los resultados de los indicadores de la pauta cuantitativa “El/la docente incentiva que los estudiantes expresen su comprensión de lectura” y “El/la docente incentiva que los estudiantes reflexionen sobre y desde los textos escritos y orales”, los cuales tuvieron un nivel de presencia de 95,1% y 80,5% respecto las clases observadas, respectivamente. Los docentes incentivan a la expresión y reflexión por parte de los estudiantes mediante preguntas o actividades individuales o colectivas desafiantes, con cual cual desarrollen la capacidad de reflexionar el entorno, construir una postura argumentada respecto lo que lee y escriben.

2.3.9 Interés por generar ambientes motivadores del aprendizaje en aula

Otro aspecto constitutivo de las prácticas pedagógicas de los docentes consiste en que asumen relevante que ellos busquen captar, motivar a la atención de sus estudiantes y mantenerla durante toda la clase, con los diferentes textos o actividades varias de lectura. En general, consideran que parte de su ejercicio pedagógico implica generar y mantener vivo el juego de la atracción durante

cada clase, con motivación activa e interesante para los niños, pero le otorgan especial énfasis a este aspecto por el hecho de que los estudiantes en contextos vulnerables declaran, tienden a presentar más problemas de concentración, poseen en general menos “hábitos” y les es más difícil mantener la atención en las distintas actividades presentadas a trabajar, más aún cuando son cursos de alto número de alumnos, por ejemplo.

“Es importante para un chico que vive en contexto de vulnerabilidad social sería (...) también a través de estrategias lúdicas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo trabajo en una escuela vulnerable (...) no es fácil el tratamiento con los niños, ya que muchos de ellos desertan de la escuela, la escuela tiene una tasa importante de deserción, ya que muchos de ellos piden monedas en los semáforos (...) En este tipo de contexto, vulnerables, es mucho más complicado que los niños comprendan lo que lean, ya que en muchos casos no se les hace el sentido o el gusto de leer. En general, lo que hago yo es leer de pequeños fragmentos, para no aburrirlos, y luego hacer preguntas sobre lo leído para corroborar que entendieron lo que leyeron”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Hay que tener estrategias que sean lúdicas y usar textos que tengan interés en ellos, que despierte el interés en ellos y que ellos se puedan acercar de una forma más lúdica a todo lo que tiene que ver con los libros”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

El que los docentes releven este aspecto como parte de su rol pedagógico implica un ejercicio activo y responsable de su rol en el proceso de aprendizaje. Además de propender como desafío permanente, a un ambiente atractivo y dinámico de clases, denotando así, su preocupación por los educandos, en cuanto sus intereses, contexto, participación y motivación en clases.

El interés que los docentes declaran sobre la creación de ambientes motivadores para el aprendizaje en el aula se condice con los resultados obtenidos en la dimensión “Organización de ambientes de aprendizaje favorables” de la pauta cuantitativa, en particular el indicador “el/la docente pesquiza las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes” que estuvo presente en el 100% de las clases observadas. Los docentes mediante las entrevistas dan cuenta que conocen el contexto y experiencias de vida de sus estudiantes al afirmar que ellos provienen de un ambiente vulnerable que incide en una baja concentración durante las clases, lo cual requiere un doble esfuerzo de su parte por generar ambientes que les permita mantenerlos interesados en las actividades de aprendizaje. Precisamente, además para mantenerlos concentrados deben conocer aquellos temas que les atrae e interesa.

2.3.10 Del trato afectivo y el mejor aprendizaje

Una práctica particular de los docentes tiene que ver con el despliegue de un tipo de interacción y motivación al aprendizaje desde lo emocional. Algunos autores declaran que la afectividad es primordial para lograr buenos aprendizajes, “la afectividad como clave del éxito para el aprendizaje de una lengua y establece tres variables para fundamentar su idea: la actitud, la motivación y la personalidad” (Krashen, 1983). Los docentes afirman que enseñando desde el afecto, el apego y el

cariño a cada uno de los estudiantes, ellos elevan su autoestima y dan paso a un proceso de construcción de conocimiento más libre, efectivo y sobre todo significativo.

“Yo trabajo desde una perspectiva un poco más flexible, creo por ejemplo en el apego, intento formar apego con cada uno de mis estudiantes, sí, sí, puede ser un poco ambicioso lo que estoy diciendo o a lo mejor un poco ingenuo, pero creo en eso, creo que a los estudiantes se les debe enseñar desde el cariño y el apego para formar en ellos una mejor autoestima y el desarrollo social. Y de esta forma logramos que los niños construyan aprendizajes significativos. A partir de ello, busco algunos textos o libros que puedan ser significativos para los niños, que traten de temas de interés para ellos. La verdad es que yo creo que los niños viven en lugares tan complejos y son tan inocentes que intento que la sala de clases sea la entrada a un cuento de fantasías, que los saque un poco de su contexto de vulnerabilidad y hacerlos sujetos de derecho”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Tal como se observa en la cita precedente, los docentes afirman que debido al contexto de vulnerabilidad en que viven los estudiantes, la interacción con ellos a partir de lo emocional es sumamente relevante para su desarrollo integral. Las investigaciones en el aprendizaje del lenguaje, precisamente sobre el tema lo enuncian, “es fundamental la actitud positiva del aprendiente ya que le permite una mayor permeabilidad y una apertura mental que le consiente procesar los datos de forma completa” (Krashen, 1983, p. 48). El trato hacia niños y niñas con cariño no sólo permite aumentar su autoestima, su motivación, actitud positiva e involucrada hacia al aprendizaje de la Literacidad, sino que al mismo se les está tratando y respetando como sujetos de derechos, y en este caso, además fortaleciendo aquellas dimensiones emocional-afectivas que en su contexto familiar a veces tienden a ser menos fuertes en este aspecto.

2. 3.11 Clima del aula

Los docentes procuran generar un clima de aula positivo para los niños y niñas, basándose en la creación de un ambiente ameno y agradable para ellos, que los motive al desarrollo de la imaginación.

“Busco algunos textos o libros que puedan ser significativos para los niños, que traten de temas de interés para ellos. La verdad es que yo creo que los niños viven en lugares tan complejos y son tan inocentes que intento que la sala de clases sea la entrada a un cuento de fantasías, que los saque un poco de su contexto de vulnerabilidad y hacerlos sujetos de derecho”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

En este sentido, buscan generar un clima de aula que vele por el derecho de los niñas y niñas al respeto del adulto hacia ellos, entre ellos, ricos en elementos subjetivos que motiven el gusto de la Literacidad –desarrollo de la imaginación, descubrimiento de nuevos mundos, de formas de comunicación cordiales, conocimiento de nuevas perspectivas de vida, escucha activa respetuosa. Los estudios respecto de cómo variables del clima y ambiente de aprendizaje influyen en este ha ido creciendo en las últimas décadas, otorgando importancia relevante al tema, “se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez” según las

interpretaciones de García, y Domenech (2002), citado en Quiroz y Riquelme (2013, p. 32), las autoras enuncian que son ya variados los estudios que apoyan la importancia del clima aula para motivar a los estudiantes en sus aprendizajes, es decir, estos coincidirían en conceptualizar la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta positiva para el aprendizaje (Quiroz & Riquelme, 2013). Los procesos de enseñanza y aprendizaje sí estarían entonces relacionados con aristas motivacionales como “las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el estudiante que intenta aprender y que en el fondo son muy determinantes del aprendizaje escolar” (Quiroz & Riquelme, 2013 p. 32).

La importancia que los docentes declaran sobre la creación de un clima de aula positivo y ameno para el desarrollo de los estudiantes tiene relación los resultados de la pauta cuantitativa para el indicador “el/la docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes”, que estuvo presente en el 100% de las clases observadas. Los docentes conocen las condiciones de vulnerabilidad y las experiencia asociadas a ésta en que se desenvuelven los estudiantes, y en razón de ello y su consideración de los niños y niñas como sujetos de derecho, procuran un ambiente cálido en el aula. Así, es que esta práctica hallada mediante las entrevistas también se condice con el alto nivel de presencia (100%) del indicador “El/la docente establece un clima de relaciones de aceptación, confianza, equidad y respeto” hallado mediante la pauta cuantitativa de observación.

2. 3.12 Consideración de la relevancia de los elementos sociales y culturales del contexto de los estudiantes y de su asociación a los contenidos de aprendizaje para la construcción de sentidos

Uno de los elementos que caracteriza las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados dice relación con la consideración de las características del contexto donde ejercen. Ellos reflexionan críticamente sobre el entorno escolar, y en este caso tienen presente que predomina un contexto socioeconómico vulnerable, según el cual los estudiantes poseen en general un contexto familiar, capital cultural, recursos económicos, capital simbólico, problemas sociales (deserción escolar, por ejemplo), expectativas y trayectorias de vida marcados por la vulnerabilidad. Asimismo, la escuela tiende a una disposición de recursos menor a la de una ubicada en una comuna con mayores ingresos, por tanto los docentes disponen menos recursos entre ellos didácticos para apoyar el proceso de construcción de enseñanza y aprendizaje. A continuación se presentan algunas de las citas que evidencian que para los docentes considerar los elementos contextuales es fundamental en el despliegue y constitución de sus prácticas pedagógicas.

“La Escuela en la que trabajo (...) se encuentra en una comuna muy, muy vulnerable (...) acá tenemos niñitos de (...) poblaciones con gran vulnerabilidad social. Nosotros queremos que nuestros niños hablen, se comuniquen y comprendan lo que está pasando. Es un contexto muy complejo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo trabajo en una escuela vulnerable (...) no es fácil el tratamiento con los niños, ya que muchos de ellos desertan de la escuela, la escuela tiene una tasa importante de deserción, ya que muchos de ellos piden monedas en los semáforos (...) En este tipo de contexto, vulnerables, es mucho más complicado que los niños comprendan lo que lean, ya que en muchos casos no se les hace el sentido o el gusto de leer. En general, lo que hago yo es leer

de pequeños fragmentos, para no aburrirlos, y luego hacer preguntas sobre lo leído para corroborar que entendieron lo que leyeron”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Para los docentes es crucial considerar el contexto social, económico y cultural de los estudiantes puesto que éste incide directamente en su aprendizaje. Bajo un entorno vulnerable los niños disponen de menos recursos –prácticas de Literacidad en el ámbito familiar como lectura de diarios o de cuentos, redacción de correos electrónicos, viajes que les permitan aumentar el capital cultural, conversación de temas especializados, entre otros- para el desarrollo de su aprendizaje. A partir de la consideración de dichos aspectos, los profesores van construyendo una práctica pedagógica significativa y adecuada para los estudiantes, presentándoles elementos que seguramente no han conocido en su contexto familiar, o vinculando los textos a prácticas o temáticas del contexto sociocultural en el que viven, pero también mostrando en forma pertinente otras situaciones que les permiten crecer.

En las citas a continuación se evidencia la consideración de los docentes de la influencia que ejerce el entorno en las condiciones del proceso del aprendizaje, y cómo a partir de ellas los docentes planifican e instan las prácticas pedagógicas:

“La vulnerabilidad social se da más en términos básicos de derechos, por ejemplo hay casas que no tienen luz, agua potable, que los niños caminan para llegar al colegio, llegan al colegio a tomar desayuno y a almorzar (...) a lo que voy es que aquí los niños no tienen mayores aspiraciones porque sus familias tampoco se involucran tanto en la escuela, entonces para ellos su mayor aspiración es trabajar como sus padres. De hecho, hay lugares en que no hay colegios humanistas, sólo liceos técnicos, ¿me entiendes? entonces, desde ese contexto que viven los niños, el que aprendan a leer y comprendan lo que leen es y será una herramienta fundamental para ellos, es lo mínimo que le puedes dejar a tus estudiantes, porque finalmente sus herramientas serán sus manos, su fuerza, y ahora, su habilidad para leer. No hay que olvidar que muchos de nuestros estudiantes vienen de familias donde sus padres no saben leer y escribir, o lo hacen de una forma muy básica (...) Por eso, una de las claves que se me ocurre ahora es que los niños le tomen sentido a lo que leen, que sea significativo, de algo que ellos trabajen o vean en sus casas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Una estrategia clave es acercar a los niños desde muy chicos a los libros y a la lectura, muchos de ellos no tienen libros en su casa (...) para la familia no es significativo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que lamentablemente influye mucho la realidad, la realidad que viven los chiquillos, es decir, si a la familia no le importa el proceso de aprender a leer o que ellos sepan leer bien, comprender lo que leen, es más difícil”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Asimismo, el reconocimiento del entorno en el cual viven los estudiantes y en el que se gesta el proceso de aprendizaje, reviste gran importancia para los docentes, porque consideran que el desarrollo de la Literacidad les permitirá, precisamente, salir de ese contexto de vulnerabilidad. El desarrollo de dicha herramienta les otorgaría la posibilidad de desenvolverse mejor en el mundo,

desarrollar un mayor nivel de conocimientos y otras habilidades, tener un mejor desempeño laboral, tener expectativas de vida más allá de las que les otorga su entorno inmediato, hacerse conscientes de que la realidad es socialmente construida y transformándose en sujetos de su historia y la historia.

De esta manera, se encuentra que la consideración del contexto familiar, sociocultural y psicológico de los estudiantes es parte constitutiva y de gran importancia para la construcción de las prácticas pedagógicas de los docentes estudiados, puesto que a partir de dicho conocimiento del entorno, ellos pueden identificar aspectos poco desarrollados en los estudiantes –como nivel de capital cultural, prácticas de lectura- y trabajar en ellas, seleccionar temáticas y actividades pertinentes y significativas a su realidad, e identificar la relevancia que posee el desarrollo de la Literacidad en la mejora de sus condiciones de vida.

Por su parte, los docentes consideran clave conocer el contexto en que viven los estudiantes, ya que a partir de los elementos presentes en éste identifican qué referencias- conocimientos o experiencias pasadas de los niños y niñas- basarse y cuáles no, para guiarlos en el proceso de construcción de sentido. La capacidad de Literacidad se desarrolla a partir de la asociación, reflexión, referenciación, asimilación o comparación entre los conceptos de los textos lecto-escritos con los elementos del mundo de significados que previamente manejan los estudiantes. A partir de ese diálogo cognitivo y experiencial entre significados, los niños pueden ir construyendo nuevos conocimientos, desarrollando sus habilidades e incluso resignificando elementos o experiencias pasadas, esto es, construyendo aprendizaje.

“Considero que el contexto es fundamental, ya que a partir de este, podemos generar experiencias de aprendizaje significativas para niñas y niños. En este sentido, si no consideramos el contexto, no se estarán propiciando experiencias cercanas y por ende significativas para el grupo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Los docentes destacan que las habilidades de Literacidad -comprensión, análisis, reflexión, elaboración, uso desde y sobre los textos- adquiere significado y son posibles de desarrollar por los niños a partir de la asociación que hagan con elementos y actividades de su vida diaria. Así por ejemplo, la lectura de distintos textos que permitan un desenvolvimiento funcional en sociedad, lo desarrollan precisamente a través de la puesta en práctica de lectura de anuncios, comunicados de la escuela, señaléticas a las que los niños se ven expuestos. De esta manera, los docentes instan a la construcción de significado a partir de las prácticas sociales de Literacidad cotidianas de los niños, de tal manera que para ellos la habilidad tenga sentido.

Así también, los docentes consideran que los niños y niñas se encuentran en un contexto de vulnerabilidad como tendencia a un menor capital cultural. Y en base a ello, procuran realizar asociaciones a elementos que no escapen de su realidad, por ejemplo, cuando leen novelas con historias que transcurren en otros países, las asocian a teleseries o dibujos animados relacionados que los alumnos han visto o conocen. Asociación distinta a la que, por ejemplo, realiza una docente en un colegio con alto nivel socioeconómico, quien se basa en los conocimientos que los niños han adquirido en los viajes que han realizado con sus familias a dichos países para analizar las mismas novelas.

Asimismo, dado este contexto vulnerable, los docentes tienen en consideración la tendencia a un menor apoyo en el proceso de aprendizaje por parte de los padres o tutores debido a que tienden a un bajo capital educacional. Por tanto, es a través de asociaciones que para los niños y niñas tengan significado ellos van instando a que amplíen su vocabulario, y así, dar mayores capacidades de desarrollar la Literacidad.

A continuación se observan citas que dan cuenta de este tipo de práctica pedagógica, que los docentes consideran fundamental para el proceso de aprendizaje de la Literacidad:

“Yo creo que la clave para obtener buen rendimiento en la comprensión lectora en contexto de dificultad o vulnerabilidad social es (...) hay que partir desde las necesidades socioculturales del alumno/a, por ejemplo leer y entender un anuncio cotidiano en el supermercado, en la vía del tránsito, en las comunicaciones de la escuela, etc., de manera de ir entendiendo de a poco conceptos que antes no entendíamos, y de esa manera ampliar el vocabulario contextual, así se puede pasar desde la comprensión de lo explícito y poco a poco pasar a lo implícito, a medida que la lectura se va incorporando”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Es ver el contexto del niño”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que también es importante acercar a los niños a la lectura a partir de temas que tengan significado en ellos o que sean cercanos, porque ellos son súper concretos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“No hay que olvidar que muchos de nuestros estudiantes vienen de familias donde sus padres no saben leer y escribir, o lo hacen de una forma muy básica. Por eso, una de las claves que se me ocurre ahora es que los niños le tomen sentido a lo que leen, que sea significativo, de algo que ellos trabajen o vean en sus casas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Jugar con la comparación con asimilar significados a palabras que no sean necesariamente de diccionario, si no que relacionarlas con su cotidianidad, con su vida diaria para (...) de esa manera poder llegar mejor a la comprensión de significado de lo que quiero decir”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“El poder comprender es poder asociar bien estos elementos que se dan en su vulnerabilidad y asociarlos a su educación”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Es importante que en nuestras prácticas pedagógicas mostremos a nuestros alumnos textos llamativos relacionados con su contexto (...) el proceso de selección de textos es trascendental, siempre será importante que sean pertinentes a su realidad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Como se observa, el desarrollo de la Literacidad implica que la práctica pedagógica no sólo la considere como una capacidad contextualizada y practicada, sino que también note la relevancia del contexto sociocultural y psicológico para su enseñanza y desarrollo.

El despliegue de esta práctica pedagógica, en que los docentes consideran la relevancia de los elementos sociales y culturales del contexto de los estudiantes y de su asociación a los contenidos de aprendizaje para la construcción de sentidos, se condice y refuerza con los resultados obtenidos en la pauta cuantitativa a través de los indicadores “el/la docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes”, “el/la docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos” y “el/la docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y el mundo que los rodea”, los cuales estuvieron presentes en un 100%, 87,8% y 80,5%, respectivamente.

2. 3.13 Reconocimiento y consideración de la diversidad y particularidad de cada estudiante

Otro de los elementos que conforman las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados, consiste en el reconocimiento de la diversidad y particularidad de los estudiantes. Para desplegar sus estrategias pedagógicas parten de la base de que los estudiantes son diferentes entre sí, cada uno de ellos tiene características psicológicas, habilidades, intereses, contextos familiares y experiencias de vida distintas, que los hacen únicos y conforman las condiciones propias y particulares para su aprendizaje.

“Desde mi perspectiva creo que la clave está en conocer los intereses de cada niño o niña, reconociendo en ellos la diversidad, desde la visión que todos somos diferentes, no hay dos personas iguales. Una vez que nos preocupamos de conocerlos como seres individuales y de saber cuáles son sus intereses y expectativas de aprendizaje, es necesario ofrecerles experiencias que los acerquen a diferentes contenidos desde sus fortalezas, es decir, si un niño declara que le gustan los autos y quiere aprender sobre ellos, introduzcamos en nuestras actividades ese tema, de manera de lograr interesarlo y desarrollar en él el interés por indagar y experimentar en diferentes temas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que no existe una sola práctica, pues los estudiantes son seres individuales y cada período de tiempo va cambiando los paradigmas de los alumnos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta manera, no sólo es relevante reconocer la incidencia del contexto sociocultural en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, sino además que cada uno de ellos constituye un sujeto particular, y por tanto durante el proceso de aprendizaje los docentes consideran tal diversidad en cada curso, optimizando y haciendo uso de diversas estrategias para fortalecer los procesos significativos de enseñanza-aprendizaje en todos los estudiantes.

El que los profesores consideren que tanto el contexto sociocultural como la particularidad e individualidad de cada niño son parte relevante de la construcción de las prácticas pedagógicas, da cuenta de una perspectiva constructivista de la pedagogía según la cual se constituye en un proceso dinámico en que adopta relevancia la interacción tanto del docente, del educando como del entorno.

Dada la relevancia que los docentes otorgan al contexto sociocultural e individualidad de los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje, una de sus prácticas pedagógicas consiste, precisamente, en conocerlos. Ellos afirman que conocer a los estudiantes que conforman el curso es clave para lograr buenos rendimientos de Literacidad. Tal práctica se puede evidenciar en las siguientes citas:

“Bueno a mi juicio es poder conocer a nuestros estudiantes y sus necesidades, también motivaciones”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Cuando una persona lee para una adecuada comprensión se torna vital el gusto por aquello que se lee, para esto es importante conocer cada curso y los gustos personales, motivaciones y expectativas de vida; por lo cual el proceso de selección de textos es trascendental, siempre será importante que sean pertinentes a sus realidad y en cuanto a la fantasía, reconocer los elementos que a ellos le interesan”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

La Literacidad constituye, y es concebida así por los docentes estudiados, un proceso de construcción de significado; por ello consideran que es de especial relevancia que conozcan a sus estudiantes y sus contextos, esto es, que identifiquen las características del contexto sociocultural, sus respectivos entornos familiares, sus necesidades, motivaciones, expectativas de vida, gustos e intereses personales. Para que puedan desplegar estrategias pedagógicas con elementos que sean significativos para los estudiantes y les permita construir sentidos.

El desarrollo de la construcción de significado instado y fortalecido por el reconocimiento y consideración de la diversidad y particularidad de cada estudiante, tiene correlato en los resultados cuantitativos según los cuales, “el/la docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes” en un 100% de las clases observadas, “el/la docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos” en el 87,8% de las clases observadas. Así, se observa la riqueza de corroboración y profundización que permite el uso de ambos enfoques metodológicos.

2. 3.14 Preocupación por conocer intereses propios de los estudiantes y asociarlos a contenidos trabajados.

En general, los docentes consideran sumamente relevante la incidencia que tiene el contexto sociocultural-familiar-escolar de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, y se preocupan de conocer la realidad de cada uno de los integrantes de sus cursos, así como los intereses y gustos que estos tienen. Sin embargo, pareciera ser más factible el acceso a estos últimos, y en relación a ello, existe una valoración y preocupación particular por conocer sus intereses, vinculada a la práctica pedagógica de motivación al disfrute de la lectura.

A continuación se presentan las citas que evidencian la relevancia que adquiere que los profesores conozcan los intereses, gustos y/o preferencias de los estudiantes para la construcción de un proceso de aprendizaje más óptimo y con efectos significativos en el desarrollo de la Literacidad:

“La clave es partir por considerar la realidad de los estudiantes, ello significa, indagar en sus características, necesidades e intereses. De este modo, podremos ofrecer textos que sean significativos para ellos y de esta forma ganar terreno en generar los hábitos lectores que se requieren para desarrollar la capacidad de comprensión lectora”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“(…) ver lo que le interesa -al estudiante-”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Cuando una persona lee para una adecuada comprensión se torna vital el gusto por aquello que se lee, para esto es importante conocer cada curso y los gustos personales, motivaciones y expectativas de vida; por lo cual el proceso de selección de textos es trascendental, siempre será importante que sean pertinentes a sus realidad y en cuanto a la fantasía, reconocer los elementos que a ellos le interesan”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta práctica derivan otras más, como la selección de textos o asociación de los contenidos de los textos a temas del interés de los estudiantes. O viceversa, para llevar a cabo la práctica de construcción de sentido se torna relevante que los docentes, previamente se preocupen de conocer aquello que les interesa -y lo que no- a los estudiantes de sus respectivos cursos.

El conocer los intereses que tienen los estudiantes permite a los docentes captar su atención, para así dar paso al proceso de aprendizaje y la realización de actividades de Literacidad. A partir de los temas que a ellos les gusta o les genera curiosidad, los profesores introducen a los niños y niñas al desarrollo de las prácticas y habilidades de lectoescritura. En seguida, las citas que evidencian esta práctica pedagógica de Literacidad:

“Desde mi perspectiva creo que la clave está en conocer los intereses de cada niño o niña, reconociendo en ellos la diversidad, desde la visión que todos somos diferentes (...) Una vez que nos preocupamos de conocerlos como seres individuales y de saber cuáles son sus intereses y expectativas de aprendizaje, es necesario ofrecerles experiencias que los acerquen a diferentes contenidos desde sus fortalezas, es decir, si un niño declara que le gustan los autos y quiere aprender sobre ellos, introduzcamos en nuestras actividades ese tema, de manera de lograr interesarlo y desarrollar en él el interés por indagar y experimentar en diferentes temas. Si logramos captar su atención a través de las temáticas que a ellos les interesan podemos permitirles desarrollar herramientas tales como la capacidad de comprender el mundo y la comprensión lectora será sólo una parte de esta capacidad”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que la clave para obtener buen rendimiento en la comprensión lectora en contexto de dificultad o vulnerabilidad social es (...) que se estimule y potencie desde el interés de quienes leen (...) leer artículos de interés, noticias de deportes, el horóscopo, El Condorito, etc.”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

De esta manera, los docentes se basan en los intereses de los niños y niñas para ejemplificar los contenidos a través de temas que llamen su atención, y para la selección de los distintos tipos de textos. De hecho, una docente afirma que la selección de textos considerando los intereses de los

niños es “trascendental” para el desarrollo y logros de aprendizaje de Literacidad. Así por ejemplo, cuando deben dar a conocer las partes y el objetivo de una carta al director, que es por lo general un tipo de texto con el cual no están familiarizados por su edad y contexto sociocultural, los docentes hacen que los estudiantes lean algunas y luego redacten una en base a un dibujo animado que a ellos les guste. Una docente sabía que a los estudiantes de su curso les gustaba “Dragon Ball Z”, y ella indicó que escribiera una carta al director sobre aquel dibujo animado, y afirmó que los niños se sintieron interesados e involucrados en dicho ejercicio.

“Encantarlos con lectura (...) Cuando una persona lee para una adecuada comprensión se torna vital el gusto por aquello que se lee, para esto es importante conocer cada curso y los gustos personales, motivaciones y expectativas de vida; por lo cual el proceso de selección de textos es trascendental, siempre será importante que sean pertinentes a su realidad y en cuanto a la fantasía, reconocer los elementos que a ellos le interesan”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Usar textos que tengan interés en ellos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Conozco sus intereses, por ejemplo, hoy en clases salió el tema de Dragon Ball Z, porque sé que a casi todos ellos les gusta (...) intento usar las cosas que ya sé o por las que conozco, pero son más intuitivas o de conocimientos, porque tengo buena memoria y han salido en clases antes entonces las recojo, pero no por datos más objetivos o por instrumentos que se hayan aplicado ni nada (...) hago eso hartito, busco la manera, porque a veces hay tipos de texto que no son familiares a ellos y que es complicado también que en tercero o cuarto básico estén aprendiendo cuando quizás nunca están presentes con una carta al director, ponte tú, ellos no leen eso, entonces yo la manera que lo he hecho (...) si es que los de tercero y cuarto no conocen la carta al director (...) ellos no están vinculados, no lo leen. Entonces lo que intento hacer es que ellos se pongan en el rol de este periodista que va a escribir una carta al director y lo haga según lo que a ellos les gusta, Dragon Ball Z por ejemplo, les muestro cortometrajes, películas o fragmentos de películas que más o menos ellos conozcan, o también los vinculo con lo que ellos ya conocen, cosa de que sea más grato trabajar con ese texto que no lo conocen y ahora lo van a conocer a partir de esa clase, pero antes no tenían ese conocimiento, y yo creo que también más fácil vincularlo con lo que ellos ya saben y con lo que les gusta” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Como se observa, el uso de los intereses de los alumnos para generar en ellos una actitud activa e involucrada en el proceso de construcción de conocimiento, está vinculada también a la práctica pedagógica de motivación al goce de la lectura. Las prácticas pedagógicas constituyen un contexto y proceso dinámico de actores (docente-educandos), elementos y características del entorno, y estrategias pedagógicas interrelacionadas orientadas a un mismo propósito que es la contribución a la construcción de conocimiento y aprendizaje.

Es preciso, aclarar que a través de la consideración de los intereses de los estudiantes no sólo se abordan temas que previamente ya conocen, sino que a partir de tópicos que les puedan interesar superficialmente, luego pueden profundizar autónomamente en ellos y/o instarlos a temas relacionados.

Ahora bien, el conocimiento de los intereses de los niños no sólo está enfocado en captar su atención e involucrarlos en las actividades pedagógicas, sino que lograr construir significado a través de la Literacidad. En general, los intereses dicen relación con conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, por lo que dichos elementos poseen ciertos significados para ellos; así los docentes, se basan en éstos para motivar la co-construcción de nuevos sentidos en niños y niñas durante los procesos de Literacidad.

“Busco algunos textos o libros que puedan ser significativos para los niños, que traten de temas de interés para ellos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Respecto esta práctica pedagógica también resulta relevante el papel que se le otorga al educando como protagonista del proceso de aprendizaje. Como se observa en las siguientes citas, el considerar sus intereses y asociarlos a las actividades y a la selección de los textos, les concede a los estudiantes la relevancia que éstos tienen en todo proceso de aprendizaje que procura ser significativo.

“Tener todos los días un momento de lectura comprensiva donde ellos sean protagonistas de elegir qué es lo que quieren leer de esta manera lo sienten más propio y más significativo”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Entregar alternativas de lectura que satisfagan los intereses de los niños y niñas y no los de la profesora o currículo institucional”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Este último aspecto denota la concepción de una práctica pedagógica de corte constructivista, ya que releva el protagonismo del estudiante, sus particularidades psicológicas, culturales, etarias, históricas y contextuales (que indica por ejemplo que en un curso los alumnos estén motivados por determinado grupo de música, película, o dibujo animado) y el rol docente en un proceso de co-construcción de sentido, en que ambos roles y su interacción son trascendentales para dicho proceso.

El hallazgo de la preocupación por conocer intereses propios de los estudiantes y asociarlos a contenidos trabajados como una práctica pedagógica presente en los cursos de 3° y 4° con buenos resultados en lenguaje a pesar de su contexto de vulnerabilidad, se condice totalmente con el resultado del indicador “el/la docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes”, el cual estuvo presente en el 100% de las clases observadas; e incluso lo supera, ya que otorga centralidad a los intereses de los niños y niñas, como parte del conocimiento de ellos mismos y la realidad en la que viven. Asimismo, la preocupación por asociar los intereses de los estudiantes a los contenidos trabajados se condice con el resultado obtenido en los indicadores “el/la docente incentiva a que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos” y “el/la docente incentiva a que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y el mundo que los rodea”, que estuvieron presentes en un 87,8% y 80,5% de las clases observadas, respectivamente.

2.3.15 Trabajo articulado de la comunidad educativa

Los docentes conciben que en el proceso de desarrollo de la Literacidad en los niños y niñas, resulta fundamental el trabajo articulado de los distintos agentes educativos, estos son, la familia, la institución-comunidad escolar, los compañeros de curso, además de ellos como docentes.

“Principalmente yo creo que es un trabajo en conjunto con la familia, un trabajo con la comunidad educativa también, qué es lo que el colegio también te deja hacer, es ver el contexto del niño y ver lo que le interesa. Por lo mismo, creo que la familia y la comunidad escolar juega un rol importante, ya que con ellos uno siente el apoyo para trabajar en conjunto”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Primero que todo se debe partir desde los niveles más pequeños. Un trabajo articulado tanto a nivel de curso, colegio, familia. Tener todos los días un momento de lectura comprensiva donde ellos sean protagonistas de elegir qué es lo que quieren leer de esta manera lo sienten más propio y más significativo. Cada mes o cada semana plantearse un tema en específico a trabajar. Por ejemplo: idea principal, causa-efecto, explícito- implícito, comparar, etc. Debe ser un trabajo estructurado y simple de entender para las familias que en esos contextos sabemos que es más complicado que se comprometan al 100%”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Es de vital importancia el trabajo compartido y comunicativo entre estos distintos agentes, aportando cada uno desde su rol al proceso integral de los niños y niñas. Existe así un enfoque integral del desarrollo pedagógico de la Literacidad, que involucra a los distintos agentes educativos mencionados, y en las distintas fases de tiempo, propio de un proceso gradual y multidimensional del aprendizaje como construcción de capacidades y conocimientos.

a) La Comunicación y trabajo con la familia

Especial relevancia adquiere el papel que juega la familia en el aprendizaje de la Literacidad y la práctica pedagógica asociada. Los docentes afirman que es clave generar un trabajo conjunto con la familia. El nivel de involucramiento, apoyo, motivación, acompañamiento en las tareas de las familias resulta fundamental para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

“Principalmente yo creo que es un trabajo en conjunto con la familia”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Yo creo que lamentablemente influye mucho la realidad, la realidad que viven los chiquillos, es decir, si a la familia no le importa el proceso de aprender a leer o que ellos sepan leer bien, comprender lo que leen, es más difícil, es como luchar contra la marea. Con esto quiero decir que no es un trabajo solo de aula, sino un trabajo de la comunidad, que la familia se involucre más en el proceso de aprendizaje”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Tener todos los días un momento de lectura comprensiva donde ellos sean protagonistas de elegir qué es lo que quieren leer de esta manera lo sienten más propio y más significativo. Cada mes o cada semana plantearse un tema en específico a trabajar. Por ejemplo: idea principal, causa-efecto, explícito- implícito, comparar, etc. Debe ser un trabajo estructurado y simple de entender para las familias que en esos contextos sabemos que es más complicado que se comprometan al 100%”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Es fundamental el apoyo de la familia”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Como se observa en los relatos, los docentes afirman que el proceso de aprendizaje supera el espacio y tiempo de clases en aula, y se bifurca y fortalece en aquellos momentos y actividades en casa. Por ello procuran que algunas actividades o tópicos de aprendizaje sean reforzados en casa con ayuda de los padres. Así por ejemplo, que practiquen relaciones como causa y efecto, explícito-implícito, la comparación, entre otros.

En contextos de vulnerabilidad, consideran que puede ser más difícil que la familia se involucre por iniciativa propia, puesto que no tienen tiempo, no siempre dimensionan o pueden ponderar la incidencia que tienen en el aprendizaje de sus hijos, no poseen conocimientos específicos de la materia, o porque no tienen muchas o diversas prácticas de Literacidad. Sin embargo, precisamente por ello es relevante que como docentes insten a los padres a realizar trabajos con sus hijos, haciendo del proceso de construcción de sentido más significativo y motivado para ellos.

b) Trabajo con otros miembros de la Comunidad, especialistas

En relación al trabajo articulado, los docentes consideran relevante el aporte a la práctica pedagógica realizado por los psicopedagogos en las instituciones, ya que ellos permiten verificar si algún alumno presenta dificultades físico-cognitivas de aprendizaje o de tipo psicológicas, y trabajar en ellas usando materiales didácticos u orientaciones psicológicas.

“Bueno, dentro de este contexto -vulnerable- yo creo que lo más importante, y lo que hacemos es brindar herramientas para mejorar y estimular el lenguaje y la comprensión de los niños y niñas. Eso lo hacemos a través de intervenciones especiales con una fonoaudióloga, tratamos de entregar material didáctico de calidad, aunque es complejo en este contexto”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

3. Autopercepción de la práctica pedagógica

Esta categoría levantó una realidad muy particular, destacándose por ejemplo valoración positiva de la propia práctica pedagógica de las docentes, manifestando autocrítica en relación a las metas que ellas esperan en su desenvolvimiento de aula cotidiano. Ello parece ser interesante puesto que en la crítica a uno mismo subyacen espacios de reflexión acerca del propio quehacer, esto involucra episodios de autopercepción positiva que, sin duda permiten emprender de mejor manera el accionar ante las demandas educativas en aula “la autopercepción del ejercicio docente promueve la autoevaluación del desempeño profesional, resultado del cruce entre el pensamiento y la conducta” (Aravena, 2013, p. 31), lo anterior sin duda un elemento importante en el desarrollo de

prácticas pedagógicas y una realidad que caracteriza estas buenas prácticas. También se presenta en esta categoría el emergiendo de un reconocimiento y valoración sobre el desarrollo del Lenguaje para los niños-más aún- impactados por la vulnerabilidad social, como un elemento crucial como posible cambio social.

Se constató, además, un agrado por lo que ejercen, su pedagogía, buenas y positivas apreciaciones de su ejercicio pedagógico, sus prácticas, valorando sus experiencias y vivencias de aula junto al perfeccionamiento continuo como herramienta necesaria para mejor y mayores aportes a estas prácticas.

3.1 Autopercepción positiva de la práctica pedagógica

La autopercepción es definida por Aravena (2013) como “la percepción que se tiene sobre uno mismo en relación a un campo de acción predeterminado” (Aravena, 2013, p. 29), evidentemente en este estudio ha emergido en forma característica bastante notoria en los docentes entrevistados una autopercepción positiva en relación a su labor en aula, ellas denotan en su discurso general, presencia de una especie de autoafirmación de su quehacer pedagógico, valorándolo como un comportamiento positivo-personal que requiere estar mejorando continuamente. Se levanta de estos discursos una predisposición a variar sus prácticas si así se requieren en pro de mejorar si así ellos lo perciben, es decir, informan un cambio potencial de sus prácticas o conductas en el aula motivados por la experiencia que van adquiriendo para perfeccionar lo que hacen.

Las actividades que ellas deben realizar, planificación, ejecución metodológica creativa, elaboración de material para la realización de sus clases de lenguaje y las posibilidades de llevar ello a cabo generan en las docentes esa autopercepción sobre la práctica pedagógica que se percibe como positiva. Así es como se levantan entonces estos discursos que son un ejemplo de dicha situación:

“Para mí es cómoda –la práctica pedagógica en el área de Lenguaje- me gusta trabajarla porque considero que el lenguaje nos ayuda a poder expresarnos de mejor manera, si uno enseña a los niños a poder expresarse mejor es porque va ligado a que también comprenda mejor”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno, ha sido mi interés, mi preocupación, me he dedicado 26 años ya a trabajar con alumnos de 3 a 5 EGB (...) he tenido que desarrollar varias habilidades, desde comprender el lenguaje de los niños más pequeños, entender cómo se comunican, cómo entienden el mundo, eso no ha sido fácil y la verdad es que al principio fue bien difícil, pero es algo también que uno todos los días tiene que estar muy atento y estar practicando, no, además que las generaciones han ido cambiando muchísimo, lo que me costó hace 15 años, hoy día son otras necesidades, otros intereses, otras motivaciones, los niños están con otra madurez, así que siempre hay que estar aprendiendo, hay que estar desarrollando nuevas habilidades y estar siempre muy atentos a lo que los niños están manifestando”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“He dedicado gran parte de mi vida a enseñar a los estudiantes a amar la asignatura, sacando de sus mentes los prejuicios que traen. Creo que no he perdido hasta ahora el deseo de que con un granito de arena mío crezcan como personas, se conviertan en mejores personas y sean seres felices”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“A mí me encanta el área del lenguaje, me siento bien satisfecha, porque lo viví desde el gusto por la lectura a poder enseñarles a los niños lo hermoso que es leer y la gran herramienta que esto puede significar. También creo que el hecho de haberme formado como psicopedagoga, me da la posibilidad de poder generar otras estrategias con los niños, hacer cosas más significativas, porque además uno se especializa en problemas de aprendizaje, entonces adquiere muchas herramientas que se puede desarrollar en el aula. Estoy bien contenta”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La verdad es que sin ser creída, y te lo digo con toda la humildad posible, que creo que mi práctica educativa es buena e innovadora para los niños ya que procuro que se trabaje de manera activa y participativa y me siento cómoda y segura de lo que hago. Lo mismo para el área del lenguaje, creo que uno tiene que utilizar todos sus recursos para estimular el aprendizaje en los niños”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Creo que es buena mi práctica, las clases son prácticas, donde ellos aportan ideas, son concretas, odio las fichas. Así que hasta el momento me siento conforme y he visto buenos resultados. También me he ido formado con y en el aula, haciendo clases”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo me esfuerzo un montón, me gusta mucho el área del lenguaje, creo que es fundamental para el desarrollo de los niños, para mejorar sus condiciones y poder brindar herramientas. Me gusta mucho el lenguaje, enseñar a leer y escribir. A partir de eso yo creo que me falta experiencia, porque no podría decir que estoy súper capa, pero si le pongo el hombro, porque me gusta. Intento que siempre sea pensado en ellos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo creo que en toda área, cualquier profesional uno nunca deja de aprender, y considerando como mis años de experiencia, todavía no soy como la mejor profesora en ninguna área, “Yo creo hago bien mi trabajo pero necesito aprender más”, porque te das cuenta que no todos aprenden, entonces si tú me preguntas así como “¿cuál es tu nivel?” te diría que todavía me falta, quisiera ser mejor”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Mi trabajo pedagógico yo lo defino como bueno en el sentido de que intento cumplir con satisfacer las necesidades de los niños, los cuales vienen de contextos vulnerables. Sin embargo, no se puede olvidar del contexto en el cual la escuela está inserta, lo que dificulta el trabajo docente, pero lo convierte en un desafío a la vez. Respecto al área del lenguaje me gusta de gran manera, ya que uno puede ver cómo los niños van evolucionando, además al participar en este proyecto de integración trabajamos mucho el tema del lenguaje, por lo que ha sido una buena experiencia, aunque muy difícil, pero hemos tenido buenos resultados con los niños y niñas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Siempre intento que mi práctica pedagógica día a día sea propiciando un encuentro positivo con los libros, diarios y revistas, entregándole narraciones orales de cuentos de alta calidad, y en diversas técnicas, para que los niños le encuentren el interés a leer y a comprender lo que leen. Y si me preguntas cómo me siento, te puedo decir que me encanta el área del lenguaje, pero que es un área fundamental para el desarrollo de todas las otras asignaturas, y eso lo hace un poco más complejo, por la presión que recibes como profesora”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“La verdad es que yo creo que soy bastante lúdica para realizar las actividades y siempre estoy buscando ejemplos de la vida cotidiana para poder llevar a cabo las clases, por lo tanto, si me encuentro bastante lúdica y también creativa, además creo que también trato de llevar a la práctica lo que argumenté en la otra pregunta, esto de que los chicos aprendan por diferentes canales de ingreso, ya sea a través de lo sensorial lo táctil lo auditivo o lo propioceptivo por lo tanto generalmente integro todo eso en las clases para que sean completas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno yo creo que mi práctica es buena considerando que yo trabajo netamente el tema de lecto-escritura y velocidad lectora, y me siento bien, porque me gusta lo que hago, me gusta ver los aprendizajes de los niños, me gusta ver sus avances, me gusta estar ahí cuando tienen dudas, me gusta encaminarlos, yo trabajando en lenguaje me siento muy bien”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno, creo que uno siempre puede hacer mejores clases, preparar mejor material, sin embargo siempre me he sentido cómoda en esta área, ya que soy una persona creativa y siento que eso facilita mi trabajo y aporta mucho al lenguaje, me siento muy cómoda trabajando en el lenguaje también porque en el fondo sé que es una herramienta poderosa que logra transformar personas y lograr que sean personas que a futuro van a ser un aporte a la sociedad como a su propias familias”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

3.2 Percepción de la formación

La presente categoría ofrece una realidad que para muchos podría parecer atípica, dado que existen estudios (Sotomayor 2013, Chehaybar & Kuri, 2006) que mencionan precisamente que los profesores se perciben débiles o carentes en relación a su formación, sin embargo este grupo de docentes que insertas en escuelas de sectores que han sido vulnerados por distintas situaciones económicas, sociales, políticas, percibe cierta conformidad con su formación, lo que no deja de llamar la atención a la hora de levantar efectivamente una caracterización de su trabajo, vale la pena destacar claro está, que lo mencionado por estas profesoras involucra conjuntamente a la valoración formación recibida en sus distintas casas de estudio, un reconocimiento respecto de que es también su propia práctica pedagógica la que colabora en su acción docente, cuestión trascendente a la hora de entender que no solo la formación, aunque relevante sea este proceso es únicamente necesario, “la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan” (Chehaybar & Kuri, 2006, p. 221).

Subyace, entonces, al desempeño profesional factores múltiples, entre ellos, la calidad de la formación, el análisis y cambios a propósito de las reflexiones que los mismos docentes realizan de dicha práctica, dado que se permiten de este modo, una especie de reconstrucción de su quehacer. Se percibe además cierta confianza en este saber profesional que en la interacción con niños y niñas florece y se perfecciona. A continuación ejemplos de discursos que permite la presente apreciación:

“Yo recibí una excelente formación inicial que me permitió integrarme al aula teniendo las nociones teóricas necesarias para aplicar estrategias efectivas. A medida que se va adquiriendo experiencia, dichas bases van tomando sentido y por ende las prácticas van mejorando”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bastante bien, en relación a que tuve la oportunidad de conocer diversas estrategias y procedimientos en la formación, algunas con mayor profundidad que otras, a lo cual debe sumarse la postura del centro educativo en el que se trabaje de cómo se debe enseñar”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Valoro enormemente la visión pedagógica que tuve en la universidad, desde un enfoque holístico y constructivista, porque me permitió desarrollar herramientas para ser una real mediadora y no una catedrática al estar en contacto con los niños y niñas en una clase”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno, es que yo partí desde vieja a estudiar, te cuento un poco, fui una de las menores de una familia de siete hermanos, por lo que mis padres solo me dieron hasta la educación media. Siempre tuve un gusto muy grande por la lectura, y eso me ayudó de gran manera, ya que ese gusto me permitió trabajar en la biblioteca municipal de Lolol, ahí nos capacitamos varias funcionarias en temas de bibliotecología y literatura en general. Eso me llevó a que quisiera estudiar psicopedagogía, ya que veía que los niños que no comprendían o que no avanzaban en clases los mandaban a la biblioteca y nadie los ayudaba a entender mejor, ahí nació mi vocación. Me fui de la biblioteca y me puse a estudiar la pedagogía básica, y ahora trabajo en un colegio. Con esto te quiero decir que yo en principio de formé siendo autodidacta y luego más vieja pude acceder a la educación más formal, por lo que los conocimientos que recibí en mis dos carreras me hacían sentido porque ya había vivido varios ejemplos de lo que daban los profesores o podía aplicar los ejemplos, se me hizo un poco más fácil, a pesar de mi edad. Sin embargo, tengo que diferenciar que en cuanto a estrategias y procedimientos me sirvió más la carrera técnica de psicopedagogía, que la carrera profesional de pedagogía, ya que la psicopedagogía por así decirlo, fue más práctica, y la otra más teórica. Pero ambas me aportaron muchísimo en el tema del lenguaje y la lectura, desde distintos enfoques y metodologías, unas más cerradas que otras”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Puedo señalar que en general mi formación profesional fue amplia en el aspecto de la comprensión lectora, dentro de las estrategias que me enseñaron es a sacar ideas principales, secundarias, hacer mapas conceptuales, personajes, de los textos. Poder realizar

planificaciones en relación a las necesidades de los niños, que en sectores de vulnerabilidad donde estoy, son necesidades básicas pero importantes, el foco en mi carrera era el niño, poder estimular su aprendizaje y trabajar con la familia, entender que el niño nunca está solo y que son sujetos de derecho. Sobre las bases teóricas nosotros trabajamos hartos el métodos de lectoescritura, es fundamental”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Yo estoy súper conforme con mi formación profesional, haber estudiado en una buena universidad me permitió poder mirar la educación desde un enfoque amplio, además me dio herramientas para poder trabajar en sectores vulnerables. Mira, yo no sé si es la generación o una nueva forma de enseñar, pero creo que hay una diferencia con las profesoras que estudiaron en mi generación y las que ahora llegan a hacer práctica, como que se nota que no están estudiando lo que quieren, y es una pena porque son los niños los que sufren las consecuencias. Bueno, pero volviendo al tema, yo estoy muy agradecida de mi formación, los profesores siempre estudiaron ahí para nosotras, nos motivaban a buscar a investigar, a no quedarnos con lo que nos decían ellos, sino buscar más información. Y tengo que recordar a la profesora de comunicaciones, quien nos enseñó cómo enseñar a leer y escribir a los niños, eran entretenidas sus clases porque nos hacía actividades como si nosotras fuésemos las niñas, jajaja, de verdad que yo pensaba“ ¡Esta vieja está loca! ¿De qué me sirve esto? ¿Por qué nos trata como niñas?” y de verdad que ahora entiendo todo y le estoy súper agradecida por sus consejos y enseñanzas, y su amor por la educación y el lenguaje”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno yo considero que mi formación, o sea, aprendí bastante en cuanto a generar estrategias, siento que una de las cosas que aprendí en estos años de carrera fue que la comprensión lectora no tiene mucho que ver con esto de adiestrar niños con un modelo de destrezas, si no que pasa mucho más por generar algo holístico, algo integral, sí por supuesto generando estrategias como, armar un ambiente en torno a lo que es leer, generar expectativas en los niños y sobre todo trabajar con ellos esto de cuando estás frente a un texto, poder desglosarlo poder ver qué tipo de texto es, dar vuelta el texto, en el fondo como, qué tipo de texto es, cuál es su función, cuál es el mensaje principal y no leer por leer si no que lograr ser acucioso frente al texto, lograr ver el detalle, siento que sí, que mi formación apunta mucho, la formación de la carrera, a acabar con las antiguas prácticas”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“De mi formación profesional puedo decir que valoro la crítica, la forma y la perspectiva que se le da a la educación, y la crítica que se le hace a la actual forma de medir la comprensión lectora, que tiene que ver con la cantidad de palabras que se lee en un periodo determinado de tiempo, esa forma de concebir la comprensión lectora va en contra de todo lo significativo que puede ser la lectura para los niños. Los niños y niñas escapan a la lógica adultista que los quiere encajonar en una medición banal. A los niños y niñas hay que mostrarles la lectura como una puerta que nos puede trasladar a distintos mundos, a los que se desee, sin relojes ni techos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Bueno, creo que en la Universidad donde crecí profesionalmente trabaja mucho en darle a la pedagogía una visión crítica, vi en la sala de clases varios tipos de profesiones con diversas opiniones acerca de la educación y de lo que era enseñar, lo que aumentó la

comprensión y el capital cultural de mí y de mis compañeras. Pero en cuanto a la didáctica, la Universidad tenía un enfoque más pedagógico, desde la educación como fenómeno. Lo que es bueno, porque entendemos la educación como algo más amplio, pero por otro lado no nos prepara para estar en una sala de clases”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“En cuanto a la formación profesional en base a estrategias y procedimientos considero que la he llevado a cabo de manera muy consciente, ya que donde he ejercido todos mis años de docente realizamos constantemente un trabajo en equipo, de departamento de lenguaje y a nivel de institución, ya que constantemente nos sometemos a capacitaciones, a observaciones semanales de, ya sea nuestra encargada de coordinación o de la misma área de lenguaje con el fin de ir generando estrategias para lograr ayudar a los estudiantes que se encuentran más descendidos o que están quedando ya bajo sus compañeros”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

3.3 Desafío al perfeccionamiento continuo

El trabajo docente requiere estar continuamente en tensión con nuevas metodologías de enseñanza, es una forma de mejorar los procedimientos con los que se trabajan e intercambian con niños y niñas en aula. Vale la pena recordar que, existen visiones acerca del perfeccionamiento de la docencia que considera que es la propia práctica quien profundiza y mejora las metodologías de aula que profesores y profesoras llevan a cabo, “un concepto de formación como desarrollo profesional del profesorado que requiere una actitud de aprendizaje sistemático desde la propia práctica y desde el escenario donde ésta se produce” (Imbernón, 2002; 2007 en Manzanares & Galván, 2012, p.4).

Es importante lo que revela el discurso en las entrevistas respecto del sentir del perfeccionamiento continuo de la docencia, se puede decir que la reflexión, el levantamiento de problemas de la realidad áulica y las propias acciones que ellas llevan a cabo, son parte de una visión pedagógica que apunta al continuo mejoramiento y perfeccionamiento de la labor, coincidentemente, existen estudios que levantan algunas de las buenas características o al menos, consideraciones que este perfeccionamiento continuo debiese poseer para el profesorado a saber:

“Cualquiera sea la estrategia o acción de perfeccionamiento que se diseñe y aplique, ésta debe articularse en la tríada: reflexión, hipótesis de acción y práctica, lo que implica que los profesores puedan revisar y evaluar su quehacer, estructurar respuestas para mejorar su acción y aplicarlas, vinculando de este modo la capacitación con la investigación, la innovación y la evaluación permanente”. (Nordenflycht, 1998, p.12)

Las profesoras entrevistadas manifiestan que el trabajo docente requiere estar actualizándose cada día, que por medio de la misma práctica ellas se dan cuenta que requieren experimentar nuevos procesos, que aun cuando están en general conforme que la formación que recibieron, ello se convierte en una necesidad para la labor de sus prácticas. Manifiestan enfrentar los desafíos como una prolongación de su actividad docente, a continuación algunos de estos discursos:

“Para mí la información nunca es suficiente es imposible que en una carrera universitaria o de post grado uno adquiriera todas las habilidades para trabajar en lenguaje, en específico la comprensión lectora, siempre hay nuevas estrategias que van surgiendo y uno tiene que ser capaz de reinventarse, de siempre estar en constante estudio en el fondo, a pesar de esto yo creo que la formación que recibí me permitió un buen desarrollo y desempeño en mi vida especialmente como docente”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“En relación a la comprensión de lectura yo creo que en general se trabaja mucho pero todavía falta experiencia como para poder abordar mejor ciertos textos más que otros. Hay unos textos que me cuesta más lograr que ellos los comprendas, por ejemplo los de poesía, siento que se van mucho en lo literal y me falta que lo analicen bien. Más complejos porque también están menos vinculados a su cotidianidad, por ejemplo un poema o una poesía no está tan relacionado a lo que ellos (...) Entonces, ahí eso es lo complicado, me falta también ser más busquilla, tal vez buscar más estrategias para poder lograr que ellos también comprendan otros textos”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Profesionalmente he buscado distintas estrategias para favorecer el proceso de comprensión lectora, principalmente autoformándome con literatura de lectura emergente y lectura inicial”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

“Valoro mucho mi formación pues fue en la universidad. Pero luego en mi desarrollo como profesional posterior fue en donde descubrí distintas estrategias y su fundamento teórico para desarrollar el proceso de comprensión lectora de manera eficaz para el/la alumno/a, por ejemplo recuerdo las técnicas pedagógicas que utilizaba la corriente Reggio Emilia, o las estrategias del método Freinet; las cuales se oponen al mecanismo clásico de leer mecánicamente y frases y artículos que no tienen ningún sentido ni vínculo con sus requerimientos o vida cotidiana”. (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica)

Finalmente, brevemente se menciona el itinerario llevado adelante en este camino, representado a modo genérico en el siguiente esquema, conducentes a levantar las conclusiones del estudio.

Figura 14: Elaboración de Diseño Metodológico y camino a conclusiones



Fuente Elaboración Propia

VII. REFLEXIONES DEL ESTUDIO A MODO DE CONCLUSIONES

El objetivo del presente capítulo es un intento por mostrar los resultados comprendiendo e interpretando la realidad develada. Se analizaron estos hallazgos mencionándolos en forma descriptiva, apoyándolo con la incorporación de algunas ilustraciones esquemáticas que se espera colaborarán en ello.

En las conclusiones del estudio se da cuenta del problema estudiado, sus supuestos y cada uno de los objetivos propuestos en este proceso. El propósito entonces fue realizar la consecución analítica de los objetivos que guiaron la investigación, en los cuales el pilar fue, la caracterización de prácticas pedagógicas con buenos resultados en el área de lenguaje, en contexto de establecimientos denominados vulnerables de acuerdo a su GSE (grupo socioeconómico).

Se pretendió profundizar en las prácticas pedagógicas de los docentes, esa construcción diaria que van realizando y que deja de manifiesto, que son muchas las intervinientes para la construcción de una buena práctica pedagógica en Literacidad de sectores vulnerados, por ello sólo fue posible indicar, ciertas propensiones y no concluir determinadamente aquellas características halladas o generalizarlas.

Los datos levantados y estudiados permitieron integrar y comprender una realidad docente, desde una producción de datos cuantitativos (41 observaciones de aula), como cualitativos (21 entrevistas semi-estructuradas). Con todo, se espera haber hecho dialogar justamente estos datos con el marco teórico mostrando el develamiento de una realidad educativa esperanzadora.

¿Pero qué hacen en aula estos docentes?, ¿cómo son sus prácticas pedagógicas en Literacidad en estos contextos vulnerados socialmente?. Para responder estas interrogantes se consideraron supuestos y objetivos.

1. Reflexiones desde los supuestos

1) El primer supuesto que se elaboró en la investigación se estableció como;

“El rol social otorgado a la lectura es quien levanta el tipo de prácticas pedagógicas comprometidas en el área”.

Este supuesto fue elaborado con la impresión inicial, respecto de que existiría algo más, que el saber conceptual de lectura y la Literacidad que estos docentes poseen y que les lleva a ejercer el tipo de prácticas pedagógicas con mejores resultados en el área del lenguaje, todo, a pesar de encontrarse en sectores desventajadas socioculturalmente. Y de hecho, así se observó en sus prácticas. Hay una especie de sentir y compromiso inigualable en estos docentes que hablaban de cuestiones también ideológicas acerca de los temas de Literacidad, perciben que la lectura (no le llamaban Literacidad) es un bien importantísimo que no está distribuido democráticamente y que esperaban ellas o ellos, aportar en cambios sobre el tema, desde sus límites o escenarios posibles, es decir, el aula.

Nos encontramos con docentes que en sus prácticas pedagógicas, consideran intereses y necesidades cercanas, concretas, reales de niños, niñas y sus familias con las que trabajan. Así mismo con una práctica pedagógica respecto de la Literacidad, impregnada de lo que reviste socialmente para ellos (as). La asumen en efecto, como una capacidad fundamental para conocer y entender el entorno en que vivimos, que facilitaría en niños y niñas desenvolverse en justicia o al menos sabiendo enfrentar las injusticias sociales existentes, con habilidades de capacidad crítica que se proponen promover en ellos: “(...) es importante la comprensión lectora porque a partir de lo que uno lee y de lo que uno entiende puede generar un análisis o una opinión crítica personal frente a un tema en específico” (Docente de 4° años de enseñanza básica).

El apreciar de la lectura (Literacidad) desde una perspectiva de “herramienta de transformación social”, es lo que se define como una característica notable en estos y estas docentes y la comprobación del presente supuesto, dado los discursos emanados principalmente de las entrevistas. Observan a la lectura como lo que condescenderá una vida digna para estos niños y niñas con los que trabajan, una vida digna de mejores relaciones con el entorno, al poder expresar opinión y desarrollar participación. En suma, la asignación del rol social de la Literacidad, es el de la *Literacidad facilitadora* (lectura facilitadora, para muchos de ellos/as).

No lejos de asumir esta Literacidad como posibilitadora y conversora social, es necesario agregar un componente muy humano en estas prácticas pedagógicas, que si bien no es de índole social, lo es psicoafectivo. Se pretende relevar ya que, la presencia de éste ha dejado huellas en las observaciones realizadas: refiere a una enseñanza desde los afectos, el apego mencionado por algunas (os) y el cariño a cada uno de los estudiantes. Sienten que las relaciones afectivas positivas definitivamente, elevan la autoestima y dan paso a un proceso de construcción de conocimiento más flexible, práctico y sobre todo significativo; es entonces el afecto, uno de los mejores aliados para su tarea: “creo que a los estudiantes se les debe enseñar desde el cariño y el apego para formar en ellos una mejor autoestima y el desarrollo social” (Docente de 3° años de enseñanza básica).

Hay un compromiso en sus prácticas pedagógicas que generan estos buenos resultados en el área del lenguaje, lo saben, lo comparten y siguen desafiándose. Para estos docentes la Literacidad es posible trabajarla de manera igualitaria, desde el reconocimiento, respeto de la diversidad y alejada de comprenderla como un listado de habilidades solamente, sus prácticas pedagógicas en Literacidad, son posibles porque conocen lo que desean y deben enseñar. Son capaces por sobre todo, de levantar una mirada muy crítica sobre el medio en que deben desenvolverse, generando propuestas aportivas para sus aulas a pesar de dificultades contextuales.

2) El segundo supuesto que se propuso en la investigación fue:

“El constructo de Literacidad, no es conocido por los docentes, mas es posible posean una comprensión de la lectura: integradora y muy significativa”.

Ya el documento posee, una vasta manifestación de lo que se entiende por Literacidad: aquella práctica social que, en su trabajo docentes vinculan a los contextos de los niños y niñas con los que trabajan y que rebasaría al mero trabajo de aula, es decir, las y los docentes asumirían que la Literacidad, se relaciona con el desenvolvimiento de niñas y niños en el mundo cotidiano y que se enlaza con diferentes tipos de textos (información oral, escrita, visual, multimodal) en la habitualidad de la vida. Es decir, asumen la Literacidad como “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 23) promoviendo el adecuado desenvolvimiento de ellos (as) para enfrentar el medio.

Los docentes han declarado que relevan en sus prácticas, el hecho de que los niños puedan desarrollar las habilidades de Literacidad, ello les permitiría tener un proceso de aprendizaje con más y mejores logros en las distintas asignaturas, a su vez, tener acceso a mejores niveles de educación: “Es fundamental que los niños entiendan lo que se está leyendo (...) les influye fuertemente en su desarrollo tanto cognitivo como social (...)” (Docente de 4° años de enseñanza básica), “en contextos de vulnerabilidad social, el desarrollo la capacidad de comprensión lecto-escrita les abre las puertas a nuevos mundos” (Docente de 4° años de enseñanza básica).

Lo significativo que se vuelve el trabajar por la Literacidad para estos docentes en términos de una herramienta transversal para la vida, es evidente. Las propuestas didácticas que elaboran cercanas a desarrollar aspectos de inserción social adecuada, demuestran la concepción y la comprensión de la Literacidad como proceso de emancipación de niños y niñas. En efecto, el fomentar la capacidad crítica respecto de lo que los niños leen, observan o escuchan, impulsar su opinión y la participación bajo argumentos, dan evidencias de ello.

Es posible decir que existe constancia respecto de que estas profesoras y profesores desarrollan en aula elementos constitutivos del constructo de Literacidad, trabajan y promueven Literacidad. Y, aunque no lo mencionan, (lo definen como comprensión lectora), hay un pensamiento pedagógico que lleva a entender que la lectura y escritura no se reduce a ello, es decir, no “al conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente” (Zavala, 2008, p. 25), sino al desarrollo de habilidades, destrezas para el conveniente progreso sociopersonal, a la construcción de significado bajo análisis críticos de la información que perciben de variadas formas. Esto es, una diferencia radical de la percepción de comprensión lectora como discernimiento de habilidades relevantes de un texto solamente.

Claramente las prácticas pedagógicas en el área del lenguaje, a las que se tuvo acercamiento, muestran una integralidad en la comprensión de la Literacidad por parte de los (las) docentes, particularmente porque en sus discursos emanaba, un apreciar de perspectivas sobre la lectura que consideraban una mirada social y la visión la cual, los textos y la información que entregaban, debían ser observados por los niños como contenidos a analizar reflexivamente, es decir “como suceso ubicado en el espacio entre el pensamiento y el texto” (Zavala, 2008, p. 25), ello constituye un aporte importante y una certidumbre del apreciar de la lectura y escritura que trasciende a la comprensión del mensaje que encerraría un texto.

En forma evidente, estos supuestos que se han comprobado son un hallazgo sustancial de la investigación. La solidez de la investigación se ha erguido por un sistema de ideas, ciertos conocimientos respecto de un tipo especial de prácticas pedagógicas y aun cuando algunas de estas conjeturas investigativas se encontraban con cierta base, ahora se propagan y surgen nuevos y otros elementos diferentes a los antes pensados. Sin duda, entregan luces para pensar en cómo mejorar prácticas pedagógicas en sectores vulnerados.

2. Reflexiones desde los objetivos

I.- El primer objetivo abordado en la investigación fue intentar “describir las características del proceso de las prácticas pedagógicas y su implicancia en la enseñanza de Literacidad en aulas de 3° y 4° años básicos de escuelas vulnerables de la Región Metropolitana, con buenos resultados en SIMCE, lenguaje”.

Ferrater Mora (2004) indica que en la antigüedad muchos autores asumían la *descripción* como una especie de definición, la llamaban definición descriptiva. Se intentaba mencionar algunos caracteres de una determinada cosa o situación a través de la cual se podía distinguir esa cosa de otras sin necesariamente por ello, llegar a la definición esencial (Ferrater, 2004).

La Real Academia Española (RAE), por su parte manifiesta que una descripción, intentaría detallar el aspecto de alguien o algo a través del lenguaje y quizás definirlo no de forma perfecta, no por sus modos esenciales, sino enunciando una idea general de sus partes o propiedades (Real Academia Española, 2014)

En otro sentido, una caracterización cubriría la mención de ciertos atributos particulares y/o peculiares de una realidad o situación, así “la caracterización es un tipo de descripción cualitativa que puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo” (Bonilla, Hurtado & Jaramillo, 2009 citado en Sánchez, 2010, p.24). En este caso, ambos tipos de datos son los que se consideran para iniciar la descripción de las características de las docentes con las (os) que se compartió.

Pero, para hablar de ciertas características de las prácticas pedagógicas se debe realizar una selectiva visualización general de lo que en aula se vio a través de estas observaciones y posteriormente entrevistas de las y los protagonistas de campo, esto dado que “para cualificar ese algo, previamente se deben identificar y organizar los datos; y a partir de ellos, describir (caracterizar) de una forma estructurada; y posteriormente, establecer su significado (sistematizar de forma crítica)” (Bonilla, Hurtado & Jaramillo, 2009 citado en Sánchez, 2010, p.25).

De esta manera, se presenta esta caracterización considerando un elemento que nos parece fundamental; ¿qué tienen en común los (as) profesores (as) que desarrollan buenas prácticas pedagógicas en Literacidad en sectores vulnerados?. Hay autorías que definen “semejantes entre los sujetos de un mismo grupo sólo a quienes producen una aproximación identificadora de rasgos comunes y son al mismo tiempo diferentes” (Elliott, 1997 citado en Shlemenson, 2013, p. 29); éste ha sido el caso de la situación de los docentes con los que hemos trabajado, existen algunas

semejanzas desde la diferencias, que pueden surgir en la experiencia de cada docente. Entonces, consumamos este tramo del trabajo formulando aquellas cuestiones comunes a modo de caracterización como ya insinuamos y que estuvieron presentes. Recordando que, sin el afán de generalizar, las señalaremos como características distintivas de docentes trabajando en la Literacidad en sectores vulnerados.

Figura 15: Preguntas generadoras para la caracterización de prácticas pedagógicas en Literacidad de sectores vulnerados



Fuente: Elaboración Propia

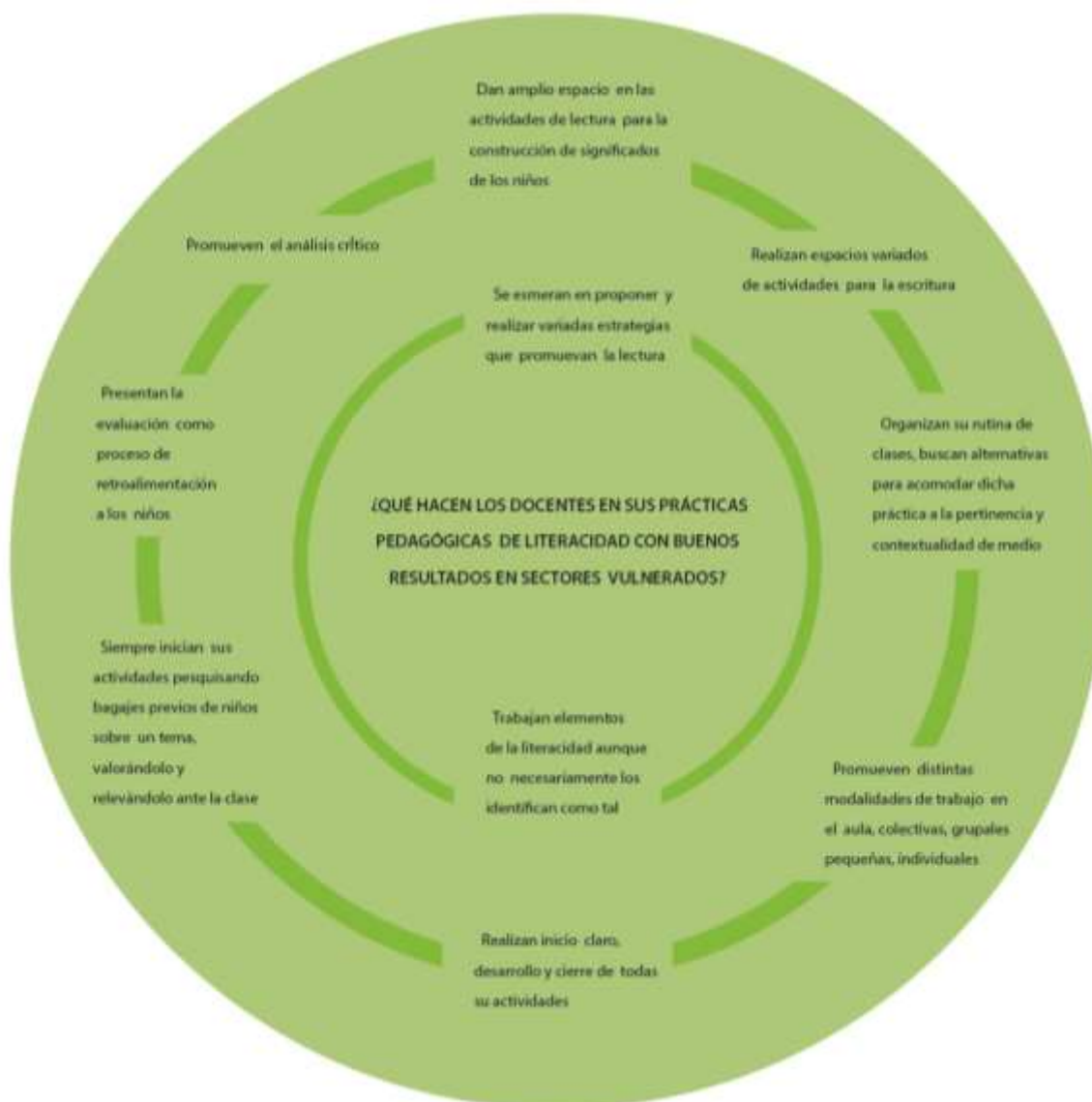
Para buscar respuestas, se establecieron tres focos que estructuran esta caracterización:

a) El foco primero responde a ¿qué hacen estos docentes en aula que pensamos es peculiar o al menos positivo en su desarrollo de la docencia?

“Debemos hacer sentir a los estudiantes que la escuela es su lugar de refugio, en donde van a aprender y a compartir lo que saben, que deben dejar los problemas fuera de ella, considerar la escuela como el lugar de desahogo, desarrollo y protección”

(Profesora 4 año básico, Comuna Recoleta)

Figura 16: Foco N°1: ¿Qué hacen los docentes en sus prácticas pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerados?



Fuente: Elaboración propia proceso de caracterización prácticas pedagógicas en sectores vulnerados

Desde la perspectiva de caracterización, entre los elementos distintivos se propone que es importante la organización del proceso de enseñanza y la calidad que las docentes puedan llevar a cabo y de hecho, realizan de sus clases, para nadie ya es desconocido que llevar adelante la clase con los objetivos claros y todos los elementos del currículo involucrados, favorece enormemente el trabajo de aula. Estos (as) profesores (as) manifestaron permanente organización de su espacio de

aula y métodos de trabajo, ante ello cabe recordar lo que Gimeno (1991) nos enunció ya hace un tiempo:

Profesores y alumnos tienen que funcionar en un cierto grado de autodirección que es el resultado de la introyección de esos esquemas de acción para lo que deben tener de alguna medida claro y asumido el curso que cada actividad o tarea les reclama. (Gimeno, 1991, p. 45)

Lo anterior evidencia una vez más que la organización es una característica importante en el aula, favorece el seguimiento que el profesor posea de todos los momentos de trabajo en sala y da mejores espacios para la interacción con el alumnado. La organización de estas prácticas fue efectivamente una situación presente en el estudio efectuado con estos profesores, lo que hacían en cada clase, la estructura de ésta, las motivaciones y actividades de cada módulo, llevaron a percibir una organización generalizada en el transcurso de sus clases de lenguaje, ello nos recuerda lo que Rodríguez (2004) plantea: “de la misma manera que el contacto con un entorno rico condiciona favorablemente la escuela, así el diseño de nuestras clases y el aprovechamiento de todos los elementos interrelacionados entre sí, está influyendo en el resultado final” (Rodríguez, 2004, p. 12). Así, define la necesidad de la organización en todo sentido, para la obtención de buenos resultados de aprendizaje o al menos, un llamado al reconocimiento de la organización como potencial colaborador del aprendizaje en el aula.

Otro elemento que estuvo presente y que se releva concluyentemente en estas prácticas, es que los profesores y profesoras poseían en esta organización una estructura de inicio, desarrollo y finalización de sus clases, que entregaban en gran sentido al orden de enseñanza-aprendizaje, como un andamiaje de esta situación procesual, ello sumado a la continua pesquisa de experiencias previas, entendemos así, se crean escenarios de trabajo en aula, potenciadores del aprendizaje, no sólo en el área de lectura y escritura (Literacidad) como se quiso trabajar en el presente estudio, sino es *conditio sine qua non* hacia el aprendizaje transversal.

Del mismo modo, estuvo presente como común continuo en estas prácticas, algo que para la educación no es novedoso, pero no deja de ser importante mencionarlo por cuanto, se mantuvo presente consistentemente, ello es, considerar cuánto y qué sabe el grupo con el que se trabaja respecto a un tema a estudiar. Los docentes presentaban sus temáticas a compartir en aula realizando la tarea de identificar activamente los aprendizajes de niños y niñas, es decir, conseguir descubrir los conocimientos y experiencias previas de ellos (as) es, una importante y positiva manera para iniciar el trabajo con los nuevos aprendizajes;

El aprendizaje ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos, experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos, que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales o contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico. (Morales, 2009, p. 212)

Esto dado que cada estudiante, posee sus propias experiencias, vivencias, conocimientos, pensares, opiniones hasta emociones a las que, pueda apelar y que son y serán vinculaciones hacia los nuevos aprendizajes.

Una nueva situación a concluir es que aun cuando, los (as) profesores (as) no necesariamente reconocían el termino Literacidad, la mayoría de ellos y ellas realizaban actividades relacionadas a su promoción y lo más valorable a considerar es que, subyacía en ellos/ellas el sentido de ésta, como elemento transcendente para el aprendizaje interdisciplinario. Se realizaba una línea permanente de trabajo que abogaba en función de la construcción de significados, es decir, una visión de la lectura como inversión social, una mirada hacia la libertad respecto de la comprensión de la información que reciben y analicen, que se les otorgaría a los niños (as).

Profesores y profesoras reconocen la lectura y su comprensión como un conjunto de habilidades, pero trasciende en ellos el foco de ésta como experiencia social y que debe ser trabajada y potenciada para el futuro desenvolvimiento de sus alumnos (as). Para llegar a este logro, consideran que el trabajo es arduo y debe estar involucrando con la escritura como parte de un proceso recíproco de crecimiento integral en el área el lenguaje.

Existía en este trabajo una consideración importante del contexto: los y las docentes hacían que sus estudiantes identificaran el medio en que se desarrollaba la situación lectora, respecto de los textos, cualquiera que estos fuesen, es decir hubo un espacio sistemático de la identificación del círculo de aprendizaje de lectura texto- textos, contexto y sujetos. Algunas estrategias tipo las de Keene y Zimmerman (1997), concluyen que los estudiantes comprenden mejor cuando se hacen diferentes tipos de conexiones: Text-to-self (Texto-a-uno mismo) / Text-to-text (Texto-a-texto) /Text-to-world (Texto-a-mundo). La trascendencia de la lectura y la escritura no tiene semejanza en el aprendizaje escolar y estos docentes son conscientes de ello, Betthelheim y Zelan (2009) respecto del punto enuncian:

El factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presente la lectura y la literatura (su valor y significado). Si la lectura le parece una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad. (Betthelheim & Zelan, 2009, p.15)

Estos (as) maestros (as) aun cuando no hablan de Literacidad sino de lectura- Comprensión lectora, levantan en sus prácticas y discursos un reconocimiento y valor a lo que socialmente la Literacidad significa, promoviendo la habilidad con diversas estrategias de lectura y escritura que fortalecen este fin.

En relación a diferentes elementos característicos de estas prácticas pedagógicas, se debe considerar el trabajo en función de modalidades diversas en aula, mostraron cómo se vuelve importante considerar que el aprendizaje se sitúa en un espacio y momento determinado. Ante ello, la flexibilidad de estas situaciones en aula, se presentan como potenciadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literacidad.

El tránsito de lo individual a lo colectivo en las labores, fue un ejemplo, de hecho, las diversas tareas se llevaban a cabo activamente, motivando la participación en grupos pequeños, grandes – congregados- según el tipo de propuesta diseñada y presentada a los estudiantes, sorteando en general los espacios que por muy reducidos que fuesen, se observaron de igual modo “aprovechables” en la dinámica áulica.

Las formas, dimensiones y situaciones parecían estar coordinadas de tal manera de facilitar el desarrollo de la clase de lenguaje, claro en algunos momentos más que otros, según el tipo de actividad y el horario, más todo convergía en clases que no parecían sino crear un ambiente cómodo en su desarrollo con formas colectivas de trabajo de niños y niñas, fusionadas o individualmente. Zabalza indica, “parece constatado que se produce una mayor implicación de los sujetos en objetivos colectivos que en los meramente individuales” (Zabalza, 1996, p. 5), y así se observa en estas prácticas pedagógicas, las labores y responsabilidad en equipo, la toma de definiciones y planificación de la tarea otorgada por el/la docente, permitía que niños y niñas se coordinaran con sus compañeros en la toma de acuerdos, metas para llevar a cabo lo encomendado.

Con respecto a la forma en que se presenta la “evaluación” en estas aulas que fueron parte de la investigación, ésta siempre se manifestó como proceso de retroalimentación a los niños, se observaba que a las y los docentes les interesaba diagnosticar en cada actividad, el nivel preliminar de conocimiento de los niños (as) y estar al tanto de sus avances a través de la consecución de las clases en el área. Este proceso visiblemente trabajado, les consentía no sólo lo que niños y niñas quizás ignoraban acerca del contenido a revisar, sino, también lo que ellos sabían, incluso en forma genérica pero no menos importante, lograban comparar panorámicamente el desempeño de ellos (as), hasta el intento de equiparar los aprendizajes de un mismo niño o niña. Las evaluaciones consistían, por ejemplo, en contar y recontar historias, escribirlas y rescribirlas, uso de carpetas, fichas en las que los niños parecían entretenerse, juegos sobre el tema, preguntas abiertas que ayudaban a la evaluación y consolidación de los aprendizajes, exposiciones relajadas y voluntarias, co-evaluación de sus cuadernos entre compañeritos de asiento, evaluaciones grupales, etc.

Destaca además que el sentido de evaluación que estas (os) docentes desplegaban, se encontraba muy lejos de ser punitivas o promover competitividad, por el contrario, los niños realizaban constantes autoevaluaciones configurándose como partícipes activos de su aprendizaje en las distintas actividades de lenguaje.

La promoción del análisis crítico fue una interesante constatación en el desarrollo de la docencia y prácticas de profesoras y profesores observados. Se asume que el desarrollo de niños y niñas en el área de la Literacidad no sólo comprende procesos de escritura y lectura, sino competencias, habilidades, actitudes hacia el lenguaje y un desarrollo del pensamiento que promuevan justamente estas habilidades hacia, lo crítico- reflexivo, ello debe fortalecer el que sean capaces de desentrañar todo tipo de información a la que son expuestos (as), incluso en variados formatos, analizarla, suponerla desde la mirada evaluativa, tomar postura y decisiones en forma activa y participativa, ello se observaba como eje de la comprensión del lenguaje y que poseían los docentes.

Las actividades que promovían *habilidades cognitivas* y *metacognitivas* fueron actividades consistentes y permanentes en las aulas, por ejemplo, el espacio para las preguntas, la conversación en aula, las provocaciones ante algún tema, hacían visible, que niños y niñas estaban siendo constructores de sus oportunos significados y agentes opinantes y reflexivos acerca de los diferentes temas tratados, a ello se suma que las habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral estaban siempre presentes.

La realización de hipótesis y el que las y los docentes las promovieran y fortalecieran escuchándoles, permitiendo precisamente opiniones y críticas, el análisis de los temas, buscar

soluciones ante problemáticas planteadas en forma colectiva, moderadas por ellas (os), eran situaciones que parecían estar vinculadas justamente con destrezas de nivel superior, fuertemente relacionadas con la promoción del pensamiento crítico. Hubo espacios donde se problematizaban distintas situaciones, lograban colectivamente reflexionar y eran exhortados a la transferencia de lo aprendido a otras dimensiones de la cotidianidad, por parte de estas (os) docentes.

Finalmente, al configurar la integración de todos estos elementos observados en el desarrollo de aula a través de estas prácticas pedagógicas, se recuerda lo que Zavala (2008) menciona: “leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee y escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p. 24). Es decir, que desde este enfoque la Literacidad es por sobre todo, en línea con lo planteado por Barton y Hamilton (1999), una práctica social. Se evidenció además, que los intereses de niños y niñas siempre eran considerados, llevando adelante variadas y sistemáticas actividades integrando lo mencionado, tanto para el trabajo de escritura como para el de lectura, cercanos a la comprensión de la Literacidad que sin precisamente ser explícita en el discurso de profesoras (es), se ejercía su promoción de todos modos.

b) El segundo foco de análisis a concluir dice relación con el ¿cómo se sienten en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as)?

Existen diversos estudios donde se enuncia que, la práctica pedagógica se vuelve inseparable de las vivencias personales que los profesores posean (Barón, 2015), ello se vincula indefectiblemente con el respeto que los docentes sienten con quienes trabajan y educan, como también el sentir satisfacciones, gusto, evidente placer, respecto de lo que llevan a cabo diariamente en sus prácticas pedagógicas.

Figura 17: Foco N°2 ¿Cómo se sienten en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as) en sectores vulnerados?



Fuente: Elaboración propia. Proceso de caracterización prácticas pedagógicas en sectores vulnerados.

Una de las notorias características en la experiencia vivida con estas (os) docentes fue observar tanto en aula como en sus discursos, una buena disposición, una especie de actitud para percibir, pensar en tendencia positiva lo que harían en aula, como si viniesen preparados positivamente y con ánimo para el desarrollo de sus clases. Ello lleva a recordar lo que se menciona en los diccionarios de psicología al respecto, de las disposiciones mentales de los individuos, y cómo éstas conllevan a

una especie de tendencia que, lideraría en forma bastante determinante la cognición de las personas para enfrentar diferentes tareas, ante lo mismo, la Real Academia Española enuncia ante la significación de disposición, “hallarse apto y listo para algún fin” (Real Academia Española, 2015).

Se detectó en los docentes un agrado por lo que desarrollaban en aula, manifestaban el gusto y compromiso por lo que realizaban y organizaban, proyectando como cada actividad sería grata para niños y niñas con los que compartían en aula.

En este foco también se puede mencionar, que el continuo y espontáneo interés de las profesoras (es) relacionados con instruirse acerca de nuevas formas y métodos o estrategias para el trabajo de aula en relación al lenguaje, estuvo notoriamente presente. Cada quien poseía diferentes percepciones acerca de su formación de base, mas en general la valoraban, sin embargo, reconocían la absoluta necesidad de estar “renovando y fortaleciendo su quehacer”. Esto les lleva a una reconstrucción de conceptualizaciones y significados o de sus métodos y enfoques, mejorando además de robustecer sus prácticas pedagógicas.

c) El tercer foco de análisis a concluir dice relación con el ¿cómo son estas profesoras (es) en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados (as) en sectores vulnerados?

Las formas de ser en su docencia, levantan luces particulares acerca de un desenvolvimiento de la práctica pedagógica imitable o por lo menos positivamente observable, ello parece relevante por cuanto la búsqueda de una pedagogía que fortalezca el quehacer en el trabajo con niños y niñas es una necesidad, más aún en situaciones de vulnerabilidad social.

Figura 18: Foco N°3: ¿Cómo son en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as) en estos sectores vulnerados?



Fuente: elaboración propia

En este foco se acentuará que el grupo de docentes aun cuando, manifestando estar atentos a los requerimientos de la institución a la que pertenecían y el marco curricular vigente, que cubría los contenidos en su curso o nivel, exteriorizaban en notoria forma, una autonomía e independencia generadora de flexibilidad en el desarrollo de sus prácticas en aula, ello, lleva a recordar lo que Shön (1983) menciona acerca de los procesos de reflexión de las prácticas gracias a esos comportamientos:

La profesión docente supone el ejercicio de una práctica institucionalizada que siempre incluye un margen de acción autónoma, y en esa medida, por analogía más que por otra cosa, puede incluirse su función dentro de las profesiones que ejercen el diseño de prácticas apoyadas en un proceso de reflexión en la acción. (Shön, 1983 citado en Gimeno, 1991, p. 43)

Su reflexión sobre la práctica en base a una autonomía presente, les permitía, en la observación realizada de estas prácticas, manifestar constante innovación en las actividades que realizaban, ocupando medios atractivos en aula, buscando alternativas de trabajo en los contenidos de sus jornadas de enseñanza-aprendizaje, siendo reflexivos en su quehacer dado que se encuentran diariamente demandados para con la toma de definiciones didácticas por ejemplo.

Ante esto se recuerda que es el mismo Shön quien indica, que el profesor podría enfrentar su práctica bajo dos formas, una de ella es la racionalidad técnica que lleva al docente cercano a aplicar su conocimiento como especialista y la otra forma, como un docente quien aplicaría la racionalidad práctica concibiéndose como un docente autónomo y práctico, que define su quehacer bajo la reflexión necesaria para avanzar en esta práctica según sus experiencias acumuladas, innovando, reacomodando, según particularidades del contexto con iniciativa y asertividad (Shön, 1983). Todo lo anterior es, lo que se percibía precisamente en este grupo de profesores, quienes destacaban más o menos por algunas de estas cuestiones, sin embargo, la parte de experiencia práctica sostenida por la confianza de su formación, generaba el despliegue en aula de una práctica calmada y confiada con sus alumnos.

Los docentes presentaban además, organización en sus aulas, estableciendo ambientes fundados de trabajo y situando los lugares y recursos en función de los aprendizajes que querían trabajar con sus alumnos, se evidenció cierta seguridad y manejo en los contenidos que iniciaban a trabajar con niños y niñas, lo que concebía un clima grato para la tarea a emprender. Ello lleva a mencionar a Gimeno (1991) quien indica que el saber práctico profesional lo compone un repertorio de tareas que el profesor sabe poner en marcha en determinadas condiciones y ciertos cometidos (Gimeno, 1991).

El análisis crítico y cómo lo promueven en sus aulas, es un elemento trascendente en estas prácticas pedagógicas, que estos profesores (es) manifiestan de la Literacidad; una capacidad para conocer nuevos mundos u otras realidades, y con ello concebirse a sí mismos como sujetos bajo contextos discursivos socio-históricos determinados, entonces asumen sus prácticas como un quehacer continuo de y con estrategias que permitan a sus niños y niñas desarrollar este pensamiento opinante, tomar posición frente a la diversidad de temas, manifestar opiniones en función de lo que ven, leen, observan, escriben etc.

Las características personales que resaltaron en este foco, dicen relación con un comportar de los (as) docentes que se vinculan a situaciones de un nivel emocional. Es sabido que al generar relaciones sólidas, afectuosas y de evidente apoyo para con los estudiantes, niños y niñas se sienten con mayor seguridad, con mayor competencia al desarrollar diversas actividades, logrando mejores logros académicos (Hamre & Pianta, 2006), ello se alude dado que la afectividad, la flexibilidad ante diversas situaciones intra-aula, generaban un clima de trabajo cálido de parte de los docentes en sus prácticas para con sus alumnos.

Existía además de este clima afectivo, una notoria paciencia en los ritmos de trabajo/aprendizajes de los diferentes niños en aula, se evidenciaba una práctica respetuosa y equitativa de trato ante las diferencias y la diversidad, no tomándola como problema sino como desafío, apoyándolos (as) y creando grupos que permitieran el trabajo colaborativo y exitosamente participativo en aula, como ya fue enunciado antes en los supuestos.

La capacidad de escucha del y la docente en sus prácticas pedagógicas fue un elemento que destacó, sobre todo por el poco periodo que lleva un bloque de desarrollo de clases, sin embargo a ello, se daban el tiempo de escuchar a quienes deseaban manifestar alguna situación, tuviese o no ésta, relación con el contenido que estaban revisando, como valorando la oralidad, la conversación, situación a nuestro pensar, meritoria.

Se observa y en efecto declaran estos profesores, que deben fortalecer la autoestima ante todo: “de los que tienen más problemas conductuales y de aprendizaje, creer en ellos, esto abre caminos a niños y niñas que viven realidades de vulnerabilidad social según sus percepciones” (Profesora de 3° año básico).

Sin duda lo pesquisado en este foco, si bien es algo antes oído, parece ser de relevancia suprema, los efectos de la efectividad, el respeto por los ritmos de trabajo, la paciencia y la escucha, son elementos que deben estar presentes si se desea fundar buenas prácticas pedagógicas en cualquier área disciplinar. Sumado a lo anterior y otras ya veces escuchado en investigaciones educativas, se encuentran las expectativas de logros, ese mensaje implícito que las (os) docentes enviaban en el diálogo o expresiones paralingüísticas diversas, lenguaje corporal por ejemplo, de cada instrucción a sus alumnos: “ustedes pueden hacerlo, ustedes saben hacerlo, si nos cuesta niños, no importa, nos solicitamos ayuda, para eso estamos aquí, para colaborarnos y aprender juntos” (Profesora de 4° año básico).

Es notable que son los mismos docentes quienes mencionaron en la investigación que una manera de favorecer sus prácticas y tener mejores logros es -desarrollar relaciones afectivas significativas y seguras con sus estudiantes-, conocer sus historias de vida, problemas, alegrías, intereses, expectativas, aconsejarlos, ayudar en la medida de lo posible. Es decir, una de las destacables características de esta realidad educativa es, una acción socio-expresiva positiva de parte de ellos.

Palpablemente las expectativas de logro, como juicios positivos o negativos muchas veces implícitos son percibidos, comprendidos en forma clara y rápida por niños y niñas y tienen la peculiaridad de motivar o no, al desarrollo de la tarea que ellos están enfrentando en ese instante. Las escuelas, todas ellas, deberían considerar lo positivo de las expectativas de logros explícitas y positivas y, los efectos que ellas generan en los aprendizajes de niños y niñas, sin duda, una herramienta muy importante de considerar a incorporar en forma imprescindible en el trabajo de aula.

Otro grupo de elementos a destacar en este último foco, es el que indica que profesoras y profesores, quizás por formación, por ser un concepto reciente, polisémico, diverso o multi-conceptual, no necesariamente conocen el término Literacidad, sin embargo, sorprendió enormemente que, en el trabajo de las clases de Lenguaje y Comunicación justamente subrayaba todo aquello que lo conforma, es decir, partiendo por la consideración respecto de que la lectura y

la escritura son herramientas de transformación sociocultural y una clara oportunidad de apoyo y cambio para estos niños que dado sus contextos, deben enfrentar una adversidad mayor en términos sociales.

En estas prácticas pedagógicas la realidad que se desarrolla en aula, es precisamente, aquella que asumen la importancia de la Literacidad como instrumento de colaboración a las futuras acciones de los niños con los que se trabaja, así como una concepción de la comprensión tras la cual, niños y niñas logran significar y otorgar sentido a los distintos tipos de textos, realidades, situaciones, sean éstos, en los formatos que se presenten: escritos u orales, visuales, en definitiva información variada de las situaciones de vida que conforman nuestra realidad. Emergía la alta conciencia social que todas y todos sin excepción poseían respecto al tema, eran capaces, al explicarles el significado de Literacidad, de prolongar la semántica del término, transformándola en directas apreciaciones acerca de situaciones prácticas dónde veían concretamente el trabajo de su necesaria potenciación. Se sugiere, entonces, que las prácticas pedagógicas que observan a la lectura como elemento emancipatorio, liberador, de cambio social, evidentemente poseen el sentido de la Literacidad, y éstos fueron los casos gratamente identificados.

II.- En relación al objetivo segundo de la presente investigación “Comprender la construcción de sentido atribuido por docentes al proceso de práctica pedagógicas y su implicancia en la enseñanza de la Literacidad en 3° y 4° años básicos de escuelas vulneradas en la Región Metropolitana, Santiago Chile, que han logrado buenos resultados en SIMCE, Lenguaje”.

Las definiciones de “construcción de sentidos” han sido estudiadas desde variados enfoques, Carneiro (2006) dice que “la creación de sentido forma parte de la aventura humana. Ser humano – en su esencia íntima– es procurar entender la vida y encontrarle un sentido a las cosas” (Carneiro, 2006, p. 6), la construcción de sentidos de sus prácticas pedagógicas de las y los docentes posee directa relación con sus vivencias en aula y la realidad contextual que enfrentan día a día.

Por otra parte Bruner, en el marco de su apuesta por una psicología cultural, postula que la cultura y la búsqueda de sentido son las verdaderas causas de la acción humana (Carneiro, 2006). Ello invita a pensar que estas prácticas pedagógicas con las que se comparte, se revisten de acciones que generan la impronta docente tan valiosamente característica y que por la cual definimos el estudio. Esta construcción no sería la misma sin el contexto en que se desenvuelven los profesores. Todos ellos coinciden en que la clave para el buen desarrollo de prácticas pedagógicas, se encuentra en la contextualización que hace el profesor respecto a los intereses de sus estudiantes, el cómo considera y respeta su entorno, anécdotas de vida, la cotidianeidad que vivencian.

Por otra parte, se sabe que "el investigador se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación... se trata de alcanzar la estructura de observación del otro. Su orden interno, el espacio subjetivo, como sentidos mentados y sentidos comunes" (Canales, 2006, p.19), es por esto el intento de escudriñar sobre este “orden interno” que poseen los (as) presentes docentes en el desarrollo de estas prácticas en Literacidad, este objetivo permitió de alguna manera entender el quehacer en el área y concluir que su base podría ser un aporte a cambios y definiciones en situaciones similares.

Al tomar en cuenta una mirada multidimensional para intentar describir las prácticas pedagógicas, se enriquece el concepto puesto que a los docentes les permite mencionar consideraciones importantes y más claras en términos contextuales. Lo que debe quedar claro, es que la práctica pedagógica es polidimensional, involucra muchos elementos intervinientes, más aún, al practicarla en las condiciones en las que estos (as) docentes lo hacen. Así, la práctica pedagógica construida por estos y estas docentes, no está exclusivamente definida por el conocimiento, por ejemplo, disciplinar que posean, sino conscientemente para ellos, involucra consigo valores, habilidades, emociones, actitudes y diversos elementos contextuales que pueden ser altamente influyentes para el desarrollo de ésta.

Es interesante relacionar esta construcción de sentidos sobre su práctica pedagógica con lo que ha dejado Berger y Luckman (2003) respecto a que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, es así como estos profesores alzan su apreciar y construyen el sentido de su práctica, asumiendo que lo que realizan es el deber ser de su misión como profesoras (es). El tránsito entre la significación y la construcción de sentido se encuentra lleno de subjetividades, que en sí mismas, crean la realidad docente, crean estas prácticas pedagógicas.

La operación de significación que estos profesores y profesoras muestran y comentan sobre sus prácticas pedagógicas en Literacidad son construcciones a partir de su sentir y vivencias personales en la ejecución de su docencia, así, "significados y contenidos simbólicos del entrevistado según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo, desde las dimensiones profundas hacia el nivel de superficie de las palabras habladas, por las cuales él expresa sus sentidos" (Canales, 2006, p. 236), y curiosamente aunque no siempre en forma explícita los (as) profesores mencionan el concepto de Literacidad, denotan que en sus prácticas, se desenvuelven bajo lineamientos marcadamente constructivistas hacia el área de la comprensión del lenguaje, las actividades por ejemplo colaborativas, que permiten precisamente aprendizajes integrados.

Los docentes son capaces visiblemente de tomar en consideración el contexto de sus alumnos en el amplio sentido, saben, de dónde vienen, quiénes son sus familias, qué características poseen los hogares en los que residen, cuáles son las condiciones de apoyo o no que invisten en sus residencias, todo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Conocer claramente el contexto y las realidades sociales de sus estudiantes, definen el contacto de la realidad que saben, deben sortear, mas se les presenta como desafío y no como un problema.

Las prácticas pedagógicas en Literacidad compartidas con estas (os) profesores (as) no sólo manifestaron conocer la realidad contextual de sus alumnos y respetarla, sino significativamente relevarla, lo que es interesante si se reflexiona bajo el enfoque que el conocimiento de la vida se estructura en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por propios intereses pragmáticos inmediatos y otras por la situación general dentro de la sociedad (Berger & Luckman 2003), así el conocimiento de sus prácticas, la arquitectura del sentido de ellas, se vinculan a sus intereses y convicciones acerca del compromiso que sienten y manifiestan en aula.

En el capítulo anterior se informó que estos docentes piensan la Literacidad como una práctica que envuelve esencialmente un proceso de reflexión y la necesidad de crear espacios de opinión sobre la

información que se les presenta a los niños y niñas. Lo anterior les lleva a ejercer una práctica que considera a niños y niñas como sujetos activos en su proceso de aprendizaje, a quienes se les debe ayudar a potenciar la construcción de sus saberes a través de ejercicios de reflexión y toma de posiciones frente a un tema, es decir, aprendizaje para la vida y no remitirlo a desarrollos de habilidades en la clase de lenguaje o sólo la capacidad de comprensión de lectura localizada: “(...) saber comprender, una habilidad superior, una habilidad que te servirá para toda la vida” (Docente de 3° y 4° años de enseñanza básica).

En esta representación de la comprensión, se incluyen los enfoques y/o perspectivas más constructivista y críticos de la Literacidad. Las prácticas pedagógicas que perciben estos docentes como la que se debe llevar adelante en su profesión, es ciertamente dificultosa, no se encuentra ajena de desafíos permanentes, pero sienten deben estar innovando en forma continua para avanzar exitosamente, repensando su quehacer, re-construyendo estrategias. Estos (as) docentes son capaces de identificar características de sus estudiantes “casi como identificar patrones”, ven sus fortalezas, desafíos y asumen toda esta información para organizar sus clases para diseñar el trabajo en aula en forma pertinente y motivadora.

III.-El Objetivo número tres y último planteado del estudio fue “Indagar sobre cuáles son las condiciones sociales, material-pedagógicas y didáctico metodológicas para la enseñanza de la Literacidad con las que cuentan y desarrollan respectivamente, profesores (as) en contexto de vulnerabilidad social de estas escuelas de la Región Metropolitana Santiago Chile”.

La construcción de lo que se entiende por vulnerabilidad ha pasado por numerosos enfoques. Se sabe que no son los sectores, familias o territorios vulnerables, sino que éstos son los “vulnerados” por las estructuras sociales, culturales, los servicios, la falta de bienestar que finalmente crea tal situación. Pero el concepto según RAE viene del latín *vulnerabilis* que lo identifica como un adjetivo al indicar “que (la persona, situación) puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente” (RAE, 2014). Por otra parte, según lo señalado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la vulnerabilidad es el resultado de la exposición a riesgos, aunado a la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente (CEPAL, 2002). De allí que desde el inicio de esta investigación se consideró que, la vulnerabilidad es pensada como un escenario y un proceso polidimensional y causal.

En definitiva, la vulnerabilidad y las condiciones sociales en la escuela, no se alejan de estas concepciones, instalándola bajo una realidad indefensa, de la que todos somos responsables, pero comprometidamente, estos docentes prefieren verlo como una posibilidad de lucha y cambio social, al menos de esa manera se levantan sus discurso en sus prácticas pedagógicas, ello lo recuerda lo que por ejemplo Busso (2004) indica:

La definición de un concepto y del enfoque que lo subyace delimita, en gran medida, el problema observado y la forma de medirlo, por lo tanto también influye en el modo en que se tratan las soluciones de política que se desprenden de la visualización del problema. (Busso, 2004, p. 6)

El trabajo que docentes llevan finalmente a cabo en aula en sus prácticas pedagógicas, presentan realidades complejas que deben considerar, sin embargo, estos docentes siempre manifiestan que

esta realidad lejos de dejar de asumir sus dificultades lo viven como reto, ya que piensan que no es un impedimento para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de niños y niñas. Es decir, logran sorprendentemente apropiarse de la condición de vulnerabilidad del sector donde trabajan, piensan es una realidad social modificable, la reverencian y justiprecian desde lo que se ha conformado, con fines altruistas relacionados con trabajo para la mejora y el cambio.

Los docentes saben que la escuela y sus prácticas se encuentran expuestas a riesgos constantes que alteran el bienestar y desenvolvimiento de su trabajo en aula y de lo injusto estructuralmente que se vivencia, mas sienten que deben trabajar con esperanza y convicción: “Empaparnos de la cultura que nos rodea y crecer como personas integradas a la sociedad” (Docente de 4° años de enseñanza básica).

Las condiciones sociales de vulnerabilidad entregan, un escenario en general adverso para estos docentes, pero se pretende rescatar que aún cuando están conscientes de que las estructuras sociales requieren ser modificadas, que las políticas educativas debería prestar mayor colaboración y entrega de bienestar en estos sectores, invirtiendo responsablemente en la primera infancia, no ven a niños y niñas en función de la “emergencia”, los ven con potenciales y se sienten responsables de apoyar el fortalecimiento de sus habilidades, que aseguran las poseen, para así mejorar el desarrollo del aprendizaje.

En el mismo sentido de potenciación, el tipo de metodología y materiales trabajados, son movilizados por un espíritu de constructivismo, motivación para con su alumnos, paciencia y mucho cariño en diario compartir de sus prácticas pedagógicas. Son docentes que en su distribución didáctica de los elementos que van constituyendo sus metodologías, crean siempre alternativas potentes con situaciones cargadas de afectividad. Se quejan de la sobre carga curricular, las diferentes realidades del capital cultural de sus niños y niñas pero, emprenden visiblemente estrategias de aprendizaje cooperativas que declaran les dan buenos resultados para afrontar esta realidad.

En relación al apoyo pedagógico-didáctico, se sabe que “los materiales educativos constituyen una mediación entre el objeto de conocimiento y las estrategias cognitivas que emplean los docentes” (Sánchez, 2000; Gallego, 2007; Moreira, 2003; Boude, 2007 citados en Angarita, Duarte & Fernández, 2008, p.50).

Y los que seleccionan estos docentes, se encuentran en colaboración a la mejora de la Literacidad, por ejemplo; incentivan la rutina del material de lectura de numerosas orígenes de información actuales, tales como internet y la prensa. Dicen contar con el apoyo del Estado respecto de computadores aunque reconocen, son materiales que requieren esfuerzos para su manejo, si niños y niñas no los poseen en sus casas:

“Que se trabaje con diferentes tipos de textos que sea, por ejemplo, no literario o auténticos, o incluso hasta de literatura infantil-juvenil como los libros álbum, o sea yo trabajo hartito en clases con eso y para mí es como una de las mejores estrategias (...) Yo por lo general les proyecto o sea les escaneo los libros que tengo y los proyecto en power point y ellos lo pueden ver en grande además de mostrárselos físicamente, y eso para mí me ha resultado, ellos se motivan”. (Docente de 3° años de enseñanza básica)

Logran constituir sus contenidos con ejemplos para sus alumnos (as); los observados efectivamente fueron: mapas conceptuales, esquemas, dibujos, diagramas de redes, por ejemplo. Trabajan la producción escrita de manera entretenida y en forma cotidiana, sin embargo, la oralidad y la recepción de opiniones son parte también bastante común en sus aulas. Existe trabajo con guías que intentan cubrir la disciplina en sí, pero involucran por el tipo de preguntas y actividades que contienen, el desarrollo de variadas habilidades del lenguaje; Hernández y De la Cruz (2014) indican que son justamente estos materiales a modo de guías didácticas las que fortalecen la relación de los contenidos y las habilidades previstas a promover en cada área:

“estos materiales facilitan la expresión de los estilos de aprendizaje, pues crean lazos entre las diferentes disciplinas y, sobre todo, liberan en los estudiantes la creatividad, la capacidad de observar, clasificar, interactuar, descubrir o complementar un conocimiento ya adquirido dentro de su formación” (Martínez citado en Hernández & De la Cruz, 2014, p.166)

Así, los docentes realizan variados esfuerzos al elaborar guías que motiven a los niños a desarrollarlas, siempre las evalúan en grupo y comparten avances en forma colectiva: “Tratamos de entregar material didáctico de calidad, aunque sea complejo en este contexto” (Docente de 3° años de enseñanza básica). Para Martínez (2013) el material de guías didácticas "(...) constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es ofrecer todas las orientaciones necesarias que le permitan integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura" (Martínez citado en Hernández & De la Cruz, 2014, p. 166).

Es evidente que los docentes presentan una consideración hacia los niños con las metodologías y materiales con que desarrollan sus actividades. Muestran respeto a sus ritmos de aprendizajes, prueba de ello son los esfuerzos de estos profesores por pesquisar además como parte necesaria del currículo, sus avances a través de las evaluaciones. Cabe mencionar que cuando profesoras y profesores, se sirven de la evaluación para conducir su instrucción, en general la meta se relaciona con congregar datos sobre lo que los niños y niñas están realizando a medida que leen, así los resultados de las evaluaciones confiables consienten que las (os) docentes consideren éstas para compensar las necesidades específicas de cada niño o niña con los que trabajan. Lo anterior es una característica tremendamente positiva en estos docentes dado que se observó es parte de actividades cotidianas.

La meta de la investigación estuvo motivada por generar flexiblemente, una especie de caracterización o levantamiento de relativas “estructuras o formas” que resumen ciertos atributos “del hacer en la práctica pedagógica de aula”, estas por su puesto, observadas claro en la trayectoria investigativa. No fue intención teorizar aplicando generalizaciones de este desenvolvimiento o compartimiento observado sobre prácticas pedagógicas con buenos resultados, sino describir lo encontrado. Huelga decir que estas características son en alguna medida, una clara “abstracción” que se consiguió enunciar en términos descriptivos que exhortan a seguir observando y reflexionar acerca si es viable, destacar una docencia activa y reconocer por este tipo de prácticas, que si es posible prácticas pedagógicas que colaboran contra la desigualdad social a pesar de la adversidad contextual.

Finalmente, se sabe que no son sectores y niños los vulnerables, sino que existen servicios, características de servicios de todo tipo que, vulneran a niños, niñas, familias en su desarrollo. Los docentes consideran esta realidad como responsabilidad y reto, enfrentando su quehacer con visiones didácticas proclives al desarrollo de la lectura y escritura como herramienta de innovación en lo social, de transformación de condiciones sociales. En definitiva, no accediendo a que esta realidad sea impedimento para creer que los niños y niñas con los que trabajan, no podrían avanzar en su aprendizaje de la Literacidad y con ello a un desarrollo integral.

Habrán matices respecto a la Literacidad, comprensión lectora, alfabetización, sin duda alguna, más lo trascendente aquí, es cómo a nivel humano existe un compromiso de docentes en sus prácticas pedagógicas que buscan y luchan por relevar a la cultura de la lectura y la escritura bajo una dimensión eminentemente social y por qué no mencionarlo, político también.

Estos docentes observados y entrevistados trabajan en situaciones y circunstancias complejas, sin embargo a ello, manifiestan en su actuar práctico-pedagógico, el interés, las expectativas motivadoras y más aún la esperanza, de que los alumnos con los que trabajan, superen las injustas cortapisas de la desigualdad social y aprendan desenvolviéndose con autonomía. Ellos confían en el potencial de sus alumnos. Son docentes que se apropian del sentido de Literacidad, el cual, puede actuar como emancipación. Para ellos la vulnerabilidad, el riesgo social de dónde provienen, no tiene por qué necesariamente determinar el camino de sus alumnos.

Estas valiosas características de los docentes han albergado una especie de identidad propia particular de prácticas pedagógicas, y ello se fue logrando en la identificación de un definitivo conjunto de ya mencionadas peculiaridades propias, que son naturalmente atribuibles a estos docentes, configurando de este modo una realidad docente valorable. Aun cuando han confluído variados aspectos de esta realidad docente fue posible de igual modo, abstraer en forma sencilla, quizás general y flexible, una configuración de características de prácticas pedagógicas con buenos resultados en sectores vulnerados, que es posible socializar y recomendar a otros profesores.

Se entiende que los cambios en el área de la Literacidad necesita esfuerzos colectivos y estructurales de políticas educacionales, más por ello se destacaron estas experiencias de prácticas dado, son un germen de transformación para ideas posibilitadoras.

4. Perspectivas o sobre el futuro de la investigación

El presente material generado es la continuación de una línea de interés investigativo. Se trata de analizar justamente cuáles son las mejores formas de enfrentar las realidades diversas para la enseñanza de la Literacidad en la primera infancia y seguir relevando la trascendencia de considerar la Literacidad como instrumento de cambio en el entorno. Una forma de prolongar la tarea, es presentar justamente la temática a fondos concursables nacionales de investigación con el fin de solidificar, un grupo de investigación que permitiría aportar al área.

Con todo el material levantado, se puede crear una propuesta didáctico-metodológica que fuese en términos prácticos, un apoyo intraaula para el fortalecimiento de la Literacidad en estos niveles educacionales de aulas chilenas. Aunque se pretende destacar que las ruedas, focos de

características emergidas del trabajo de estos docentes, ya son una muy buena guía práctico-reflexiva. Y desde aquel punto de vista cabe preguntarse:

¿Qué hacen estos docentes en aula que pensamos es peculiar o al menos positivo en su desarrollo de la docencia?
¿Cómo se sienten en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as)?
¿Cómo son en sus prácticas pedagógicas de Literacidad con buenos resultados estos profesores (as) en estos sectores vulnerados?

4. De las Limitaciones del estudio

Evidentemente la investigación no estuvo ajena de dificultades, las cuales en alguna medida establecieron revisiones y replanteamiento de muchas situaciones, entre ellas:

Se trató de comenzar a trabajar hace cuatro años, con el constructo de Comprensión Lectora, presente en el currículo prescriptivo nacional chileno, avanzado en la construcción de mi Estado del Arte, y, decidir cambiarlo por Literacidad, dado que representaba lo que realmente motivaba mi interés como profesora de lenguaje en la formación inicial docente universitaria, es decir, el trabajo de enseñar cómo promover la lectura en niños y niñas. Así fue necesario enfocar el trabajo desde un aspecto más crítico y social, como construcción de significados pero en consideración y respecto al contexto. Siempre, teniendo como base que quien trabaja en pro de la lectura no debería entenderla exclusivamente como habilidades locales frente a un texto estándar sino como necesidad de expansión comunitaria, política y la habilidad de lograr enfrentar analítica y críticamente, todo tipo de información. Ello significó rehacer el Estado del Arte, lo que llevo meses adicionales de revisión de bases de datos.

Además, dada la realidad educativa chilena y las a veces, desconsideradas críticas a aquellos docentes que se desenvuelven principalmente en sectores vulnerados, por sus resultados ante pruebas estandarizadas; no fue fácil lograr la aceptación de aquellos profesores que finalmente en forma amable y con generosa gratuidad, accedieron a ser observados; les agradezco la confianza y admiro su coraje con el que siguen enfrentando las dificultades de su docencia.

El trabajo de campo sufrió serias dificultades a propósito de las movilizaciones nacionales en educación, primero de estudiantes y luego del estamento de profesores, por tal motivo luego de avanzadas observaciones en ciertos establecimientos, debí buscar y comenzar de nuevo con otros grupos de profesores, esto al menos 3 veces en un periodo de año y medio.

Finalmente, más que una última limitación, quiero mencionar que los criterios de la selección de la población con la que trabajé, no fue de mi total conformidad, sin embargo, es el único instrumento confiable que me permitía, seleccionar buenos resultados a nivel metropolitano (SIMCE), en el área del lenguaje.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

1. Abarca, R. (2007) *Modelos pedagógicos, educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*. Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
2. Acevedo, J. (2005) TIMMS y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 282-301. Recuperado de: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/view/433/432>
3. Acosta, V. M., Moreno, A. M., Axpe, M. Á., & Quintana, A. (2008) La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(4), 231-244. doi: 10.1016/S0214-4603(08)70130-X
4. Acosta, M. E. (2005) Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista cubana de Estomatología*, 42(1).
5. Adams, P. & Jackson, W. (2002) Literacy in home contexts: Creating effective home literacy environments. In P. Adams & H. Ryan (Eds.), *Learning to read in Aotearoa New Zealand: A collaboration between early childhood educators, families and schools* (pp.181-199). Palmerston North: Dunmore Press.
6. Aedo, C. (2010) *Educación en Chile: Evaluación y Recomendaciones de Política. Programa de Postgrado en Economía*. ILADES/Georgetown University-Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
7. Agencia de Calidad de la Educación (2015) *Agencia de Calidad de la Educación*. Recuperado de <http://www.SIMCE.cl/ficha/?rbd=10268>
8. Agencia de Calidad de la Educación (2013) *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Santiago, Chile.
9. Aguilar, J., Ramírez, A., & López, R. (2014) Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista electrónica de Investigación y docencia (REID)*, (11), 123-146.
10. Álvarez, D. (2014) Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013. Bogotá, Colombia: Lectura y Escritura Estudios.
11. Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., Menacho, I., & Alcalde, C. (2011) Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *TITLEREVISTA*, 31(02), 96-105.
12. Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., & García-Sedeño, M. (2015) Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1). doi: 10.1989/ejep.v3i1.51
13. Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Granada.

14. Angarita, M., Duarte, J., Fernández, E., (2008) Relación del material didáctico con la enseñanza de ciencia y tecnología. *Educación y Educadores*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411204>
15. Anguera, T. (1992) *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
16. Antelo, E. (2005) *La deliteratura y el afán de atraer a los otros*. Recuperado de <http://2011.virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=662>
17. Aram, D., Korat, O., & Hassunah-Arafat, S. (2013) The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Reading and Writing*, 26(9), 1517-1536. doi: 10.1007/s11145-013-9430-y
18. Aravena, F. (2013) Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Revista Estudios Pedagógicos*.
19. Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3): Trillas México.
20. Azócar, G. (2011) *Técnicas Cuantitativas. Análisis Observacional*. Santiago, Chile.
21. Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012) Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development*, 23(6), 833-854.
22. Bar-Kochva, I. (2013) What are the underlying skills of silent reading acquisition? A developmental study from kindergarten to the 2nd grade. *Reading and Writing*, 26(9), 1417-1436. doi: 10.1007/s11145-012-9414-3
23. Barreiro, J. (1974) *Educación y concienciación. Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
24. Barton, D., & Hamilton, M. (2004) La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú., 109-139.
25. Barton, D., & Hamilton, M. (1999) Literacy practices. *Situated literacies: Reading and writing in context*, (pp. 7-15). London and New York: Routledge.
26. Bastidas, J. A. (2009) La lectura oral de cuentos infantiles a los niños y su relación con aspectos contextuales. *Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje* (18).
27. Baynham, M. (1995) *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Cambridge Univ Press.
28. Barajas, K. E. & Aronsson, K. (2009) Avid versus struggling readers: co-construed pupil identities in school booktalk. *Language and Literature*, 18, 281-299.
29. Barreiro, J. (1974) *Educación y concienciación. Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

30. Becker, K. (2012) 24 Hours in the Children's Section: An Observational Study at the Public Library. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 107-114. doi: 10.1007/s10643-011-0499-0
31. Berger, P. & Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
32. Belliveau, G. (2012) Shakespeare and Literacy: A Case Study in a Primary Classroom. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 170-176.
33. Bettelheim, B. & Zelan, K. (2009) *Aprender a Leer*. Barcelona: Ed. Crítica.
34. Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
35. Bermeosolo, J. (2003) *Psicología del Lenguaje*, Ediciones PUC 2°.
36. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2009) *Ficha de Protección Social - Ley fácil* - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ficha-de-proteccion-social>.
37. Block, C. C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002) The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37, 178-20.
38. Bocaz, G. (2000) Esquemas cognitivos en el origen de la marcación aspectual en el discurso: el caso de estar subido. En J.L Cifuentes Honrubia (ed.), *Estudios de Lingüística Cognitiva I*. (pp. 20-21). Alicante: Universidad de Alicante.
39. Bolívar, A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
40. Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 2-17.
41. Bravo, L. (2002) La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo. *Estudios Pedagógicos*.
42. Brito, A. (2013) Leer y escribir en la universidad. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Recuperado de <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=8120>
43. Bruner, J. (1991) The narrative Construcción of reality. *Critical Inquiry* 18(1), 1-21.
44. Bourdieu, P. (2000) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A., España.
45. Burke, J., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 112-133.
46. Busso, G. (2004) Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población . Departamento de economía. Facultad de ciencias económicas, Universidad Nacional de Río Cuarto Argentina. Recuperado de

<http://www.redadultosmayores.com.ar/Material%202015/EconomiaEnvejecimiento/2%20Pobreza%20exclusion%20y%20vulnerabilidad%20social.pdf>

47. Canales Cerón, M. (2006) *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago. Chile: LOM ediciones.
48. Cañedo, R. (2006) La utilización de los expertos en la evaluación de las publicaciones periódicas primarias. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. La Habana, Cuba.
49. Carneiro, R., Toscano, J., & Diaz, T. (2014) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
50. Carneiro, R. (2006) La búsqueda de sentido. Revista Prelac proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
51. Carezo, H. (2007) Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4(7).
52. Caro Salcedo, L. C., & Arbeláez Echeverri, N. C. (2011) Hipertextualidad, Literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(28).
53. CASEN (2013) *Incidencia de la Pobreza a nivel Comunal, según Metodología de Estimación para Áreas pequeñas. Chile 2009 y 2011*. Santiago: Serie de Informes Comunales N°1.
54. Cassany, D. (2015) *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
55. Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
56. Cassany, D. (2005) Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
57. Cassany, D. (2004) Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 1-23.
58. Cassany, D. (2000) De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(4), 6-15.
59. Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, T. (2013) Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación física y Deportes*, (112), 2º semestre (abril-junio), 31-36.
60. Castell, N. (2009) Research on teaching and learning of early reading: Review and classification. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1).

61. Castells, M. (2004) *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3): Siglo XXI.
62. CEPAL-ECLAC (2002) *Vulnerabilidad Sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Brasilia, Brasil, ONU, LC/R.2086. Recuperado de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/10264/P10264.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/celade/tpl/top-bottom.xsl>
63. Cendales, L. (1994) *Alfabetização alternativa, Alfabetização e cidadania*. R J.: RAAAB.
64. Chartier, A. M. (2012) *El cuaderno de clase: las huellas del cotidiano leer y escribir*. Bloque 5, Clase 21: Apuntes para la tarea cotidiana de enseñar a leer y escribir. Diploma superior en lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO.
65. CERLAC. (2011) *¿Quiénes somos?*. Recuperado el 2013, de <http://cerlalc.org/acerca-del-cerlalc/quienes-somos/>
66. CERLAC. (2012) *Comportamiento Lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Bogotá: CERLAC.
67. Chartier, A. M. (2009) (Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. En *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, FLACSO. Nro. 32, Año 18, diciembre, pp. 65-71.
68. Chehaybar, Y. & Kuri, E. (2006) La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36 (3-4), 3er-4to trimestre, 2006, 219-259. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
69. Chen, H. & Derewianka, B. (2009) Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*. 24(2)
70. Cheung, A. (2009) Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis.
71. Cheung, W. M., S. K. Tse, J. W. Lam & E. K. Y. Loh (2009) Progress in International Reading Literacy Study 2006 (PIRLS): pedagogical correlates of fourth-grade students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 293-308.
72. Chomsky, N. (1992) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Editorial Visor.
73. Chomsky, N. (1986) *Knowledge of language: Its nature, origins, and use*. Greenwood Publishing Group.
74. Chrisomalis, S. (2009) The Origins and Co-Evolution of Literacy and Numeracy. The Cambridge Handbook of Literacy, 59.
75. CIDE (2007) *Estudio de Buenas Prácticas en Inclusión Juvenil y Retención Escolar*.

76. CNCA. (2011a) *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Santiago: Microdatos. Universidad de Chile.
77. CNCA. (2011b) *Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee*. Recuperado de <http://www.plandelectura.cl/recursos/pllan-nacional-de-fomento-de-la-lectura-lee-chile-lee>
78. CNCA. (2015a) *Plan Nacional de Lectura 2015 - 2020*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/programa/plan-lectura/>
79. CNCA. (2015b) *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*. Recuperado de <http://www.cultura.gob.cl/política-del-libro/>
80. Clemente, M., E. Ramirez & M. C. Sanchez (2010) Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction. *Cultura Y Educacion*, 22, 313-328.
81. Clicheski, N. (2000) *Pobreza y políticas urbanas-ambientales*. Serie Medio ambiente y Desarrollo. CEPAL. Buenos Aires.
82. Codó, E., & Patiño-Santos, A. (2013) Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school. *Linguistics and Education*(0). doi: 10.1016/j.linged.2013.08.002
83. Coll, C. (2014) Las TIC en el aula. En R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
84. Coloma, C., Silva, M., Palma, S., & Holtehuier, C. (2015) Reading Comprehension in Children with Specific Language Impairment: An Exploratory Study of Linguistic and Decoding Skills. *Psykhé*, 24 (2)
85. Colomer, T. (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión Lectora*.
86. Comisión Europea (2005) *Encomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
87. Condemarín, M. (2006) *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Ariel. Santiago.
88. Conrad, N., Harris, N., & Williams, J. (2013) Individual differences in children's literacy development: the contribution of orthographic knowledge. *Reading and Writing*, 26(8), 1223-1239. doi: 10.1007/s11145-012-9415-2
89. Corbett, M. (2010) Backing the right horse: Teacher education, sociocultural analysis and literacy in rural education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 82-86
90. Cristal, D. (1991) *The Cambridge Encyclopedia of language*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
91. Creswell, J. (2012) *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Cuarta ed.) Boston: Pearson.
92. Cueto, Fernando (2011) *Psicología de la Lectura*. Ed Wolters Kluwer S.A España

93. Curdt-Christiansen, X. L. (2008) Reading the World Through Words: Cultural Themes in Heritage Chinese Language Textbooks. *Language and Education*, 22, 95-113.
94. Cunningham, D. (2008) Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes toward Reading and Writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
95. Davis, L. (2010) Toward a Lifetime of Literacy: The Effect of Student-Centered and Skills-Based Reading Instruction on the Experiences of Children. *Literacy Teaching and Learning*, 15(1), 53-79.
96. Delors, J. et al. 1997. *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones Correo de la Unesco. México.
97. Delgado, J; Gutiérrez, J. 1999 *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.
98. Devonshire, V., Morris, P., & Fluck, M. (2013) Spelling and reading development: The effect of teaching children multiple levels of representation in their orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85-94.
99. Duarte, Claudio (2009), "Metodologías Cualitativas II. Análisis de información. Análisis de Contenido", Chile.
100. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001a) Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
101. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001b) Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
102. El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010) Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.
103. Escoriza, J. [2003] *Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora*. Barcelona: Edición Universitat
104. Espinoza, O., Castillo, D., González, L., Loyola, J. (2012) Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653 Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad Ucinf, Chile
105. Eyzaguirre, B; Le foulon, C; Hinzpeter, J. Los chilenos no entendemos los que leemos, analizando el estudio internacional: Nivel lector en la era de la información (OECD, Statistics Canadá), *Centro de estudios Públicos*.

106. Falabella, Marilef, & Martínez. (2009) *Lectoescritura ¿Qué es la Lectoescritura? Escritura para liderar*. Santiago: ESE:O.
107. Farver, J. A. M., Y. Y. Xu, S. Eppe & C. J. Lonigan (2006) Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
108. Ferrater Mora, J. (2004) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ed. Ariel Referencia
109. Ferreiro, E. y Palacios Gómez M. (2002) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura*. México: Siglo veintiuno editores
110. Ferreiro, E. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.
111. Ferreiro. (1999) *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
112. Ferreiro, & Teberosky. (1995) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
113. Ferreiro, E. (1991) La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*. 12(3), 1-15.
114. Ferreiro, E. (2006) Nuevas tecnologías y escrituras. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, 32 (30), 46-53.
115. Ferreiro, E. (2010) *La diversidad en el acercamiento a o escrito: ¿obstáculo o ventaja pedagógica?* 32º Congreso internacional de IBBY, (pp. 1-14) Santiago.
116. Ferreiro, E. (2010) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. (pp. 1-8) México.
117. Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, España: Ed. Morata.
118. Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., Pérez, C. (2005) Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio *Forma y Función*, núm. 18, enero-diciembre, 2005, pp. 15-44, Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
119. Foucault, M. (1988) El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 3-20.
120. Foucault, M., & Varela, J. (1978) *Microfísica del poder*.
121. Foster, M. A., R. Lambert, M. Abbott-Shim, F. McCarty & S. Franze (2005) A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36.

122. Freire, P. (2009) *La educación como práctica de libertad* (2009 ed.) (L. Ronzoni, Trad.) España: Siglo XXI de España.
123. Freire, P. (1997) *Política y educación*. Ed. siglo XXI.
124. Freire, P. (1978) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
125. Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, SA.
126. Froiland, J. M., Powell, D. R., Diamond, K. E., & Son, S.-H. C. (2013) neighborhood socioeconomic well-being, home literacy, and early literacy skills of at-risk preschoolers. *Psychology in the Schools*, 50(8), 755-769. doi: 10.1002/pits.21711
127. Fuenzalida, E. R., & de Adultos, C. R. d. E. (1982) *Metodologías de alfabetización en América Latina*: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
128. Fundación La Fuente; Adimark. (2010) *Chile y los libros*. Santiago.
129. Futurelab. (2007-2016) *Futurelab*. Recuperado de Futurelab: <http://www2.futurelab.org.uk/>
130. Gaete, L., Galdames V., Medina, L., San Martín, E. y Valdivia, A. (s/f) Descripción de prácticas pedagógicas de lectura y escritura inicial Prácticas pedagógicas de lectura y escritura
131. Galdames, V. (2009) *Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?* Universidad Alberto Hurtado, Santiago Chile.
132. García, I. y De la Cruz, G. (2014) Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Rev EDUMECENTRO*, 6 (3), 162-175. *Recuperado de* <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411204.pdf>
133. García, R., Caldeiro, M., Aguaded, J. (2015) Prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23 (2), 31-33
134. García, J. (2009) Abriendo nuevos campos educativos: hacia la educación en personas mayores. *Revista Rhela*, 12, 129-151.
135. Gaspar, M. (2013) Alfabetización inicial: la imposible simplificación. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Recuperado de <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=8110>
136. Gee, J. P. (2007) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
137. Gimeno, J. (1991) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. España: Ed Morata.
138. Giroux, H., A. (1990) Los profesores como intelectuales transformativos. Paidós: Barcelona.

139. Gómez-Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010) La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15, 823-847.
140. González Valenzuela, M. J., Martín Ruiz, I., & Delgado Ríos, M. (2011) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 35-44.
141. González XA, Buisán C, Sánchez S (2009) Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2)
142. Gragnolino, E., & Lorenzatti, M. d. C. (2013) Youngsters, families and literacy processes. *Cuadernos CEDES*, 33(90), 197-214.
143. Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012) The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x
144. Hall, L. A. (2010) The Negative Consequences of Becoming a Good Reader: Identity Theory as a Lens for Understanding Struggling Readers, Teachers, and Reading Instruction. *Teachers College Record*, 112, 1792-1829.
145. Hamre, B., & 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, 945-966.
146. Hartas, D. (2011) Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
147. Healy, A. (2009) The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia. *Australian Educational Researcher*, 36, 143-143.
148. Holloway, S. L., & Valentine, G. (2003) *Cyberkids: Children in the information age*. Psychology Press.
149. Infante M, Coloma C y Himmel E (2012) Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*, 38, (1), 149-160.
150. Illera, J. L. R. (2004) Las alfabetizaciones digitales. *Bordón. Revista de pedagogía*, 56(3), 431-441. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>

151. International Literacy Association. (1996-2016) *International Literacy Association*. Recuperado de <http://www.literacyworldwide.org/about-us/our-story>
152. Johnston, B., & Webber, S. (2005) As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.005>
153. Jolibert, J. (1993) *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
154. Johnston, B., & Webber, S. (2005) As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121.
155. Johnston, B., & Webber, S. (2003) Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in higher education*, 28(3), 335-352.
156. Jung, & López. (2003) *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid, España: Morata.
157. Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008) Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
158. Kalman. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 37-66.
159. Kalman, J. (2004) El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista brasileira de educación*, 5-28.
160. Kalman, J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 107-134.
161. Kandel E., Schwartz J., Jessell T. (1997) *Neurociencia y Conducta*. Madrid, España: Prentice Hall
162. Karmiloff, K., Karmiloff-Smith A. (2005) *Hacia el lenguaje*. España: Ediciones Morata.
163. Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Sidler, J. F., & Grulich, L. (2013) Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 461-469. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.01.001
164. Kim, Y. S. (2009) The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean children. *Reading and Writing*, 22, 57-84.

165. Keene, E. & Zimmerman, S. (1997) *Mosaic of thought*. Portsmouth, NH: Heinemann.
166. Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., Nurmi, J.-E. (2012) The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology*, 50(6), 799-823. doi: 10.1016/j.jsp.2012.07.001
167. Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
168. Lam, J. W. I., Cheung, W. M. & Lam, R. Y. H. (2009) Learning to Read The Reading Performance of Hong Kong Primary Students Compared with That in Developed Countries Around the World in PIRLS 2001 and 2006. *Chinese Education and Society*, 42, 6-32.
169. Labov, W. (1993) *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
170. LaCour, M. (2012) *The Impact of a Caregiver Workshop Regarding Storybook Reading on Pre-Kindergarten Children's Readiness for Reading*. (Doctor of Education), Liberty University.
171. Lau, K. L. & Chan, D. W. (2003) Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 177-190.
172. Lee, Y. J., J. Lee, M. Han & J. A. Schickedanz (2011) Comparison of Preschoolers' Narratives, the Classroom Book Environment, and Teacher Attitudes Toward Literacy Practices in Korea and the United States. *Early Education and Development*, 22, 234-255.
173. Lee, O., R. A. Deaktor, J. E. Hart, P. Cuevas & C. Enders (2005) An instructional intervention's impact on the science and literacy achievement of culturally and linguistically diverse elementary students. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 857-887.
174. Lepola, J., P. Salonen & M. Vauras (2000) The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153-177.
175. Levine, J. M., Resnick, L. B., & Higgins, E. T. (1993) Social foundations of cognition. *Annual review of psychology*, 44(1), 585-612.
176. Llach Carles, S., & Palmada Félez, B. (2011) Cambios en la adquisición del sistema fonológico de las consonantes entre 4 y 5 años. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 106-112. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70178-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70178-4)
177. Lomas, C. (2002) *Aprender a comunicarse en las aulas*. Asturias: Centro de Profesores de Gijón.

178. López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., & Jerez-Martínez, I. (2011) Digital Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The «Dragon Age: Origins» Videogame. *Revista Comunicar*, 18(36), 165-171.
179. Luria, A. R. (1993) *Lenguaje y Pensamiento*. Santafé de Bogotá: Ediciones Martínez Roca S. A.
180. Lurija, A. R. (1976) *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Harvard University press.
181. Martini, F., & Sénéchal, M. (2012) Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.
182. Martinic, S. (2006) El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En Canales, M. (Ed), *Metodologías de investigación social* (pp. 229 - 320). Santiago: LOM.
183. Martinet, A. (1976) *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Madrid: Editorial Gredos S.A.
184. Mathes, P. G., J. K. Torgesen & J. H. Allor (2001) The effects of peer-assisted literacy strategies for First-Grade Readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal*, 38, 371-410.
185. McCarty, T. L., Watahomigie, L. J., thi Dien, T., & Perez, B. (2004) *Sociocultural contexts of language and literacy*. Psychology Press.
186. McGeown, S. P., Medford, E., & Moxon, G. (2013) Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual Differences*, 28(0), 75-81. doi: 10.1016/j.lindif.2013.09.013
187. McGeown, S. P., Johnston, R. S., & Medford, E. (2012) Reading instruction affects the cognitive skills supporting early reading development. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 360-364. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.012
188. McKie, B., Manswell Butty, J.-A., & Green, R. (2012) Reading, Reasoning, and Literacy: Strategies for Early Childhood Education From the Analysis of Classroom Observations. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 55-61. doi: 10.1007/s10643-011-0489-2
189. Medina, L. (2014) Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé*, 23 (2)
190. Mehta, P. D., B. R. Foorman, L. Branum-Martin & W. P. Taylor (2005) Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9, 85-116.

191. Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114. doi: 10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
192. Meneses, A. (2008) Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Revista signos*, 41, 257-278.
193. Merino R, Gustavo Quichiz C. (2013) *Perspectiva de la Literacidad como Práctica Social*. Edición PUC.
194. Mesa Melgarejo, G., Tirado Maraver, M. J., & Saldaña Sage, D. (2013) El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33(3), 136-145. doi: 10.1016/j.rlfa.2012.06.001
195. Ministerio de Educación de Chile (2015) *Junta Nacional de Auxilio Escolar y becas*. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/ive>
196. Ministerio de Educación de Chile (2015) *JUNAEB. ¿Cómo funciona el Sinae?*. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>
197. Ministerio de Educación de Chile (2013a) *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Tercero Año Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
198. Ministerio de Educación de Chile (2013b) *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
199. Ministerio de Educación de Chile (2013c) *Red Maestro de Maestros*. Recuperado de http://www.rmm.cl/website/index.php?id_seccion=21
200. Ministerio de Educación de Chile (2010) *SIMCE*. Retrieved from Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos en SIMCE 8° Básico 2009: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_en_SIMCE_8to_Basico_20091.pdf
201. Ministerio de Educación de Chile (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Gobierno de Chile.

202. Ministerio de Educación de Chile (2005a) *¡Cuenta Conmigo 3! Ayudar a nuestras hijas e hijos en su trabajo escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC, Campaña LEM
203. Ministerio de Educación de Chile (2001) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile. Impreso por Salesianos S.A. Chile.
204. Ministerio de Desarrollo Social. (2014a) *Nueva Ficha - Ministerio de Desarrollo Social - Gobierno de Chile*. Retrieved enero 2014, from http://www.nuevaficha.gob.cl/preguntas_frecuentes.php
205. Ministerio de Desarrollo Social (2014b) *Observatorio Social - Ministerio de Desarrollo Social - Gobierno de Chile*. Retrieved enero 28, 2014, from Ministerio de Desarrollo Social - Gobierno de Chile: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_obj.php
206. Ministerio de Desarrollo Social (2006) *Nueva ficha de protección social, un acceso más justo*. Retrieved enero 2014, from Nueva Ficha - Ministerio de Desarrollo Social - Gobierno de Chile: http://www.nuevaficha.gob.cl/upfile/documentos/26082008101743Apuntes_fps.pdf
207. Ming W, Kam S, W.I J (2009): Progress in international Reading literacy study 2006 (PIRLS): pedagogical correlates of fourth-grade students in Hong Kong.
208. Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009) Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
209. Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research* (núm. 40, págs. 120-123).
210. Montero, I., García, J., & Bedmar, M. (2009) Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-13.
211. Moje, E. B., K. M. Ciechanowski, K. Kramer, L. Ellis, R. Carrillo & T. Collazo (2004) Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38-70.
212. Morales, M. (2009) Los conocimientos previos y su importancia para la comprensión del lenguaje matemático en la educación superior. *Revista Universidad, Ciencia y Tecnología*. Recuperado <http://www.scielo.org.ve/pdf/uct/v13n52/art04.pdf>
213. Muñoz, I. (2012) Una mirada a la educación en personas mayores: de educación permanente a educación a lo largo de la vida. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)*, 7, 105-125.

214. Murillo, F.J. (Coord.) (2003) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado de la cuestión. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
215. Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013) Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36(0), 77-91. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>
216. Navarro, P., & Díaz, C. (1994) Análisis de Contenido. In J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología Editores.
217. Nordenflycht, M. (sin fecha) Cuaderno de Educación Técnico Profesional Número 3 Datos Artículo Título: Formación continua de educadores: Nuevos Desafíos OEI.
218. Observatorio Cultural. (2011) *Libros y lectura*. Santiago.
219. Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social. (2013) *Incidencia de la Pobreza a nivel Comunal, según Metodología de Estimación para Área Pequeñas. Chile 2009 y 2011*. Ministerio de Desarrollo Social.
220. OCDE (2011) *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090163-es>
221. OCDE (2006) *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana Educación S.L. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
222. OECD. (2013) *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*.
223. OCDE. (2000) *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Canada: OECD/Statistics Canada
224. Ortiz Casallas, E. M. (2009) Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 21, 127-150.
225. O'Sullivan, T. (1997). *Conceptos Clave en Comunicación y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
226. Owens, R. (2003) *Desarrollo del lenguaje*. Prentice Hall. Universidad de New York
227. Pan, B. A., M. L. Rowe, J. D. Singer & C. E. Snow (2005) Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763-782.

228. Pavlov, I. P. (1927) *Conditioned reflexes*. DoverPublications. com.
229. Pavlov, I. P. (1941) *Lectures on conditioned reflexes. Vol. II. Conditioned reflexes and psychiatry*.
230. Pellegrini, B., Van, I. (1995) Joint Book Reading makes for success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy.
231. Pereyra, A. (2008) La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada, *Revista Perfiles Educativos*, 30(120), 132-146. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000200008&lng=es&tlng=es
232. Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., & Núñez, P. (1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.
233. Perona, C., Crucella, G., Rocchi, R., Silva, N. (2001) *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Ponencia Congreso Internacional. Universidad del Bio-Bio.
234. Piaget, J., & Buey, F. F. (1972) *Psicología y pedagogía*: Ariel.
235. Pérez Serrano, Gloria 1994. *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes I. Métodos II Técnicas de Análisis de datos*. Editorial Muralla S. A. Madrid. España.
236. Piaget, J., & Petit, N. (1971) *Seis estudios de psicología*: Seix Barral
237. Plana, M., & Fumagalli, J. (2013) Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 5-24.
238. Ponitz, C. C., & Rimm-Kaufman, S. E. (2011) Contexts of reading instruction: Implications for literacy skills and kindergarteners' behavioral engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 157-168. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.10.002>
239. Quiroz, V., Riquelme, A. (2013) *Experiencias de Prácticas Pedagógicas en Alfabetización Inicial*. Universidad de Chile
240. Reese, L., Arauz, R. M., & Bazán, A. R. (2012) Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(8), 983-1003.

241. Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014) Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29(0), 21-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004
242. Reyes, I., & Azuara, P. (2008) Emergent biliteracy in young Mexican immigrant children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374-398.
243. Rhyner, M. P. (2009) Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood
244. Rodríguez, B., & Guiberson, M. (2011) Using a Teacher Rating Scale of Language and Literacy Skills with Preschool Children of English-Speaking, Spanish-Speaking, and Bilingual Backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 303-311. doi: 10.1007/s10643-011-0474-9
245. Rodríguez, M. (2004) Organizar el aula. Ed. Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
246. Román. (2003) Persona y Sociedad: ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? 17(1), 113-118.
247. Rizo, M. (2006) La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*(33), 45-62.
248. Sarriá, & Brioso, Á. (2001). Metodología Observacional. En *Métodos, diseños y técnicas de investigación* (págs. 437-480). Madrid.
249. Schlemenson, S. (2013) *Subjetividad y Lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Bs As Argentina: Ed Paidos Educador.
250. Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
251. Senechal, M. (2006) Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
252. Sepúlveda. (2011) *Maletín Literario: Evaluación de sus propósitos desde la perspectiva de los estudiantes*. Recuperado de <http://goo.gl/RCpZRT>
253. Stone, M., Rennebohm, K., Breit, L., (2006) Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Paidós, 272 págs.
254. Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1.

255. Silva, M. (2014) El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, vol 14(64). Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.
256. Skinner, B. F. (1953) Science and human behavior: SimonandSchuster. com.
257. Skinner, B. F., & de la Mora, J. M. G. (1970) Tecnología de la enseñanza: Labor.
258. Smagorinsky, P., L. S. Cook & P. M. Reed (2005) The construction of meaning and identity in the composition and reading of an architectural text. *Reading Research Quarterly*, 40, 70-88.
259. Smagorinsky, P. (2001) If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71, 133-169.
260. Smith, F., F. Hardman, K. Wall & M. Mroz (2004) Interactive whole class teaching in theNational Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395-411.
261. Sojo, A. (2003) Vulnerabilidad social, aseguramiento y diversificación de riesgos en América Latina y el Caribe. *Revista Cepal*, (80), 14. Recuperado de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/13330/original/Vulnerabilidad_Social__Aseguramiento_y_Diversificacion_de_Riesgos.pdf
262. Souza. (2007) *Modernidad versus postmodernidad en la cultura de acuerdo con la perspectiva freireana*. CREC.
263. Stake , Robert, (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
264. Stein, J. (2001) The sensory basis of reading problems. *Developmental Neuropsychology*, 20, 509-534.
265. Stipek, D., Newton, S., & Chudgar, A. (2010) Learning-related behaviors and literacy achievement in elementary school-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 385-395. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.12.001
266. Street. (2005) Understanding and defining literacy: Paper commissioned for te EFA Global Monitoring Report 2006.
267. Street. (2006) Autonomous and ideological models of literacy: approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 1-15.
268. Street, B. (2003) What is "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 77-91.
269. Street, B. (2005) Understanding and defininf literacy: Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006

270. Stubb, M. (1983) *Lenguaje y escuela. Análisis socio-lingüístico de la enseñanza*. Madrid: Ed. Kapeluz.
271. Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: 10.1174/021037013804826537
272. Suárez, M. (2000) *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. Universidad de Los Andes (ULA)
273. Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007) Creencias y prácticas de Literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
274. Taylor, B. M., P. D. Pearson, D. S. Peterson & M. C. Rodriguez (2003) Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104, 3-28.
275. Taylor, B. M., P. D. Pearson, K. Clark & S. Walpole (2000) Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101, 121-165.
276. Triplett, C. F. (2007) The social construction of "struggle": Influences of school literacy contexts, curriculum, and relationships. *Journal of Literacy Research*, 39, 95-126.
277. Trofimovich, P., Lightbown, P. M., & Halter, R. (2013) Are certain types of instruction better for certain learners? *System*, 41(4), 914-922. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.09.004>
278. Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011) Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
279. Ukrainetz, T. A., M. H. Cooney, S. K. Dyer, A. J. Kysar & T. J. Harris (2000) An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 331-355.
280. UNESCO (2012) *Los Jóvenes y las Competencias: a trabajar con la educación*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
281. UNESCO (2006) *Literacy for Life. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

282. UNESCO (2004a) *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes: Position paper*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
283. UNESCO (2004b) Temario abierto sobre educación inclusiva: Vº La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva. Archivos Industriales y Promocionales Ltda. Santiago Chile.
284. UNESCO. (s.f.) *Los seis objetivos EPT*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>
285. Urquijo, S. (2009) Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9.
286. Vasilachis De Gialdino, I. (2009) Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa, *Qualitativa Social Reserch*, 10(2), Art. 30 – Mayo 2009.
287. Verhoeven, L. (1994) *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (Vol. 1): John Benjamins Publishing.
288. Villalon, M. (2004) Los procesos cognitivos y el aprendizaje de alfabetización inicial. *Estudios Pedagógicos*.
289. Vigostky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. España: Ediciones Paidós.
290. Vigostky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
291. Vygotsky, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
292. Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998) Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
293. Wood, C., Kemp, N., Waldron, S., & Hart, L. (2014) Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. *Computers & Education*, 70(0), 281-290. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.003>
294. Wrigley, F (2004) *School effectiveness: the problem of reductionism*. Ed. Routledge
295. Zabalza, M.A. (1996) *Calidad en la Educación Infantil. Capítulo 3: Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad*, (pp. 49-61). Madrid: Narcea

296. Zavala, V. (2008) La Literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (23), 22-35.
297. Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
283. Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2012) The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills.
284. _____ (2009) Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia: hacia un movimiento pedagógico nacional*, 4(38), 4-17. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730184208.pdf>

IX. ANEXOS



1. Anexo N°1: Carta de Consentimiento

Carta de Consentimiento Informado Director de Establecimiento

Lugar y Fecha: 24 de septiembre 2014

Su Colegio ha sido invitado a participar en la investigación “Caracterización de las prácticas pedagógicas en Literacidad en escuelas vulnerables de aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica”, de la Región Metropolitana, Santiago, Chile, dado los buenos logros en evaluaciones nacionales obtenidos en cuarto año básico. Esta investigación tiene como objetivo comprender y contextualizar las prácticas pedagógicas, la construcción de sentido atribuido por docentes a este proceso y su implicancia en la enseñanza de la Literacidad, considerando una indagación sobre cuáles son las condiciones sociales, material-pedagógicas y didáctico metodológicas para la enseñanza de ésta, con las que cuentan y desarrollan respectivamente, profesores (as) en contexto de vulnerabilidad social.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se realizarán:

- 1.- Observaciones de aula: Clases de Lenguaje y Comunicación (10 clases en 3° año básico, 10 clases en 4 año básico), las cuales serán registradas bajo una pauta determinada que se adjunta.
- 2.- Entrevistas individuales y grupales: a docentes, jefes de ciclo, las cuales serán grabadas.
- 3.- Observación de materiales: Libros, carpetas, cuadernos de niños y niñas del curso de Lenguaje y Comunicación del curso observado.
- 4.- Grupos Focales (máx. 12 niños por curso) a niños (as) del curso observado: Con el objeto de percibir su apreciación por la clase de Lenguaje y Comunicación y particularmente por las actividades de lectura.

La participación en la investigación no conlleva ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco comporta perjuicios de ningún tipo. Se consigna además que el/la participante puede

rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de la entrevista o del estudio. Por otra parte, cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de la investigación.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación, a menos que se autorice por escrito la utilización, nombres u otros datos de identificación. Los datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos. Los datos serán guardados en un lugar seguro por el equipo de investigación, cuya responsable será Angélica Riquelme Arredondo, por un mínimo de dos años.

Por la presente carta doy mi consentimiento para la participación de las siguientes docentes de cuarto y tercer año básico de la Escuela que dirijo en el proyecto de Estudio Doctoral “Caracterización de las prácticas pedagógicas en Literacidad en escuelas vulnerables de aulas de 3º y 4º años de enseñanza básica”.

Nombre de Escuela:

La participación en las actividades del proyecto, dependerá del consentimiento informado de cada participante, quien podrá retirarse en el momento que lo desee. Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, requiriéndose autorización por escrito para la utilización nombres u otros datos de identificación. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a:

Lic, Mg en Educación Prof. Angélica Riquelme Arredondo. Estudiante Doctoral Doctorado en Cs. Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales –Colombia. Investigadora Responsable

ariquelme@uchile.cl

Coordinadores de Campo
Camila Boutaud-Brand Montiel
Estudiantes Sociología
Facso Universidad de Chile

Departamento de Educación Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: 56229787731

Una copia de esta carta queda para la institución



2. Anexo N°2: Pauta de Evaluación para Expertos

Pauta de observación sobre prácticas docentes en torno a la Literacidad

Nombre:

Años de experiencia docente en Educación Superior:

Categoría Docente:

Si es Profesor (a) años de docencia en aula – Escuela:

Si es metodólogo (a) años de experiencia en el área:

Centro actual de trabajo:

Región:

País:

Utilización prevista para el test

Esta pauta tiene como finalidad registrar la frecuencia de conductas docentes en torno a la Literacidad ocurridas en el aula. La utilización prevista de este instrumento es apoyar una investigación cuyo objetivo es la comprensión de las prácticas docentes en torno a la Literacidad.

Definición nominal

El concepto de *Literacidad* puede ser definido cómo: El conjunto de competencias necesarias para utilizar los géneros escritos de una comunidad, que dota de habilidades que ayuden a la interpretación y crítica que debe tener el sujeto.

Población objetivo

Docentes de tercer y cuarto año básico, que realicen clases en colegios ubicados en comunas vulnerables de Santiago.

Formato del Test

Modalidad de aplicación: Presencial mediante observador.

Tiempo de aplicación: Duración de la clase observada.

Forma de aplicación: Dentro de la sala de clase. Utilización de lápiz y papel.

	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5		Sesión 6		Sesión 7		Sesión 8		Sesión 9		Sesión 10	
El docente registra la asistencia de sus estudiantes	①	0	1	①	1	0	1	①	①	0	1	①	①	0	①	0	1	①	①	0
	N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.		N.A.	

Forma de los indicadores: El observador debe registrar la presencia o ausencia de la conducta a observar según cada indicador, en caso de que no aplique también debe registrarse.

Puntuación: A la presencia de la conducta se le asignará el valor 1; a la ausencia de la conducta se le asignará el valor 0; en caso de que la conducta no aplique se le asignará el valor 9. Para obtener la puntuación final, se sumaran los registros de todas las sesiones observadas, de modo de obtener la frecuencia total de la conducta.

A continuación se muestra un ejemplo del formato que tendrán los indicadores y la manera en que se puntúan. Se solicita que como experto determine si el formato y la puntuación es el adecuado para el objetivo de la pauta. Cualquier comentario o sugerencia es bienvenido, puede utilizar todo el espacio que sea necesario.

1 = Se observa la conducta
0 = No se observa la conducta
N.A. = No aplica

Comentarios:

Propuesta de Ítems

El concepto de Literacidad puede ser separado en cuatro dimensiones: Lectura, Escritura, Construcción de Significados y Análisis Crítico. Cada ítem propuesto corresponde a una de estas categorías.

Lectura: Conductas docentes orientadas al fomento de las competencias lectoras, tales como la comprensión de la función comunicativa, del contexto sociocultural e histórico, del propósito y de la organización de los contenidos de la lectura.

Escritura: Conductas docentes orientadas al fomento de las competencias en escritura, tales como la planificación, el diseño, la identificación del propósito del texto y su función.

Construcción de Significados: Conductas del docente orientadas a que los estudiantes conecten, asocien e interpreten lo que escriben y leen con el mundo que los rodea, su experiencia, su cultura e historia, con lo que transmiten que estas actividades van más allá de una actividad funcional.

Análisis Crítico: Conductas docentes orientadas a que los estudiantes hipoteticen, comuniquen, expresen y reflexionen acerca de lo que leen y escriben.

A continuación se presentarán de manera aleatoria los 26 ítems propuestos para este instrumento. Cada uno de ellos pertenece a una de las dimensiones antes mencionadas.

Su labor como experto será determinar a qué dimensión corresponde cada ítem, evaluar si la redacción es adecuada (de no ser así proponer una redacción alternativa) y añadir cualquier tópico relevante al constructo de no haber sido mencionado. Puede utilizar todo el espacio que sea necesario.

Ítems	Dimensiones				Comentarios
	Lectura	Escritura	Construcción de significados	Análisis crítico	
1. El(la) docente orienta al estudiante en relación al diseño del texto, en el transcurso de su redacción.					
2. El(la) docente pregunta a sus estudiantes sobre el propósito del texto a escribir.					
3. El(la) docente incentiva que los estudiantes(as) den a conocer su producción escrita.					
4. El(la) docente refuerza la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto que se produjo .					
5. El(la) docente incentiva que los(as) estudiantes realicen conexiones entre lo leído y el mundo que los rodea.					
6. El(la) docente ayuda a que los estudiantes escriban teniendo en cuenta la función comunicativa del texto.					
7. El(la) docente solicita que los(as) estudiantes utilicen experiencias previas para producir un texto.					
8. El(la) docente incentiva que los(as) estudiantes reflexionen sobre y desde los textos escritos y orales.					
9. El(la) docente incentiva que los estudiantes expresen su comprensión de la lectura.					
10. El(la) docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos.					
11. El(la) docente solicita a los estudiantes la selección de ideas secundarias en la elaboración del texto.					
12. El(la) docente pide que los(as) estudiantes elaboren hipótesis sobre el propósito de la lectura.					

13. El(la) docente incentiva que los(as) estudiantes comuniquen oralmente sus ideas respecto al contenido tratado en la actividad.					
14. El(la) docente promueve la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que transcurre el texto.					
15. El(la) docente relaciona el desarrollo de la escritura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.					
16. El(la) docente promueve la comprensión de los textos en torno a su función comunicativa (expresiva, poética, etc.).					
17. El(la) docente menciona el propósito de la lectura.					
18. El(la) docente transmite la idea de que la lectura y escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, es decir, también tienen fines expresivos, recreativos, etc.					
19. El(la) docente fomenta que los(as) niños(as) interpreten la lectura en relación al contexto que les rodea.					
20. El(la) docente orienta respecto de la estructura del texto a escribir.					
21. El(la) docente vincula el aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital.					
22. El(la) docente organiza los contenidos de la lectura en mapas conceptuales, esquemas, dibujos, pictogramas, entre otros.					
23. El(la) docente promueve la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que transcurre el texto.					
24. El(la) docente incentiva que los(as) estudiantes comuniquen sus aprendizajes sobre la materia.					
25. El(la) docente incentiva el uso de material de lectura de diversas fuentes de información actual, tales como internet y la prensa.					
26. El(la) docente incentiva a que sus estudiantes(as) expresen aquellos contenidos que les interesaría aprender.					

3. Anexo N°3: Pauta Validación Jueces Expertos

Entrevista en Profundidad

Tesis: “Caracterización de las prácticas pedagógicas en Literacidad en escuelas vulnerables de aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica”, de la Región Metropolitana, Santiago, Chile.

Estudiante Doctoral Angélica Riquelme Arredondo
Tutora de Tesis Josefina Quintero Corzo

Santiago – 2014

INFORMACIÓN BÁSICA DEL JUEZ EXPERTO:

Yo _____ he sido invitado a participar de la investigación desarrollada por Angélica Riquelme Arredondo, conducente al Grado de Doctor cuyo título de Investigación es “Caracterización de las prácticas pedagógicas en Literacidad en escuelas vulnerables de aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica”, de la Región Metropolitana, Santiago Chile”.

Entiendo que se trata de validar la pauta con las preguntas que se realizarán a los docentes en la entrevista en profundidad, desde el punto de vista de la forma y el contenido, tanto de cada pregunta como de su forma general. Por lo que en relación a ello, puedo afirmar que:

1. Estoy consciente de que la información registrada será confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación.
 2. Mi identidad será conocida por el equipo investigador que solicita mi participación.
 3. Entiendo que la información, los aportes y observaciones que yo haga serán consensuados con los de otros jueces expertos en la materia.
 4. Acepto que la validación no contempla algún tipo de incentivo o pago.
 5. Tengo el derecho a conocer los resultados de esta validación e investigación, si lo estimare necesario.
 6. Acepto voluntariamente participar de esta investigación, en el proceso de validación de la pauta de entrevista en profundidad que aplicará la investigadora a los docentes o informantes claves en el estudio.
-

Fecha:

Firma:

Sr, Sra. Validador (a), Juez Experto (a):

Si tiene alguna pregunta o desea información, durante esta etapa de validación del instrumento, puede comunicarse con la investigadora a través de:

Profesor Tutora

Nombre	Fono	Correo electrónico	Dirección
Josefina Quintero Corzo	Xx	Xx	Sede Principal Calle 65 No 26 – 10 Manizales Caldas Colombia

Estudiante Tesista

Nombre	Fono	Correo electrónico	Dirección
Angélica Riquelme Arredondo	Xx	Xx	Ignacio Carrera Pinto # 1045 Ñuñoa Santiago

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas que realizan docentes en Literacidad de escuelas vulneradas, en aulas de 3° y 4° años de enseñanza básica, con buenos resultados en SIMCE, lenguaje, de la Región Metropolitana, Santiago Chile.

Objetivos Específicos:

1. Describir las características del proceso de las prácticas pedagógicas y su implicancia en la enseñanza de Literacidad en aulas de 3° y 4° años básicos de escuelas vulneradas de la Región Metropolitana, con buenos resultados en SIMCE, Lenguaje.
2. Comprender la construcción de sentido atribuido por docentes al proceso de prácticas pedagógicas y su implicancia en la enseñanza de la Literacidad en 3° y 4° años básicos de escuelas vulneradas en la Región Metropolitana, Santiago Chile, que han logrado buenos resultados en SIMCE, Lenguaje.
3. Indagar sobre cuáles son las condiciones sociales, material-pedagógicas y didáctico metodológicas para la enseñanza de la Literacidad con las que cuentan y desarrollan

respectivamente, profesores (as) en contexto de vulnerabilidad social de estas escuelas de la Región Metropolitana, Santiago Chile.

- Objetivo de la entrevista: Obtención de la mayor información posible, que permita dilucidar la importancia que tienen para sus prácticas pedagógicas en maestros y maestras el desarrollo de la Literacidad.

-Destinatarios: Docentes observados en sus prácticas pedagógicas de 3° y 4° año en sectores vulnerables.

-Conceptos claves asumidos en esta investigación: Prácticas Pedagógicas, Literacidad.

Su participación tiene como objetivo validar técnicamente la pauta con las preguntas para la entrevista en profundidad que se pretende aplicar a los docentes del estudio.

En función de lo anterior, se esperan dos tipos de juicios:

-
1. Evaluación técnica, específica y detallada de forma y fondo de cada pregunta, con las sugerencias, de acuerdo a la Pauta de Validación presentada más adelante.
 2. Evaluación de tipo general, emitiendo su juicio de experto, en función a la estructura y presentación de la pauta para aplicar la entrevista en profundidad.

Muchas Gracias.

VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Dimensiones: Las Dimensiones están elaboradas de acuerdo al Marco de la Buena Enseñanza elaborado por MINEDUC con una complementación de conceptos de Literacidad al que a usted se le ha hecho entrega.

Las categorías establecidas para la presente valoración presentan a continuación las definiciones correspondientes:

Categorías	Definiciones a considerar en la valoración.
Coherencia Interna	La pregunta presenta visible cohesión respecto un orden lógico y redacción comprensible. La pregunta evidencia claridad en la redacción. La pregunta pertenece a esta dimensión.
Representatividad	La pregunta manifiesta a justo título representación de la dimensión a la que pertenece.
Inducción a la respuesta (sesgo)	La pregunta pareciera que lleva responder inductivamente. La pregunta pertenece a esta dimensión.
Explicita lo que pretende identificar	La pregunta evidencia con claridad, sin confusiones y específicamente lo que quiere preguntar. La pregunta pertenece a esta dimensión.

La forma de expresar su opinión es **señalando con una “X”** la casilla del valor que estime entre (1, 2, 3, o 4) que se corresponden cualitativamente y en el mismo orden a (Nada), (Poca), (Bastante) o (Mucha).

DIMENSIÓN	Preguntas	Coherencia Interna				Representatividad				Inducción a la respuesta (sesgo)				Explicita lo que pretende identificar			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación de la enseñanza de la Literacidad.	1.-Respecto de sus prácticas pedagógicas habituales, ¿Cuál cree usted que es la clave para obtener buen rendimiento en la comprensión de lectura en contexto de dificultad o vulnerabilidad social?																
	2.-Para usted, ¿Qué sentido tiene contemplar aspectos del entorno social, económico y cultural de la vida de cada estudiante para desarrollar de mejor																

	manera una comprensión de lectura?																		
	3.-¿Cómo valora usted su formación profesional respecto de estrategias, procedimientos, bases teóricas para con el desarrollo de la comprensión lectora?																		
	4.- ¿Conoce el término “Literacidad” (proveniente del inglés literacy)? Si no lo conoce, explicar brevemente que se trata de un enfoque que concibe la comprensión de lectura no como algo objetivo cuyo aprendizaje es estandarizado para todos los estudiantes, sino que considera variables sociales y culturales del contexto de cada niño o niña para desarrollar específicamente en ese estudiante o en ese segmento, estrategias de aprendizaje y de comprensión de lectura.																		
	5.- ¿Qué elementos cree usted que facilitan una aplicación del enfoque de la Literacidad en el aula?																		
	6.- ¿Qué elementos cree usted que obstaculizan una aplicación del enfoque de la Literacidad en el aula?																		
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	1.-¿Qué aspecto se encarga de reforzar especialmente para que los niños y niñas desarrollen un buen nivel de comprensión de lectura?																		
	2.-Cuando un niño o niña presenta dificultades para desarrollar la comprensión lectora y se queda notoriamente atrás en comparación al aprendizaje de sus compañeros ¿Qué estrategia desarrolla usted para el trabajo con ese estudiante?																		
Enseñanza para el aprendizaje de la	1.- ¿Cuál es su apreciación sobre la importancia de comprender lo que se lee?																		

Literacidad en el aula	2.-¿Qué impacto tiene la comprensión de lectura en términos sociales?																		
	3.-Según esta definición de Literacidad, ¿realiza usted alguna práctica pedagógica que se enmarque en ese enfoque? ¿Podría detallar con ejemplos?																		
Genérica	Para terminar, ¿Hay algo que usted quisiera agregar a esta conversación?																		

Una vez valorada la entrevista en profundidad, por favor plasme su apreciación genérica de ésta en la siguiente tabla.

Aspectos Generales		Si	No	Comentarios, observaciones
1.-La pauta de la entrevista contiene instrucciones claras y precisas para responderla.				
2.-Las preguntas permiten el logro del objetivo de la investigación.				
3.-Las preguntas están distribuidas en forma lógica y secuencial				
4.-El número de preguntas es suficiente para recoger la información. (En el caso de ser negativa su respuesta, sugiera las preguntas a añadir)				
Validez				
Aplicable		No aplicable		
Aplicable atendiendo a las siguientes observaciones:				
Valorado por:	C.I:		Fecha:	
Firma:	Teléfono:		e-mail:	



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Pauta Jueces Expertos

Nombre:

Grado Académico:

Área de Especialización:

Años de experiencias:

Estimado Colega:

Ud. ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a temas asociados a “Prácticas Pedagógicas en Comprensión lectora, Literacidad en aulas de 3° y 4° básico.

Antes de realizarle la consulta correspondiente, como parte del método empírico de investigación “Consulta de experto”, es necesario determinar su promedio simple de experticia en este tema, con el objeto de fortalecer la validez del resultado de la consulta que realizaremos. Por tal fin le solicitamos cordialmente pueda responder las siguientes preguntas de la forma más sincera y objetiva posible.

Marque con una cruz (X), en la tabla siguiente, el valor que se considere usted posee respecto del tema Prácticas Pedagógicas y Literacidad, si gusta puede asumir el constructo de Comprensión Lectora.

Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde el 0 hasta el 6.

TABLA 1: Grado de conocimientos que tiene sobre	1	2	3	4	5	6
El marco de la Buena enseñanza chileno.						
Conceptualización respecto de Comprensión Lectora.						
Manejo sobre las diferentes corrientes bases que subyacen al termino de Práctica Pedagógica.						
Conceptualización respecto a qué es Literacidad.						

Estándares para el área de Lenguaje y Comunicación.						
Marco Curricular vigente.						
Planes y Programas del Subsector de Lenguaje y Comunicación.						

Realice la autoevaluación del grado de influencias que cada una de las fuentes que presentamos a continuación ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema “Prácticas Pedagógicas y Literacidad”

Para ello marque con una cruz (X), según corresponda en Alto (A), Medio (M), Bajo (B)

TABLA 2: Demostración de la experticia	Valores de atribuciones de c/u de las demostraciones de la experticia en sus comprensiones y criterios:		
	Alta	Media	Baja
1.-Análisis de estados del arte tanto teóricos como empíricos acerca de la temática.			
2.-Conocimiento propio sobre el estado del tema.			
3.-Autodidaxia o interés en la temática.			
4.-Experiencia que ha adquirido en el ejercicio de su profesión.			
5.-Participación o conocimiento en trabajos con personas en el área.			
6.- Participación o conocimiento en trabajos con equipos en el área.			

Muchas Gracias por su colaboración.

4. Anexo N°4: Pauta de Entrevista

1. ¿Cuál es su apreciación sobre la importancia de comprender lo que se lee?
2. ¿Qué impacto tiene la comprensión de lectura en términos sociales?
3. Respecto de sus prácticas pedagógicas habituales, ¿Cuál cree usted que es la clave para obtener buen rendimiento en la comprensión de lectura en contexto de dificultad o vulnerabilidad social?
4. ¿Cómo valora usted su formación profesional respecto de estrategias, procedimientos, bases teóricas para con el desarrollo de la comprensión lectora?
5. ¿Qué aspecto se encarga de reforzar especialmente para que los niños y niñas desarrollen un buen nivel de comprensión de lectura?
6. Cuando un niño o niña presenta dificultades para desarrollar la comprensión lectora y se queda notoriamente atrás en comparación al aprendizaje de sus compañeros ¿Qué estrategia desarrolla usted para el trabajo con ese estudiante?
7. Para usted, ¿Qué sentido tiene contemplar aspectos del entorno social, económico y cultural de la vida de cada estudiante para desarrollar de mejor manera una comprensión de lectura?
8. ¿Conoce el término “Literacidad” (*proveniente del inglés literacy*)? *Si no lo conoce, explicar brevemente que se trata de un enfoque que concibe la comprensión de lectura no como algo objetivo cuyo aprendizaje es estandarizado para todos los estudiantes, sino que considera variables sociales y culturales del contexto de cada niño o niña para desarrollar específicamente en ese estudiante o en ese segmento, estrategias de aprendizaje y de comprensión de lectura.*
9. Según esta definición de Literacidad, ¿realiza usted alguna práctica pedagógica que se enmarque en ese enfoque? ¿Podría detallar con ejemplos?
10. ¿Qué elementos cree usted que facilitan una aplicación del enfoque de la Literacidad en el aula?
11. ¿Qué elementos cree usted que obstaculizan una aplicación del enfoque de la Literacidad en el aula?
12. Para terminar, ¿Hay algo que usted quisiera agregar a esta conversación?

5. Anexo N°5: Ficha autoadaptada vacío de datos ulizados en estado del arte (Doctorado en Educación Universidad de Granada España 2011)

REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LITERACIDAD EN PRIMARIA (CICLO INICIAL)									
Base de datos consulta-das: - P. ej. ISI, ISOC, TESEO - ...	Artículo I. (Indicar el título del artículo)								
	Autor/es: (Nombre y apellidos)	Institución: (Institución a la que pertenece el/los autor/es)	Revista: (Nombre de la revista)	Año: (Año de publicación; no debería ser inferior a 2008)	Indexación en base de datos: P. ej. ISI, in-Recs. Scielo	Página web: (Indicar dirección web, cuando sea posible acceder al artículo libremente desde google)	Resumen del estudio: Descripción del objetivo, muestra, método, Instrumentos, procedimiento de análisis de datos y conclusiones del estudio.	Objetivo del estudio: Descripción literal del objetivo de estudio	Perspectiva desde la que se analiza el hecho investigado Procesamiento de la información/ Socio-cognitiva/...
Muestra (tipo de muestreo)					Metodología				
Edad: Indicar el rango de edad que caracteriza a la muestra de estudio	Género: Indicar en % el número de mujeres y hombres	Nivel Educativo	Tamaño muestral	Características: Describir el contexto socio-cultural y económico de la muestra	Diseño de investigación: Adecuación para dar respuesta al objetivo propuesto	Instrumentos: Indicar los instrumentos utilizados y describir sus características	Variables de estudio: Variables dependientes e instrumentos usados para medir variables Variables independientes pasivas o activas. Variables extrañas apuntadas por los autores. Indicar si se controlan y el cómo		
Intervención					Otros aspectos				
Rama de conocimiento: P. ej. Ciencias Sociales, Cs. De la Salud (aunque en general será de Educación, quizás otras áreas como Salud por el lado de la fonoaudiología)	Dominio de conocimiento P. ej. Lectura, escritura, literalidad, enseñanza alfabetización inicial, adquisición código escrito	Materiales intervención: Especificar materiales usados en dichas intervenciones, p. ej. hojas de pautas, de preguntas...	Duración de intervención: Especificar los meses: 1 mes, 2 meses, 3 meses. Y, además, especificar las sesiones de intervención. 1,2,3,...10,...20...	Áreas de aprendizaje autorregulado: Indicar áreas en las que se centra el estudio: Cognición y/o motivación-emoción y/o comportamiento y/o contexto. Socioconstruivismo, Psicología...		Otros tópicos o constructos asociados en el estudio al aprendizaje autorregulado: P. ej. Concepciones de aprendizaje; Creencias epistemológicas; Concepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura, formas de trabajar la comprensión lectora, Literacidad			
Resultados					Conclusiones				
Resumen de los resultados: Brevemente describir los resultados obtenidos	Procedimiento de análisis: Describir el procedimiento de análisis empleado en el estudio y opinar si estos son adecuados para responder al objetivo o preguntas planteadas al inicio del estudio	Datos: Reproducir los datos obtenidos e interpretar dichos resultados, basta porcentajes nada más	Conclusiones de los resultados: Explicar las conclusiones de los autores		Limitaciones: Explicar las limitaciones del estudio		Líneas futuras: Explicar las líneas futuras de estudio expuestas por los autores		

6. Anexo N°6: Pauta de evaluación de la comprensión del lenguaje

1. ¿Se comprende este indicador?

<input type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

2. Si su respuesta es no, especifique la o las razones. Marque todas las alternativas que considere pertinentes.

<input type="checkbox"/>	Es muy largo
<input type="checkbox"/>	Uso de palabras complejas o abstractas
<input type="checkbox"/>	Hay muchas ideas juntas dentro del indicador
<input type="checkbox"/>	El indicador es muy vago o inespecífico
<input type="checkbox"/>	La redacción es confusa
<input type="checkbox"/>	Otro (<i>especificar la razón en el recuadro, en no más de tres líneas</i>)

Fuente: elaboración propia

7. Anexo N°7: Pauta de Entrevista Semiestructurada para docentes sobre prácticas pedagógicas de Literacidad

1. ¿Cuál es su apreciación sobre la importancia de comprender lo que se lee?
2. ¿Qué impacto tiene la comprensión de lectura en términos sociales?
3. Respecto de sus prácticas pedagógicas habituales, ¿Cuál cree usted que es la clave para obtener buen rendimiento en la comprensión de lectura en contexto de dificultad o vulnerabilidad social?
4. ¿Cómo valora usted su formación profesional respecto de estrategias, procedimientos bases teóricas para con el desarrollo de la comprensión lectora?
5. ¿Qué aspecto se encarga de reforzar especialmente para que los niños y niñas desarrollen un buen nivel de comprensión de lectura?
6. Cuando un niño o niña presenta dificultades para desarrollar la comprensión lectora y se queda notoriamente atrás en comparación al aprendizaje de sus compañeros ¿Qué estrategia desarrolla usted para el trabajo con ese estudiante?
7. Para usted, ¿Qué sentido tiene contemplar aspectos del entorno social, económico y cultural de la vida de cada estudiante para desarrollar de mejor manera una comprensión de lectura?
8. ¿Conoce el término “Literacidad” (*proveniente del inglés literacy*)?
9. Según esta definición de Literacidad, ¿realiza usted alguna práctica pedagógica que se enmarque en ese enfoque? ¿Podría detallar con ejemplos?
10. ¿Qué elementos cree usted que facilitan una aplicación del enfoque de la Literacidad en el aula?
11. ¿Qué elementos cree usted que obstaculizan una aplicación del enfoque de la Literacidad en el aula?
12. ¿Cómo cree que es su Práctica Pedagógica en el área del lenguaje y cómo se siente trabajando en esta área?
13. ¿Qué importancia le da usted a las TICS?
14. Para terminar, ¿Hay algo que usted quisiera agregar a esta conversación?

8. Anexo N°8: Pauta de observación de prácticas pedagógicas de Literacidad observadas en el aula

La tabla a continuación muestra las frecuencias absolutas de las prácticas de literacidad observadas, no observadas y que no aplican. La suma total es de 40 y 41 observaciones, debido a que esas fueron las cantidades de veces que se realizaron las observaciones. La observación N° 41 no fue completa debido a que el curso tenía prueba, sin embargo, se pudo rescatar unos minutos de observación considerados relevantes para ser involucrados en el análisis.

Dimensión/Indicadores	Frecuencia Conducta observada	Frecuencia Conducta no observada	Frecuencia No aplica	Total
Disposición de la enseñanza de la literacidad				
El (la) docente cuenta con una planificación visible en el aula	36	2	2	40
El (la) docente domina la didáctica de la disciplina que enseña (estrategias y procedimientos diversos en el aula)	38	0	2	40
El (la) docente establece evaluaciones pertinentes y contextualizadas en los objetivos propuestos	31	0	9	40
El (la) docente desarrolla la clase en concordancia con los objetivos señalados	37	0	3	40
Organización de ambientes de aprendizaje favorables				
El (la) docente motiva el aprendizaje a partir de la expresión de sus expectativas de logros en sus estudiantes	30	0	10	40
El (la) docente establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes	35	1	4	40
El (la) docente pesquisa las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes	35	0	5	40
El (la) docente establece un clima de relaciones aceptación, confianza, equidad y respeto	37	0	3	40
Estrategias de promoción de la lectura				

El (la) docente promueve la comprensión de los textos en torno a su función comunicativa	36	5	0	41
El (la) docente menciona el propósito de la lectura	35	6	0	41
El (la) docente vincula el aprendizaje de la lectura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital	15	26	0	41
El (la) docente organiza los contenidos de la lectura en mapas conceptuales, esquemas, dibujos, pictogramas, entre otros	22	18	1	41
El (la) docente promueve la comprensión de la lectura en torno al contexto histórico en que transcurre el texto	21	17	3	41
El (la) docente incentiva el uso de material de lectura de diversas fuentes de información actual tales como internet y la prensa	18	22	1	41
Escritura				
El (la) docente orienta al estudiante en relación al diseño del texto, en el transcurso de su redacción	32	3	6	41
El (la) docente incentiva que los estudiantes den a conocer su producción escrita	30	5	6	41
El (la) docente ayuda a que los estudiantes escriban teniendo en cuenta la función comunicativa del texto	26	9	6	41
El (la) docente relaciona el desarrollo de la escritura con la capacidad de desenvolverse adecuadamente en el mundo digital	9	24	8	41
El (la) docente orienta respecto de la estructura del texto a escribir	29	8	4	41
Construcción de significados				
El (la) docente refuerza la importancia de asociar el contenido de la lectura al contexto	28	13	0	41

en que se produjo				
El (la) docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y el mundo que los rodea	33	8	0	41
El (la) docente incentiva que los estudiantes realicen conexiones entre lo leído y sí mismos	36	5	0	41
El (la) docente promueve la comprensión de los textos en torno al contexto sociocultural en que transcurre el texto	20	16	5	41
Análisis crítico				
El (la) docente incentiva que los estudiantes reflexionen sobre y desde los textos escritos y orales	33	8	0	41
El (la) docente incentiva que los estudiantes expresen de su comprensión de la lectura	39	2	0	41
El (la) docente transmite la idea de que la lectura y la escritura son actividades que van más allá de un propósito operacional, es decir, también tiene fines expresivos, recreativos, etc.	30	11	0	41